

(PRÉ)TEXTES : PERSPECTIVE DIDACTIQUE SUR LE DÉPEÇAGE DES TEXTES LITTÉRAIRES À DES FINS D'EXEMPLIFICATION

Julien Van Beveren

(Université de Liège)

Résumé. Dans de nombreuses composantes de la discipline scolaire « français » — l'argumentation, les figures de style, la narratologie, l'apprentissage de la langue, les genres littéraires, l'histoire littéraire —, le recours à des textes littéraires pour exemplifier l'un ou l'autre pan de matière est fréquent. Sont épinglées, dans cet article, une série de dérives qui peuvent être engendrées lorsque l'exemplification prime la compréhension du texte abordé. Pour illustrer les propos, des extraits de textes officiels seront mêlés à des notes prises lors de supervisions des stagiaires inscrits à la maîtrise à finalité didactique en Langues et Littératures françaises et romanes, ainsi qu'à des travaux réalisés par ces étudiants.

Mise en perspective

Dans *Le discours littéraire* (2004), Dominique Maingueneau, conjuguant étude de la littérature et étude de la langue, envisage les œuvres comme autant de traces de pratiques langagières (Bautier 1995), autant de traces d'usages des ressources de la langue dans des contextes déterminés à des fins de communication spécifiques. Cette conception de l'œuvre d'art comme discours, qui croise une perspective linguistique, une perspective esthétique et une perspective historique, et qui invite à prendre en considération les différences potentielles entre le public destinataire et le public réel ainsi qu'à réfléchir aux éventuelles médiations et à leurs bénéfiques — cette conception n'est incontestablement pas celle qui préside aux pratiques de la littérature actuellement les plus répandues en classe de français.

Sans forcer la note, on peut dire que les œuvres littéraires n'y sont guère envisagées en tant que produits langagiers concrétisant une intention artistique

dans une conjoncture économique, sociale, politique et culturelle donnée, et qu'elles sont encore moins abordées en tant que traces d'actes de langage dont l'intérêt actuel est à mettre en débat. La question cruciale de ce qui a pu, jadis ou naguère, contribuer à la réussite ou à l'échec de la communication entre l'énonciateur (l'écrivain) et son public destinataire, la question corollaire de ce qui peut, aujourd'hui même, dans la situation de communication qui réunit des élèves et un professeur-médiateur, être un facteur de succès ou d'échec sont laissées sous le boisseau.

Michel Foucault (1969), entre autres, a contribué à répandre la distinction entre une approche du texte comme « monument » et une approche du texte comme « document ». Ce qui caractérise la première, ce n'est pas, comme on le pense parfois, la sacralisation de l'œuvre, mais le questionnement sur ses mérites à trouver ou à conserver une place dans cette « bibliothèque imaginaire », analogue au « musée imaginaire » que Malraux assignait comme séjour à l'amateur d'arts plastiques. Ce qui caractérise la seconde, c'est l'évacuation de ce questionnement au profit d'une interrogation sur la représentativité, l'exemplarité du texte en question, son appartenance ou son apparentement à une classe, sa conformité relative à un canon quelconque, son degré de « réussite opérable », comme dit Jean-Marie Schaeffer (1996). Dans les pratiques scolaires aujourd'hui dominantes au cycle supérieur de l'enseignement secondaire, le texte-document masque le texte-monument ; tout se passe un peu comme si l'objectif principal de la formation littéraire était de rendre les élèves capables de situer un cas singulier dans une typologie. Cela étant, il n'est pas étonnant que les écrits littéraires soient si souvent envisagés pour leur valeur exemplaire.

Les instructions officielles et les pratiques de classe qu'elles induisent

Pour concrétiser les *dérives* d'une exemplification dont les vertus pédagogiques sont au demeurant indiscutables puisque la formation des concepts implique l'observation des cas concrets particuliers (Barth 1987), je m'appuierai sur le référentiel de compétences, qui a présidé à la rédaction des programmes de français des divers réseaux d'enseignement, sur des notes prises lors d'observations des stagiaires inscrits à la maîtrise à finalité didactique en Langues et

Littératures françaises et romanes, et sur des travaux de « pratiques réflexives »¹ réalisés par ces mêmes étudiants.

Avant d'illustrer — d'exemplifier! — la tendance (générale?²) des professeurs de français à utiliser les (fragments d')œuvres littéraires comme des manifestations particulières de phénomènes généraux, jetons un œil sur le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français*. Cet opuscule fonctionne, pour les enseignants, à la manière d'un arrêté d'application du décret de 1997 sur les missions de l'école. Il énumère les compétences que doivent avoir acquises les élèves au terme du cursus des humanités générales et technologiques³ et il distingue celles qui doivent faire l'objet d'une certification de celles qui doivent être développées mais non certifiées. C'est à la page 20 du référentiel que figurent les injonctions les plus explicites relatives à l'enseignement de la littérature :

Au terme de leur scolarité, les élèves seront capables, à la fois :

- d'expliquer les ruptures fondamentales qu'a connues la culture française, mais aussi européenne, à différents moments de l'histoire, dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage,
- de reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont ainsi constitués,

1 Le modèle du « praticien réflexif » (Schön 1994) est aujourd'hui devenu le point de mire de toute formation à caractère professionnalisant. Les activités dites « pratiques réflexives », inscrites, à l'Université de Liège, au programme de la formation des futurs enseignants, sont censées favoriser particulièrement la prise de distance qui permet au praticien d'évaluer l'efficacité et l'efficience de ses décisions et d'ajuster ses gestes professionnels compte tenu des succès ou des échecs qu'il rencontre. Pour plus de précision, on consultera le n° 26 de la revue *Puzzle* (aout 2009), qui comporte un gros dossier consacré à cette problématique. Cf., entre autres, Dumortier & Van Beveren 2009.

2 Seule une enquête menée en respectant une méthode scientifique permettrait de supprimer le point d'interrogation... ou obligerait à éliminer l'adjectif. Il n'est pas facile d'enquêter dans le milieu des enseignants du secondaire supérieur et il faut diversifier les procédures de récolte de données (questionnaires, entretiens, observations de terrain) pour avancer des résultats fiables. Je me fonde ici sur ma courte expérience personnelle de formateur d'enseignants et de didacticien et sur la très longue expérience en ces deux domaines de mon chef de service.

3 Le référentiel destiné aux humanités techniques et professionnelles ne spécifie guère les objectifs assignés à la discipline « français » : je ne le prends donc pas en considération.

- de situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants (ainsi, non seulement Rabelais appartient au courant humaniste, mais il participe aussi du foisonnement baroque et de l'avènement de la modernité),
- de repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine.

Écartons le premier objectif, sans rapport avec la question qui nous occupe⁴. À propos du deuxième, constatons, en faisant un retour en arrière à la page 11, qu'il n'est pas prévu de certifier que les élèves l'ont ou ne l'ont pas atteint. Mesure de prudence, sans doute. Mais cette même page 11, tout comme la page 20, invite les enseignants à privilégier les tâches consistant à *reconnaitre* l'appartenance d'un élément Y à un ensemble Z étant donné que cet élément et tous ceux de cet ensemble présentent le(s) même(s) caractère(s) A(, B et C) :

Identifier dans un texte des éléments constitutifs :

- du type narratif,
- du type poétique,
- du type argumenté,
- du type dramatique.

Associer un texte à une tendance, un courant esthétique, une époque, voire, dans certains cas, un auteur sur la base de critères d'identification génériques, lexicaux, thématiques, rhétoriques ou syntaxiques.

Repérer la présence dans un même texte de différents types textuels (narratif, poétique, argumentatif...) ou de différents genres (ex : récit policier, fantastique, biographique).

On trouve dans le référentiel d'autres passages qui érigent en « compétence » la capacité de *repérer* dans un écrit (littéraire ou non) la présence de l'une ou l'autre caractéristiques de facture, capacité qui implique l'exemplification préalable de ces dernières. Ainsi, page 10 :

4 Mais remarquons en passant une formulation hypocrite : en fait, ce qui est attendu des élèves, c'est qu'ils puissent *reproduire* une explication des « ruptures » culturelles que leur *aurait fournie* un professeur *d'exception*, capable de faire voir, *derrière* le défilé des siècles, des mouvements et des écoles, les changements profonds qui affectent les manières de vivre et de penser ainsi que le rapport à la langue et à l'art littéraire.

Identifier les endroits du texte qui font problème et requièrent donc une inférence, une interprétation : actions ou sentiments non explicites, présupposés, ellipses, métaphores, énoncés énigmatiques, ironie, ambiguïtés, liens logiques non explicites...

Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (naïf, critique, ironique...) qu'il adopte ainsi que le destinataire.

Ce qui précède est révélateur de l'obsession d'évaluer les performances sans risque de subjectivité : l'élève « reconnaît », il « situe », il « repère », il « associe », il « identifie » ; c'est correct ou incorrect, cela relève d'une logique binaire qui ne peut prévaloir qu'à la condition d'avoir enseigné, entre autres, quels sont les traits distinctifs d'un courant, d'un genre, d'un type, d'une figure de style, quels sont les indicateurs d'une implicite, quelles sont les manifestations d'une posture énonciative ou d'un point de vue. Sous les oripeaux fallacieux des « compétences », on ne découvre rien d'autre que l'aptitude à *retrouver* quelque avatar de ce qui a été auparavant présenté comme concrétisation typique d'une abstraction quelconque : le baroque, le romantisme, la tragédie, le récit d'énigme criminelle, la métaphore, la dichotomie « récit » *vs* « discours », l'ironie, les espèces de focalisation, etc.

Les objectifs d'apprentissage s'énonçant en termes de savoir-faire et se réduisant en fait à des variétés de la *reconnaissance*, on devine le rôle central que joue l'exemple dans la procédure pédagogique. Je répète qu'il n'est pas possible de s'en passer. L'intégration des élèves dans la « communauté discursive disciplinaire » (Bernié 2002) — dans le groupe social que fondent la valorisation de certains objets de discours et de certaines manières de parler de ces objets, la connaissance partagée de ces objets et le développement progressif des compétences à échanger verbalement à leur propos — est conditionnée par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire sur lesquels repose *en partie* l'expertise de l'enseignant. Ce dernier est, en principe, celui qui sait ce que signifient les mots « baroque », « romantisme », « tragédie », « métaphore », « focalisation », etc. et quels usages on peut faire de ce qu'ils signifient pour *comprendre* une œuvre. Pour que les élèves progressent vers cette expertise, il est indispensable que le professeur exemplifie. Mais l'exemple devrait rester un moyen d'apprendre et non devenir la clé de voute de la formation littéraire : les élèves devraient pouvoir mobiliser ce qu'ils savent du baroque, du romantisme, de la tragédie, de la métaphore, de la focalisation, etc. pour (mieux) *comprendre* les œuvres et non

seulement pour pouvoir dire que celle-ci ou celle-là est, *elle aussi*, exemplaire de telle ou telle catégorie relevant de la poétique générale.

Les exemples suivants montrent que, parmi les futurs enseignants de français, il en est dont les pratiques se situent dans le droit fil des dérives potentielles que je viens d'épingler dans le référentiel. Les trois premiers ont trait aux pratiques de repérage des figures de style ; suivra un exemple relatif aux procédés narratologiques et, enfin, un exemple ayant trait au genre auquel une œuvre littéraire peut être associée.

Une stagiaire abordait avec ses élèves un extrait de la nouvelle « Boule de Suif » de Guy de Maupassant. L'objectif poursuivi était d'apprendre aux élèves à décrire et à analyser des portraits. L'exploitation qu'elle a faite de ces quelques lignes est typique d'un usage fort répandu des savoirs relatifs aux figures de style :

Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses, avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme qui saillait sous sa robe, elle restait cependant appétissante et courue, tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir. Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir [...].

À la suite de la lecture, la stagiaire pose une question dont l'imprécision en dit déjà long sur le traitement qui va être réservé à la description : « Vous remarquez quoi par rapport à cette description ? » Face au mutisme — compréhensible — des élèves, elle précise : « Y voyez-vous des figures de style ? » Les élèves, rassurés, s'engagent alors sur les rails qui viennent de leur être indiqués. Le groupe adjectival « pareils à des chapelets de courtes saucisses » est identifié comme une comparaison ; les groupes nominaux « une pomme rouge » et « un bouton de pivoine prêt à fleurir », comme des métaphores. Techniquement, ces identifications sont irréprochables. Mais que disent-elles de l'opposition, traduite par « cependant », entre, d'une part, le lard et les saucisses et, d'autre part, la pomme et le bouton de pivoine ? De l'ambivalence de la description physique de Boule de Suif ? De la relativité des critères de beauté ? Absolument rien.

Autre stagiaire, autres élèves, autre texte, mais semblable pratique. Cette fois, Boris Vian, dont un extrait a été choisi dans le cadre d'une séquence sur l'absurde, va faire les frais de l'opération. Ces deux courts passages de *L'Écume des jours* étaient au nombre de ceux retenus par la stagiaire :

Son peigne d'ambre divisa la masse soyeuse en longs filets orange pareils aux sillons
que le gai laboureur trace à l'aide d'une fourchette dans de la confiture d'abricots.

Son pantalon était de velours à côtes vert d'eau très profonde [...].

Au nombre des manifestations potentielles de l'absurde, la stagiaire a compté les « jeux qui dérèglent l'usage ordinaire du langage ». On ne saurait le lui reprocher. Toutefois, le pêle-mêle de tout ce qui peut produire un effet d'absurdité est une sorte de radeau de la Méduse où gisent des corps exténués : chacun des traits susceptibles de provoquer cet effet est énoncé sous la forme quasi spectrale d'un groupe du nom, forme à laquelle un exemple devrait rendre un peu de vitalité. Hélas, tout ce que les élèves diront du premier extrait, et tout ce dont se contentera la stagiaire, c'est « métaphore ». Aussi court qu'erroné. Le second extrait ne suscitera, pour sa part, rien de plus que ce commentaire : « C'est drôle aussi ». Oui, c'est drôle, mais se borner à dire l'effet de la figure ne vaut guère mieux que se borner à dire son nom. On tourne en rond : les jeux de mots font partie des ressources utilisables par les artistes qui, chacun à sa façon, démontrent quelque chose par l'absurde. Boris Vian peut être compté au nombre de ces artistes-là, notamment parce qu'il joue sur les mots. Comme dans les exemples ci-dessus. Et ces exemples sont superficiellement traités puisqu'il ne s'agit que de constater le recours de Vian aux jeux de mots, partant son apparemment à la grande famille des écrivains de l'absurde.

Avec la troisième stagiaire, Francis Ponge et son papillon ont eux aussi subi le même traitement. Réduire « Lorsque le sucre élaboré dans les tiges surgit au fond des fleurs, comme des tasses mal lavées, [...] » à une comparaison, c'est en dire trop peu. C'est se priver d'un commentaire sur le fossé qui sépare l'univers du comparant et l'univers du comparé ; c'est négliger l'effet surprenant, l'originalité de la comparaison en ce qu'elle comporte d'inattendu ; c'est, en somme, se centrer sur le caractère exemplaire (« Il y a un *comme* : c'est une comparaison ! ») de la phrase ou du syntagme et faire fi de sa compréhension.

La leçon dont il va maintenant être question avait pour objet la lecture et la compréhension d'une nouvelle de Thomas Owen, intitulée « Le Chasseur ». Pour manifester leur compréhension de cette nouvelle, les élèves sont invités par la stagiaire à dire oralement à propos d'une série de propositions si chacune d'elles est conforme ou non à ce qu'a écrit l'auteur. Ensuite, il leur est demandé de citer le type de focalisation choisi par ce dernier, autrement dit le

type de point de vue à travers lequel les informations sont livrées au lecteur. Enfin, les élèves doivent dresser la liste des indices leur ayant permis d'accoler à la nouvelle d'Owen l'étiquette « focalisation interne ». On me permettra de douter qu'il s'agit là d'activités concourant à développer les compétences de compréhension en lecture des élèves, *a fortiori* qu'il s'agit d'activités visant à les rendre sensibles aux procédés narratologiques envisagés comme autant de manifestations de l'intention artistique de l'auteur.

L'exemple suivant illustre, s'agissant des genres littéraires, la pratique de la catégorisation, qui peut être rendue partiellement responsable d'un échec de la formation littéraire⁵. Lors d'une séance de pratiques réflexives, un groupe d'étudiants a présenté un rapport sur une leçon donnée par une de leurs condisciples. L'objectif principal de cette leçon, avalisé par le maître de stage, conforme au programme, était de rendre les élèves capables de différencier trois espèces de comédie : la comédie de mœurs, la comédie d'intrigue et la comédie de caractère. Les étudiants notent ceci dans leur rapport :

Au fond de la classe, le maître de stage intervient : « Et *Les fourberies de Scapin*? Vous vous rappelez? La pièce que nous sommes allés voir... C'est quel type de comédie? » « De mœurs », disent les uns. « D'intrigue », proposent les autres. « De caractère », avancent quelques-uns. Les élèves ont-ils vraiment compris?

La question oratoire en dit long à propos du regard porté sur l'activité par les étudiants qui observaient leur condisciple. Ils ne mettent pas en question l'objectif d'apprentissage. Pour eux, malgré les mises en garde contre les pratiques de classification et d'étiquetage *qui ont une fin en elles-mêmes*, la leçon aurait porté ses fruits et ces fruits-là auraient contribué à la formation littéraire si les

5 « Nous désignons par là, écrivent Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy (2009), cette composante de la discipline scolaire "français" qui concourt à façonner l'adulte que l'institution scolaire a pour mission de faire advenir grâce à des tâches [...] ayant trait à la dimension artistique de certains écrits, aux particularités et à l'historicité de l'art littéraire, aux vertus éducatives de la littérature, à son importance sociale et au rôle de son enseignement enfin. [...] Nous n'ignorons pas que cette conception *fonctionnelle* des pratiques scolaires de la littérature — conception reposant elle-même sur la conviction de *l'influence* profonde des pratiques artistiques sur le processus de socialisation et de moralisation — ne fait pas l'unanimité. Mais si nous n'étions pas persuadés que les pratiques scolaires de la littérature, à certaines conditions tout au moins, peuvent contribuer à accroître l'humanité dans l'enfant, si nous partagions les vues des adeptes d'une littérature sans incidence aucune sur la qualité du vivre ensemble, nous irions, sans état d'âme, grossir les rangs de ceux qui tiennent son enseignement pour un luxe inutile ».

élèves avaient été unanimes pour ranger *Les fourberies de Scapin* dans l'un des trois tiroirs précédemment ouverts. Leurs réponses divergentes attestent, au contraire, à leurs yeux, d'un échec de l'interaction pédagogique. Voire! Peut-être les élèves ont-ils fort bien perçu que la *vis comica* de la pièce en question relevait, alternativement ou simultanément, du *comique* de mœurs, du *comique* d'intrigue et du *comique* de caractère. Mais comme la tentative de classement échoue et comme nul ne conteste l'utilisation des œuvres littéraires pour exemplifier les distinctions d'une typologie, la conclusion s'impose : les élèves n'ont pas compris!

Les notions d'effet et d'écart

Les cas dont je viens de faire état portent à penser qu'il n'est pas suffisant de mettre les futurs enseignants en garde contre des pratiques qui, sous le couvert du développement de compétences de lecture des œuvres littéraires, n'ont d'autre résultat que celui de transmettre des savoirs d'ordre littéraire. Des savoirs concernant les figures de style, les procédés narratologiques, les genres — et l'on pourrait ajouter les écoles, les courants, les mouvements et leurs « écritures » (Barthes 1953) respectives —, des savoirs qui pourraient réduire la distance entre le lecteur destinataire et l'élève lecteur et donc améliorer la compréhension de ce dernier. Puisque les mises en garde ne suffisent pas, puisque ne suffisent pas non plus les exemples d'*utilisation* des savoirs littéraires pour prêter à l'œuvre d'art la qualité d'attention qu'elle requiert (Genette 1997), le didacticien peut songer à faire reprendre du service à des notions qui furent naguère en première ligne de la réflexion sur la littérature mais qui aujourd'hui ne sont plus guère sollicitées, sauf peut-être dans le secteur de la traductologie (Eco 2006 : 67-96). Je veux parler des notions d'effet et d'écart.

S'agissant de ces dernières, je me suis livré à un très modeste examen de la littérature scientifique, sur un corpus qui va de *Le style et ses techniques* de Cressot (1949) au *Dictionnaire du littéraire* d'Aron, Saint-Jacques et Viala (2002), en passant par le *Vocabulaire de la stylistique* de Mazaleyrat et Molinié (1989), le *Dictionnaire de rhétorique et de poétique* d'Aquien et Molinié (1996), le *Dictionnaire des genres et notions littéraires* (1997), le *Dictionnaire de poétique et de rhétorique* de Morier (1998) et le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau (2002).

Au terme de mon examen, j'ai pu noter ceci, à propos de la notion d'effet : si Cressot met l'accent sur la nécessité de ne pas couper les usages de la langue de leurs effets et si Mazaleyrat et Molinié ont réservé une entrée à la notion d'effet, dans Aquien et Molinié, dans le *Dictionnaire des genres et notions littéraires* de l'Encyclopædia Universalis, dans Morier et dans le *Dictionnaire du littéraire*, on cherchera en vain une telle entrée. On notera néanmoins que la notion d'effet, bien qu'elle ne bénéficie pas d'une entrée, se trouve au cœur de la définition de la figure proposée par Aquien et Molinié. C'est, selon eux, sur la base d'un surcroît d'effet que l'on mesure la présence d'une figure, la figure étant présente « lorsque l'effet de sens produit ne se réduit pas à celui qui est normalement engagé par l'arrangement lexical et syntaxique occurrent. ⁶ » Charaudeau et Maingueneau ont quant à eux accordé une entrée à la notion d'effet de sens, qu'ils ne conçoivent pas indépendamment de celle de discours. Les auteurs prennent soin d'opérer une distinction relative à cette notion, qui est d'un grand intérêt sur le plan didactique : d'un côté, l'« effet visé », en lien avec les intentions de l'auteur ; de l'autre, l'« effet produit », ayant trait aux sentiments et aux réflexions du lecteur⁷. On constate donc que l'importance accordée aux effets a connu des succès divers : encore bien implantée dans les années 70, la notion a pour ainsi dire disparu des ouvrages parus dans les années 80 et 90, à tout le moins en tant qu'entrée. Son retour, dans le dictionnaire dirigé par Charaudeau et Maingueneau, prouve qu'elle n'a pas dit son dernier mot. Elle apparaît comme un moyen, parmi d'autres, de ne pas se cantonner, en classe de français, dans l'exemplification conçue comme une fin en soi.

Une autre notion tout aussi importante sur le plan didactique et également susceptible d'éviter ce dérapage dans le traitement des exemples est celle d'écart. Cette notion bénéficie d'une entrée dans un seul des ouvrages précités (Mazaleyrat et Molinié 1989), sous laquelle elle est définie comme un « concept ancien de stylistique, qui impliquait une assimilation du style à l'écart par rapport à une norme. La norme étant devenue difficile à saisir, la

6 Aquien et Molinié 1996 : 176 (je souligne).

7 Charaudeau et Maingueneau 2002 : 207-209. Notons que la distinction opérée par Charaudeau et Maingueneau permet de dépasser l'ennui constaté par Mazaleyrat et Molinié dans la notice consacrée à l'effet : « L'ennui est que de nombreuses déterminations langagières bien spécifiques produisent des effets fort différents, voire opposés. » (Mazaleyrat et Molinié 1989 : 118-119).

notion d'écart a paru moins opératoire, au profit de celle qui oppose un trait marqué à un trait non marqué, repérables en termes, apparemment plus objectifs, de sensibilité à la réception. » (Mazaleyrat et Molinié 1989 : 116) L'écart semble donc avoir connu le même sort que celui réservé à l'effet. Or, sur le plan didactique, l'écart, ne serait-ce qu'en raison de la transparence du mot par rapport à ce qu'il désigne⁸, me semble davantage adapté pour sensibiliser les élèves à un usage littéraire des ressources de la langue. Envisager l'œuvre littéraire comme un monument implique, entre autres, de mettre en rapport un usage particulier des ressources de la langue et l'(les) effet(s) résultant de cet usage⁹. Le procédé d'écriture, choisi par l'auteur et sur lequel le maître centre l'attention des élèves, prête-t-il à sourire ou à rire, peut-il installer une forme de suspense, permet-il au lecteur de se forger sa propre vision des faits qui constituent l'histoire¹⁰ ?

Si la question de l'effet n'est pas, dans bien des cas, évacuée par les enseignants de français, elle est abordée de manières fort différentes. En observant les pratiques de classe, quatre cas se présentent, s'agissant des combinaisons possibles des procédés d'écriture et des effets : l'étiquetage seul des procédés, la description exclusive des effets, la description des effets après l'étiquetage des procédés et, enfin, l'étiquetage des procédés faisant suite à la description des effets. L'étiquetage seul est stérile, on l'a montré à travers les exemples de pratiques des stagiaires. La centration exclusive sur les effets, elle, donne lieu à une lecture purement impressionniste. Quant à la démarche qui consiste, une fois les procédés narratologiques identifiés, à en décrire les effets, j'ai constaté à maintes reprises qu'elle entraîne le silence de la plupart des élèves. Sans doute le côté techniciste de la description, avec toutes les difficultés qu'il comporte

8 « Marqué » et « non marqué », pour des élèves du secondaire, risquent fort de ne pas signifier grand-chose.

9 Cette approche se situe dans le droit fil des travaux de Servais Etienne (1965), de Louis Remacle ou encore de Paul Delbouille ; ces derniers ont, dans les *Cahiers d'analyse textuelle* (1959-1978), théorisé et exemplifié la méthode du même nom, qui a constitué pendant des décennies un des fleurons des études romanes à l'Université de Liège.

10 Cet(ces) effet(s) sera(ont) la plupart du temps mis en rapport avec le plaisir ou le déplaisir ressenti au contact avec l'œuvre. Très spontanément, les élèves pourront faire état de cet agrément ou de ce désagrément, comme ils sont habitués à le faire en contexte extra-scolaire : le rôle de l'école, celui du professeur de français en particulier, consistera à leur permettre d'énoncer les motifs de ce plaisir ou de ce déplaisir.

pour les élèves, les empêche-t-il de retourner à l'effet global du texte. De plus, ces derniers, peinant à exprimer l'(les) effet(s) du procédé observé, risquent fort de se constituer une sorte de liste univoque, selon laquelle à tel procédé correspondrait à coup sûr tel effet. Or, la saisie des effets, on le sait, est *pour partie* conditionnée par les dispositions esthétiques personnelles du lecteur. Le quatrième cas de figure, celui qui consiste, une fois les effets décrits, à retourner au texte pour repérer les procédés d'écriture qui sont à l'origine de ces effets, me semble être le plus approprié, car l'enseignant se fonde sur les perceptions des élèves-lecteurs afin de leur faire découvrir les choix de l'auteur qui les conditionnent.

L'étude des figures de style, celle des figures du discours narratif, qui constituent la plus importante partie des savoirs scolaires relatifs à la narratologie, et celle des genres littéraires qui, pour la plupart, se sont constitués en *s'écartant* de ceux qui existaient précédemment en vue de produire d'autres effets, gagneraient sans doute à être envisagées par le biais de la notion d'écart.

Lorsque, à plusieurs reprises et notamment lors des trois exemples de leçons développés précédemment, j'ai pu observer des stagiaires à qui il avait été imposé d'initier les élèves aux figures de style, quelques constantes me sont apparues. Tout d'abord, la théorie précède les exercices. Quand il s'agit de « voir les figures de style », les élèves sont d'abord confrontés à une longue liste de définitions, chacune étant assortie d'un exemple, et ils sont ensuite invités à mettre en application ces savoirs théoriques. Soit dit en passant, les différentes définitions ne sont jamais envisagées comme des occasions d'exercer les élèves aux compétences transversales d'analyse et de comparaison. Qu'est-ce qui rapproche et qu'est-ce qui distingue une comparaison d'une métaphore? Ensuite, les exemples qui, fort souvent, accompagnent ces définitions sont isolés de leur entour verbal. « Le soleil noir de la mélancolie » : certes, il s'agit d'un oxymore, mais cette identification est-elle un gage de compréhension du poème où apparaît cette figure? Par ailleurs, les définitions et exemples occultent ou simplifient à outrance la question des effets. Incontestablement, la figure est désignée comme telle parce qu'elle résulte d'un écart par rapport à l'usage courant de la langue et cet écart se mesure pour partie à travers les effets engendrés par les choix de l'écrivain. Le plus souvent, cette question-là n'est même pas abordée dans les définitions des différentes figures — il est très rare, c'est significatif, que la litanie des figures soit précédée d'une définition générale

de celles-ci. Quand la question des effets est abordée, elle l'est de manière réductrice. Ainsi, l'hyperbole peut être définie comme une figure de style qui consiste à exagérer *pour faire impression*. Cette définition contient bien un élément relatif à l'effet de l'hyperbole, mais il s'agit d'un effet tellement général qu'il ne peut rendre compte des particularités de chaque hyperbole. Enfin, les exercices ont pour seul objectif l'identification des figures. À l'instar des exemples accompagnant les définitions, ces exercices portent presque toujours sur un groupe de mots, au plus sur une phrase.

Il est donc impossible pour les élèves, sauf à connaître le texte dont la phrase ou le groupe est extrait, de percevoir l'apport de la figure compte tenu du sens global du texte. En outre, il s'agit exclusivement d'identifier la figure de style qui est exemplifiée. Un simple coup d'œil suffit, *dans bien des cas*, pour repérer un chiasme ou une comparaison. Or un (extrait de) texte littéraire ne peut s'accommoder d'un simple coup d'œil. Face à de telles pratiques, les élèves comprennent très vite que le seul objectif d'apprentissage à atteindre réside en cet étiquetage et on ne peut leur jeter la pierre s'ils se limitent à un repérage dans la mesure où c'est uniquement de celui-ci que dépend l'attribution d'un *satisfecit*. Mais une fois l'étiquette accolée à la figure, rien n'est dit de l'écart que représente cette dernière par rapport à l'usage courant de la langue. Rien n'est dit non plus à propos du choix de cette figure singulière, à propos de ce qu'elle apporte au texte dans lequel elle s'intègre.

Pour ce qui concerne l'approche des procédés narratifs à travers la notion d'effet, j'emprunte l'exemple suivant à un des portefeuilles de documents fournis par Jean-Louis Dumortier à ses étudiants dans le cadre du cours de didactique du français : cet exemple met en lumière l'intérêt d'une articulation entre procédés narratologiques et effets afin que les textes littéraires ne soient pas réduits à l'état de réservoirs où l'on puiserait des exemples pour donner des leçons de narratologie. Un bref résumé de la nouvelle « Le chasseur », de Thomas Owen — on a pu voir le traitement que lui réservait un stagiaire —, s'impose. Après avoir passé la nuit avec un homme, une femme traverse la campagne, à l'aube, en se dirigeant vers un cimetière. Les rencontres suivantes de ces deux personnages sont des occasions, pour le lecteur, d'en apprendre davantage sur eux. Lui a passé quelques années en Afrique, où il chassait le gros gibier ; elle, on peut le deviner assez tôt et cela se confirme par la suite, est une vampire. Il en dit assez peu sur lui et, évidemment, elle ne lui révèle pas sa

véritable identité. Toutes ces informations, le lecteur les apprend au compte-gouttes et exclusivement à travers le regard de la femme, qui s'est attachée à cet homme et éprouve une certaine culpabilité à la perspective du « passage à l'acte », qu'elle a déjà reporté. La scène finale révèle que le titre, « Le chasseur », se justifie non seulement par le passé africain du personnage masculin, non seulement par la véritable identité du personnage féminin, mais bien plus par l'identité cachée de l'homme, qui n'est autre qu'un chasseur... de vampires. La vampire ignorait cette identité et, dès lors, n'avait aucune idée de l'issue funeste qui l'attendait. C'est en grande partie à ces découvertes progressives, qui installent une réelle « tension narrative » (Baroni 2007), que tient l'intérêt de cette nouvelle. L'effet de surprise provoqué par la fin du texte trouve son origine dans l'effacement du narrateur et dans la focalisation par le personnage de la vampire.

Si un professeur, en abordant ce texte, se contente de faire identifier à ses élèves le type de focalisation choisi par l'auteur, s'il n'associe pas la compréhension du texte, la saisie de l'intention de l'auteur et le recours aux outils de la narratologie, c'est sans doute parce qu'il peine à formuler des objectifs d'apprentissage. Quelles que soient les critiques négatives que l'on a pu, à juste titre, adresser à la pédagogie par compétences¹¹, la mise en place de cette pédagogie a, à mon estime, souligné l'importance de la formulation d'objectifs d'apprentissage. Cette exigence me semble être un des moyens possibles d'éviter le dérapage de l'instrumentalisation du texte littéraire. Tel texte exemplifie la focalisation interne; tel autre, l'ellipse; tel autre encore, le caractère hétérodiégétique du narrateur : ces étiquettes peuvent s'avérer tout à fait opaques pour les élèves et elles peuvent ne pas leur donner accès aux particularités du texte littéraire qui leur est donné à lire. Si cet exemple ayant trait à la narratologie implique, pour ne pas céder au chant des sirènes de l'exemplification, une prise en considération de l'ensemble du texte, tout au long duquel on trouvera, disséminés, des indices du procédé en question, il est d'autres contextes, on l'a vu, où la portion de texte envisagée est d'une étendue moindre et dans lesquels la catégorisation prime tout autant la compréhension — fût-elle mini-

11 La compétence peut être définie comme la capacité de mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir être pour accomplir une tâche complexe pouvant être intégrée dans une famille de situations.

male — du texte littéraire. Les dérives de l'exemplification ne sont donc en rien liées, semble-t-il, à l'étendue de l'(extrait d')œuvre envisagé(e).

La question des genres littéraires pourrait elle aussi être abordée avec profit sous l'angle de l'écart. Par rapport à un objectif de compréhension à la lecture, l'inscription générique d'un texte littéraire est essentielle. Elle contribue en effet à guider le lecteur dès les premières pages et même avant, si l'on se penche sur ce que Genette (1987) a nommé les « seuils ». Il convient de noter que l'inscription générique est aussi importante pour saisir l'intention poursuivie par l'auteur à travers l'œuvre étudiée. C'est dire qu'à mes yeux, il est impensable de vouloir l'exclure de toute approche des textes littéraires. Karl Canvat, dans son ouvrage intitulé *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, détaille cette importance, en mettant en évidence l'intérêt de cette classification qui permet de se frayer une voie dans la galaxie des textes :

En situation scolaire, les problèmes que rencontrent les apprenants à la lecture des textes « littéraires » proviennent précisément des difficultés qu'ils éprouvent à mobiliser leur encyclopédie générique, soit parce qu'ils n'en ont pas [...] ou qu'elle est lacunaire, soit parce que leurs normes génériques « spontanées » ne sont pas les normes savantes construites par le discours scolaire, soit encore parce qu'ils ne transfèrent pas ces normes génériques, les textes lus en classe étant trop loin de leur habitus lectural. (Canvat 1997 : 133)

En revanche, il importe de ne pas aborder les textes par le seul prisme de leur inscription générique, ou, en d'autres termes, de ne pas *utiliser* les textes comme des *documents* prouvant l'existence des genres. En outre, la notion d'écart serait un biais intéressant pour aborder avec des élèves la problématique des genres. Elle leur permettrait, entre autres, d'acquérir un « sens de l'histoire littéraire », en d'autres mots, de prendre conscience d'un certain nombre de ruptures qui ont contribué à façonner cette histoire, de comprendre également que ces ruptures, parfois radicales, ont été caractérisées, notamment, par une volonté de s'écarter des canons mis en valeur par ceux qui dominaient la scène littéraire. Incontestablement, selon cette perspective, les notions d'effet et d'écart sont étroitement liées. Pourquoi s'écarter-t-on sinon pour signifier de diverses manières la contestation des genres jusque là valorisés ? Dans l'histoire littéraire, je songe notamment, pour m'en tenir à des cas d'écarts (provocateurs d'effets) particulièrement sensibles, au travestissement burlesque et au poème héroï-comique (Genette 1982), à la nouvelle historique, à la tragi-comédie, au

drame bourgeois ou romantique, au poème en prose, au « nouveau roman », au « nouveau théâtre », à l'auto-fiction, etc.

Conclusion

Au terme de ce parcours, il apparaît que, tant en classe de français que dans le cadre des recherches en didactique liées à cette discipline, le recours aux exemples est essentiel. Les dérives qui ont été épinglées dans les pratiques des stagiaires, et qui sont renforcées par les pseudo-compétences énoncées dans le référentiel, sont liées à une focalisation sur le caractère exemplaire du texte ou de la phrase analysé(e), focalisation au-delà de laquelle il semble n'être point de salut. Les phénomènes de catégorisation et d'identification occupent dès lors toute la scène et condamnent à demeurer en coulisses, d'une part, l'esprit critique, qui permettrait de faire voir que les catégories ne sont pas imperméables les unes aux autres et que l'identification ne va pas toujours de soi, d'autre part, la prise en considération des spécificités du texte littéraire, condition *sine qua non* pour le comprendre, au sens étymologique. Cette prise en considération, j'ai tenté de le montrer, peut se réaliser, dans certains cas et parmi d'autres moyens possibles, grâce aux notions d'effet de sens et d'écart. C'est pourquoi il importe d'y sensibiliser les futurs enseignants de français et de faire d'eux des praticiens réflexifs qui ne mettent pas tous les œufs de la formation littéraire dans le panier des exemples.

Bibliographie

- M. AQUIEN & G. MOLINIÉ (1996), *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*, Paris, Librairie Générale Française (« Pochothèque »).
- P. ARON, D. SAINT-JACQUES & A. VIALA (2002), *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF.
- R. BARONI (2007), *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Le Seuil.
- B.-M. BARTH (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- R. BARTHES (1953), *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Le Seuil.
- É. BAUTIER (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- J.-P. BERNIÉ (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée? », *Revue française de pédagogie* (INRP), n° 141, p. 77-88.
- K. CANVAT (1997), *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Duculot.

- P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.
- M. CRESSOT (1947), *Le style et ses techniques*, Paris, PUF.
- J.-L. DUMORTIER & M. DISPY (2010), « D'une enquête sur le corpus à la quête d'un corpus », B. LOUICHON & A. ROUXEL (dir.), *Du corpus à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 55-68.
- J.-L. DUMORTIER & J. VAN BEVEREN (2009), « Note sur l'évaluation de la réflexivité », *Puzzle*, n° 26, p. 15-19.
- U. ECO (2006), *Dire presque la même chose*, Paris, Grasset.
- Encyclopædia Universalis. (1997), *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopædia Universalis & Albin Michel.
- S. ÉTIENNE (1965), *Défense de la philologie. Et autres écrits*, Bruxelles, La Renaissance du Livre.
- M. FOUCAULT (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- G. GENETTE (1982), *Palimpsestes*, Paris, Le Seuil.
- (1987), *Seuils*, Paris, Le Seuil.
- (1997), *L'œuvre de l'art II. La relation esthétique*, Paris, Le Seuil.
- D. MAINGUENEAU (2005), *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- H. MORIER (1998), *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, PUF.
- Y. REUTER (éd.) (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- J.-M. SCHAEFFER (1996), *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard.
- D.A. SCHÖN (1994 [1983]), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit et adapté par J. Heynemaud et D. Gagnon), Montréal, Les Éditions Logiques.