

L'UTILISATION DES TEXTES LITTERAIRES
POUR ENSEIGNER LA LANGUE ET LA LITTERATURE
AU NIVEAU 1

- A dissertation
submitted for the Degree of
M.Phil
of the
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI

by
RADHA SHARMA
under the joint supervision of
Dr.N. SEN and Dr. M.C. KIRPALANI

CENTRE OF FRENCH STUDIES
School of Languages

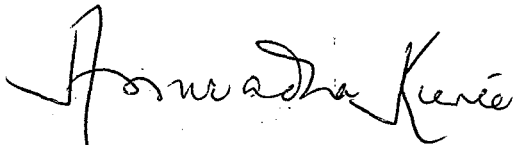
1984

CENTRE OF FRENCH STUDIES

School of Languages

Jawaharlal Nehru University

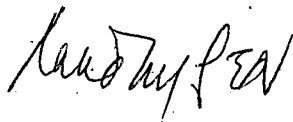
This is to certify that the work of the dissertation entitled "L'utilisation des textes littéraires pour enseigner la langue et la littérature au niveau 1", has been carried out in the Centre of French Studies, School of Languages, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. This work is original and has not been submitted in part or full for any degree or diploma of any other university.



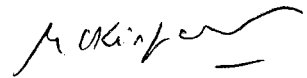
Dr. ANURADHA KUNTE
(Chairman, Centre of French Studies)



RADHA SHARMA (née KAPOOR)



Dr. NANDINI SEN
(Supervisor)



Dr. MARIE-CLAUDETTE KIRPALANI
(Supervisor)

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier nos deux directrices, Dr. Marie-Claudette KIRPALANI, qui n'a épargné ni son temps ni son effort pour nous apporter son aide précieuse à tout moment, et Dr. Nandini SEN, dont le soutien nous a été d'une grande valeur.

Nous sommes reconnaissante envers le Prof. K.J. MAHALE, Vice-Chancelier de l'Université de Manipur, qui nous a toujours encouragée dans nos recherches et Dr. A. KUNTE, Chef du Centre d'études françaises, qui nous a apporté son concours en éliminant tout obstacle administratif.

Nous devons également nos vifs remerciements au Bureau d'Action Linguistique de l'Ambassade de France pour toute la documentation qu'il a pu nous fournir.

Enfin, nous remercions M. TALWAR à qui va le mérite d'avoir dactylographié cette étude avec soin, en s'appuyant sur sa connaissance considérable du français.

TABLE DES MATIERES

Introduction	pp. 1-4
Chapitre I : <u>Réflexions préliminaires</u>	pp. 5-26
- Qu'est-ce qu'un texte littéraire?	
- Pourquoi utiliser le texte littéraire dans l'enseignement?	
- Quels sont le statut et la fonction du texte littéraire dans l'enseignement?	
- A quel moment de l'apprentissage faut-il introduire le texte littéraire?	
Chapitre II : <u>Choix de textes littéraires à étudier : Recherche de critères</u>	pp. 27-39
- Où trouver les textes?	
- Comment les choisir? De quels critères user?	
Chapitre III: <u>Propositions pédagogiques</u>	pp. 40-55
- Choix d'une approche	
- Propositions	
Chapitre IV : <u>Pistes de travail sur quelques textes</u>	pp. 56-102
I Poésie	
II Nouvelle	
Conclusion	pp.103-110
Bibliographie sélective	pp.111-113

INTRODUCTION

La présente étude examine, par référence à l'enseignement du français, comment l'utilisation des textes littéraires peut aider à l'acquisition d'une langue et à des notions d'analyse littéraire à un niveau d'apprentissage élémentaire, à savoir le niveau 1. Une précision s'avère nécessaire : c'est que ce mémoire traite uniquement de l'exploitation des textes littéraires dans le cadre du français langue étrangère, non du français langue maternelle, et cela avec une référence particulière et constante à la situation existant en Inde dans ce domaine.

L'apprentissage de la langue et l'étude de la littérature, en Inde, comme ailleurs, sont compartimentés en deux cours séparés par des établissements enseignant le français. Au niveau élémentaire, c'est-à-dire au niveau 1, l'on se concerne sur l'acquisition de la langue. Par la suite, l'enseignement vise à enrichir les connaissances linguistiques des enseignés et, une fois que ces derniers sont censés avoir maîtrisé la langue, on leur enseigne la littérature. Cette initiation au phénomène littéraire se situe à un moment assez tardif dans le cycle de l'apprentissage (rarement au début). Il n'est plus question de travailler l'expression en français ni de perfectionner la langue. L'initiation à l'appréciation littéraire est synonymique d'étude des "belles idées" exprimées par les "grands" écrivains et penseurs qui nous ont précédés. Il ne s'agit point de faire l'analyse littéraire des oeuvres.

Nous estimons qu'il existe là une lacune dans le système d'enseignement du français langue étrangère qu'il faudrait combler au plus vite. Lacune au niveau des études littéraires qui réduisent des oeuvres à leur simple contenu thématique; lacune également au niveau de l'apprentissage de la langue qui, d'une part, néglige l'écrit et qui, d'autre part, n'ouvre à l'enseigné qu'une partie infime du système de discours langagiers.

L'abandon des modèles littéraires pendant les étapes initiales de l'apprentissage d'une langue étrangère est-il vraiment justifié? Nous sommes persuadée du contraire et notre prise de position peut se résumer ainsi : l'utilisation des textes littéraires à un niveau d'apprentissage élémentaire peut fournir la base d'enseignement non seulement de la littérature mais aussi de la langue.

Il faut admettre que cette pratique existe déjà dans certaines universités indiennes mais celles-ci constituent plutôt l'exception et non la norme. C'est avec le but de partager avec d'autres professeurs une autre approche de lecture du texte littéraire que nous avons décidé du sujet de cette étude. Celle-ci explore les "pourquoi", "quand" et "comment" de l'utilisation du texte littéraire.

En tant qu'enseignante, nous avons dû faire face au problème du manque de motivation qu'éprouve un étudiant indien devant un écrit littéraire, au problème de la stagnation

linguistique des enseignés une fois arrivés à un certain niveau. Notre expérience nous a révélé que, par l'adoption de voies nouvelles pour accéder au texte littéraire et par l'introduction de celui-ci assez tôt dans le cycle de l'apprentissage, le pari de motiver les étudiants, de développer leur expression en français, voire d'assurer leur développement intellectuel, est presque gagné d'avance.

L'optique avec laquelle sont examinés les divers points relatifs au sujet est, bien entendu, celle d'une enseignante. Voilà pourquoi la marque personnelle "nous" se réfère tantôt au scripteur de ce mémoire et tantôt veut dire "nous, professeurs de français langue étrangère".

La présente étude se divise en quatre chapitres.

Le premier chapitre traite des prémisses de notre sujet et les définit. Y sont détaillées et justifiées les réponses aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'un texte littéraire? Pourquoi utiliser un texte littéraire dans l'enseignement? Quels sont son statut et sa fonction? Quand faut-il l'introduire? (Cette dernière question menant à la définition du niveau 1.)

Le deuxième chapitre examine la question suivante : comment choisir les textes littéraires; et il élabore des critères du choix des textes littéraires pour l'enseignement de la langue et de la littérature au niveau 1 en fonction de buts pédagogiques précis et clairs.

Le troisième chapitre explore la réponse à la question "comment exploiter un écrit littéraire dans un cours de français langue étrangère". Y sont mentionnées des approches de lecture possibles des textes littéraires. Y sont détaillés également des exercices de lecture, de pratiques d'oral et d'écriture (individuelle mais aussi collective) et des jeux à faire à partir du texte littéraire.

Le quatrième et dernier chapitre, lui, est consacré à l'exploitation de quelques textes (une nouvelle et deux poèmes), toujours dans l'optique de la langue et de la littérature. Nous avons jugé indispensable cette partie pratique de notre étude, qui équilibre le tout et qui concrétise nos propositions théoriques relatives au choix des textes, aux approches à adopter et aux exercices à faire. Nous avons préféré inclure les textes littéraires dans ce chapitre même, avec les études auxquelles ils ont servi de support, au lieu de les mettre en annexe. Cela facilitera, à notre avis, la tâche de quiconque voudrait lire ce mémoire.

En dernier lieu, nous avons présenté les conclusions auxquelles nous sommes arrivés lors de notre étude.

Une toute dernière remarque s'impose ici : l'étude que nous proposons est une réflexion méthodologique sur le texte littéraire. Cette réflexion tente de mettre en valeur une autre approche pour aborder le texte littéraire : une approche qui nous conviendra plus, à nous en Inde.

CHAPITRE I

REFLEXIONS PRELIMINAIRES

Délimiter la problématique de l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère exige dès l'abord une définition claire et précise du texte littéraire.

Qu'est-ce qu'un texte littéraire? Pourquoi utiliser le texte littéraire dans l'enseignement? Quels sont son statut et sa fonction? A quel moment de l'apprentissage faut-il l'introduire? Nombreuses sont les questions qui surgissent. Essayons d'y répondre.

Qu'est-ce qu'un texte littéraire?

Question épineuse, car il s'agit d'une notion relative. Le texte littéraire ne trouve pas sa définition du seul fait qu'il est donné et reçu comme littéraire. L'écrit littéraire, qu'il soit prose, poésie ou théâtre, a sa spécificité.

Tout écrit n'est pas littéraire mais le texte littéraire relève surtout de l'écrit, de l'ordre scriptural, comme en témoigne l'étymologie latine du mot "littérature" qui signifie "écrit". Cependant, il existe des cultures (c'est le cas de la culture indienne) où la tradition orale existe concurrentement avec la littérature écrite. Enraciné, comme il l'est, dans la tradition littéraire orale, l'étudiant indien aura quelque difficulté à accepter que la littérature relève essentiellement de l'écrit. Encore que cela dépende de son milieu

social : plus ce dernier est aisé, moins grande la difficulté qu'il aura à accepter ce fait.

La littérature est une notion difficile à cerner parce qu'elle varie d'époque en époque, de culture en culture. "La littérature ne réalise sa spécificité relative que dans le réseau des pratiques, des attitudes et des légitimations d'une société."¹ Aujourd'hui, d'une façon générale, le mot littérature désigne plutôt les textes ayant une dimension esthétique, qui valorisent la forme, sinon plus, au moins autant que le fond. Cependant, l'importance croissante et la revalorisation de la paralittérature en Occident témoigne de la remise en question de la définition du terme littérature. En Inde, par contre, la paralittérature doit encore se creuser une niche importante sur la scène littéraire.

Néanmoins, il est généralement accepté que n'est texte littéraire que le texte dans lequel la fonction dominante est la fonction poétique.² Pour R. Jakobson, la fonction poétique "met en évidence le côté palpable des signes" et met l'accent sur "le message pour son propre compte"³. Le texte littéraire n'est pas littéraire en soi mais du fait "qu'il est lieu d'une polysémisation intense" et peut être lu dans sa "disponibilité polysémique"⁴.

Discours spécifique, assez facilement isolable de l'ensemble des autres discours, le texte littéraire est marqué par l'absence de référent, par "la sensation du fermé"⁵, par

une typographie qui lui est particulière, par une architecture où chaque structure se tient, par des rythmes insolites. Il ne fait allusion directement ni à la vie ni aux intentions de l'auteur. Au-delà du temps et de l'espace, du "ici et maintenant", toute oeuvre littéraire "vaut par elle-même et non par les confrontations qu'on en peut faire avec la réalité"⁶. Comme disait A. Gide, "J'appelle journalisme tout ce qui sera moins intéressant demain qu'aujourd'hui."

Ainsi, l'oeuvre littéraire transcende les barrières linguistiques (par la traduction)⁷ et les frontières spatio-temporelles. C'est là le trait essentiel de la littérarité d'un texte, ce qui le distingue d'un discours scientifique ou journalistique.

Cependant, il existe une définition plus terre à terre, bien que subjective, de ce que l'on nomme littérature. Sont littéraires romans, poésies, pièces de théâtre, nouvelles, contes, puisqu'ils sont reconnus comme tels, du seul fait du genre auquel ils appartiennent. Ne sont point littéraires encyclopédies, dictionnaires, grammaires, manuels etc., où domine la fonction métalinguistique.

Pour de nombreux francophones, la littérature peut être définie en termes de langue ou registre utilisés. La langue littéraire et la littérature vont de pair. Existe-t-il une véritable langue française littéraire? Selon Le Petit Robert, est littéraire ce "qui convient à la littérature, répond à ses exigences esthétiques" et "qui ne se trouve que

dans la littérature."⁸ Ainsi, les dictionnaires propagent l'idée qu'il en existe une. La langue qui se trouve à l'intérieur d'une oeuvre littéraire est-elle, de ce seul fait, dite littéraire, ou est-ce l'oeuvre qui est dite littéraire parce qu'elle a recours à cette langue? Cela n'est pas clair.

Par l'étiquette "littéraire" que les dictionnaires, critiques et professeurs attachent à certains tours syntaxiques, à des emplois lexicaux rares, ils créent un nouveau monde où l'écrivain est installé comme gardien de la langue, un sanctuaire linguistique réservé aux auteurs, ces détenteurs de la parole. Selon G. Mauger, il existe "un français écrit essentiellement littéraire (...) celui des écrivains d'avant 1940, et il a constitué la substance de grammaires traditionnelles"⁹. (Si nous citons G. Mauger, adepte d'une idéologie datée valorisant le "beau littéraire" et le caractère universel de la culture française, laquelle idéologie était transmise par les Alliances Françaises¹⁰ a travers le monde pendant plus de deux décennies, c'est parce que, d'une part, il existe beaucoup de professeurs en Inde qui partagent son point de vue, que les manuels encore généralement utilisés en Inde y sont liés et que d'autre part, nous tenons à démontrer combien cette position a évolué en France depuis 1970.)

Est-ce là, dans l'emploi de certaines expressions dites littéraires, que réside la littérarité d'une oeuvre? Ou est-ce plutôt, comme le définit Chklovski¹¹, le fait de transférer un objet de sa perception ordinaire dans une

perception autre, neuve. Ou est-ce que l'on peut reconnaître l'oeuvre littéraire "au petit choc qu'on en reçoit ou encore à la marge qui l'entoure, à l'atmosphère spéciale où elle se meut"¹².

La dominance de la fonction poétique instaure un jeu à règles déterminées par le texte lui-même et implique un goût pour la langue elle-même. Mais c'est le lecteur qui, par l'acceptation des règles du jeu, accorde au texte son trait essentiel de littérarité. Sans lecteur, il ne peut pas y avoir d'oeuvre littéraire. Il s'agit là d'un point de vue partagé par un grand nombre d'écrivains. Sartre a dit que l'oeuvre naît de l'effort conjugué de l'écrivain et du lecteur. Ou, comme le dit E. Jabes, "Le poète donne à l'oeuvre son nom, le lecteur, son image."¹³ La plurivocité du texte ne peut être dégagée que par le lecteur.

Or, c'est cette plurivocité, cette "polysémisation intense" qui différencie un texte littéraire d'un texte journalistique, scientifique ou technique. C'est en ceci que réside la spécificité propre au document littéraire.

Les discours littéraire, scientifique ou journalistique se définissent l'un par rapport aux autres. Comme le texte technique, le texte littéraire est un document authentique parmi d'autres et c'est comme tel qu'il mérite d'être traité dans le cadre de l'enseignement.

"Authentique" : mot à la mode dans la didactique depuis quelques années; mot qui renvoie à ce qui est vrai.

non pas à ce qui est fabriqué aux fins pédagogiques. La notion d'authenticité exclut tout remaniement, tout morcellement arbitraire d'un texte et recouvre, par contre, "l'intégralité matérielle" du texte en question, y compris l'arrière-plan du contexte, de l'intertextualité, des conditions de production et de réception originelles, du public visé etc.

La pédagogie des textes authentiques se fonde non seulement sur l'authenticité du texte proposé mais également sur une certaine authenticité de la tâche demandée aux étudiants. Demander aux étudiants de relever tous les exemples de l'imparfait du subjonctif dans un texte littéraire donné et saisir cette occasion pour l'enseigner n'est point aussi "authentique" que de demander aux enseignés de le lire pour le plaisir seul.

L'étudiant indien, qui lit à peine ou fort peu¹⁴ même en langue maternelle, a besoin qu'on lui ouvre la porte à la lecture de plaisir, qu'on lui fournisse les clés pour qu'il puisse entrer dans le jeu du texte, y trouver les diverses significations possibles et en tirer un véritable plaisir. Cela assurera non seulement l'acquisition réussie d'une langue étrangère mais l'établissement du fondement même d'une formation permanente, continue et d'un esprit critique.

Le plaisir de lire est la véritable fondation sur laquelle il faut bâtir l'enseignement du français.

"La lecture joue un rôle fondamental dans l'acquisition des mécanismes du langage et de la communication, tout au long du processus de formation. Elle constitue, en

effet, un mode de communication différée propice à la réflexion. (...) (Elle joue) un rôle essentiel dans la relation à la langue et à la culture, et dans l'apprentissage de l'expression."¹⁵

Au lieu d'être un travail, la lecture doit être un plaisir. Si nous pouvons communiquer ce plaisir de lire à l'étudiant de français langue étrangère, nous lui fournirons un outil précieux, indispensable à la formation continue dans ce domaine, lequel outil résiste fort bien aux ravages du temps et à l'éloignement d'un milieu francophone authentique. Comme chacun le sait, afin de garder une langue vivante à l'esprit, le contact ininterrompu avec celle-ci est une nécessité. Et quelle meilleure façon d'assurer sa survie qu'avec la lecture de textes littéraires ou autres? Cependant, nul ne lit avec le seul but de perfectionner sa langue ou d'enrichir son vocabulaire. Entre enseignant et étudiant de français, le seul point de rencontre qui compte, c'est ce plaisir de lire.

Lire quels textes, quels livres? Littéraires, certes; mais on ne peut guère s'arrêter là. Tout le domaine de la production écrite est là pour être exploré. Articles de journaux, bandes dessinées, romans-photos, romans policiers, annonces publicitaires, ont leur rôle à jouer dans l'enseignement du français langue étrangère ainsi que dans le développement intellectuel de la personne qu'est l'étudiant.

L'étude de l'utilisation des textes autres que littéraires dépasse la portée de cette étude dont l'objectif est

d'examiner l'utilisation des seuls textes littéraires dans l'enseignement. Néanmoins, il convient de réitérer que pour être reconnus comme tels, les écrits littéraires doivent être situés dans l'ensemble de la production écrite. La littérature ne peut trouver sa définition que par rapport à tous les autres écrits, et en particulier par rapport à la paralittérature.

Pourquoi utiliser le texte littéraire dans l'enseignement?

Document parmi d'autres qui ont tous une place dans l'enseignement du français langue étrangère, le texte littéraire mérite quand même un statut plus important car en l'utilisant on répond à deux objectifs de l'enseignement du français langue étrangère, à savoir l'enseignement de la langue et de la littérature. Langue et littérature sont indissociablement liées : l'apprentissage de la langue, par l'attention accordée à la forme, prépare la voie au travail sur le texte littéraire et celui-ci, par son accent sur la forme, dynamise et enrichit l'apprentissage de la première.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, on ne peut pas se permettre de compartimenter l'étude de la langue et de la littérature, car l'étudiant étranger, quel que soit son niveau, mais surtout au niveau débutant, se penche plutôt sur l'agencement linguistique du texte, sur ses trames phonétiques, sémantiques, syntaxiques. Il accorde une plus grande attention à la forme qu'au contenu et ceci s'avère singulièrement propice à la lecture des

écrits littéraires. Un cours de langue (étrangère) nécessite une focalisation sur la langue elle-même, ce qu'exige précisément la lecture d'une oeuvre littéraire. "Le véritable sujet d'un livre, d'un tableau, ce n'est ni l'histoire, ni le spectacle apparemment programmés (...) le véritable sujet, c'est la façon dont cette histoire est écrite ou ce spectacle peint."¹⁶

En outre, l'avantage du texte littéraire est que c'est un objet-produit, qui a sa propre vie. Les conditions de production et de réception, le milieu de l'écrivain, les rapports spatio-temporels importent moins pour la réception "authentique" de l'écrit littéraire que de l'écrit non littéraire. Un étudiant étranger a moins besoin de renseignements connexes face au texte littéraire que face à tout autre document. Dépourvu des connaissances minimales, l'enseigné étranger finit par superposer à ce dernier des informations tirées de sa propre expérience culturelle. Il y a là le risque d'une distorsion des interprétations. Le document littéraire, lui, se prête moins à ce "dénivellement interprétatif"¹⁷ et du fait qu'il présente des éléments qui peuvent faire système à l'intérieur de l'oeuvre, en dehors d'une culture donnée, il convient particulièrement à l'utilisation dans un cours de langue étrangère.

A part ces spécificités purement didactiques, il existe une autre raison bien matérielle qui peut justifier, dans une certaine mesure, l'utilisation des textes littéraires dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère :

c'est tout simplement la plus grande disponibilité des oeuvres littéraires par rapport aux autres formes du discours. Les bibliothèques, dans les pays où le français n'est pas la première langue, sont plus riches en livres littéraires et on peut s'en procurer sans grande difficulté. Beaucoup plus difficiles à obtenir sont les documents authentiques non littéraires actuels.

Quels sont le statut et la fonction du
texte littéraire dans l'enseignement?

Introduit dans les méthodes de français langue étrangère, le texte littéraire y existe mais sans claire définition, sans rôle défini. Les "pourquoi", "comment", "quand" de son utilisation ne sont point explicités.

Calqués sur le système d'enseignement français, les programmes scolaires de français langue étrangère accordaient autrefois une place relativement importante aux écrits littéraires dont la raison d'être était de jouer le rôle de support d'histoire littéraire et de s'offrir comme exemples de "belle langue". En témoignent les programmes scolaires actuels en Inde.

Avec la venue des méthodes directes, l'accent s'est transféré de l'écrit à l'oral, du moins pour les méthodes audio-visuelles. Aussi le texte littéraire s'est-il vu accorder une place non prioritaire. Cependant, on a pu constater un échec relatif des méthodes directes et audio-visuelles : trop axées sur l'oral au détriment de l'écrit, elles favori-

saient l'apprentissage d'automatismes plus que du "communicatif" et les étudiants oubliaient la langue aussi vite qu'ils l'avaient apprise une fois sortis du cadre de l'enseignement (à moins d'être placés dans un milieu francophone authentique). La remise en question de l'audio-visuel a eu comme conséquence un renouveau d'intérêt pour la lecture. Or, ce retour à la lecture (peut-on parler de "retour" quand il n'y avait guère eu de "lecture véritable" avant?) peut être un moyen d'apprentissage linguistique fort efficace. Malheureusement, la recherche faite en France dans ce domaine ne s'est pas encore répandue en Inde dans les établissements où le français est enseigné.

En Inde, le texte littéraire était un instrument utile pour acquérir une "culture générale", finalité désirée par la majorité des étudiants provenant pour la plupart des milieux aisés. Puisqu'il en était ainsi, les programmes et les cours de français valorisaient l'aspect cognitif en négligeant l'aspect esthétique et toute dimension relative au fonctionnement interne du texte : les étudiants étaient tout à fait capables de parler des "grandes oeuvres littéraires", de ce qu'ont dit Racine, Montesquieu ou Hugo, et ne pouvaient pas parler des traits saillants des oeuvres elles-mêmes.

Les besoins des étudiants indiens ont beaucoup évolué; ils viennent sinon de tous les milieux, au moins de milieux moins aisés qu'avant. Si certains s'inscrivent encore au cours de français pour acquérir une "culture générale" la plupart le font pour des raisons professionnelles, pour se

faciliter l'accès aux documents scientifiques et techniques français, pour devenir professeur de français, interprète ou traducteur. Cependant, le traitement accordé au texte littéraire reste le même, sauf dans quelques universités.

D'une façon générale, même dans les méthodes de français langue étrangère récentes, le texte littéraire est là, admis comme une nécessité, mais jamais réellement justifié. "Il est donné pour ce qu'il représente : une certaine image de la littérature. Comme si, argument non avoué, de la littérature, il en fallait nécessairement et quand même."¹⁸

Marqué par cette incertitude, le texte littéraire est parfois prétexte à l'enseignement de la langue, de la grammaire et s'offre comme modèle exemplaire d'apprentissage linguistique. Il est le prétexte d'exercices grammaticaux syntaxiques ou lexicaux divers. C'est l'instrument d'acquisition, de perfectionnement de la langue. Selon M. Bruézière, l'écrit littéraire peut être utilisé pour "proposer à ceux qui étudient notre langue quelques exemples de phrases modelées avec art"¹⁹.

Parfois, le document littéraire est le moyen d'une "sensibilisation au beau littéraire"²⁰ ou support d'enseignement de l'histoire littéraire ou de la civilisation française²¹.

Cependant, comme il a déjà été mentionné ci-dessus, en France, ce conservatisme²² des années soixante a cédé la place à de nouvelles perspectives de lecture qui considèrent

que le texte littéraire est un document parmi d'autres, un discours parmi d'autres.

Le texte littéraire n'est pas le modèle suprême de l'apprentissage, une autre occasion d'enseigner la langue ou la civilisation. Il a sa spécificité et est plutôt une invitation à explorer toutes les dimensions possibles, phonétiques, sémantiques, syntaxiques, culturelles, connotatives etc.

A quel moment de l'apprentissage faut-il introduire le texte littéraire?

Les didacticiens et pédagogues ne contesteront sans doute pas l'importance et la pertinence du phénomène littéraire mais préconiseront l'introduction du texte littéraire à des stades différents de l'apprentissage.

Les méthodes dites modernes d'enseignement des langues étrangères vivantes, qu'elles soient audio-visuelles ou audio-orales, se fondent sur un choix méthodologique qui exclut une utilisation importante du texte littéraire. Et cela notamment pour ce qui concerne les étapes initiales de l'apprentissage. Cette attitude relève, dans une grande mesure, de la primauté accordée à l'oral et en conséquence il y a eu un déclin de la lecture. Il existe également une opinion, à notre avis fautive, selon laquelle sans détenir des connaissances approfondies de la langue étrangère une appréciation du littéraire exprimé dans cette langue ne peut guère se faire.

Ainsi, les concepteurs du Français actuel (méthode sortie en 1972) expliquent que "L'absence de textes littéraires n'est pas le fait d'un parti-pris, mais bien d'une option pédagogique précise. L'étude de tels textes, qui suppose le plus souvent une solide connaissance du français, nous paraît devoir être abordée avec profit dans un stade ultérieur."²³ Daniel Coste pense de même.

"Le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois solidement établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle. Il faut assurer ces bases qui resteront le tremplin indispensable des découvertes ultérieures. (...) Il n'existe pas de raccourci : le phénomène littéraire ne sera convenablement observé et goûté que si, pour le lecteur, il se distingue d'un usage écrit ordinaire, lui-même nettement séparé de la communication orale. Si les étapes préalables ne sont pas franchies, on construira sur du sable."²⁴

Cependant, pour J. Caillaud, reléguer les écrits littéraires à un stade plus avancé n'est vraiment pas la meilleure démarche à adopter. "Quand peut-on, et doit-on, lancer les élèves dans les textes littéraires? Je répondrai sans hésiter que le plus tôt est le mieux (...) en choisissant des textes à leur portée. Avec un peu de patience, on peut trouver des textes accessibles aux débutants."²⁵

Pour que l'étudiant étranger apprenne à distinguer le discours littéraire des autres discours possibles en fran-

çais, et à le situer, le recours à l'écrit littéraire en classe de français langue étrangère s'avère nécessaire même au début de l'apprentissage. Loin d'être le sommet de l'apprentissage, le texte littéraire est plutôt le fondement du développement d'une expression personnelle et le traitement pédagogique de celui-ci doit chercher non pas à enseigner de nouvelles connaissances mais à exploiter en classe ce qui a déjà été vu. L'utilisation des textes littéraires doit viser à stimuler le goût pour la lecture en langue étrangère et à donner à l'étudiant les moyens de les aborder, voire d'y trouver un véritable plaisir.

Dans cette optique, l'introduction des écrits littéraires à un stade élémentaire de l'apprentissage du français se justifie. Nous partageons l'avis de J. Caillaud que "le plus tôt est le mieux" et appuyons la prise de position adoptée par R. Nataf. "Dans le cas d'élèves ou d'étudiants étrangers, l'obstacle de la langue impose des contraintes et oriente les démarches pédagogiques (...). Ces contraintes ne doivent pas cependant retarder trop longtemps l'introduction des textes littéraires dans l'étude du français langue étrangère. Certains textes soigneusement choisis en fonction de la simplicité de leur vocabulaire et de leur syntaxe, peuvent être abordés dès les débuts de l'apprentissage de la langue. L'avantage est double : grâce à ces textes (...) l'élève se familiarise avec les aspects de la langue qui relèvent de la fonction poétique."²⁶

La problématique de l'utilisation des textes littéraires à un niveau élémentaire nous paraissant négligée, nous avons utilisé dans la présente étude, le terme "niveau 1". Eliminons tout de suite ce que l'appellation "niveau 1" peut avoir d'ambigu. Pour ce qui concerne sa définition, nous nous sommes référée au Dictionnaire de didactique des langues qui déclare que

- "le 'niveau 1' se caractérise, entre autres, par :
- des choix méthodologiques : enseignement d'une langue contemporaine, usuelle; priorité étant donnée à l'oral et à la mise en place d'une capacité effective à la communication dans des situations de la vie courante; refus d'une grammaire explicite et normative, l'élève étant censé monter sa propre grammaire à partir des manipulations qu'on l'encourage à pratiquer au niveau du discours;
 - des choix linguistiques : en termes de contenu, celui, en gros, du 1^{er} degré du Français fondamental (pour ce qui est de la grammaire en particulier); et termes de types de discours et de registres : à l'oral, dialogue familier puis récit élémentaire; à l'écrit, première initiation au récit simple;
 - des choix pédagogiques : une certaine organisation de l'unité didactique, le recours à des procédés et techniques particuliers;
 - une durée approximative (300 à 400 heures de travail en classe)."²⁷

Bien entendu, cette délimitation du niveau 1 donnée en 1976 n'est pas figée et il est fort possible que cette

définition du niveau 1 soit actuellement remise en question, la remise en question se situant au niveau des choix pédagogiques, du "recours à des procédés et techniques particuliers". Cependant, aux fins de ce mémoire, nous avons adopté ces mêmes critères pour le définir.

Il conviendrait ici de remarquer que le niveau 1 tel qu'il a été défini dans le Dictionnaire de didactique des langues et retenu par nous, recouvre, dans le contexte indien, les cours de certificat, diplôme et même diplôme avancé²⁸ dans certains cas, aussi bien que la première année et les débuts de la deuxième année du B.A.²⁹ Il embrasse également certains cours assurés par les Alliances Françaises: les deux premières années de cours de français basés sur Le français et la vie³⁰ et la première année de cours en conjonction avec l'utilisation des méthodes audio-visuelles. Quand aux lycées indiens où l'enseignement du français se voit accorder une place, en général les élèves arrivent à l'examen de fin d'école secondaire sans dépasser le niveau 1 en français. Il faut excepter évidemment, d'une part, les écoles dans les anciens territoires français tels Pondicherry — où de toute façon l'enseignement du français entre plutôt dans le cadre du français langue maternelle — et d'autre part, les écoles administrées par des gouvernements étrangers telles l'école américaine ou britannique à New Delhi etc.

D'après nous, la seule précision qu'il soit nécessaire d'apporter à cette définition est qu'elle reste valable pour le niveau 1 même si la priorité n'est pas accordée à l'oral.

DISS
T; 3(P, 122)
122M4

TH-1689

Si nous avons retenu le niveau 1 comme terme de cette étude de préférence à d'autres termes, tels "niveau élémentaire" ou "début de l'apprentissage" c'est parce qu'il est plus facile à cerner, ayant déjà une définition qui est connue et acceptée dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

Or, nous voudrions réaffirmer que l'utilisation des textes littéraires non seulement peut se faire mais doit se faire dès les premières étapes de l'apprentissage de la langue si le but de notre enseignement est de fournir à l'étudiant un outil vraiment efficace de la communication et de poser les fondations d'un développement intellectuel continu. Il ne s'agirait nullement de remplacer les cours de langue par les cours de littérature ni de calquer l'enseignement des écrits littéraires sur l'enseignement de la langue mais de procéder de pair avec d'autres méthodes d'enseignement de la langue, à une exploitation pédagogique des textes littéraires (et non littéraires) en vue de maîtriser ce qui est déjà en voie d'apprentissage; de renforcer la base linguistique certes, mais en même temps de démontrer en quoi réside la littérarité, spécificité de ce type de discours.

NOTES

1. J. PEYTARD, "Introduction", in : J. PEYTARD, D. BERTRAND, H. BESSE et al., Littérature et classe de langue, Paris : Hatier-Crédif, 1982, p.9.
2. Selon R. JAKOBSON (Essais de linguistique générale, Paris : Editions de Minuit, 1963) chacun des six facteurs inaliénables de la communication verbale (destinateur, destinataire, contexte, message, contact et code) donne naissance à une fonction linguistique différente. La fonction émotive est centrée sur le destinateur et vise à une expression directe de son attitude à l'égard de ce dont il parle. La fonction conative est centrée sur le destinataire, la fonction référentielle sur le contexte, la fonction poétique sur le message. Quand le discours cherche à établir, prolonger ou interrompre la communication etc. la fonction phatique domine. Quand il est centré sur le code, sur le langage lui-même, la fonction métalinguistique domine.
3. Ibid., p.218.
4. J. PEYTARD, op.cit., p.10.
5. M. JACOB, Le cornet à dés, Paris : Gallimard, 1945, p.16, cité par H. BESSE, "Eléments pour une didactique des documents littéraires", in : J. PEYTARD, D. BERTRAND, H. BESSE et al., Littérature et classe de langue, Paris : Hatier-Crédif, 1982, p.24.
6. Ibid., p.17.
7. La traduction d'une oeuvre littéraire ne doit en rien atténuer la fonction poétique pour laisser dominer une

autre fonction dans le texte traduit. Si cela a lieu, il ne s'agit pas d'une bonne traduction littéraire. C'est pourquoi, pour faire de la traduction littéraire, il faut être soi-même écrivain.

8. Le Petit Robert, nouv. éd. 1982, Paris : Le Robert.
9. G. MAUGER, Grammaire pratique du français d'aujourd'hui, Paris : Hachette, 1968, p.v.
10. Etablissements culturels dont l'objectif principal est d'offrir des cours de français langue étrangère à la communauté non-francophone.
11. Pour V. CHKLOVSKI, voir "L'art comme procédé", Théorie de la littérature, Paris : Le Seuil, 1965.
12. M. JACOB, op.cit.
13. E. JABES, Je bâtis ma demeure, Paris : Gallimard, 1959, p.228, cité par H. BESSE, op.cit., p.30.
14. L'expérience pédagogique personnelle nous a révélé, qu'en général, l'étudiant indien lit de moins en moins. Le film remplace le livre petit à petit. Si l'étudiant ouvre un journal c'est pour voir quels films passent en ville.
15. A. VIALA et M.P. SCHMITT, Faire Lire, Paris : Didier, 1979, pp.4-5.
16. C. SIMON, "Un homme traversé par le travail", La Nouvelle Critique, no.105, juin-juil. 1977, pp.35-36, cité par H. BESSE, op.cit., p.26.
17. Voir H. BESSE, op.cit.

18. J. PEYTARD, op.cit., p.8.
19. M. BRUEZIERE, "Littérature et civilisation", Le Français dans le Monde, no.77, déc. 1970, p.54. Comme G. MAUGER, BRUEZIERE est lié à L'Alliance Française, institution, de par sa fonction, assez conservatrice.
20. J. PEYTARD, op.cit.
21. Voir M. BRUEZIERE, op.cit., pp.54-58.
22. Ce conservatisme semble être plus fort ^{hors} de France qu'à l'intérieur.
23. S.C. MOIRAND et R. PORQUIER, Le français actuel : Livret de présentation, Paris : Hatier - Cedamél, 1972, p.4.
24. D. COSTE, "Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire", in : A. REBOULLET, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Hachette, 1971, p.163.
25. J. CAILLAUD, "L'utilisation des textes littéraires", in : A. REBOULLET, Ibid., p.168.
26. R. NATAF, in : A. ALI BOUACHA, La pédagogie du français langue étrangère, Hachette, 1978, p.203. (Les italiques sont dans le texte.)
27. R. GALISSON et D. COSTE, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, pp.369-370.
28. Traduction littérale des termes "Certificate, Diploma, Advanced Diploma courses". Le "certificate course" étant la première année de l'apprentissage d'une langue étrangère, "diploma" la deuxième et "advanced diploma" la

troisième. Le nombre d'heures consacrées à cet enseignement au cours d'une année scolaire varie entre 125 à 150, 125 à 170 et 125 à 170 pour les cours de certificat, diplôme et diplôme avancé respectivement.

29. Le B.A. étant le diplôme du "Bachelor of Arts", soit le diplôme en humanités obtenu à la suite des trois premières années universitaires.
30. G. MAUGER et M. BRUEZIERE, Le français et la vie, Paris: Hachette, plus connu sous le nom de "Mauger rouge".

CHAPITRE II

CHOIX DE TEXTES LITTERAIRES A ETUDIER :

RECHERCHE DE CRITERES

Partie de la définition du niveau 1 détaillée dans le premier chapitre, cette étude vise la formulation d'une problématique de l'enseignement des textes littéraires à ce même niveau. Pour qu'il y ait réalisation des objectifs mentionnés ci-avant, pour qu'il puisse y avoir une rencontre véritable des deux apprentissages — apprentissage de la langue et de la littérature au contact des textes littéraires — il faut prêter une attention toute particulière au choix de ceux-ci.

Où trouver les textes? Comment les choisir?

Où trouver les textes?

Dans les manuels? Source traditionnelle de textes littéraires, les manuels sont élaborés primordialement en fonction du cursus scolaire en vigueur en France. Il va de soi que ces manuels de littérature ne conviennent pas à la spécificité de l'enseignement du français langue étrangère et ne peuvent en aucun cas s'offrir comme modèle ultime aux professeurs à l'étranger. Méconnaître cette spécificité de l'enseignement de la littérature française hors de France serait commettre une erreur critique.

Une autre raison pour ne pas trop se fier à cet instrument de travail qu'est le manuel est qu'il y existe un morcellement excessif. Le manuel de littérature n'est en effet qu'un manuel de "morceaux choisis". Il a, certes, sa propre légitimité mais est trop fermé sur lui-même pour convenir à notre but qui est d'ouvrir à l'étudiant l'univers de la lecture. "La vue kaléidoscopique de la littérature appuyée sur des 'morceaux choisis' ne peut fournir aux étudiants ni les clés de lecture ni les moyens de fortifier leurs connaissances des structures linguistiques françaises."¹

En outre, l'idéologie des manuels n'est autre que la sacralisation de la littérature : la littérature se compose de "belles pages" rédigées par de "grands auteurs", des "génies" de la langue doués d'un talent inouï. L'enseignement de celle-ci consiste à enseigner les "belles-lettres", à parcourir les "grandes oeuvres". Or, les textes choisis par les manuels reflètent cette idéologie. "Est littéraire ce qui se trouve dans les manuels, ne l'est pas ce qui en est exclu."²

Cependant, nous tenons à signaler que nos critiques ne peuvent pas s'appliquer à tous les manuels de littérature. Il en existe quelques-uns (par exemple la série Littérature et langages éditée chez Nathan, Paris ou la nouvelle collection Magnard par C. Biet, J.P. Brighelli et J.L. Rispaill), sortis dans les années récentes, qui se sont efforcés d'inclure d'autres écrivains qui d'habitude n'ont aucune place

dans "le panthéon" littéraire érigé par les manuels traditionnels. Se méfiant du morcellement excessif, ils ont retenu plus de textes intégraux, dans lesquels figurent à côté des textes littéraires des textes traitant de l'art, de l'histoire, du cinéma. Pourtant le nombre de tels manuels reste infime.

Il y a bien entendu des manuels de langue récents (par exemple Cartes sur table par R. Richterich et B. Suter chez Hachette) qui accordent une place (bien que très limitée) à l'écrit littéraire. Mais, là, de nouveau nous butons contre le morcellement des textes, à l'exception des poèmes qui sont reproduits, en général, dans leur intégralité.

Nous ne pouvons cependant pas ignorer le fait que les manuels de notre époque valorisent l'espace iconique beaucoup plus que les livres de poche -seules éditions, vu leur prix modique, accessibles à nos étudiants et nos bibliothèques. Fort riches en illustrations, et reproductions, ces manuels nous offrent la possibilité d'étudier en parallèle avec le texte son dehors et les hors-textes (les discours sur le texte etc.) qui l'accompagnent. Il importe de situer l'écrit littéraire parmi ceux-ci pour le définir réellement. Un autre avantage d'utiliser des textes littéraires qui se trouvent dans les manuels est que du point de vue de la présentation matérielle (typographie, mise en page etc.), le manuel est bien supérieur au simple texte littéraire ronéotypé.

Si nous prônons l'emploi des manuels avec une grande prudence, c'est à cause du morcellement des écrits littéraires qui, d'une part, limite ce que l'on peut en faire - ainsi risquant de créer l'ennui et qui, d'autre part, réprime le désir de lire. Le fait d'être resté sur sa faim après la lecture des textes finit par étrangler le peu de désir qui subsiste. Nous sommes plutôt de l'avis que le professeur doit, lui-même, trouver les textes à exploiter pédagogiquement en cours dans des recueils, anthologies etc. et cela en fonction de critères précis, bien établis et de buts didactiques clairs et nets.

Comment les choisir? De quels critères user?

Le premier critère à adopter, que nous avons évoqué plus haut, est de choisir un texte intégral de préférence à un extrait ou morceau. A part le fait que le texte complet se prête plus au traitement pédagogique approfondi et qu'il nourrit le désir de lire en général, c'est dans son intégralité matérielle que réside son authenticité. La réduction d'un écrit en extraits implique un découpage arbitraire de la part du professeur ou du concepteur de manuel et le marque d'une intentionnalité pédagogique ou quelquefois idéologique ou morale. Par exemple, une étude du découpage du 2^{ème} chapitre de Candide de Voltaire par les petits classiques révèle que la fin, qui est de dimension érotique, est coupée. La notion d'authenticité exclut toute coupure arbitraire d'un texte, comme nous l'avons déjà dit au premier chapitre. Il est d'une importance extrême de conserver l'intégralité

matérielle d'un texte littéraire. C'est alors seulement que l'on pourra chasser l'idée très courante chez les étudiants que l'écrit littéraire ne fait pas partie des documents authentiques.

En réduisant le texte aux référents auxquels il renvoie, la pratique des "morceaux choisis" anéantit la littérarité d'une oeuvre. Comment tirer des conclusions à propos du fonctionnement du texte si on se limite à l'étude d'une petite partie?

De plus, l'utilisation des extraits donne lieu à la tentation d'aborder une grande variété de textes en cours. Les défenseurs de cette approche croient qu'ils évitent ainsi d'engendrer l'ennui chez l'étudiant. Or, ce qui se passe, c'est que parfois la richesse même du choix des textes peut être un piège et il est à craindre que

"l'enfant, débordé par tant de voix et de rythmes différents, n'en perçoive que des bribes et n'en garde qu'un souvenir confus et babélien. (...) En musique, il faut à l'auditeur un certain temps d'accoutumance pour apprendre à reconnaître puis peut-être à aimer Mozart, Bach, le blues et la chanson : on n'y parvient pas en sautillant de l'un à l'autre. Or cette sorte d'accoutumance naît le plus souvent sans gloire, de la répétition."³

"De façon générale, on peut observer que l'étudiant sera d'autant plus gêné si les lectures proposées passent d'une époque à une autre, d'un écrivain à l'autre par petits échantillons."⁴

Il doit y avoir une certaine homogénéité entre les textes. Cependant, regrouper les écrits littéraires par thèmes ce serait rehausser la valeur thématique ou purement informative au détriment de leur spécificité, la littérarité. L'homogénéité des textes littéraires peut exister, par exemple, dans l'étude des écrits divers appartenant à un même genre. Les distinctions de genres seront peut-être démodées pour certains mais nous sommes persuadée que dans un premier temps on ne doit pas faire l'étude des poèmes, des romans et des pièces de théâtre à la fois. Pour ne pas ennuyer le jeune étudiant, ce qu'il faudrait varier, ce sont moins les textes que les travaux de lecture. (Nous en parlerons plus tard.) Néanmoins, avant la fin des études en français, l'étudiant doit avoir vu une grande variété de textes appartenant à des genres différents.

Le deuxième critère, qui naît du premier — à savoir l'intégralité de l'écrit — est la longueur de celui-ci. L'exploitation des textes longs en classe est difficile. Il vaudrait mieux choisir des textes courts pour pouvoir les lire réellement dans la classe et les examiner dans leur ensemble. Travailler dans un cadre institutionnel implique, comme chacun en a bien conscience, des contraintes de temps, de programmes scolaires fixes, d'examens de fin d'année etc. L'utilisation de textes littéraires au début de l'apprentissage nécessite des arrêts fréquents et parfois longs sur telle ou telle structure, tel ou tel mot. Aussi convient-il

de retenir des textes courts mais complets qui permettront une lecture approfondie à un débit naturel sans donner l'impression que le temps qu'on y consacre est une perte du point de vue de l'examen final. Là où cela est possible (et nous n'y voyons pas d'inconvénient ni d'obstacle) l'inclusion des textes littéraires (et autres) dans le cursus scolaire doit être faite officiellement et non pas laissée au gré du professeur pour que l'étudiant indien qui, en général, s'entient plus aux examens et aux notes reçues qu'à l'apprentissage proprement dit, puisse en reconnaître l'importance.

Le troisième critère indispensable est la simplicité du texte. Simplicité langagière d'abord, car un paramètre qu'il faut absolument respecter, c'est la progression. Puisque le but de cette utilisation des textes littéraires est d'enseigner la langue de pair avec la littérature, la langue du texte doit impérativement être à la portée des étudiants qui en sont à un stade élémentaire de l'apprentissage. Pour la première année les connaissances linguistiques des étudiants exigeront que l'on insiste davantage sur l'étude de la langue et puisque ce n'est nullement notre intention de faire du texte un prétexte pour faire de la grammaire mais plutôt de renforcer ce qui est déjà en voie d'acquisition, la simplicité de la langue va dicter en quelque sorte notre choix du texte. "Il ne faut pas oublier qu'un texte trop difficile rebutera et fatiguera la classe sans bénéfice alors qu'on peut toujours glaner quelque chose dans un texte facile."⁵

Deuxièmement, il importe qu'il y ait simplicité au niveau du fonctionnement de l'écrit, c'est-à-dire que le fonctionnement soit facile à suivre et à analyser. Un texte dont le fonctionnement est trop complexe risque de diminuer le plaisir de lecture.

Le quatrième critère que nous jugeons être d'une importance capitale pour cette première étape de l'acquisition du français langue étrangère qu'est le niveau 1 mais qui vaudra beaucoup moins au fur et à mesure que l'étudiant possèdera réellement la langue, est la modernité des écrits littéraires. Choisir des textes en moyen français ou en français classique pour exploiter en cours serait comme si on apprenait aux étudiants une nouvelle langue étrangère. "S'il ne s'agit pas d'un écrivain contemporain, ses oeuvres représentent un état de langue différent du français actuel, ce qui ne peut manquer d'embarrasser les élèves"⁶. Il conviendrait, dans un premier temps, de limiter les textes que l'on va utiliser en cours aux textes du XX^{ème} siècle. On a tendance en Inde, comme ailleurs, à lier le choix des oeuvres à enseigner à la progression chronologique de l'histoire littéraire. Il faudrait en finir avec ce système traditionnel qui impose des textes classiques à des étudiants encore à un niveau élémentaire.

Selon J. Caillaud, les auteurs modernes "ont sur les classiques l'avantage de s'exprimer en langue courante; d'autre part, l'actualité des sujets qu'ils traitent les met mieux à

la portée des étudiants peu cultivés."7 Un texte moderne éveillera un plus grand intérêt chez le jeune étudiant pour qui la découverte de tels textes sera l'initiation au plaisir de lire en français langue étrangère.

Enfin, il y a intérêt à choisir un texte attrayant, intéressant, qui brisera toute résistance à la lecture et aux études littéraires. Ce qui est intéressant pour l'un ne l'est peut-être pas pour l'autre. Aussi serait-il judicieux de faire participer les étudiants au choix des textes. Il ne s'agirait pas de leur demander de faire tout le choix mais plutôt de leur proposer plusieurs textes - complets, courts, contemporains, simples et d'une certaine homogénéité - après avoir fait un premier tri soi-même, pour qu'ils puissent choisir ceux qui revêtent le plus d'intérêt à leurs yeux.

Etant donné le système universitaire actuel en Inde, qui contraint le professeur à respecter le programme scolaire sans lui laisser grande marge de liberté, on peut demander l'avis des étudiants avant de mettre les textes au programme. Même si les étudiants avec lesquels on va lire les textes ne seront pas les mêmes, on aura obtenu le point de vue des étudiants d'une façon générale en leur demandant de participer au choix. Une autre solution possible est soit de mettre un grand nombre de textes au programme avec la disposition que chaque année ne seront étudiés qu'un certain nombre d'entre eux (ainsi les étudiants peuvent faire un choix interne) soit d'élaborer le programme en termes géné-

raux, par exemple 5 poèmes, 2 contes, 1 nouvelle etc. sans les identifier. On peut aussi concevoir un système avec quelques textes imposés et quelques textes au choix.

Au moment de proposer les textes aux étudiants, il vaut la peine de leur expliquer les critères du choix. Le temps que l'on y passe n'est point une perte mais est au contraire très utile parce qu'il leur permet de comprendre à quelles fins les textes seront utilisés. Il revient au professeur, à ce moment-là avant d'entamer l'étude du texte, de s'assurer que le texte est disponible en nombre suffisant soit sur le marché à un prix modeste soit à la bibliothèque ou à défaut, qu'il existe la possibilité de le faire photocopier.

Une dernière remarque relative au choix des textes s'impose. Il faut réellement lire les textes avant de les mettre au programme. Choisir un texte sur la seule recommandation d'autrui ou en le feuilletant ne suffit pas. Cette remarque semble une évidence pour tous mais, puisque la réalité est parfois différente, nous avons tenu à la faire.

Il faut admettre que la tâche de trouver des écrits littéraires qui répondent à tous les critères énumérés ci-dessus n'est pas facile. Cependant, il ne faudra pas tomber dans le piège des textes littéraires adaptés, abrégés, tronqués, réécrits ou simplifiés. Le recours au texte nettoyé d'une syntaxe ou du lexique difficiles est à déconseiller

fortement. Le remaniement linguistique dont font preuve les textes en français facile ne respecte guère le phénomène littéraire. "Revoir Hugo en 3000 mots ou mettre Flaubert en français facile, c'est évidemment, même au nom d'une sacrosainte progression, faire oeuvre de profanateur."⁸

Encore peut-on se servir des textes en français facile uniquement pour faire un cours de langue mais cela en indiquant aux étudiants qu'il ne s'agit plus du texte original de tel ou tel auteur mais plutôt d'une version simplifiée, réécrite du texte original. Il y a, bien sûr, la possibilité de faire l'étude comparée d'une oeuvre littéraire et sa version en français facile, étude qui se révélera fort utile pour montrer en quoi consiste la littérarité d'une oeuvre.

Quand au texte fabriqué, texte "littéraire" ou autre, créé à des fins pédagogiques afin de préparer en quelque sorte l'étudiant à aborder de "vrais" écrits littéraires, il est reconnu par certains avoir une utilité et une justification. "Tout le monde en effet s'accorde à reconnaître que le texte fabriqué a du bon à un certain moment de l'apprentissage d'une langue, et convient qu'alors le texte littéraire authentique peut présenter plus d'inconvénients que d'avantages."⁹

Le texte fabriqué, "texte-filtre" ou "sous-texte", comme on l'appelle diversement, peut, de même que le texte simplifié, servir à renforcer un déjà vu au niveau linguistique mais ne sert pas de passage à l'appréciation littéraire

proprement dite. L'intentionnalité pédagogique y est trop transparente en général, ce qui l'empêche d'être ressenti comme un véritable écrit littéraire.

Nous partageons sans réserve le point de vue exprimé par J. Caillaud. "Il y a tout avantage, sur le plan culturel comme sur le plan psychologique, à aborder rapidement des textes d'une authentique valeur. (...) Avec un peu de peine on peut trouver des textes accessibles aux débutants."¹⁰

Il incombe, alors, au professeur de chercher avec patience des textes qui répondent aux critères détaillés plus haut et de concilier tous ces impératifs. Il est souhaitable de limiter le nombre de textes à étudier en une année scolaire afin de les exploiter pleinement.

NOTES

1. G. RAILLARD, "Pour l'étude complète d'un texte"
Le Français dans le Monde, no.77, déc.1970, p.84.
2. J.F. HALTE et A. PETITJEAN, Pratiques du récit, Paris : CEDIC 1977, p.15. Ce livre comporte en particulier une excellente analyse du fonctionnement idéologique du manuel, "Lagarde et Michard".
3. N. GUEUNIER, "Problèmes de la poésie", in : N. GUEUNIER, Lecture des textes et enseignement du français, Hachette, 1974, p.33.
4. G. RAILLARD, op.cit., p.84.
5. J. CAILLAUD, "L'utilisation des textes littéraires", in : A. REBOULLET, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Hachette, 1971, p.178.
6. F. DEBYSER, "Introduction", in : A. REBOULLET, Ibid., p.10.
7. J. CAILLAUD, op.cit., p.178.
8. D. COSTE, "Apprendre la langue par la littérature?", in : J. PEYTARD, D. BERTRAND, H. BESSE et al., Littérature et classe de langue, Paris : Hatier-Crédif, 1982, p.67.
9. E. WAGNER, De la langue parlée à la langue littéraire, Paris : Belc, 1965, p.5.
10. J. CAILLAUD, op.cit., p.168.

CHAPITRE III

PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

Choix d'une approche

Comment faire l'exploitation pédagogique des textes littéraires choisis? Comment les utiliser en classe de français langue étrangère pour enseigner la langue et la littérature?

Le professeur de français a la possibilité devant un écrit littéraire d'axer toute l'attention des étudiants sur le littéraire et de privilégier l'enseignement de la littérature. L'étude de la langue étant dans ce cas seconde par rapport à l'étude de la littérature. Il a également la possibilité de considérer la littérature non pas comme une fin mais comme un moyen pour apprendre une langue.¹ Dans ce deuxième cas, il favorise l'acquisition de la langue et néglige la spécificité littéraire. Pourtant, entre ces deux voies, il existe une voie media qui consiste à situer le littéraire dans l'ensemble des discours langagiers par rapport auxquels il se définit. Nous sommes plutôt partisan de cette troisième approche, qui en finit avec la répartition traditionnelle des cours en cours de langue et de littérature.

Il nous faut, nous, professeurs de français langue étrangère, sortir d'une pédagogie démodée et rechercher celle qui nous conviendra le plus, qui nous offrira le maximum d'efficacité.

Quelle est cette pédagogie désuète que l'on persiste à pratiquer rigoureusement encore en Inde? Ce n'est rien d'autre que le système classique, conservateur, qui prescrit que le programme scolaire ne comprendra que des morceaux exemplaires ou de "grandes oeuvres", produits de grands esprits "doués". Il postule aussi qu'une oeuvre littéraire ne peut que susciter l'admiration, que l'étudiant-lecteur sera bouleversé par cette extraordinaire création qui réunit des pensées profondes, une expression dont la richesse dépasse toutes les attentes et un style qui émerveille.

A quoi servent ces passages ultimes? Il leur revient de fournir à la classe une base de gymnastique grammaticale, d'être source d'exemples de "bon français" et de s'offrir comme lieu de pratique de la traduction. Ces textes littéraires semblent mener leur propre existence sans être liés à une oeuvre ni renvoyer à une époque. Afin de combler cette lacune, il est offert aux étudiants des cours d'histoire dite littéraire et une ou deux pages ronéotypées sur la vie de l'écrivain. Ainsi, on tombe dans la pratique fort courante de répartir l'attention entre l'homme et son oeuvre. Il existe un va-et-vient constant, explicatif, entre les éléments biographiques et l'oeuvre. Cette tentative de trouver dans la vie ou dans la personne de l'écrivain l'explication de son oeuvre ou de lier systématiquement, chaque fois que cela s'avère possible, une allusion dans l'écrit à un événement biographique passé est-elle vraiment justifiée? Ne peut-on pas lire un livre et éprouver à sa lecture un plaisir

immense sans connaître même le nom de l'écrivain? S'il existe parfois un lien entre le vécu de l'auteur et son oeuvre, ce n'est qu'un lien indirect. Un écrit littéraire, pour être littéraire, doit valoir par lui-même sans renvoi nécessaire et direct à la vie de son créateur, comme cela a déjà été mentionné dans le premier chapitre de cette étude.

Il nous faudra dans l'avenir proche nous débarrasser de ces vieilles pratiques pour utiliser de nouvelles approches qui laisseraient apparaître des interprétations variées, multiples, qui mettraient en valeur les jeux de signification différentes à l'intérieur du texte. Il faudra renoncer à cette perspective historico-biographique qu'englobe l'histoire littéraire pour mieux mettre l'accent sur l'oeuvre elle-même, pour la dissocier d'une série d'événements qui sont supposés provoquer sa genèse.

Ce que l'on ne peut guère se permettre, c'est de calquer l'enseignement des textes littéraires sur l'enseignement de la langue car le texte littéraire, à la différence des structures linguistiques, n'est pas un moyen de communication, un support, mais est lui-même un exemple de communication. Il serait tout aussi faux de s'inspirer de l'approche adoptée pour enseigner d'autres textes.

"La lecture littéraire diffère de la lecture d'articles techniques, par exemple. Dans ces derniers, ce qui compte, c'est d'obtenir une information aussi exacte que possible dans un

temps aussi réduit que possible. Le message compte plus que la forme. Les mots sont une vitre transparente qui laisse voir les idées ou les choses elles-mêmes. Dans la littérature, au contraire, la compréhension n'est possible qu'à travers une forme."²

Il conviendrait, au contraire, de fonder l'enseignement relatif à l'écrit littéraire sur celui de la lecture. Comme l'enseignement de la lecture, l'utilisation des textes littéraires en classe aura pour objectif de préparer de futurs lecteurs à lire à plusieurs niveaux, à être conscients du "jeu différentiel" du texte, à faire une lecture plurielle quotidiennement et c'est pour cette raison même qu'elle ne peut pas être mesurée en termes d'acquisition ou de cursus scolaires.

En dépit de la contrainte posée par les programmes scolaires qui exigent l'étude des oeuvres littéraires des seizième et dix-septième siècles auxquelles s'intéressent peu les étudiants, il faut rendre la lecture aussi attrayante que possible afin d'atteindre notre but qui est de fournir à l'étudiant un outil qui lui sera utile toute la vie. Toute activité pédagogique liée au texte littéraire doit impliquer les étudiants autant que le professeur. La lecture d'un écrit littéraire doit être faite ensemble. Elle doit être un processus de découverte mutuelle.

Il est fort regrettable qu'en Inde, comme ailleurs, l'étudiant soit obligé d'écouter, sans participation active

"tel professeur dans Madame Bovary"³. Lorsque le professeur adopte cette approche dans son enseignement, l'étudiant, lui, s'appuie plus sur des hors-textes tels l'histoire littéraire, la critique littéraire ou la biographie de l'écrivain et tente alors de réduire l'oeuvre à sa thématique, à son contenu informatif, à ce que dit ou pense l'auteur etc. Il ne comprend point l'oeuvre dans sa totalité mais accepte comme vérité pure des idées exprimées par son professeur pour la simple raison qu'elles viennent du professeur. Il s'accroche plus aux difficultés lexicales qu'à l'étude stylistique. Si nous voulons un changement d'attitude de la part de l'étudiant, il nous faudrait d'abord changer d'approche nous-mêmes.

Par où commencer? Dès la première année, la première tâche du professeur doit être de familiariser l'étudiant avec le livre, le livre comme objet avec sa couverture, sa mise en page, sa typographie, ses illustrations, ses photographies. Il ne s'agit pas d'un objet donné mais d'un objet produit, imprimé, qui a un prix et qui se vend sur le marché. Il ne s'agit pas non plus d'un objet isolé mais d'un objet qui s'intègre dans une inter-textualité presque infinie incorporant d'autres textes littéraires aussi bien que non littéraires.

Chacun sait que l'utilisation des textes ronéotypés offre le grand avantage d'être économique mais a l'inconvénient d'être beaucoup moins intéressante. C'est pourquoi il relève de la responsabilité du professeur de s'efforcer d'atténuer l'insuffisance qui naît de la production ronéotypée en notant

sur le texte ronéoté le nom de l'écrivain, le titre du recueil ou de l'anthologie si tel est le cas, le prix du livre, le nombre de pages de l'original, le nom de l'éditeur, l'année de publication etc. Le professeur peut aussi montrer une édition ou plusieurs et les faire circuler. Une consigne importante : ne jamais étudier un texte sans le situer.

Ce serait le premier pas à faire et peu importe le fait qu'étant débutants, les étudiants sachent lire très mal le français. A cause des difficultés syntaxiques et lexicales, le plaisir qu'un étudiant-lecteur débutant peut tirer d'un écrit littéraire est évidemment fort limité. Cela justifie d'autant plus le temps consacré dans un premier temps à l'étude du livre-objet.

Pendant ce temps se poursuivront simultanément l'enseignement de la langue et littérature à partir des écrits littéraires. L'étude linguistique, littéraire et du livre-objet ne sera pas du tout chronologique mais plutôt analytique. Le temps qui sera accordé à chacune dépendra du texte, du niveau réel (à l'intérieur du niveau 1) des étudiants etc. La première année de français nécessitera une plus grande insistance sur l'étude de la langue, ce qui est tout naturel; mais c'est au professeur de montrer que l'étude du texte n'est pas faite uniquement pour s'attarder sur la langue, qu'il faudrait très vite dépasser ce stade pour pouvoir réellement explorer toutes les dimensions possibles de l'écrit.

Existe-t-il une véritable didactique du texte littéraire en français langue étrangère?

"Dans la pratique pédagogique, il s'agit toujours quel que soit le texte considéré, de mettre en jeu et d'interroger cet élément constant du fait littéraire qu'est la rhétorique du lecteur. (...) Nous pensons que, pédagogiquement, la meilleure lecture n'est pas celle qui adhère le plus possible à la rhétorique du texte, ni celle qui projette sur le texte une interprétation, ni même celle qui laisse la rhétorique du lecteur aller à sa guise, mais celle qui rend compte de la confrontation des trois. Dès lors, le texte devient le lieu d'un jeu de significations."⁴

Le plan d'étude d'un écrit littéraire doit montrer que le texte joue à plusieurs niveaux et qu'il est né d'un certain nombre de tensions. "Non pas 'en soi', ni a priori, mais sur ce fait que le 'texte-objet-produit' littéraire induit toujours des lectures multiples et variables, qu'il est lieu d'une polysémisation intense."⁵

L'approche des textes littéraires peut se faire selon des démarches diverses. Parmi les voies possibles traditionnelles pour accéder à l'écrit littéraire se trouve l'explication de textes. Encore pratiquée à l'étranger, l'explication de textes se fait de plus en plus rare en France. Or, par sa nature même, elle exige une "sensibilité aux écrits littéraires" qui fait énormément défaut à l'étudiant de français langue étrangère. Il ne peut pas réagir spontanément devant un texte littéraire comme le ferait un étudiant

français et il n'est pas en mesure de vraiment sentir les rythmes et résonances de la langue. Pour lui, le point de départ et d'aboutissement est l'idée directrice qui se faufile à travers le texte puisqu'à l'étude de la forme il ne comprend pas grand-chose. C'est au professeur de passer de l'étude de la langue à l'étude de la lecture littéraire sans créer cette division artificielle de fond et de forme qui est tout à fait nouvelle pour l'étudiant et devant laquelle il se bloque.

Plus que l'explication de textes, il nous faut une approche de lecture pertinente et utile mais qui mette l'étudiant étranger à son aise. L'analyse structurale des textes littéraires est une telle approche.

"Un étudiant étranger, en effet, n'est pas dans l'ensemble du français (langue et parole). Il parcourt et délimite le système de la langue par un long apprentissage. Plus "grammarien" que nos propres étudiants francophones, les articulations, les relations, les niveaux linguistiques sont par lui mieux connus et dominés que les connotations lexicales. S'il affine sa connaissance de la langue, il n'en décèle les finesses qu'après et sur la mise en place du réseau des structures."⁶

La lecture qu'implique l'analyse structurale n'est point une lecture passive mais un travail, une pratique. Cette technique met à jour des systèmes divers et met le lecteur en face du texte seul. Ne comptent pour rien les éléments biographiques ou historiques, aspects sécurisants

de la critique traditionnelle en ce qui concerne l'étudiant. Cependant cette pratique reconnaît comme bonne chaque lecture, que ce soit celle du professeur ou celle de l'étudiant. On ne se retrouve plus dans le système où le professeur, de son autorité, peut être juge de ce qui est vrai ou faux. Au niveau de la motivation de l'étudiant, cette approche réussit là où d'autres ont échoué.

Empruntée au domaine de la linguistique comme l'est l'analyse structurale, est la sémiotique littéraire, une démarche qui reconnaît la pluristructuration du texte, qui analyse tous les signes qui ont, entre eux, des relations multiples. Elle permet

"d'apercevoir le 'jeu différentiel' du texte, lieu (page, chapitre, volume) où des pistes, des circuits se tracent et s'entrecoupent en 'pointillages de signification'. Apercevoir la polysémisation conduit à signaler les niveaux d'un texte, comment fonctionnent en lui les 'discours relatés', comment des figurations de connotations s'y esquissent, comment le narratif met en scène les instances discursives et/ou actorielles."⁷

Il y a bien des perspectives possibles de lecture : approche psychologique, sociologique, stylistique. L'espace limité de ce mémoire ne nous permet pas de les expliciter. Nous ne pouvons que recommander le livre Faire Lire⁸ à ceux qui s'intéressent à pratiquer ou à enseigner une lecture active, exhaustive, source de plaisir immense. Les auteurs de ce texte ont suggéré l'utilisation de six fiches de lecture

intitulées Action, Forces Agissantes, Psychologie, Sociologie, Structure, Style comme base pour pratiquer cette lecture, analyser un écrit. Elles recouvrent plusieurs approches comme l'indiquent leurs titres même.

Propositions

Cependant notre objectif étant l'utilisation des textes littéraires hors de France pour enseigner la langue et la littérature au niveau 1, il nous faudra développer notre propre approche pour accéder à l'écrit littéraire de façon à pouvoir satisfaire à nos buts jumeaux. Le seul recours aux instruments de critique littéraire ne nous suffirait pas. En dernière analyse, il existe peu de techniques qui attellent l'étude d'un texte littéraire à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le professeur qui souhaite atteindre cet objectif doit tâtonner lui-même pour y arriver.

Au lieu d'utiliser le texte littéraire comme support à l'apprentissage de la langue, l'activité pédagogique doit viser l'acquisition de la langue pour lire, parler et écrire. La pratique littéraire peut s'organiser autour de ces trois activités.

(1) Lire, au sens restreint que nous employons ici, désigne l'activité qui consiste à parcourir des yeux un texte (silencieusement ou en le prononçant à haute voix) pour déchiffrer son sens. Rien ne peut sensibiliser l'étudiant aux rythmes et sonorités de la langue comme la lecture à haute

voix d'un poème, voire de tout écrit littéraire. Des fautes de prononciation et la lecture à haute voix enlèvent une part du plaisir qu'éprouve l'étudiant-débutant à lire à haute voix. Voilà pourquoi, tout au début, il faudrait que le professeur se serve de sa propre voix ou d'enregistrements, s'il sent que sa voix n'a pas reçu la formation nécessaire. Petit à petit les étudiants peuvent se lancer dans la lecture individuelle ou collective à haute voix en classe. La lecture continue de tout le texte ne sera pas toujours possible mais les dialogues peuvent toujours être l'occasion de faire de la lecture à haute voix. Cela peut également préparer l'étudiant à passer aux exercices de pratique orale.

(2) Parler, activité déjà mise en valeur par les méthodes modernes d'enseignement des langues vivantes, n'a peut-être pas besoin d'être abordé ici. Si nous y insistons, c'est pour convaincre les praticiens dans le cadre du français langue étrangère que l'étude d'un texte littéraire peut aider l'étudiant à manier la langue oralement.

Faire parler les étudiants veut dire non seulement leur demander de répondre aux questions relatives à l'oeuvre posées par le professeur mais d'une part, leur donner des exercices concrets de pratique orale liés à l'étude du texte et d'autre part, leur fournir les expressions particulières qui seront indispensables pour parler d'un texte littéraire, pour en faire l'analyse.

Des travaux pratiques⁹ pour perfectionner l'oral peuvent commencer par la récitation toute simple de poèmes à haute voix pour aller à la transformation de récits en dialogues, la mise en jeu dramatique d'une nouvelle, d'un conte ou de chapitres, s'il s'agit d'un texte un peu long en passant par des débats généraux autour des thèmes ou problèmes principaux soulevés par l'écrit littéraire, des exposés oraux, des confrontations de points de vue, des commentaires et analyses de textes. La "renarration" d'un conte étudié peut être le point de départ d'une création orale, collective d'un conte différent, nouveau.

La récitation de poèmes devant les camarades aidera l'étudiant à surmonter l'hésitation qu'il a à s'exprimer en une langue étrangère encore imparfaitement connue, à prendre la parole en public. La transformation de récits en dialogues peut fournir l'occasion d'étudier les propositions incises. Cet exercice peut accompagner une étude des temps du récit et ceux du discours. La mise en jeu dramatique d'un texte littéraire implique forcément une familiarisation avec l'écriture et les procédés théâtraux et une conscience de la part du gestuel. La renarration/création de contes ou nouvelles obligera les étudiants à intérioriser les structures typiques de ces genres et en plus les initiera à une activité créatrice.

(3) Ecrire dans le cadre d'un cours de littérature traditionnel signifie l'écriture de résumés des textes examinés ensemble, de compte-rendus de livres, d'exposés écrits

et inéluctablement de dissertations, à un niveau avancé. L'apport de chacun de ces exercices est incontestable. La dissertation, en particulier, est bien enracinée dans la pédagogie française. Soit. Nous ne suggérons pas de chasser ces exercices en dehors du domaine didactique français mais de réduire leur fréquence en vue d'accorder une place à la pratique d'écriture collective.

Le travail en groupes a l'avantage psychopédagogique de créer une atmosphère de détente et de développer la créativité plus rapidement que si chaque étudiant travaille seul.

"Les groupes (sont) souvent difficiles à faire naître, dans l'apathie générale, des classes, encore plus difficiles à faire vivre et à faire grandir par la difficulté à assumer le pouvoir entre tous, par la difficulté à accepter les autres, les autres comme différents de soi, par la difficulté à comprendre que l'écoute de soi passe souvent par l'écoute et la découverte des autres. Groupe, lieu privilégié de la parole, source de vie et de créativité, milieu naturel de tout être, comment ne pas lutter pour qu'il existe?"¹⁰

Nous avons parlé un peu plus haut de la renarration. Ici, nous voudrions parler de la réécriture ou la production d'un nouveau texte à partir du texte lu ensemble.

"La production littéraire moderne, quand elle se déconstruit/reconstruit à découvert, offre un matériau pédagogique exemplaire. Il n'est alors plus question d'en présenter le contenu (le livre raconte ...) mais d'en exploiter les techniques diverses qui sont mises à jour (les écritures se racontant)."¹¹

Elle peut être de type "transformation", où il s'agit de transformer une nouvelle en pièce de théâtre ou vice versa, ou de type "nouvelle création", où la classe écrit un conte ou une nouvelle après avoir étudié un texte où se trouvent les structures typiques du genre en question.

Ce genre d'exercices et de jeux créatifs provoqueront un plaisir ludique et langagier qui sensibilisera davantage l'étudiant au phénomène littéraire.

"La lecture est un travail : c'est pourquoi elle ne doit pas être au départ, une contemplation mais une opération, une manipulation, une production du texte, dans son dedans (sa fabrication, et ici les méthodes de l'analyse structurale sont utiles), et dans son dehors; ses conditions de production. On ne peut pas envisager cette perspective d'une lecture-travail sans la lier à la catégorie du désir. Le travail du texte naît en effet d'un désir d'écriture et de lecture..."¹²

Le rôle du professeur de français est particulièrement important "car il dépend en grande partie de lui que l'élève apprenne à pratiquer ce travail des textes, et s'ouvre à son propre désir de lecture et d'écriture."¹³

NOTES

1. C'était le point de vue exprimé par M. MAGYAR de l'Université Karl Marx (Budapest, Hongrie) dans l'atelier No.303 dont il a assuré l'animation au 6^{ème} Congrès Mondial de la Fédération internationale des professeurs de français ayant eu lieu à Québec du 15 au 20 juillet 1984. La discussion vive au sein de cet atelier sur la "Fonction des textes littéraires dans l'enseignement" a démontré que s'il y en a encore qui sont partisans de cette approche il y en a bien d'autres qui la critiquent.
2. M. BENAMOU, Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire, Collection Le Français dans le Monde/B.E.L.C., 1971, p.12. (Les italiques sont dans le texte).
3. J. CARDUNER, "Programmes d'enseignement de la littérature aux Etats-Unis", Le Français dans le Monde, no.77, déc. 1970, p.40.
4. A. VIALA et M.P. SCHMIT, Faire Lire, Paris : Didier, 1979, p.18. (Les italiques sont dans le texte).
5. J. PEYTARD, "Introduction", in : J. PEYTARD, D. BERTRAND, H. BESSE et al., Littérature et classe de langue, Paris : Hatier-Crédif, 1982, p.10.
6. J. PEYTARD, "Analyse structurale d'un texte de Colette", Le Français dans le Monde, no.77, déc. 1970, p.67. (Les italiques sont dans le texte).
7. J. PEYTARD; op.cit., Littérature et classe de langue, p.10.
8. A. VIALA et M.P. SCHMIT, op.cit.

9. Cf. le chapitre IV pour des exemples d'exercices concrets.
10. H. AUGE, M.F. BOROT et M. VIELMAS, Jeux pour parler, jeux pour créer, Paris : Clé International, 1981, p.4.
11. J.F. HALTE et A. PETITJEAN, Pratiques du récit, Paris : CEDIC, 1977, p.191.
12. N. GUEUNIER, "La lecture dans le cycle d'observation, théorie et instruments", in : N. GUEUNIER (ed.), Lecture des textes et enseignement du français, Hachette, 1974, p.23. (Les italiques sont dans le texte).
13. N. GUEUNIER, ibid., p.23.

CHAPITRE IV

PISTES DE TRAVAIL SUR QUELQUES TEXTES

I Poésie

Nous recommandons d'entamer l'exploitation des textes littéraires en classe avec l'étude de poèmes simples qui ont l'avantage pédagogique d'être plus brefs que les autres genres et qui permettent aux étudiants de saisir plus facilement les rythmes et résonances de la langue.

Nous proposons l'utilisation de deux poèmes, l'un très court, "L'adieu" de Guillaume Apollinaire et l'autre "Barbara" de Jacques Prévert dès que les étudiants ont acquis le passé composé et le futur (pour "Adieu") et le passé composé et l'imparfait (pour "Barbara").

Nous choisissons le poème d'Apollinaire parce qu'il répond à nos critères de choix (détaillés au Chapitre II) - la brièveté et la simplicité en particulier - mais principalement parce qu'il s'agit d'un poème qui, quoique moderne, peut encore s'offrir comme exemple de poésie traditionnelle. "L'adieu" respecte la norme établie par une longue tradition : rimes, alternance de rimes masculines et féminines, vers de longueur égale (des octosyllabes). Pourquoi étudier, en premier lieu, un poème traditionnel quand l'un de nos critères est la modernité? La seule étude des poèmes modernes qui constituent une rupture par rapport à la norme ne saurait suffire, car com-

prendre la rupture implique forcément la connaissance de la norme. C'est la raison pour laquelle nous suggérons l'étude de "L'adieu" comme une petite introduction à la poésie traditionnelle avant de passer à "Barbara" de Prévert, qui détruit ce système.

"Barbara" par sa simplicité au niveau lexical et la répétition des structures convient bien au niveau 1.

Il faudrait prévoir une durée de deux et entre quatre et cinq heures pour l'étude de "L'adieu" et de "Barbara" respectivement.

. . . .

L'ADIEU

J'ai cueilli ce brin de bruyère

L'automne est morte souviens t'en

Nous ne nous verrons plus sur terre

Odeur du temps brin de bruyère

Et souviens-toi que je t'attends

Nom du poète : Guillaume Apollinaire
(un pseudonyme)
Nom du recueil : Alcools
Date de publication : 1913
Lieu de publication : Paris
Date de composition
de "L'adieu" : Incertaine (Entre 1902 et 1907)

.....

Etude typographique révèle que "L'adieu" est un petit poème de cinq vers, visuellement d'une longueur plus ou moins égale. Le titre se compose de cinq lettres. Chaque vers commence par une majuscule. Il n'y existe aucune marque de ponctuation (signe qui annonce la rupture avec la norme).

Etude linguistique

1. Etudier les expressions : se souvenir
se souvenir de ...
se souvenir que ...
2. Faire remarquer que l'automne est habituellement un nom masculin.
3. Etude temporelle - commencement par un passé composé, continuation par un futur, suivi d'un présent. Valeur de "je t'attends" : celle du présent ou du futur?

Etude littéraire

1. Etude générale de la forme traditionnelle -

Il faudra expliquer aux étudiants que les rimes font partie intégrante de la poésie traditionnelle. Une rime est la "disposition de sons identiques à la finale de mots placés à la fin de deux unités rythmiques" (définition du Petit Robert). Plus précisément, la rime est : "l'homophonie non seulement de la dernière voyelle accentuée, mais en même temps de tout ce qui (suit) cette voyelle."¹ (ex. : lente/mouvante). Il peut y avoir des rimes de divers types : rime pauvre (ex.: les ans/bilans), rime riche, comprenant au moins une voyelle et sa consonne d'appui (ex.: image/hommage). Afin de vérifier si les étudiants ont compris on peut leur demander de donner des exemples de rimes. Il y a des rimes féminines et des rimes masculines selon qu'elles sont ou non terminées par un e. Dépendant de l'organisation de ces rimes, on peut avoir des rimes alternées (a, b, a, b), des rimes suivies (a, a, b, b), des rimes embrassées (a, b, b, a).

Il faudra également expliquer que les vers d'un poème qui respecte la norme, forment une unité spatiale c'est-à-dire qu'ils commencent toujours au même endroit, à gauche de la page, qu'ils commencent par une majuscule et qu'ils se fondent sur le système de syllabes. Dans ce système le e muet à la fin ne compte pas. Parmi les vers principaux, on a les vers de huit syllabes (octosyllabes), de dix syllabes (décasyllabes) et les vers de douze syllabes (alexandrins, d'après

li romans d'Alexandre, poème français du XII^{ème} siècle, en vers de 12 syllabes).

A partir de cette étude générale de la poésie traditionnelle, on peut déboucher sur l'étude particulière de "L'adieu" ou au contraire l'étude particulière peut mener à une étude générale.

"L'adieu" a des vers de longueur égale (des octosyllabes). Il y a alternance de rimes masculines et féminines (ex.: rimes masculines - souviens-t'en/t'attends; rimes féminines bruyère / terre). Il s'agit d'un poème de structure a, b, a; a; b : trois rimes féminines et deux masculines puisqu'il n'y a que 5 vers.

2. Etude du titre - Adieu -

La connotation est celle d'une séparation définitive. Quelle est la signification de "je t'attends" à la fin, compte tenu du titre? Signe d'espoir et d'attente futiles? Ou est-ce que "je t'attends" dément le titre? On peut demander aux étudiants de suggérer d'autres titres comme exercice.

3. Etudes des pronoms personnels -

"Je" veut-il dire le poète ou le scripteur? Et tu?

4. Symbolisme de l'automne -

La transition/passage de la vie à la mort? Ici, la mort de l'automne, est-elle symbole de la mort de l'amour?

Pourquoi y a-t-il féminisation de l'automne ("L'automne est morte")? Est-ce pour des raisons de versification?

5. Etude de la répétition -

"brin de bruyère" répété deux fois dans l'espace de 5 lignes. L'effet créé est comme une sorte d'écho. L'émotion du sujet parlant dérive de la nostalgie du temps passé.

Il y a également la répétition de "souviens-t'en" et "souviens-toi" : deux appels insistants pour rétablir le contact avec la personne aimée, pour lui rappeler l'amour passé et l'attente actuelle.

6. Evocation des senteurs de "L'adieu" -

"Odeur du temps brin de bruyère"

7. Etude du sous-entendu, de l'implicite -

"je t'attends" dans un autre monde (par opposition implicite à "terre").

Il ne s'agit pas de proposer ici un plan d'étude exhaustif et de préciser à quel moment il faut faire ceci ou cela mais plutôt d'indiquer des pistes de travail. Il faudrait impérativement fournir ou indiquer le poème à étudier aux étudiants quelques jours avant le cours et leur demander de le lire et d'en faire une première analyse. Les deux heures de cours consacrées à l'étude de "L'adieu" prendront la forme d'une analyse collective avec le professeur jouant le rôle d'un cata-

lyseur et non d'un oracle. La séance comprendra évidemment la récitation du poème par le professeur (pour montrer comment un poème se lit avec chaque syllabe prononcée clairement) et les étudiants; elle pourrait même débiter par cela. L'apprentissage par coeur, à la maison, du poème est fortement conseillé. Une troisième heure peut être consacrée à l'écriture collective d'un petit poème de quatre à six lignes qui respecte les règles de la versification traditionnelle. Les étudiants sont capables de beaucoup plus que nous ne le croyons.

. . .

BARBARA

Rappelle-toi Barbara

Il pleuvait sans cesse sur Brest ce jour-là

Et tu marchais souriante

Epanouie ravie ruisselante

Sous la pluie

Rappelle-toi Barbara

Il pleuvait sans cesse sur Brest

Et je t'ai croisée rue de Siam

Tu souriais

Et moi je souriais de même

Rappelle-toi Barbara

Toi que je ne connaissais pas

Toi qui ne me connaissais pas

Rappelle-toi
Rappelle-toi quand même ce jour-là
N'oublie pas
Un homme sous un porche s'abritait
Et il a crié ton nom
Barbara
Et tu as couru vers lui sous la pluie
Ruisselante ravie épanouie
Et tu t'es jetée dans ses bras
Rappelle-toi cela Barbara
Et ne m'en veux pas si je te tutoie
Je dis tu à tous ceux que j'aime
Même si je ne les ai vus qu'une seule fois
Je dis tu à tous ceux qui s'aiment
Même si je ne les connais pas
Rappelle-toi Barbara
N'oublie pas
Cette pluie sage et heureuse
Sur ton visage heureux
Sur cette ville heureuse
Cette pluie sur la mer
Sur l'arsenal
Sur le bateau d'Ouessant
Oh Barbara
Quelle connerie la guerre
Qu'es-tu devenue maintenant
Sous cette pluie de fer

De feu d'acier de sang
Et celui qui te serrait dans ses bras
Amoureusement
Est-il mort disparu ou bien encore vivant
Oh Barbara
Il pleut sans cesse sur Brest
Comme il pléuvait avant
Mais ce n'est plus pareil et tout est abîmé
C'est une pluie de deuil terrible et désolée
Ce n'est même plus l'orage
De fer d'acier de sang
Tout simplement des nuages
Qui crèvent comme des chiens
Des chiens qui disparaissent
Au fil de l'eau sur Brest
Et vont pourrir au loin
Au loin très loin de Brest
Dont il ne reste rien.

Nom du poète : Jacques Prévert
Nom du recueil : Paroles
Date de publication : 1946
Lieu de publication : Paris
Nom du poème : "Barbara"

.....

Etude typographique :

"Barbara" est un poème de 58 vers continus qui occupe deux pages du recueil (implication - une petite rupture quand on tourne la page) et dans lequel il existe seulement une marque de ponctuation, le point final. Les vers sont de longueur inégale (variant d'un mot à onze) et chaque vers commence par une majuscule.

Etude linguistique

1. Repérage des impératifs et élaboration d'une liste de ces impératifs par les étudiants afin de les fixer.

Rappelle-toi (sept fois)

N'oublie pas (deux fois)

Ne m'en veux pas (une fois)

2. Fixation des pronoms relatifs "qui" et "que" par l'étude des deux paires d'exemples :

"Toi que je ne connaissais pas"

"Toi qui ne me connaissais pas"

et

"Je dis tu à tous ceux que j'aime"

"Je dis tu à tous ceux qui s'aiment"

Un petit exercice que l'on peut demander aux étudiants serait de fabriquer un autre exemple de deux phrases symétriques avec "qui" et "que" et autant d'éléments semblables que possible.

3. Fixation de "même si" par l'étude des deux vers :

"Même si je ne les ai vus qu'une seule fois"

"Même si je ne les connais pas" en rapport avec les principales.

4. Repérage par les étudiants des adjectifs exprimant le bonheur et la désolation et élaboration de deux listes :

le bonheur

souriante

épanouie (2 fois)

ravi (2 fois)

heureux

heureuse (2 fois)

la désolation

abîmé

terrible

désolée

5. Etude de la signification des deux expressions :

Un nuage qui crève

Un animal qui crève

(On peut également expliquer que "crever" appartient au registre populaire quand on l'utilise pour une personne.)

Etude littéraire

1. L'étude typographique doit mener à la conclusion que "Barbara" constitue une rupture par rapport à la norme (la longueur inégale des vers - variant de trois à douze syllabes, un seul signe de ponctuation) mais il ne s'agit pas d'une rupture totale (on garde la majuscule à chaque vers et

il y a des rimes - "Barbara" / "jour-là", "souriante / ruisselante"). Les quatre premiers vers contiennent des rimes qui sont abandonnées par la suite "pluie"/"Barbara" seulement pour être réinstaurées "bras" / "Barbara". L'étude de la norme importe beaucoup pour apprécier la poésie de Prévert qui bâtit un système de rimes traditionnelles seulement pour le démolir. Après avoir fait l'étude de "L'adieu" les étudiants seront en mesure de faire des remarques pertinentes relatives au système de versification que "Barbara" met en valeur.

A titre d'exercice, on peut demander aux étudiants de ponctuer le poème et prolonger la réflexion par l'étude des effets produits par l'absence de ponctuation.

2. Etude spatio-temporelle à faire ensemble :

(a) Le lieu : Brest.

(Il faudrait indiquer aux étudiants la position géographique de Brest sur la carte de la France et leur dire, qu'en effet, il y pleut beaucoup.) Le cadre du poème est Brest avant et pendant la deuxième guerre mondiale.

(b) Etude temporelle :

Divisés en petits groupes, les étudiants peuvent faire un schéma temporel du poème. Jusqu'au 36^{ème} vers, le présent et le passé sont intercalés : les impératifs sont les rappels au présent tandis que le passé est évoqué par les imparfaits et les passés composés. A partir du 37^{ème} vers jusqu'à la fin tout est au présent.

3. Etude des pronoms personnels :

Je, tu et il sont les trois pronoms mentionnés dans le poème - "tu" est un personnage féminin, Barbara, "il" est son amant et "je" le scripteur. Est-ce que le scripteur est un homme ou une femme? Aucun indice n'existe dans le poème qui nous permettra de répondre avec certitude. Si l'on a tendance à croire qu'il s'agit d'un scripteur-homme on doit se demander quelle en est la raison. Est-ce par l'assimilation du scripteur et de Prévert, une assimilation renforcée par les faits qui relèvent de la réalité, tels que la ville de Brest qui existe réellement, qu'il y pleut beaucoup et que cette ville a été démolie, dans une grande mesure, pendant la deuxième guerre mondiale? Ou y a-t-il dans le poème une attraction sexuelle homme-femme implicite? Dans la façon de parler de Barbara? ("Epanouie ravie ruisselante")

4. Etude stylistique

(a) Etude des refrains

(i) "Barbara" répété sept fois par le scripteur, une fois quand il met le nom Barbara dans la bouche de l'autre "Et il a crié ton nom Barbara" et une fois dans le titre c'est-à-dire 9 fois dont deux sont des "Oh Barbara" désespérés prononcés dès qu'il parle de la guerre.

"Rappelle-toi Barbara" est un refrain qui court à travers le texte et qui justifie le choix du titre.

(b) Etude des répétitions

Le poème abonde en répétitions :

"Il pleuvait sans cesse sur Brest ce jour-là"

"Il pleuvait sans cesse sur Brest"

"Il pleut sans cesse sur Brest"

"Et tu marchais souriante

Epanouie ravie ruisselante

Sous la pluie"

"Et tu as couru vers lui sous la pluie

Ruisselante ravie épanouie"

"Sous cette pluie de fer

De feu d'acier de sang"

"Ce n'est même plus l'orage

De fer d'acier de sang"

Il y a répétition mais il ne s'agit pas d'une répétition mot à mot parce que chaque fois soit il y a un petit morceau de la phrase qui est supprimé, soit le temps utilisé est différent, soit l'ordre des mots est changé.

(c) Effets d'écho :

"Qui crèvent comme des chiens

Des chiens qui disparaissent"

"Et vont pourrir au loin

Au loin très loin de Brest"

(d) Jeu de mots :

"Tout simplement des nuages

Qui crèvent comme des chiens"

Il y a là un jeu sur les deux sens du mot "crever"

- s'ouvrir en éclatant (un nuage qui crève)

et mourir (un animal qui meurt).

Ce point doit être traité au moment de l'étude linguistique de "crever".

(e) Jeu d'images :

"Epanouie ravie ruisselante"

Ruisselante peut évoquer l'image de la ruisselante chevelure aussi bien que l'image d'une femme toute mouillée sous la pluie, ruisselante d'eau.

(On peut également faire remarquer comment d'"épanouie" le poète est passé à "ravie" par association de sens et de "ravie" à "ruisselante" par l'association de son avec ravissante).

(f) Image de la guerre :

"... pluie de fer

De feu d'acier de sang"

"C'est une pluie de deuil terrible et désolée

Ce n'est même plus l'orage

De fer d'acier de sang"

Les images de la guerre sont liées aux termes relatifs au temps comme la pluie et l'orage. (La pluie d'avant était

associée au bonheur : "Cette pluie sage et heureuse").

(g) L'odorat : toutes les évocations de "Barbara" sont visuelles. Il n'y a qu'un seul mot qui active l'odorat c'est "pourrir".

(f) La chute de registre :

L'utilisation du mot "connerie" entraîne une chute du registre. C'est un mot qui est familier voire vulgaire.

Précisons, de nouveau, que nous proposons plutôt des pistes de travail qui doivent être explorées par les étudiants et le professeur ensemble; le professeur indiquant le chemin à suivre seulement, et seulement si les étudiants ont l'air perdus.

La récitation du poème et son apprentissage par coeur pour fixer réellement les structures sont de nouveau des impératifs. Il vaut également la peine de se procurer le disque ou la cassette avec la chanson "Barbara" chanté par les frères Jacques ou Montand. (Il s'agit du poème de Prévert mis en musique.) L'écoute de la chanson ouvrira une autre dimension aux étudiants, la dimension auditive et la comparaison de deux interprétations permet de réfléchir au rapport texte/musique.

Nous suggérons un jeu d'écriture qui consiste à écrire un poème collectivement : c'est-à-dire que chaque étudiant écrit un vers du poème. Il faudra déterminer quel étudiant commencera

le poème et qui le terminera. Pour donner au poème une certaine cohérence, chaque étudiant aura le droit de voir le vers écrit par celui qui le précède. Par la suite on pourrait lui donner un titre collectivement. L'avantage psychopédagogique de cette pratique d'écriture est qu'elle déclenchera sûrement un plaisir ludique.

Un autre exercice d'écriture que l'on peut suggérer est l'écriture individuelle d'un poème (pour changer un peu la façon de procéder), un poème qui ne respecte pas la norme et qui a recours spécifiquement aux procédés de refrain et d'écho étudiés dans le poème "Barbara".

* * *

II Nouvelle

Nous retenons "Dermuche", une nouvelle de Marcel AYME, parce qu'elle répond à nos critères de choix (détaillés dans le Chapitre II) : brièveté, modernité, simplicité. C'est également une nouvelle qui retiendra l'attention des étudiants par son côté fantastique.

Selon nous, il ne faut pas faire cette étude avant l'acquisition du passé simple par les étudiants. L'étude de l'imparfait du subjonctif n'est point un impératif bien qu'il existe dans le texte des exemples de celui-ci.

Il faut prévoir une durée de 20 heures de cours (c'est le minimum) pour exploiter ce texte comme nous l'avons fait.

Cependant, le plan d'étude proposé ne se veut nullement exhaustif.

La première partie de cette étude (étude du livre-objet, études littéraire et linguistique) traite des points principaux relatifs à l'exploitation du texte. Nous voudrions insister sur le fait que ces études seront analytiques et non chronologiques.

La deuxième partie est consacrée à un plan d'organisation de ces études, à des exercices de lecture et de pratiques d'oral et d'écriture et à la façon concrète de faire ces études et ces exercices.

. . .

DERMUCHE

Il avait assassiné une famille de trois personnes pour s'emparer d'un plat à musique qui lui faisait envie depuis plusieurs années. L'éloquence rageuse de M. Leboeuf, le procureur, était superflue, celle de M^e Bridon, le défenseur, inutile. L'accusé fut condamné à l'unanimité à avoir la tête tranchée. Il n'y eut pas une voix pour le plaindre, ni dans la salle, ni ailleurs. Les épaules massives, une encolure de taureau, il avait une énorme face plate, sans front, toute en mâchoires, et de petits yeux minces au regard terne. S'il avait pu subsister un doute quant à sa culpabilité, un jury

sensible l'aurait condamné sur sa tête de brute. Durant tout le temps des débats, il demeura immobile à son banc, l'air indifférent et incompréhensif.

- Dermuche, lui demanda le président, regrettez-vous votre crime?

- Comme ci comme ça, monsieur le Président, répondit Dermuche, je regrette sans regretter.

- Expliquez-vous plus éloquemment. Avez-vous un remords?

- Plaît-il, monsieur le Président?

- Un remords, vous ne savez pas ce qu'est le remords? Voyons, vous arrive-t-il de souffrir en pensant à vos victimes?

- Je me porte bien, monsieur le Président, je vous remercie.

Le seul instant du procès pendant lequel Dermuche manifesta un intérêt certain fut celui où l'accusation produisit le plat à musique. Penché au bord de son box, il ne le quitta pas du regard, et, lorsque la mécanique, remontée par les soins du greffier, égrena sa ritournelle, un sourire d'une très grande douceur passa sur son visage abruti.

En attendant que la sentence fût exécutée, il occupa une cellule du quartier des condamnés et y attendit tranquillement le jour de la fin. L'échéance ne semblait d'ailleurs pas le préoccuper. Il n'en ouvrit jamais la bouche aux gardiens qui entraient dans sa cellule. Il n'éprouvait pas non plus le besoin de leur adresser la parole et se contentait de répondre poliment aux questions qui lui étaient faites. Sa seule occupation était de fredonner la ritournelle délictueuse qui l'avait poussé au crime, et il la connaissait mal. Affligé d'une mémoire très lente, c'était peut-être l'agacement de ne pouvoir y retrouver l'air du plat à musique qui l'avait conduit, un soir de septembre, dans la villa des petits rentiers de Nogent-sur-Marne. Ils étaient là deux vieilles filles et

un oncle frileux, décoré de la Légion d'honneur. Une fois par semaine, le dimanche, au dessert du repas de midi, l'aînée des deux soeurs remontait le plat à musique. A la belle saison, la fenêtre de leur salle à manger restait ouverte et, pendant trois ans, Dermuche avait connu des étés enchantés. Blotti au pied du mur de la villa, il écoutait la mélodie dominicale qu'il essayait, pendant toute la semaine, de ressaisir dans son intégrité, sans jamais y parvenir complètement. Dès les premières heures de l'automne, l'oncle frileux faisait fermer la fenêtre de la salle à manger, et le plat à musique ne jouait plus que pour les petits rentiers. Trois années de suite, Dermuche avait connu ces longs mois de veuvage sans musique et sans joie. Peu à peu, la ritournelle lui échappait, se dérobaît jour après jour et, la fin de l'hiver venue, il ne lui en restait plus que le regret. La quatrième année, il ne put se faire à l'idée d'une nouvelle attente et s'introduisit un soir chez les vieux. Le lendemain matin, la police le trouvait occupé, auprès des trois cadavres, à écouter la chanson du plat à musique.

Pendant un mois, il la sut par coeur, mais à la veille du procès, il l'avait oubliée. Maintenant, dans sa cellule de condamné, il ressassait les bribes que le tribunal venait de lui remettre en mémoire et qui devenaient chaque jour un peu plus incertaines. Ding, ding, ding, chantonnait du matin au soir le condamné à mort.

L'aumônier de la prison venait visiter Dermuche et le trouvait plein de bonne volonté. Il aurait pourtant souhaité que le misérable eût l'esprit un peu plus ouvert, que la bonne parole pénétrât jusqu'à son coeur. Dermuche écoutait avec la docilité d'un arbre, mais ses brèves réponses, pas plus que son visage fermé, ne témoignaient qu'il s'intéressât au salut de son âme, ni même qu'il en eût une. Pourtant, un jour de décembre qu'il lui parlait de la Vierge et des anges, le curé crut voir passer une lueur dans ses petits yeux ternes, mais si fugitive qu'il douta d'avoir bien vu. A la fin de

l'entretien, Dermuche interrogea brusquement : "Et le petit Jésus, est-ce qu'il existe toujours?" L'aumônier n'hésita pas une seconde. Certes, il aurait fallu dire que le petit Jésus avait existé, et qu'étant mort sur la croix à l'âge de trente-trois ans, il n'était pas possible de parler de lui au présent. Mais Dermuche avait l'écorce du crâne si dure qu'il était difficile de le lui faire comprendre. La fable du petit Jésus lui était plus accessible et pouvait ouvrir son âme à la lumière des saintes vérités. Le curé conta à Dermuche comment le fils de Dieu avait choisi de naître dans une étable, entre le boeuf et l'âne.

— Vous comprenez, Dermuche, c'était pour montrer qu'il était avec les pauvres, qu'il venait pour eux. Il aurait aussi bien choisi de naître dans une prison, chez le plus malheureux des hommes.

— Je comprends, monsieur le curé. En somme, le petit Jésus aurait pu naître dans ma cellule, mais il n'aurait pas accepté de venir au monde dans une maison de rentiers.

L'aumônier se contenta de hocher la tête. La logique de Dermuche était inattaquable, mais elle s'ajustait d'un peu trop près à son cas particulier et semblait peu propre à le disposer au repentir. Ayant donc hoché entre oui et non, il enchaîna sur les rois mages, le massacre des Innocents, la fuite, et conta comment le petit Jésus, quand la barbe lui eut poussé, mourut crucifié entre deux larrons, pour ouvrir aux hommes les portes du ciel.

— Pensez-y, Dermuche, l'âme du bon larron aura sans doute été la première de toutes les âmes du monde à entrer au paradis, et ce n'est pas l'effet d'un hasard, mais parce que Dieu a voulu nous montrer ce que tout pécheur peut attendre de sa miséricorde. Pour lui, les plus grands crimes ne sont que les accidents de la vie...

Mais, depuis longtemps, Dermuche ne suivait plus l'aumônier, et l'histoire du bon larron lui semblait aussi

obscur que celles de la pêche miraculeuse et de la multiplication des pains.

- Alors, comme ça, le petit Jésus était retourné dans son étable?

Il n'en avait que pour le petit Jésus. En sortant de la cellule, l'aumônier réfléchissait que cet assassin n'avait pas plus de compréhension qu'un enfant. Il en vint même à douter que Dermuche fût responsable de son crime et pria Dieu de le prendre en pitié.

"C'est une âme d'enfant dans un corps de déménageur, il a tué les trois petits vieux sans y mettre de malice, comme un enfant ouvre le ventre de sa poupée ou lui arrache les membres. C'est un enfant qui ne connaît pas sa force, un enfant, un pauvre enfant, et rien qu'un enfant, et la preuve, c'est qu'il croit au petit Jésus."

Quelques jours plus tard, le prêtre faisait une visite au condamné. Il demanda au gardien qui l'accompagnait pour lui ouvrir la porte :

- C'est lui qui chante?

On entendait, comme un son de basse cloche, la voix mâle de Dermuche scander sans repos : Ding, ding, ding.

- Il n'arrête pas de toute la journée avec son ding, ding, ding, ding. Si encore ça ressemblait à quelque chose, mais ce n'est même pas un air.

Cette insouciance d'un condamné à mort qui n'était pas encore en règle avec le ciel ne manqua pas d'inquiéter l'aumônier. Il trouva Dermuche plus animé qu'à l'ordinaire. Sa face de brute avait une expression d'alerte douceur et, dans la fente de ses paupières, brillait une lueur rieuse. Enfin, il était presque bavard.

- Quel temps qu'il fait dehors, monsieur le curé?

- Il neige, mon enfant.

- Ça ne fait rien, allez, ce n'est pas la neige qui va l'arrêter. Il s'en fout de la neige.

Une fois de plus, l'aumônier lui parla de la miséricorde de Dieu et de la lumière du repentir, mais le condamné l'interrompait à chaque phrase pour l'entretenir du petit Jésus, en sorte que les recommandations n'étaient d'aucun effet.

- Est-ce que le petit Jésus connaît tout le monde? Vous croyez qu'au paradis le petit Jésus a la loi? A votre idée, monsieur le curé, est-ce que le petit Jésus est pour la musique?

A la fin, l'aumônier n'arrivait plus à placer un mot. Comme il se dirigeait vers la porte, le condamné lui glissa dans la main une feuille de papier pliée en quatre.

- C'est ma lettre au petit Jésus, dit-il en souriant.

L'aumônier accepta le message et en prit connaissance quelques instants plus tard.

"Cher petit Jésus, disait la lettre. La présente est pour vous demander un service. Je m'appelle Dermuche. Voilà la Noël qui vient. Je sais que vous ne m'en voudrez pas d'avoir descendu les trois petits vieuzoques de Nogent. Ces salauds-là, vous n'auriez pas pu venir au monde chez eux. Je ne vous demande rien pour ici, vu que je ne vais pas tarder à éternuer dans le sac. Ce que je voudrais, c'est qu'une fois en paradis, vous me donniez mon plat à musique. Je vous remercie par avance, et je vous souhaite bonne santé. — Dermuche."

Le prêtre fut épouvanté par le contenu de ce message qui témoignait trop clairement à quel point le meurtrier était imperméable au repentir :

"Bien sûr, songeait-il, c'est un innocent qui n'a pas plus de discernement qu'un nouveau-né, et cette confiance qu'il a mise dans le petit Jésus prouve assez sa candeur d'enfant, mais quand il se présentera au tribunal avec trois

meurtres sur la conscience et sans l'ombre d'un repentir, Dieu lui-même ne pourra rien pour lui. Et pourtant, il a une petite âme claire comme une eau de source."

Le soir, il se rendit à la chapelle de la prison et, après avoir prié pour Dermuche, déposa sa lettre dans le berceau d'un enfant Jésus en plâtre.

A l'aube du 24 décembre, veille de Noël, un paquet de messieurs bien vêtus pénétrait avec les gardiens dans la cellule du condamné à mort. Les yeux lourds encore de sommeil, l'estomac mal assuré et la bouche bâilleuse, ils s'arrêtèrent à quelques pas du lit. Dans la lumière du jour naissant, ils cherchaient à distinguer la forme d'un corps allongé sous la couverture. Le drap du lit remua faiblement et une plainte légère s'exhala de la couche. Le procureur, M. Leboeuf, sentit un frisson lui passer dans le dos. Le directeur de la prison pinça sa cravate noire et se détacha du groupe. Il tira sur ses manchettes, chercha le port de tête convenable et, le buste en arrière, les mains jointes à hauteur de la braguette, prononça d'une voix de théâtre :

— Dermuche, ayez du courage, votre recours en grâce est rejeté.

Une plainte lui répondit, plus forte et plus insistante que la première, mais Dermuche ne bougea pas. Il semblait être enfoui jusqu'aux cheveux et rien n'émergeait de la couverture.

— Voyons, Dermuche, ne nous mettons pas en retard, dit le directeur. Pour une fois, montrez un peu de bonne volonté.

Un gardien s'approcha pour secouer le condamné et se pencha sur le lit. Il se redressa et se tourna vers le directeur avec un air étonné.

— Qu'est-ce qui se passe?

— Mais je ne sais pas, monsieur le directeur, ça bouge, et pourtant...

Un long vagissement d'une tendresse bouleversante s'échappa des couvertures. Le gardien, d'un mouvement brusque, découvrit largement le lit et poussa un cri. Les assistants, qui s'étaient portés en avant, poussaient à leur tour un cri de stupeur. A la place de Dermuche, sur la couche ainsi découverte, reposait un enfant nouveau-né ou âgé de quelques mois. Il paraissait heureux de se trouver à la lumière et, souriant, promenait sur les visiteurs un regard placide.

— Qu'est-ce que ça veut dire? hurla le directeur de la prison en se tournant vers le gardien-chef. Vous avez laissé évader le prisonnier?

— Impossible, monsieur le directeur, il n'y a pas trois quarts d'heure que j'ai fait ma dernière ronde et je suis sûr d'avoir vu Dermuche dans son lit.

Cramoisi, le directeur injuriait ses subordonnés et les menaçait des sanctions les plus sévères. Cependant, l'aumônier était tombé à genoux et remerciait Dieu, la Vierge, saint Joseph, la Providence et le petit Jésus. Mais personne ne prenait garde à lui.

— Nom de Dieu! s'écria le directeur qui s'était penché sur l'enfant. Regardez donc, là, sur la poitrine, il a les mêmes tatouages que Dermuche.

Les assistants se penchèrent à leur tour. L'enfant portait sur la poitrine deux tatouages symétriques, figurant, l'un, une tête de femme, l'autre, une tête de chien. Aucun doute, Dermuche avait exactement les mêmes, aux dimensions près. Les gardiens s'en portaient garants. Il y eut un silence d'assimilation prolongé.

— Je m'abuse peut-être, dit M. Leboeuf, mais je trouve que le nourrisson ressemble à Dermuche autant qu'un enfant de cet âge puisse ressembler à un homme de trente-trois ans. Voyez cette grosse tête, cette face aplatie, ce front bas, ces petits yeux minces et même la forme du nez. Vous ne trouvez pas? demanda-t-il en se tournant vers l'avocat du condamné.

- Evidemment, il y a quelque chose, convint M^e Bridon.

- Dermuche avait une tache de café au lait derrière la cuisse, déclara le gardien-chef.

On examina la cuisse du nourrisson sur laquelle on découvrit le signe.

- Allez me chercher la fiche anthropométrique du condamné, commanda le directeur. Nous allons comparer les empreintes digitales.

Le gardien-chef partit au galop. En attendant son retour, chacun se mit à chercher une explication rationnelle de la métamorphose de Dermuche, qui ne faisait déjà plus de doute pour personne. Le directeur de la prison ne se mêlait pas aux conversations et arpentait nerveusement la cellule. Comme le nourrisson, apeuré par le bruit des voix, se mettait à pleurer, il s'approcha du lit et proféra d'un ton menaçant :

- Attends un peu, mon gaillard, je vais te faire pleurer pour quelque chose.

Le procureur Leboeuf, qui s'était assis à côté de l'enfant, regarda le directeur d'un air intrigué.

- Croyez-vous vraiment que ce soit votre assassin? demanda-t-il.

- Je l'espère. En tout cas, nous allons bientôt le savoir.

En présence de ce miracle délicat, l'aumônier ne cessait de rendre grâces à Dieu, et ses yeux se mouillèrent de tendresse tandis qu'il regardait cet enfant quasi divin qui reposait entre Leboeuf et le directeur. Il se demandait avec un peu d'anxiété ce qui allait arriver et concluait avec confiance :

"Il en sera ce que le petit Jésus aura décidé."

Lorsque l'examen comparé des empreintes digitales eut confirmé l'extraordinaire métamorphose, le directeur de la prison eut un soupir de soulagement et se frotta les mains.

— Et, maintenant, pressons-nous, dit-il, nous n'avons déjà que trop perdu de temps. Allons, Dermuche, allons...

Un murmure de protestation s'éleva dans la cellule, et l'avocat du condamné s'écria avec indignation :

— Vous ne prétendez tout de même pas faire exécuter un nourrisson! Ce serait une action horrible, monstrueuse. En admettant que Dermuche soit coupable et qu'il ait mérité la mort, l'innocence d'un nouveau-né est-elle à démontrer?

— Je n'entre pas dans ces détails-là, répliqua le directeur. Oui ou non, cet individu est-il notre Dermuche? A-t-il assassiné les trois rentiers de Nogent-sur-Marne? A-t-il été condamné à mort? La loi est faite pour tout le monde, et moi, je ne veux pas d'histoires. Les bois sont là et il y a plus d'une heure que la guillotine est montée. Vous me la baillez belle avec votre innocence de nouveau-né. Alors il suffirait de se changer en nourrisson pour échapper à la Justice? Ce serait vraiment trop commode.

M^e Bridon, d'un mouvement maternel, avait rabattu la couverture sur le petit corps potelé de son client. Heureux de sentir la chaleur, l'enfant se mit à rire et à gazouiller. Le directeur le regardait de travers, jugeant cet accès de gaieté tout à fait déplacé.

— Voyez donc, dit-il, ce cynisme, il entend crâner jusqu'au bout.

— Monsieur le directeur, intervint l'aumônier, est-ce que, dans cette aventure, vous n'apercevez pas le doigt de Dieu?

— Possible, mais ça ne change rien. En tout cas, je n'ai pas à m'en occuper. Ce n'est pas Dieu qui me donne mes consignes, ni qui s'occupe de mon avancement. J'ai reçu des ordres, je les exécute. Voyons, monsieur le Procureur, est-ce que je n'ai pas entièrement raison?

Le procureur Leboeuf hésitait à se prononc^er et ne s'y résolut qu'après réflexion.

— Evidemment, vous avez la logique pour vous. Il serait profondément injuste qu'au lieu de recevoir une mort méritée, l'assassin eût le privilège de recommencer sa vie. Ce serait d'un exemple déplorable. D'autre part, l'exécution d'un enfant est une chose assez délicate, il me semble que vous feriez sagement d'en référer à vos supérieurs.

— Je les connais, ils m'en voudront de les avoir mis dans l'embarras. Enfin, je vais tout de même leur téléphoner.

Les hauts fonctionnaires n'étaient pas arrivés au ministère. Le directeur dut les appeler à leur domicile particulier. A moitié réveillés, ils étaient de très mauvais poil. La métamorphose de Dermuche leur fit l'effet d'une ruse déloyale qui les visait personnellement, et ils se sentaient très montés contre lui. Restait que le condamné était un nourrisson. Mais l'époque n'étant pas à la tendresse, ils tremblaient pour leur avancement qu'on ne vint à les suspecter d'être bons. S'étant concertés, ils décidèrent que... "le fait que le meurtrier se fût un peu tassé sous le poids du remords ou pour toute autre cause ne pouvait en rien contrarier les dispositions de la Justice".

On procéda à la toilette du condamné, c'est-à-dire qu'on l'enveloppa dans le drap du lit et qu'on lui coupa un léger duvet blond qui poussait sur la nuque. L'aumônier prit ensuite la précaution de le baptiser. Ce fut lui qui l'emporta dans ses bras jusqu'à la machine dressée dans la cour de la prison.

Au retour de l'exécution, il conta à M^e Bridon la démarche qu'avait faite Dermuche auprès du petit Jésus.

— Dieu ne pouvait pas accueillir au paradis un assassin que le remords n'avait même pas effleuré. Mais Dermuche avait pour lui l'espérance et son amour du petit Jésus. Dieu a effacé sa vie de pécheur et lui a rendu l'âge de l'innocence.

— Mais si sa vie de pécheur a été effacée, Dermuche n'a commis aucun crime et les petits rentiers de Nogent n'ont pas été assassinés.

L'avocat voulut en avoir le coeur net et se rendit aussitôt à Nogent-sur-Marne. En arrivant, il demanda à une épicière de la rue où se trouvait la maison du crime, mais personne n'avait entendu parler d'un crime. On lui indiqua sans difficulté la demeure des vieilles demoiselles Bridaine et de l'oncle frileux. Les trois rentiers l'accueillirent avec un peu de méfiance et bientôt, rassurés, se plainquirent que, dans la nuit même, on leur eût volé un plat à musique posé sur la table de la salle à manger.

- Nom de l'auteur : Marcel AYME

- Nom du recueil de nouvelles : Le Vin de Paris

Date de publication : 1947

Nombre de pages : 241

Nombre de nouvelles : 8

Lieu de publication : Paris, chez Gallimard

- "Dermuche" : la nouvelle la plus courte du recueil; 11 pages

.....

A

Etude du livre-objet

Etude brève du recueil Le Vin de Paris : la page de titre, l'année de publication, le nombre de pages, le nombre de nouvelles avec leurs titres, le nombre de pages qu'occupe "Dermuche", le nom de la maison d'édition etc.

Le recours aux textes ronéotypés ne doit pas être un prétexte pour se passer de cette étude.

Etude linguistique

1. Repérage et fixation du vocabulaire juridique :

le juge, le jury, l'avocat, le tribunal
le procès, la sentence, le box (des accusés),
l'accusé, le recours en grâce, un prisonnier.

condamner (quelqu'un)

condamner à mort

condamner à avoir la tête tranchée

être condamné à

un condamné (à mort)

Mots oppositionnels :

le procureur, le défenseur

la culpabilité, l'innocence

2. Etude/Explication des termes et expressions religieux ayant trait au christianisme :

Dieu

Nom de Dieu! (Mon Dieu!) (Bon Dieu!)

la Providence

le petit Jésus (variantes à enseigner

- Jésus-Christ, le Christ)

la Vierge, Saint Joseph

les anges, les rois mages
la croix, la chapelle
le ciel, le paradis
la miséricorde
l'âme
un pécheur, une vie de pécheur
rendre grâces à Dieu

les saintes vérités
un miracle
la pêche miraculeuse
la multiplication des pains
le massacre des Innocents
la Noël

croire en Dieu
croire au petit Jésus

3. Travail sur les mots/expressions suivants :

tête de brute/face de brute/visage abruti

dimanche/dominical

le regret/le remords/le repentir

visiter un prisonnier

("L'aumônier de la prison venait visiter Dermuche...")

faire une visite à qn

("...le prêtre faisait une visite au condamné.")

rendre visite à qn (expression usuelle)

pousser un cri

pousser un cri de stupeur

pousser un cri d'étonnement

pousser un cri de peur

avoir l'air indifférent

≠ manifester un intérêt

("... il demeura immobile..., l'air indifférent...")

"... Dermuche manifesta un intérêt certain..."

4. Travail sur les expressions temporelles :

depuis plusieurs années, durant, le seul instant,
une fois par semaine, à la veille du procès,
pendant, il n'y a pas trois quarts d'heure,
le lendemain, trois années de suite etc.

Etude littéraire

1. Organisation spatio-temporelle

(a) Trois cadres différents :

- (i) le tribunal
- (ii) la cellule du prisonnier
- (iii) la villa des "petits rentiers" dans le village
de Nogent-sur-Marne

Une petite séquence se passe au tribunal, deux
petites séquences dans la villa (une, narrée en "flashback"
et l'autre étant la toute dernière séquence de la nouvelle)
et le reste de l'action dans la cellule du prisonnier. La

villa est la scène du meurtre, le tribunal celle de la condamnation à mort et la cellule, le lieu de naissance d'un "innocent" et de la prise d'une décision pour mettre fin à ce "nouveau-né".

A part des allusions brèves à Dermuche "blotti au pied du mur de la villa", à l'exécution de Dermuche dans la cour de la prison, au village de Nogent-sur-Marne où l'avocat cherche la villa des vieux, toute l'action se passe à l'intérieur, dans des espaces clos.

(b) Schéma temporel chronologique

- (i) Trois années de suite Dermuche sans musique, sans joie en hiver
- (ii) Un soir de septembre, la quatrième année, Dermuche s'introduit chez les vieux.
- (iii) Le lendemain matin la police le trouve.
- (iv) Un mois après, le procès commence au tribunal.
- (v) Dermuche en prison.

(Aucune référence temporelle.

Combien de temps passe-t-il en prison?

L'étude typographique révèle un espace

blanc avant "A l'aube du 24 décembre..."

Espace blanc pour signaler l'écoulement du temps?)

- (vi) A l'aube, le 24 décembre, veille de Noël (de quelle année? la même? la suivante?) on découvre Dermuche transformé en nourrisson. Découverte suivie de son exécution.

- (vii) Aussitôt, l'avocat se rend chez les vieux pour vérifier s'ils sont réellement morts ou non.

2. La structuration de la nouvelle

La nouvelle se divise en deux parties. La première partie a trait au crime, à la condamnation, aux entretiens avec l'aumônier. La deuxième partie concerne la découverte de la métamorphose de Dermuche suivie de son exécution et de la vérification du crime par l'avocat. Les deux parties sont séparées par un petit espace blanc de trois à quatre lignes. Il signale l'écoulement du temps ou le moment important de "l'extraordinaire métamorphose"?

3. Les techniques de narration

- (a) Exposition directe, entrée immédiate dans le vif du sujet.

"Il avait assassiné une famille..."

- (b) Recours aux retours en arrière.

Premier retour en arrière :

les débats au tribunal.

D'abord la sentence puis les débats.

Deuxième retour en arrière :

le récit du crime.

D'abord Dermuche en prison puis la raison de cela.

(c) Procédé de suspense :

"Il avait assassiné..."

Il. Qui est-ce? La réponse est fournie au lecteur au deuxième paragraphe seulement tandis que le procureur et le défenseur sont identifiés dès le début.

(d) Fonctionnement du récit :

Commencement comme un récit réaliste ("Il avait assassiné...") et fin comme récit fantastique (la métamorphose de Dermuche et la réapparition des trois vieux).

La transformation du récit en nouvelle fantastique atteinte par l'assimilation progressive de Dermuche et du Christ :

tous deux âgés de 33 ans, Noël (la renaissance de Dermuche a lieu le 24 décembre pourtant et non le 25), entre le boeuf et l'âne ("... le fils de Dieu avait choisi de naître dans une étable entre le boeuf et l'âne." "... il regardait cet enfant quasi divin qui reposait entre Leboeuf et le directeur." l'âne?)

La répétition du mot "enfant" pour parler de Dermuche prépare le terrain à cette assimilation. "C'est une âme d'enfant dans un corps de déménageur, il a tué les trois petits vieux sans y mettre de malice, comme un enfant ouvre le ventre de sa poupée ou lui arrache les membres. C'est un enfant qui ne

connait pas sa force, un enfant, un pauvre enfant, et rien qu'un enfant..." (souligné par nous)

Autre signe qui doit éveiller l'attention du lecteur : "Sa face de brute avait une expression d'alerte douceur et, dans la fente de ses paupières, brillait une lueur rieuse."

(e) Présence d'un narrateur :

Un narrateur omniscient qui reste impersonnel, n'étant jamais représenté dans le texte sauf par ironie. Emploi ironique de "les petits rentiers" et "entre Leboeuf et..." (cf. 4(a)) par le narrateur. Le narrateur n'est pas neutre. Emploi des expressions familières par lui (être de mauvais poil). Récit raconté entièrement à la troisième personne.

(f) Absence de passages descriptifs :

Exception : la description physique de Dermuche.

4. Etude stylistique

(a) Les marques de l'ironie

La répétition de "les petits rentiers", expression exprimant la condescendance, le mépris. L'ironie est évidente dans le jeu sur le boeuf et l'âne : "... il regardait cet enfant quasi divin qui reposait entre Leboeuf et le directeur."

La répétition de "frileux". Deux fois dans le même paragraphe et encore une fois à la fin. L'oncle et frileux sont indissociables. "L'oncle frileux" devient un type, un type peu glorieux (contraste avec la légion d'honneur). (Le fait qu'il soit frileux est une des causes du crime.)

(b) Les effets de burlesque

"A l'aube du 24 décembre, veille de Noël, un paquet de messieurs bien vêtus pénétrait avec les gardiens dans la cellule du condamné à mort. Les yeux lourds encore de sommeil, l'estomac mal assuré et la bouche baïlleuse, ils s'arrêtèrent à quelques pas du lit. Dans la lumière du jour naissant, ils cherchaient à distinguer la forme d'un corps allongé sous la couverture. Le drap du lit remua faiblement et une plainte légère s'exhala de la couche. Le procureur, M. Leboeuf sentit un frisson lui passer dans le dos. Le directeur de la prison pinça sa cravate noire et se détacha du groupe. Il tira sur ses manchettes, chercha le port de tête convenable et, le buste en arrière, les mains jointes à hauteur de la braguette, prononça d'une voix de théâtre : ..." (souligné par nous)

(c) Les effets théâtraux

"M^e Bridon, d'un mouvement maternel, avait rabattu la couverture sur le petit corps potelé de son client."

(d) Exemples d'humour noir

"Voyons, Dermuche, ne nous mettons pas en retard, dit le directeur. Pour une fois, montrez un peu de bonne voloné."

"Attends un peu, mon gaillard, je vais te faire pleurer pour quelque chose."

"Nom de Dieu! s'écria le directeur..."

"Dieu" intervient de manière tout à fait inattendue, de la bouche du directeur qui dit ailleurs "Ce n'est pas Dieu qui me donne mes consignes, ni qui s'occupe de mon avancement."

(e) Utilisation de clichés

la bonne parole

la lumière des saintes vérités

la lumière du repentir

petite âme claire

comme une eau de source

ouvrir les portes du ciel

Ce sont des clichés du discours catéchisant prononcés par l'aumônier.

(f) Utilisation d'une litote

"...le fait que le meurtrier se fût un peu tassé sous le poids du remords..." (sens physique aussi bien que figuratif du mot "tassé"). (Souligné par nous)

(g) Les niveaux de langue

(i) Expressions grammaticalement incorrectes :

"Quel temps qu'il fait dehors,..." Le redoublement de "que" : signe de la langue

populaire ou enfantine. "Il s'en fout de la neige." Redoublement, de nouveau (de la neige).

(ii) Expressions populaires/familières

éternuer dans le sac

descendre les vieuzoques

salaud

crâner

être de bon/mauvais poil

à votre idée (niveau peu élevé)

Il y a incohérence du code car la lettre écrite par Dermuche utilise "la présente", mot qui appartient au domaine commercial.

Il y a d'autres emplois à valeur phatique, qui ne sont là que pour combler un vide.

"Ca ne fait rien, allez, ce n'est pas la neige qui va l'arrêter."

"Alors, comme ça, le petit Jésus était retourné dans son étable?" (souligné par nous)

L'objectif n'est pas de simplement relever les différents registres mais de révéler aux étudiants la fonction de ces niveaux de langue : c'est-à-dire que ce n'est pas au hasard que l'auteur a choisi de les mettre dans la bouche d'un personnage mais qu'ils ont un sens précis qui se situe finalement dans le cadre d'une signification globale.

Cette langue populaire (ou enfantine) dans la bouche d'un adulte témoigne soit d'une basse catégorie sociale soit d'un retardement mental : l'adulte a toujours été enfant. (Les deux peut-être?)

5. Etude des personnages (physique, psychologique et sociologique).

(a) Le nombre de personnages

(b) Leurs noms. Pertinence des noms Leboeuf et Bridon en particulier

(c) Dermuche

(i) Etude physique : seule la description physique de Dermuche est donnée.

"Les épaules massives, une encolure de taureau, il avait une énorme face plate, sans front, toute en mâchoires, et de petits yeux minces au regard terne."

L'importance de cette description faite dans le tout premier paragraphe : est-ce pour pouvoir reconnaître dans le nouveau-né les traits physiques de Dermuche?

D'autres précisions que l'on peut glaner du texte - c'est un homme de 33 ans (l'âge auquel est mort le Christ) avec 2 tatouages sur la poitrine (une tête de femme, une tête de chien) et "une tache de café au lait derrière la cuisse."

Trois références à sa "tête de brute", sa "face de brute" et son "visage abruti" renforcent l'idée qu'il est sans intelligence, que c'est un homme grossier.

(ii) Etude psychologique :

Un homme "indifférent", "d'une mémoire très lente", silencieux, calme, insouciant, comme un veuf sans musique, sans joie quand il ne peut pas entendre la ritournelle, "une petite âme claire comme une eau de source", un enfant, "il n'avait pas plus de compréhension qu'un enfant", "une âme d'enfant dans un corps de déménageur".

Deux intérêts seulement : le plat à musique et le petit Jésus.

(iii) Etude sociologique :

Peu instruit, d'un milieu populaire comme en témoigne son langage.

(iv) Etude des qualificatifs :

enfant, innocent, nouveau-né, nourrisson, condamné, corps potelé, client, ça (bouge), assassin, gaillard.

Le mot précis utilisé change selon le contexte : parfois juridique, parfois pour montrer l'innocence, parfois les rapports entre l'aumônier et Dermuche ou entre l'avocat et Dermuche.

(d) Etude de l'attitude du directeur et des haut fonctionnaires :

"Ce n'est pas Dieu qui me donne mes consignes, ni qui s'occupe de mon avancement. J'ai reçu des ordres, je les exécute."

"La métamorphose de Dermuche leur fit l'effet d'une ruse déloyale qui les visait personnellement, et ils se sentaient très montés contre lui. Restait que le condamné était un nourrisson. Mais l'époque n'étant pas à la tendresse, ils tremblaient pour leur avancement qu'on ne vînt à les suspecter d'être bons. S'étant concertés, ils décidèrent que... 'le fait que le meurtrier se fût un peu tassé sous le poids du remords ou pour toute autre cause ne pouvait en rien contrarier les dispositions de la Justice'."

B

Plan d'exploitation chronologique de "Dermuche"

Il faudra indiquer le titre de la nouvelle à étudier aux étudiants au moins une semaine à l'avance ou leur distribuer le texte ronéotypé, pour qu'ils puissent la lire avant le premier cours consacré à son étude. Il faudra également leur donner la consigne de chercher la signification de tous les mots nouveaux dans un dictionnaire français - français.

En cours on peut procéder comme suit :

1. Etude collective du livre-objet.
2. Résumé oral du texte par les étudiants.
(Nouvelle supposée lue à la maison.)
Explication de mots dont le sens reste ambigu.
3. Lecture à haute voix par les étudiants du premier paragraphe et les débats au tribunal.

4. Analyse orale collective du premier paragraphe.
Eléments à faire ressortir - l'exposition directe, le procédé de suspense contenu dans "Il avait assassiné", le recours au retour en arrière, la présence d'un narrateur impersonnel, le récit à la troisième personne, le passage au style direct, la description physique de Dermuche (les techniques de narration).
Etude des deux expressions "avoir l'air indifférent" et "manifeste un intérêt". Repérage de quelques mots juridiques qui paraissent dans cette première partie, par exemple, le procureur, le défenseur.
5. Répartition des étudiants en petits groupes de 4 à 5 pour le repérage et constitution de listes comprenant tous les mots juridiques du texte.
6. Mise en commun des listes, explication de termes peu clairs (par exemple le recours en grâce) et travail sur les diverses expressions avec "condamner". (Des phrases peuvent être faites par les étudiants, corrigées par le professeur si nécessaire et transcrites ensuite au tableau.)
7. Etude de la structuration de la nouvelle basée sur une étude typographique. Analyse collective de ce que peut représenter l'espace blanc qui divise la nouvelle en deux parties et de ce à quoi correspondent ces deux parties.

8. Etude du fonctionnement du récit (technique de narration) - le commencement réaliste; la fin fantastique. Analyse des éléments qui préparent le lecteur pour l'assimilation de Dermuche et du Christ.
9. Repérage des termes/expressions relatifs au christianisme par les étudiants en petits groupes (pas les mêmes groupes) et l'élaboration des listes de ces termes.
10. Mise en commun des listes. Explication des termes peu clairs, enseignement des variantes du petit Jésus, étude linguistique des mots comme le regret, le repentir, le remords et les exclamations "mon Dieu!" et "bon Dieu!". Lecture par le professeur d'un épisode biblique tel la pêche miraculeuse (en français ou en langue maternelle). Etude des clichés du discours catéchisant prononcés par l'aumônier (étude stylistique).
11. Répartition des étudiants en groupes pour repérage des éléments relatifs à l'organisation spatio-temporelle. Certains groupes peuvent travailler uniquement sur "l'espace" et d'autres sur "le temps".
12. Etude du cadre faite par les groupes concernés pour leurs camarades avec l'écriture au tableau des éléments importants.

13. Etude temporelle faite par les groupes concernés devant le reste de la classe avec l'élaboration du schéma temporel au tableau appuyé par les citations pertinentes du livre.
14. Etude linguistique des termes/expressions relatifs au temps (par exemple dimanche/dominical, à la veille de, le seul instant, le lendemain). On peut demander aux étudiants de faire des phrases avec ces expressions.
15. Etude des personnages et les attitudes des uns vers les autres. Travail préalable à la maison par les étudiants qui doivent venir en classe armés des citations nécessaires pour faire leur point. Au moment d'étudier le personnage Dermuche on peut travailler les expressions "tête de brute", "face de brute" et "visage abruti". C'est également le moment d'étudier les niveaux de langue, (c'est lié à l'étude sociologique des personnages notamment Dermuche) et et des exemples d'humour noir (liés au directeur de la prison).
16. Analyse du narrateur qui doit déboucher sur l'étude des marques de l'ironie, des effets de burlesque et des effets théâtraux. Lecture à haute voix par les étudiants des parties dialoguées de la deuxième section de la nouvelle pour faire ressortir ces points.

17. Débat sur la peine de mort/la Justice.
18. Transformation de la nouvelle en pièce de théâtre.
Travail fait collectivement en groupes.
19. La mise en jeu dramatique, par certains étudiants, de la pièce jugée la meilleure.
20. Ecriture collective/individuelle d'une autre nouvelle qui commence comme un récit réaliste et se termine en récit fantastique (en français de préférence mais la langue maternelle peut également aider à actualiser les techniques de narration). Nous conseillons plutôt l'écriture collective d'une nouvelle mais nous sommes consciente du fait que le temps peut être une contrainte.
21. Elaboration individuelle ou collective des fiches de termes d'analyse littéraire tels qu'un auteur, le genre, une nouvelle, le narrateur (omniscient), un personnage (principal, secondaire), le burlesque, un cliché, une litote etc. Nous avons mis cet exercice en dernier lieu, mais en réalité il s'agit d'un exercice qui doit se faire petit à petit pendant l'étude de la nouvelle.

L'étude de cette nouvelle peut déboucher sur la lecture/étude d'un roman comme L'Etranger de Camus (une certaine homogénéité du sujet - le récit d'un prisonnier

indifférent, condamné à mort) ou d'un conte comme "La Mère Noël" de Tournier (conte traitant du thème de Noël) ou encore de "Amandine ou les deux jardins" de Tournier (récit avec un commencement réaliste qui devient fantastique par la suite).

NOTES

1. M. GRAMMONT, Petit traité de versification française, Colin, 1965, p.34.

CONCLUSION

Qu'on nous permette de résumer ici un certain nombre de réflexions qui se sont imposées à nous au fur et à mesure que nous avançons dans notre démarche et qui nous semblent fondamentales dès lors qu'il est question de l'utilisation de textes littéraires dans nos cours.

1. L'objet de la présente étude étant l'utilisation du texte littéraire pour le double enseignement de la langue et de la littérature, il s'ensuit que pour nous, la répartition des cours de français en enseignement de la langue avec tout ce que cela implique grammaire, vocabulaire, et enseignement de la littérature appartient au passé. Il n'est pas question de privilégier l'une au détriment de l'autre mais de situer la littérature dans tout le système langagier par rapport auquel elle se définit.

2. Le traitement pédagogique accordé à l'écrit littéraire doit s'appuyer sur l'enseignement de la lecture. Il est d'une importance primordiale de montrer aux enseignés que lire un livre n'est pas une activité passive, que cela se fait avec d'autres textes, avec des calculs de fréquence de mots, avec une analyse de la ponctuation, la typographie, les non-textes (reproductions, illustrations etc.), les hors-textes, avec des schémas, des fiches, que le lecteur y investit de lui-même. La lecture donne de la vie au texte, elle l'"actualise".
"Enfin, dans l'acte de lecture s'opère tout un travail de

sélection, oublis, rapprochements, ajouts, bref : de transposition par lequel le lecteur traduit le code du texte dans son code personnel."¹

3. Le travail de lecture ne doit jamais dissimuler le plaisir de lire. Ouvrir à l'étudiant la porte du plaisir de la lecture est la tâche principale de l'enseignant. Lui fournir les clés pour qu'il puisse lui-même l'ouvrir, c'est lui donner un outil précieux, utile pour toute la vie.

4. Il y a un plaisir qui consiste à lire seul et à participer pleinement à l'échange différé que propose le texte; il y en a un autre à en parler. Il importe au professeur de partager ce second plaisir avec les étudiants, de leur apprendre les termes et expressions d'analyse littéraire afin qu'ils soient en mesure de parler d'un texte littéraire, de s'exprimer oralement et par écrit à son propos.

5. L'apprentissage du français n'est point une chose abstraite, c'est l'apprentissage de la communication orale et écrite. Loin d'être un prétexte pour faire la grammaire, l'écrit littéraire doit être le lieu de renforcer ce qui est en voie d'acquisition tout en offrant de nouvelles occasions pour mettre en pratique cette communication orale et écrite, pour développer une expression personnalisée. (cf. les exemples d'exercices concrets dont il a été fait mention dans le quatrième chapitre.)

6. L'apprentissage du français est également l'apprentissage de la littérature (française et francophone). La littérature qui nous intéresse dépasse les murs du Panthéon des grands hommes de la littérature, érigé par une longue tradition et consacré par les manuels de littérature française.

"Toute réflexion sur la littérature française à l'étranger, doit, aujourd'hui plus que jamais, s'appliquer en même temps à sa pédagogie et à la substance que cette étude peut offrir à des appétits pour lesquels une littérature étrangère n'est qu'une nourriture complémentaire. (...) La littérature doit apporter des réponses à des exigences exprimées dans le présent. Et (...) les étudiants ne viennent chercher dans une littérature étrangère - fût-ce la française - que ce qu'ils ne trouvent pas chez eux. La notion de complémentarité peut prendre la relève de celle d'universalité."²

7. Pour que la littérarité, la spécificité littéraire atteinte par le texte soit saisie par l'enseigné, pour qu'il puisse reconnaître le "je ne sais quoi"³ qui distingue le littéraire du non-littéraire, le recours aux écrits littéraires ne peut point se faire en isolement. Il faut se rappeler l'importance et l'utilité de la paralittérature surtout au niveau de la motivation des enseignés et lui accorder une place dans l'enseignement du français langue étrangère.

8. Enfin, l'apprentissage du français est l'apprentissage de la réflexion critique. L'utilisation pédagogique des écrits littéraires telle que nous l'envisageons vise l'acquisition d'une

expression individualisée par l'enseigné et la capacité d'analyser un texte littéraire certes, mais aussi le développement d'un esprit critique.

"C'est moins la 'connaissance' de telle ou telle oeuvre qui importe que l'aptitude à comprendre le fonctionnement d'un texte (si possible entier), sa signification et sa portée en même temps que la capacité de rendre compte des résultats de cette lecture critique. En d'autres termes, ne plus se payer de mots; considérer l'oeuvre littéraire comme un objet verbal et non comme un objet de dévotion, développer l'esprit de recherche, de critique et de rigueur : voilà le but vers où il faut tendre, et sur ce chemin-là, on a quelques raisons de penser que les élèves nous suivront."⁴

9. Décider de quelles approches se servir, quelles notions il faut expliciter, c'est l'affaire de chaque professeur. La personnalité de l'enseignant y jouera un rôle ainsi que le niveau des étudiants et la situation pédagogique réelle. Il faut renoncer à la perspective historico-biographique pour mettre l'accent sur l'oeuvre elle-même, aux outils de travail désuets en vue d'en utiliser d'autres qui favorisent concrètement l'apprentissage personnel et le développement d'un esprit critique.

10. Le choix des textes ne doit pas être fait au hasard mais en fonction de critères pédagogiques bien établis (longueur, difficulté, intérêt, notions à approfondir, etc.). Il faut veiller, cependant, à ce ^{que} le nombre de textes choisis ne

soit pas trop grand; le but étant de les lire réellement et non de sortir de ce cours avec une idée floue d'une grande variété de textes. "Il est certain qu'au bout de l'année on aura "fait" moins d'auteurs, mais c'est comme on fait, en voyage, moins de kilomètres quand on s'arrête souvent et longtemps : finalement on sait où on est passé..."⁵

11. Ce voyage d'initiation à l'appréciation littéraire par l'étude des textes littéraires sera beaucoup plus profitable s'il est commencé dès le début de l'apprentissage. "Le plus tôt est le mieux"⁶. Nous recommandons très fortement l'utilisation des textes littéraires même au niveau 1.

12. Cependant, quel que soit le soin avec lequel les textes ont été choisis, quelle que soit la qualité des approches adoptées pour disséquer le texte et en faire son analyse littéraire, le résultat pédagogique laissera beaucoup à désirer si les enseignés ne participent pas de manière active aux travaux de cours et si les analyses et les conclusions ne viennent pas d'eux.

13(i) Il est nécessaire d'abolir la pratique démodée par laquelle l'enseignant fait semblant de s'adresser à chaque étudiant individuellement à travers le groupe complet pour mettre en jeu la dynamique de groupe. Il est fort possible de faire travailler les étudiants en petits groupes où ils peuvent pratiquer l'oral, la lecture, faire des travaux d'écriture, élaborer des fiches, relever des termes ou images

appartenant à un domaine particulier, reconstituer le texte, le mettre en jeu dramatique etc. Le travail individuel, en petits groupes et en groupe complet peuvent s'alterner pour ne pas lasser les étudiants.

(ii) L'activité en groupes crée une atmosphère de détente, fait naître la créativité, transforme tous les exercices en un jeu collectif et déclenche souvent un plaisir ludique qui se révèle singulièrement propice à l'apprentissage d'une langue. Le plaisir de la lecture et celui de l'échange sont liés.

14(i) L'enseignant, lui, ne peut plus se contenter de faire des cours magistraux mais doit participer totalement et de tout coeur aux activités du groupe. Il doit assumer le rôle d'un animateur.

(ii) Il relève de sa responsabilité de faire ressortir le maximum de créativité chez ses étudiants, d'injecter de l'animation dans sa classe, Un professeur qui est lui-même stagnant ou ignorant ne peut guère accomplir cette tâche. Les livres étant à l'enseignant ce que le marteau est au menuisier, il ne peut pas, voire ne doit pas, se permettre de s'en passer. Pour communiquer le plaisir de lire, le professeur doit l'éprouver lui-même d'abord. Il doit également se tenir informé des recherches pédagogiques dans le domaine du français langue étrangère en vue de réexaminer ses propres méthodes et manières d'enseignement à la lumière de ces nouvelles tendances. Si cela s'avère nécessaire, il doit être prêt à les modifier ou les remplacer.

(iii) Il existe une plus grande résistance au changement à l'extérieur de la France qu'à l'intérieur. Cela est dû, dans une grande mesure, à la valorisation globale excessive de la culture et civilisation françaises. Le conservatisme ne sert qu'à nous enfoncer plus dans le marais de la stagnation. Nous, professeurs, nous devons avoir une vision large qui nous permettra de changer avec l'époque et de tenir compte à chaque moment des besoins (toujours changeants) de nos étudiants.

(iv) Notre rôle de professeur est "de faire comprendre mais aussi et surtout de faire aimer."⁶

NOTES

1. A. VIALA et M.P. SCHMITT, Faire Lire, Paris : Didier, 1979, p.16.
2. G. RAILLARD, "L'enseignement de la littérature française à l'étranger", Le Français dans le Monde, no.77, déc. 1970, pp.6-7.
3. Terme utilisé par les formalistes russes pour distinguer le littéraire du non-littéraire.
4. J. CHUPEAU, "Simenon au lycée", in : N. GUEUNIER (ed.), Lecture des textes et enseignement du français, Hachette, 1974, p.89.
5. N. GUEUNIER, "Problèmes de la poésie", in : N. GUEUNIER (ed.), Ibid., p.33.
6. H. DUMAZEAU, "Du bon usage des anthologies", Le Français dans le Monde, no.77, déc. 1970, p.93.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Livres

1. ALI BOUACHA, A. (ed.). La pédagogie du français langue étrangère. Paris : Hachette, 1978. 272 p.
2. ALI BOUACHA, A.; BERTRAND, D. Lecture de récits. Paris: B.E.L.C., 1981. 184 p.
3. AUGÉ, H., BOROT, M.-F., VIELMAS, M. Jeux pour parler jeux pour créer. Paris : Clé international, 1981. 95 p.
4. BENAMOU, M. Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire. Paris : Hachette/Larousse, 1971. 128 p.
5. BHATNAGAR, Y.C. (ed.). Readings in Foreign Language Teaching (L₅) in India. Delhi : Ajanta Publications, 248 p.
6. BHATNAGAR, Y.C. (ed.). Current Issues in Foreign Language Teaching in India. Delhi : Ajanta Publications, 1983. 264 p.
7. CARE, J.M., DEBYSER, F. Jeu, langage et créativité. Paris : Hachette/Larousse, 1978. 170 p.
8. GALISSON, R. Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental. Paris : Hachette/Larousse, 1971. 82 p.
9. GALISSON, R., COSTE, D. Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette, 1976. pp.369-370.
10. GENETTE, G. "Discours du récit" in : Figures III, Paris : Seuil, 1972. pp.65-273.
11. GUEUNIER, N. (ed.). Lecture des textes et enseignement du français. Paris : Hachette, 1974. 158 p.
12. HALTE, J.-F., PETITJEAN, A. Pratiques du récit. Paris : CEDIC, 1977. 207 p.
13. JAKOBSON, R. Essais de linguistique générale. Paris : Ed. de Minuit, 1963. pp.207-248.
14. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Le Français Fondamental (1er et 2ème Degrés). Paris : Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1972-1973. 2 vol., 73 p., 63 p.

15. PETITJEAN, A. Pratiques d'écriture. Paris : CEDIC, 1982. 160 p.
16. PEYTARD, J., BERTRAND, D., BESSE, H., et al. Littérature et classe de langue. Paris : Hatier, 1982. 239 p.
17. REBOULLET, A. (ed.). Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris : Hachette, 1971. 208 p.
18. VIALA, A., SCHMITT, M.P. Faire Lire. Paris : Didier, 1979. 224 p.
19. VIALA, A., SCHMITT, M.P. Savoir-lire. Paris : Didier, 1982. 224 p.
20. WAGNER, E. De la langue parlée à la langue littéraire. Paris : Hachette/Larousse, 1965. 124 p.

Articles

1. AUDUBERT, A. "Problèmes de l'enseignement de la littérature française au Brésil", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.17-22.
2. BAL, M. "L'analyse structurale du récit : Ordre dans le désordre", Le Français dans le Monde no.130, juil. 1977, pp.6-14.
3. BAL, M. "'Enseigner la littérature. A quoi bon?", Le Français dans le Monde no.154, juil. 1980, pp.59-64.
4. BEAUJOUR, M. "L'enseignement de la 'littérature d'idées' aux Etats-Unis", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.43-48.
5. BERTONI DEL GUERCIO, G. "Enseignement de la langue et enseignement de la littérature", Le Français dans le Monde no.144, avr. 1979, pp.43-51.
6. BRUEZIERE, M. "Littérature et civilisation", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.54-58.
7. BUTOR, M. "Où j'apprends", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.8-9.
8. CARDUNER, J. "Programmes d'enseignement de la littérature aux Etats-Unis", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.36-42.

9. DEBYSER, F. "L'immeuble (roman simulation en 66 exercices)", Le Français dans le Monde no.156, oct. 1980, pp.19-26.
10. DUMAZEAU, H. "Du bon usage des anthologies", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.88-93.
11. GIRARD, M. "Une expérience", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.29-35.
12. KANE, M. "L'enseignement de la littérature africaine aux Africains", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.23-28.
13. KIRPALANI, M.-C. "Importance de l'étude de la ponctuation dans l'analyse littéraire", Le Français dans le Monde no.164, oct. 1981, pp.35-36, 53-56.
14. KIRPALANI, M.-C. "Propositions de travail à partir d'un texte littéraire", Parenthèse no.1, janv. 81, pp.1-12.
15. MOROT-SIR, E. "Littérature et action culturelle", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.10-16.
16. MOURIER, M. "La poésie moderne dans l'enseignement de la littérature", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.49-53.
17. NATAF, R. "Textes d'écriture", Le Français dans le Monde no. 77, déc. 1970, pp.80-82.
18. PEYTARD, J. "Analyse structurale d'un texte de Colette", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.67-74.
19. RAILLARD, G. "L'enseignement de la littérature française à l'étranger", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.6-7.
20. RAILLARD, G. "Pour l'étude complète d'un texte", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.83-87.
21. RENOUARD, M. "Pratique(s) de l'écrit créatif", Le Français dans le Monde no.167, févr.-mars 1982, pp.48-54.
22. ROCHET, M.-C. "Etude de Moderato Cantabile de Marguerite Duras", Le Français dans le Monde no.110, janv. 1975, pp.20-26.
23. VERNET, M. "Nouvelle critique et enseignement", Le Français dans le Monde no.77, déc. 1970, pp.59-66.