

Textes littéraires et enseignement du français FLE-S-M

Marie Berchoud
Professeure des universités

(1)

Conçu à l'origine pour le FLE, ce cours convient aussi désormais en FLM !

Sommaire

Présentation

I - Texte littéraire et classe de langue

1. Le texte littéraire, la langue et la culture
2. La communication littéraire
3. Littérature et enseignement

II - Notions et savoirs essentiels en littérature

1. Les bases pour l'analyse du texte littéraire
2. La question des genres littéraires et discursifs
3. Rappels : les siècles littéraires (idées, théories, œuvres)

III - La poésie en classe de langue

1. La poésie : la langue, l'œuvre, l'apprentissage
2. Des formes poétiques, des modes d'approche
3. Exemples d'analyse et attention didactique

PRESENTATION

1. LE CONTEXTE ACTUEL DE L'APPRENTISSAGE DU F. L. E ET LE ROLE DE LA LITTERATURE

1.1. La littérature et le CECR¹

Aujourd'hui, l'enseignement et l'apprentissage des langues (et cultures) sont harmonisés par le biais du Cadre européen commun de références pour les langues du Conseil de l'Europe (2001) dans leurs évaluations formatives et sommatives et donc dans leurs contenus et la définition des niveaux de maîtrise de la langue visée : on ne distingue plus les apprenants débutants et faux-débutants / intermédiaires / avancés, établis sur la base du Niveau-Seuil du Conseil de l'Europe (...) mais trois niveaux subdivisés en deux et correspondant à un développement des capacités langagières :

Niveau A :

A1, niveau introductif ou de découverte (breakthrough)

A2, niveau intermédiaire ou de survie (waystage). Ici noter que le mot « intermédiaire est employé là où précédemment on disait plutôt « débutants »

Niveau B :

B1, niveau-seuil (threshold ; cf. le Treshold level du Conseil de l'Europe dès les années 80)

B2, niveau avancé, ou utilisateur indépendant (Vantage level)

Niveau C :

C1, autonomie (effective operational proficiency)

C2, maîtrise (mastery)

Source : Cadre européen commun de référence pour les langues (page 34), version en français et version en anglais.

La progression des apprenants au fil de ces niveaux se fait selon cinq compétences (et non plus les 4 compétences ou skills, habiletés traditionnelles) : réception de l'écrit, production de l'écrit, réception de l'oral, production orale monogérée, production orale en interaction (c'est la nouvelle compétence ajoutée aux quatre traditionnelles). A ces compétences s'ajoute un champ de pratiques nouveau, celui de la médiation : il s'agit d'aider à la compréhension mutuelle entre personnes de langues et/ou cultures différentes, selon une vision active et positive de la sociabilité.

Les activités de classe ou hors la classe destinées à développer ces compétences sont des activités déjà connues, mais réemployées dans une perspective de développement personnel et social en contexte plurilingue pour une éducation à la citoyenneté. Ainsi, on retrouve des activités nécessaires comme :

- le travail en phonétique (en réception et en production) ;
- la chanson
- le théâtre (lecture, jeu théâtral, mise en scène, jusqu'aux jeux de rôles, etc.)
- l'écriture et la réécriture

¹ Vous pouvez télécharger le CECR à l'adresse du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int>

- la lecture (silencieuse, individuelle, collective, oralisée...)
- l'utilisation ludique de la langue (jeux, créativité, devinettes, charades...)
- l'utilisation esthétique et poétique de la langue

1.2. Et les textes littéraires ?

Dans ce contexte (européen, mais pas seulement, car l'évaluation par les compétences décrites dans le CECR gagne les méthodes et les pays extra-européens), quelle peut être la place des textes littéraires en classe ? Les uns disent qu'ils sont de moins en moins nécessaires, au motif qu'ils n'intéresseraient pas les apprenants. Nous ne le croyons pas, car nous avons expérimenté le contraire : et quand je dis nous, cela signifie des collègues en FLE-S, des étudiants avancés, et moi aussi. Certes, le CECR prône l'approche actionnelle, c'est-à-dire mettant l'élève en activité et considérant la classe et l'apprentissage dans leurs dimensions sociales. Or la lecture, l'expression personnelle et collective sont bien des activités personnelles et sociales. Que serait une société dans laquelle l'intimité, le quant-à-soi ne seraient plus préservés et valorisés comme demeure de l'être dans son identité ? Très exactement une société totalitaire.

Simplement, il faut que chaque enseignant trouve les voies pour bien choisir les textes, les activités à développer en fonction de son public. C'est là tout le propos de la didactique. Gustave Lanson, qui contribua à réformer l'enseignement littéraire en France, écrivait en 1909 : "Le mal consiste en ce que nous donnons à des élèves de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins en moins propre à leur être communiqué». Vous l'aurez compris, il s'agit pour le professeur de faire partager aux élèves de beaux textes, de les mener à mieux écrire, mieux lire, mais pas n'importe comment et seulement selon soi.

Au fil de ce cours, nous vous proposerons des activités de classe avec des textes littéraires, et nous vous demanderons même d'en inventer de nouvelles. Nous vous ferons connaître des textes, des auteurs – et vous aussi vous pourrez faire connaître les auteurs que vous aimez.

2. LE COURS « TEXTES LITTÉRAIRES ET APPRENTISSAGE DU FLE »

Ce cours est une unité optionnelle du Master 1 de français langue étrangère, il ne s'agit donc pas d'un cours de littérature au sens strict, mais d'un cours qui examine les relations entre textes littéraires de langue française et lecteurs / apprenants de FLE. Ces lecteurs / apprenants ont pour la plupart d'entre eux une idée à eux de ce qu'est un texte littéraire, ils ont des préférences, une culture préalable ; ils ont aussi des zones d'incertitude en matière de textes littéraires français et de culture littéraire, ce dont il faut tenir compte. Des éléments de repérage seront donnés pour les lecteurs qui en ont besoin.

L'intitulé du cours même postule que les textes littéraires peuvent jouer un rôle positif dans l'apprentissage du FLE, nous verrons pourquoi et comment.

On s'interrogera sur :

- ce qu'est un texte littéraire,
- les textes littéraires en tant que porteurs d'une culture et leurs potentialités interculturelles ;
- les textes littéraires dans l'apprentissage d'une langue étrangère, leur lecture et les outils d'analyse utiles, mais aussi les essais d'écriture à visée littéraire.
- la réception du texte littéraire par des lecteurs apprenants de FLE (ou FLS), donc

lecteurs non natifs.

Pourquoi choisir de travailler sur les textes littéraires en FLE ? Parce que nous aimons la littérature, en particulier certains textes qui nous ont émus, que nous trouvons beaux, voire capitaux, et que nous avons envie de les faire partager à d'autres. D'emblée, avec la littérature, il est question de transmission et de communication, intra- et surtout trans- ou inter-culturelle. Mais transmission de quoi ? Une émotion commune, de belles histoires, la musique de la poésie, notre histoire, celle du lecteur, un imaginaire commun.... Or, pour cela, il faut connaître la langue employée dans ces textes littéraires ; mais nous allons voir (si vous ne le savez déjà) qu'avec la littérature, on peut se perfectionner dans la langue, mieux comprendre son fonctionnement de l'intérieur, par l'expérience esthétique-émotionnelle de la lecture / écriture, tout en approchant de beaux textes.

La langue. Telle est en effet la matière première de la littérature, qui donne forme à l'humain, à ses réflexions et à ses aventures de vie. À l'époque des méthodologies SGAV², la littérature était présentée plutôt comme un élément de la culture dominante du pays (Louis Porcher³ dirait « la culture cultivée »), et donc comme tel, néfaste à l'apprentissage qui devait être basé sur les savoirs et savoir-faire de la vie quotidienne. Mais après la première vague des méthodes communicatives, la littérature est progressivement revenue dans le champ du FLE : d'abord avec la chanson, la poésie (voir le succès des textes de Jacques Prévert), le théâtre, et enfin la nouvelle, le roman - des textes parfois longs. Les éditeurs ont conçu des textes littéraires dotés d'aides à la lecture (explications, exercices), puis des adaptations de textes en français plus simple.

En tout cas, entre langue et littérature, il semble y avoir une opposition forte. La langue ne serait appréciée que sous l'angle du style, et le reste appartiendrait aux grammairiens, ces mécaniciens de la langue. Cette conception est souvent partagée aujourd'hui en France (cf. l'opposition entre linguistique et littérature dans les études universitaires), mais il n'en a pas toujours été ainsi : Émile Zola, Paul Valéry, Jean-Paul Sartre, pour ne citer que ces trois-là, furent des écrivains attentifs à la langue ; c'est ce que rappelle opportunément l'ouvrage de Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément : le moment grammatical de la langue française*⁴.

Le cours que nous aurons en commun se situe dans cette optique de complémentarité entre langue et littérature. En FLE, c'est bien le moins ! Cette position est justifiée par les besoins des apprenants, mais aussi par la nature même de la littérature : pas seulement un patrimoine, pas seulement un témoignage de l'humain, mais aussi un véritable « laboratoire de la langue »⁵, comme le rappelle

² SGAV est l'abrégié commun de (méthodologie) structuro-globale-audio-visuelle.

² Dans *Le français langue étrangère*, éditions Hachette / CNDP, Paris, 1995.

³ PHILIPPE, Gilles, *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la langue française*, éditions Gallimard, Paris, 2002.

⁴ PEYTARD, Jean, et alii, 1982, *Littérature et classe de langue*, éditions Hatier / Didier, Paris.

PEYTARD, Jean, 1991, *Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue*, dans Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°3, 1991 ; article en consultation libre sur le site <http://asdifle.org>

Jean Peytard dans *Littérature et classe de langue*. Il est aussi un laboratoire pour l'observation et l'appropriation des fonctionnements discursifs et textuels par les apprenants.

Ajoutons, pour clore cette présentation succincte du cours, que ce choix ne fait pas obstacle à ce que nous considérons aussi le fait littéraire en tant que tel dans le cours de FLE : nous essaierons d'éviter autant la « sacralisation » que la « banalisation » de textes littéraires (reprise des termes employés dans l'ouvrage de M.-C. Albert et M. Souchon), pour nous intéresser à la communication littéraire - parfois aussi à la création - dans ce qu'elles ont d'irréductible. En particulier nous prendrons en compte le récepteur du texte littéraire qu'est aussi tout apprenant de langue étrangère.

3. OBJECTIFS DU COURS

Les objectifs de ce cours sont :

1) Marquer la place et l'intérêt des textes littéraires dans l'apprentissage du FLE et proposer des modes d'analyse et de traitement de tels textes : marques linguistiques, indices sémantiques de nature à fournir à l'apprenant des ouvertures sur les agencements du texte, en vue de la construction d'interprétations ou d'effets possibles et en vue de l'appréciation de l'œuvre littéraire.

2) Proposer aux étudiants, surtout étrangers et/ou non littéraires d'origine, l'occasion de revenir sur les connaissances liées à la littérature de langue française.

3) Proposer à tous les étudiants une ouverture sur les débats contemporains en littérature, en ce qu'ils sont l'expression d'une manière d'être, de sentir, de vivre, pour partie culturelle mais avec des résonances trans-culturelles.

4) Relier les textes littéraires et les connaissances en littérature aux dimensions du Cadre européen commun de référence pour les langues, tant dans l'évaluation formative (la pratique de classe au quotidien, et ses progressions) que dans l'évaluation sommative.

I - TEXTE LITTÉRAIRE ET CLASSE DE LANGUE

La littérature utilise la langue, et plus précisément une langue, celle qui est comprise par les lecteurs potentiels, à destination desquels l'auteur écrit, pour faire œuvre d'art et d'expression.

Mais il y a aussi les langues, multiples : pas de littérature donc, sans traduction, ni interrogation sur le sens des mots et les possibilités de la langue. Et, comme les langues sont indissociables des cultures, tout texte littéraire est marqué culturellement : plus ou moins, certes, ce qui n'empêche pas les grands textes d'avoir une portée potentielle universelle - la portée réelle dépendant des lecteurs.

Comment la littérarité (le caractère littéraire) d'un texte peut-elle être définie, énoncée, délimitée ? Il n'y a pas de réponse ferme et univoque à cette question : les critères ont varié selon les époques et continuent de varier selon les cultures.

Nous nous contenterons donc d'une définition minimum et située (en France, actuellement), quitte à pointer les variations en situation chaque fois que cela sera nécessaire.

Enfin, la littérature est-elle objet d'enseignement, ou moyen d'enseignement ? Là aussi, c'est une question qui est loin d'être tranchée et dont les réponses ont évolué à travers les siècles. En FLE et FLS, il apparaît que le texte littéraire revêt ce double rôle d'objet et de moyen : le texte littéraire permet de réfléchir sur les fonctionnements discursifs et textuels « dont on ne saurait faire l'économie pour s'approprier la langue et la culture étrangères » (Albert et Souchon, p. 10)⁶ mais cela n'empêche pas qu'il puisse être aussi étudié pour lui-même.

Nous allons aborder ces différentes questions successivement.

1. LE TEXTE LITTÉRAIRE, LA LANGUE, LA CULTURE

a) Le littéraire et le non-littéraire

Pour commencer simplement, considérons d'abord la littérature de l'extérieur, en tant qu'ensemble non fini d'œuvres reconnues socialement par les éditeurs, la presse, les lecteurs, les critiques... comme des œuvres littéraires, à l'intérieur d'une « institution », la littérature. Cela, en ne nous situant pas dans l'actualité immédiate, où manque la distance critique nécessaire à un tel jugement.

On peut compléter ce premier volet de la définition avec ce que dit Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature ?*⁷ Pour lui, l'œuvre, les textes littéraires sont à la fois « en situation », selon sa conception philosophique, et « hors situation », c'est-à-dire en décalage (même léger) avec le contexte au sens social du terme ; et cela les rend ouverts à des lectures diverses, notamment transculturelles.

Cette définition première par l'institutionnel et les ancrages situationnels permet d'étendre notre champ de vision à une grande variété culturelle de textes littéraires, selon l'institution littéraire en vigueur dans telle ou telle société.

⁶ ALBERT, Marie-Claude, SOUCHON, Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, éditions Hachette, coll. « F », Paris, 2000.

⁷ SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, éd. Flammarion, Paris, 1948, reparu depuis en éditions de poche, Flammarion et Folio-Gallimard.

On notera que, dans un pays, une culture donnée, la littérature se transmet par l'instruction et l'éducation et qu'elle imprègne donc les lecteurs issus de telle ou telle culture : il est utile de tenir compte de cette donnée quand ces lecteurs sont nos apprenants.

Mais, pour autant, une définition, même simple, du littéraire ne peut être pas stable : ainsi, un même texte peut être reconnu comme littéraire pour ses qualités d'écriture, d'évocation, et comme sacré ou juridique dans une culture donnée (ex. 1 : *Le Cantique des cantiques* dans la Bible ; ex. 2 : *De L'esprit des Lois*, de Montesquieu).

En outre, notre définition place hors champ les textes minoritaires ou dissidents. Il est cependant peut-être notable que le texte littéraire a eu et a partie liée avec les pouvoirs (ou la recherche de pouvoir), et qu'il peut être lui-même outil de pouvoir.

En effet, depuis que la littérature est, en France, une institution respectable, on remarque que les « écrivains » sont fort nombreux ; il n'en allait pas de même quand elle était vue plus ou moins comme une déviance, en tout cas, une activité peu ou mal considérée.

À quoi tient, en France, ce jugement qualifiant de littéraire telle œuvre ?

- à ce que l'écrivain-auteur a produit *une langue à lui* avec la langue, qu'il a ainsi renouvelée.

Par exemple :

les poètes de La Pléiade au XVI^e siècle ont choisi d'écrire, non en latin mais en langue du peuple, le français, langue qu'ils ont perfectionnée, enrichie, développée ;

de même, bien des poètes aussi, de François Villon (Renaissance) à Jean Genêt (XX^e siècle), élargissent leur lexique jusqu'à l'argot ;

Victor Hugo, enfin, est le premier à oser le langage parlé chez certains personnages (Gavroche dans *Les Misérables*), en supprimant le « ne » de la négation, procédé aujourd'hui courant en littérature mais qui était alors considéré comme fautif ;

De nos jours, se développent le discours indirect libre, puis le monologue intérieur.

On notera toutefois que l'efflorescence du français à la Renaissance a été suivie de sa codification au XVII^e, ce qui engendra (ou permit de manifester) le goût des classes dominantes pour la belle langue, dont trop souvent ils se pensaient et se voulaient les seuls détenteurs...

On peut dire également qu'est littéraire l'œuvre qui fait entrer en littérature de nouveaux pans d'humain : ainsi Jean-Jacques Rousseau avec *Les Confessions*, qu'il qualifie d'« entreprise... qui n'eut jamais d'exemple et dont l'exécution n'aura point d'imitateur »⁶ (début du Livre I).

Enfin, ce qui mène à classer une œuvre comme littéraire est aussi le renouvellement apporté dans le texte, tant à la langue, au regard sur elle (cf. James Joyce ou Louis-Ferdinand Céline), qu'à l'approche des genres (cf. ci-dessous) et aux divers procédés de composition, par exemple :

- les célèbres premières phrases (on appelle ces premières phrases des « incipit

⁶ Sur le dernier point, Rousseau se trompait, car les imitateurs sont aujourd'hui légion, y compris dans les blogs sur internet !

», du latin *incipio*, « je commence ») de Marcel Aymé⁹, qui, en quelques mots, posent un univers : « Il y avait, dans un village du pays d'Arbois, un vigneron nommé Félicien Guérillot qui n'aimait pas le vin. » ;

- ou le modèle du récit de voyage et ses variations (des Anciens, à Chateaubriand, puis Lévi-Strauss, etc.)

Nous allons en parler ci-après.

b) La langue du texte littéraire

Distinguons les textes littéraires des autres textes, qu'on peut appeler quotidiens, professionnels, didactiques..., qui ne sont pas l'objet de ce cours. Le texte littéraire a partie liée avec la langue, et son emploi créatif : à l'auteur, en effet, « il importe de créer *un univers de langage systématiquement organisé* »¹⁰

L'intérêt de cet univers-là est qu'il nous offre, en même temps que l'œuvre qu'est le texte (ou le fragment, témoin de l'ensemble qu'est l'œuvre), les procédés de fabrication de l'œuvre. Mais pour cela, encore faut-il savoir lire, ce que Roland Barthes appelle lire, d'une façon active, en une re-création qui l'amène à saisir « comment ça a été écrit » en même temps que le texte lui-même. La lecture littéraire est donc communication, nous le verrons plus précisément ci-dessous.

On voit bien alors l'intérêt des lectures littéraires pour des apprenants de langue : elles permettent l'appropriation des procédés de langue et donc le perfectionnement du lecteur. Mais on se rend compte aussi des difficultés : pour entrer dans les textes littéraires de la langue étudiée, il faut un médiateur, une personne-ressource bienveillante et subtile – le professeur.

Les textes littéraires sont finalement des laboratoires où s'élabore et se recompose la langue vivante. Alors, repérer les procédés d'écriture du texte, c'est se doter d'outils d'expression, qui pourront être transposables dans d'autres situations de communication.

Ces textes sont aussi des laboratoires de pratiques culturelles, de mythes, de valeurs et d'idées propres à une « langue-culture » dans lesquels les apprenants trouvent l'espace où expérimenter d'autres façons d'être, de faire, de voir et penser ; d'autres façons d'en parler, aussi, librement car la classe est un lieu suspendu entre vie quotidienne et avenir.

Les procédés de fabrication du texte littéraire ne sont pourtant pas de pures inventions, détachées de la langue elle-même, ils existent au départ dans la langue et la communication quotidiennes, écrite et orale ; ils existent même dans de nombreuses langues (avec des réalisations linguistiques variées), puisque leur rôle est de créer un effet sur le lecteur ou l'auditeur.

C'est pourquoi, une fois repérés dans le texte littéraire, puis expliqués dans leurs emplois et leurs effets, ces procédés peuvent être ensuite réinvestis par les apprenants ce qui leur donne les moyens d'une expression plus précise, plus personnelle, plus riche. Par exemple :

L'assonance et l'allitération permettent de créer un effet (comique, violence, douceur...) selon les sons choisis, elles favorisent aussi la mémorisation et on les repère dans les clips et slogans publicitaires, les médias, la littérature, et même les textes à visée didactique.

⁹ AYMÉ, Marcel, « Le vin de Paris » in *Formes et couleurs*, janvier 1946 ; puis réédition in *Nouvelles complètes*, éditions Gallimard, coll. Quarto, Paris, 2002 (page 1005).

¹⁰ PEYTARD, Jean, GENOUVRIER, Emile, *Linguistique et enseignement du français*, page 262, aux éditions Flammarion – 1^{ère} édition 1971.

Ainsi, Daniel Coste remarque qu'on peut « considérer le texte pédagogique fabriqué comme particulièrement analogue au texte littéraire ou, plus précisément, comme relevant peut-être, dans son mode de composition, de stratégies comparables à des fins autres : le dialogue des leçons audio-orales ou audiovisuelles, on l'a noté, prend la forme d'une unité close autonome où sont présentés les éléments et les relations d'un fonctionnement ponctuel donné (opposition imparfait / passé composé ; formes et positions relatives d'un ensemble de prédéterminants du nom, par exemple). *De facto* – et parfois aux dépens du « naturel » du dialogue – il y a projection d'une ou de plusieurs séries paradigmatiques (ou parties de séries) sur le déroulement syntagmatique des répliques : on « s'arrange » dans l'écriture du dialogue pour que, disons, plusieurs formes du même verbe apparaissent, ou plusieurs adjectifs antéfixés, etc. Le message est travaillé pour le message... »

c) le « champ littéraire »

L'expression « champ littéraire » est empruntée au sociologue Pierre Bourdieu, dans *Les règles de l'art (genèse et structure du champ littéraire)*, paru en 1992 aux éditions du Seuil (Paris). Avec cet ouvrage, Bourdieu a fait scandale... avant que ses apports soient repris (sans toujours le citer) : en effet, il s'est efforcé d'analyser la production de la littérature selon la logique des univers sociaux dans lesquelles elle prend forme et apparaît et de faire émerger les « règles de l'art » auxquelles écrivains et institutions littéraires obéissent ; et l'idée que l'on puisse ainsi analyser la création et l'expérience littéraires apparaissait à beaucoup comme sacrilège.

Pourtant, il était nécessaire de s'interroger sur les modes de production de la valeur et de la reconnaissance littéraires ; et on s'aperçoit aujourd'hui que le champ littéraire existe, et même les champs, puisqu'ils se distribuent selon les nations ou les régions du monde, ou encore les langues. Bourdieu a étudié comment la vision moderne de la littérature en France était née et s'était établie depuis le XIXe siècle, en particulier à travers l'exemple de Flaubert, et comment ce champ littéraire désormais constitué vit.

Qu'est-ce donc que le champ littéraire (et non le chant, qu'on laissera du côté de la création) ? C'est un ensemble d'institutions, de forces (cf. les écoles, les courants littéraires), de croyances, de représentations, et aussi de positions. Pour l'époque actuelle en France (et en français) Bourdieu établit notamment le rôle important des médias, ces « grandes bureaucraties culturelles », ainsi que les caractéristiques de la production littéraire d'aujourd'hui : d'un côté, une production restreinte, « pour producteurs » (gens qui s'intéressent à la littérature ou écrivent ou pourraient le faire), et d'un autre côté, une « littérature industrielle », ou grande production, qui triomphe à travers les contraintes de rentabilité du marché.

Mieux comprendre le fonctionnement de cet ensemble, nous apporte plusieurs bénéfices, en particulier du côté de la réception des œuvres :

- nous pouvons mieux comprendre le travail de l'écrivain si nous le situons dans le contexte de ses déterminations, et dans le cadre d'un univers mental, historique, culturel et institutionnel ;

- nous pouvons mieux faire comprendre aux apprenants telle ou telle œuvre en la situant dans ce contexte, en donnant à voir ses différences avec le contexte d'origine et des représentations de la littérature qui semblent « naturelles », évidentes.

Un extrait de l'ouvrage de Pierre Bourdieu...

« Lorsque nous parlons en tant qu'intellectuels, c'est-à-dire avec l'ambition de l'universel, c'est, à chaque instant, l'inconscient historique inscrit dans l'expérience d'un champ intellectuel singulier qui parle par notre bouche. Je crois que nous n'avons quelque chance de parvenir à une véritable communication qu'à condition d'objectiver et de maîtriser les inconscients historiques qui nous séparent, c'est-à-dire les histoires spécifiques des univers intellectuels dont nos catégories de perception et de pensée sont le produit. »

Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art (genèse et structure du champ littéraire)*, 1992, éditions du Seuil, Paris (page 467).

→ Pour réfléchir au champ littéraire dans une perspective didactique...

Vous pouvez consulter avec profit l'ouvrage suivant :

Jean-Maurice Rosier, Didier Dupont, Yves Reuter,
S'approprier le champ littéraire (Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français), éditions De Boeck Duculot, 2000, Bruxelles.

Vous y trouverez de nombreux emprunts à Bourdieu (dont son idée de départ), ainsi que des pistes de réflexion, des connaissances, des informations et des idées d'activités en classe.

Les points de départ des auteurs nous concernent pour partie : « il s'agit d'enseigner la littérature à ceux qui ne la lisent pas » (page 5) ; nous ajouterions, nous, « d'enseigner avec la littérature, avec les textes, et aussi « de les faire aimer ». Ils examinent le livre dans sa matérialité et proposent des activités, puis expliquent comment fonctionne le champ littéraire (auteurs, système éditorial, distribution et vente des livres...), la critique littéraire, ainsi que l'évolution historique depuis quatre siècles. Leur approche est malheureusement très « hexagonale ».

2. LA COMMUNICATION LITTÉRAIRE

2.1. Texte littéraire et émergence du lecteur

Considérer le texte littéraire comme un mode particulier de communication est relativement nouveau. Jusqu'à présent, c'était l'œuvre qui était perçue comme centrale, et parfois l'auteur, à travers son style, sa vie, ses relations. Mais le lecteur n'était pas ou peu pris en compte. On le postulait idéal, ou alors appliqué, soumis tel un bon élève au texte littéraire et à son auteur.

Avec ses adresses au lecteur, Rabelais, au XVI^e siècle, faisait figure d'exception. Mais à cette époque qui sont les lecteurs ? Une petite minorité de gens qui savent lire – et qui, grâce à cette compétence, peuvent lire à voix haute pour le cercle des autres, en pratiquant à leur guise censure et sélection.

Le lecteur moderne, qui est seul, en lecture silencieuse et non plus parlée, date d'un siècle à peine : c'est, dans *Le Rouge et le noir* (Stendhal), Julien Sorel lisant le *Mémorial de Sainte-Hélène* perché dans un arbre tandis qu'on le cherche pour le faire travailler (un travail manuel !)

→ à lire ou consulter pour aller plus loin :

Alberto MANGUEL, *Une Histoire de la lecture* éditions Actes sud, 1998.

Umberto Eco¹¹ définit quant à lui la notion de « lecteur modèle » : c'est la représentation que le scripteur se fait du destinataire auquel il s'adresse et qu'il contribue à élaborer dans son texte même. « Générer un texte, dit-il, signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre » (p. 65). L'« autre », bien entendu, c'est le lecteur et l'auteur y est attentif. Dans un texte on peut relever des marques plus ou moins explicites de cette attention. Cela va de l'adresse directe aux explications, aux redondances et aux craintes aux remords exprimés, et pas forcément ou uniquement dans les avant-propos et préfaces.

Voici par exemple une adresse directe puis une explication, extraits de *La vie de Marianne* (Marivaux, XVIII^e siècle) :

1) dans la page d'Avertissement, le lecteur est « on » :

« Comme on pourrait soupçonner cette histoire-ci d'avoir été faite exprès pour amuser le public, je crois devoir avertir que je la tiens moi-même d'un ami qui l'a réellement trouvée, comme il le dit ci-après, et que je n'y ai point d'autre part que d'en avoir retouché quelques endroits trop confus et trop négligés. »

2) dans la *Première partie*, le lecteur est « le public » :

« Avant que de donner cette histoire au public, il faut lui apprendre comment je l'ai trouvée. »

On remarque ici que le « lecteur modèle » de Marivaux est quelqu'un qui est soucieux de réel, de véracité, qui n'entend pas se laisser embarquer dans n'importe quelle histoire. Ce lecteur modèle est en phase avec l'esprit du temps, empreint de rationalisme.

De nos jours, la tendance est plutôt à l'affirmation du littéraire et à sa réinsertion dans l'univers social selon une nouvelle donne : outre le texte et l'auteur, il y a désormais le lecteur, et, depuis l'effort de scolarisation du XX^e siècle, le lecteur fait masse.

Ces éléments nous amèneront désormais, dans le cadre de la classe de FLE et FLS, à parler non seulement de texte littéraire mais aussi de discours littéraire, en un sens plus large que « texte » puisque le discours, c'est le texte + les éléments de contexte (cf. infra, II.1).

2.2. Les trois pôles de la communication littéraire

Pendant longtemps, on l'a dit, le pôle « émetteur » fut prédominant, dans la droite ligne des textes religieux : l'auteur, esprit éminent et créatif, s'adressait à nous, lecteurs en un dialogue inégal et non interactif entre celui qui sait, sent, exprime, et celui qui reçoit. C'est ainsi qu'on peut parler de faire découvrir ou faire partager un auteur, une voix...

Mais en langue étrangère, où, à cause de différences culturelles variées, la connivence ne va pas de soi, est-ce vraiment possible ?

Il faut rappeler que, dans le passé, les auteurs partagés l'étaient en latin, langue de l'Europe chrétienne et savante, ou en langues locales indéfiniment déclinées

¹¹ ECO Umberto, *Lector in fabula (le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs)*, trad. éditions Grasset, Paris, 1985

selon les lieux – et là les œuvres étaient souvent anonymes (c. infra, Le Moyen-Âge).

Puis, sous l'influence de la linguistique, le texte fut perçu et étudié comme un objet en soi, avec parfois de grandes subtilités. Mais comment proposer des outils d'analyse trop subtils et compliqués à des apprenants de langue étrangère ? Et surtout comment situer cet objet-texte dans une dimension interculturelle quand il est présumé autonome, c'est-à-dire d'emblée universel ? Ce pôle texte reste donc un pôle pour spécialistes.

Cependant, à partir des années soixante dix, des recherches se sont développées autour de la réception du texte et du discours littéraire, rééquilibrant ainsi les trois pôles au profit du lecteur et de la lecture. Le théoricien le plus connu reste l'allemand Hans Robert Jauss, avec *Pour une esthétique de la réception*¹². Le rôle du lecteur est revalorisé et on le voit désormais prendre une part active à la construction du sens d'une œuvre – ce qui ne veut pas dire qu'il peut aller dans tous les sens ! Car il y a aussi ce qu'Umberto Eco appelle « les droits du texte » (op. cit.). Nous aborderons les notions développées par Jauss plus bas (point II). Les travaux sur la lecture sont, en France, le fait de sémioticiens comme Roland Barthes ou de philosophes comme Paul Ricœur.

On notera pour mémoire l'émergence concomitante des théories constructivistes touchant à l'acquisition et à l'appropriation d'une langue – et plus généralement aux apprentissages.

Il demeure que ce rééquilibrage des trois pôles de la communication littéraire permet de mieux comprendre et expliquer comment les lectures peuvent se renouveler tout en se perpétuant : si on lit encore l'œuvre de Rabelais, six cents ans après – bien sûr, rarement dans son ancien français et le plus souvent dans un français modernisé – c'est qu'elle est à la fois contextualisée et décalée par rapport à ce même contexte. Elle y est ancrée et elle le dépasse. De ce fait, les œuvres vraiment typiques (au sens sociologique) de cette époque, nous paraissent à nous terriblement *datées*.

Les travaux sur la réception du texte littéraire permettent de réinsérer celui-ci dans son contexte, donc de s'intéresser au discours littéraire et aux opérations de communication littéraire, du point de vue du lecteur, tout en assumant la part décalée, supra-contextuelle. Voilà qui nous amène directement au culturel dans la lecture d'œuvres littéraires.

2.3. Texte littéraire, discours littéraire et interculturel

Pourquoi une œuvre est-elle reçue, entendue, lue, comprise ici et pas là-bas ? L'exemple de Woody Allen, quasi-ignoré aux Etats-Unis et cinéaste-vedette en France est connu ; on pourrait évoquer aussi, plus tôt dans l'histoire, le philosophe Descartes censuré en France et protégé aux Pays-Bas ; ou encore, pour aujourd'hui, l'écrivain et peintre Gao Xingjian, prix Nobel de littérature, quasiment ignoré dans son pays.

Il y a bien un ensemble de conditions de réception à prendre en compte : la plus ou moins grande liberté de pensée et d'expression d'une part ; mais aussi un certain état de la sensibilité et des mœurs qui font qu'une œuvre trouve ou non son public.

Il ne faut pas oublier ces éléments dans la classe de langue, si on veut, en tant qu'enseignant, proposer des textes littéraires adaptés aux apprenants. S'agit-il pour

¹² JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, tr. Fr. 1978, éd. Gallimard, Paris.

autant de donner à lire aux apprenants des textes analogues à ceux auxquels ils sont habitués ? Non. Mais il convient d'évaluer l'écart culturel entre les pratiques et représentations de la littérature diverses : celles des apprenants / celles de l'enseignant et de la langue-culture cible : éveiller l'intérêt sans pour autant bloquer les apprenants.

Quelques exemples de cet écart :

- Le conte est, certes, de structure universelle, selon les travaux de Wladimir Propp, mais sa lecture ne l'est pas. Ainsi, certains contes finissent de façon abrupte, voire violente. De là des incompréhensions si les apprenants n'ont pas déjà été préparés à de tels textes.

- L'humour et les provocations dans la littérature ne sont pas toujours bien reçus car elles peuvent être prises au pied de la lettre, ressenties comme des agressions et susciter en retour des compréhensions erronées.

- Le journal intime peut sembler excessif, voire inquiétant ou inintéressant à certains apprenants, qui ont leur idée bien à eux de ce qu'est la littérature.

Et vous ? Et eux ?...

Nous avons tous une vision de ce qu'est la littérature, et ce qu'elle devrait être et cette vision imprègne nos façons de lire, d'apprendre, d'enseigner. Mais en sommes-nous toujours conscients, sans doute pas ; en tout cas, pas tout le temps.

Vous, enseignant, ou futur enseignant de français langue étrangère ou seconde, qui avez choisi cet enseignement, vous avez déjà une « petite idée » de ce qu'est la littérature en général, et la littérature française et francophone. Essayez de formuler tout cela en répondant aux questions ci-après, ainsi vous y verrez plus clair :

- Qu'est-ce que la littérature pour moi..... (des œuvres, mais lesquelles, une façon de voir les écrivains, tels lecteurs, etc.)

- Comment est-ce que je vois la littérature de mon pays ? Quels écrivains sont représentatifs ? Quels sont ceux qui sont connus hors du pays ?

- Quels sont les ouvrages de littérature française qui sont le plus connus dans mon pays (ou le pays où j'enseigne) ?

Eux, vos apprenants actuels ou futurs, comment se représentent-ils la littérature ? Vous pouvez vous poser la question avant d'enseigner, et cela n'empêche pas, ensuite de leur poser la même question (cf. les questions vous concernant).

3. LITTERATURE ET ENSEIGNEMENT

3.1. Littérature et enseignement en langue et culture maternelles

En langue maternelle, la littérature assume le plus souvent des fonctions de transmission de l'héritage culturel et d'éducation à des valeurs, une vision du beau. Elle a aussi pour but la mise en place d'habitudes de lecture et de références communes. Cela est dit explicitement dans les programmes et instruction de 2002 pour l'école primaire en France. Et des listes d'œuvres sont publiées et conseillées, cela, dans le but de permettre aux enfants de « se doter d'une culture commune ».

Voilà qui est pour partie dans la ligne des rôles de la littérature en langue maternelle, et pas seulement le français : les grandes œuvres, partout dans le

monde, fonctionnent comme des « lieux de mémoire »¹³ (Pierre Nora) au même titre que les monuments, les grandes dates historiques, et les œuvres artistiques. Chaque culture a ainsi ses épopées, ses mythes, ses poètes fondateurs, et même ses dissidents.

« Pour partie », avons-nous dit : c'est, qu'en effet, des œuvres modernes, de littérature jeunesse, sont ainsi vendues à un très grand nombre d'exemplaires et sacrées quasi-patrimoine, sans qu'on sache bien qui a décidé et comment, pour quels motifs. Parmi les titres proposés, on trouve aussi bien des œuvres réalistes, en phase avec le vécu des enfants (divorce des parents, déménagement, difficultés à surmonter...), que des classiques pour l'enfance.

Mais qu'en est-il en langue étrangère, et plus particulièrement en FLE ?

3.2. Littérature et enseignement en langue et culture étrangères

En langue et culture étrangères, la littérature semble davantage vue comme un luxe : elle est un moyen de prendre contact avec la culture, tout en perfectionnant ses savoirs et savoir-faire langagiers ; alors, les enseignants peuvent proposer aussi bien des classiques (par exemple Shakespeare en anglais, ou Molière en français) que des textes modernes, quelque peu décalés et signalés comme tels. Il semble alors que les enjeux éducatifs sont moins grands qu'en langue maternelle.

Dans certains pays, sont proposés des textes totalement réécrits par les auteurs de manuels, afin, sans doute, de proposer, à travers la langue-cible, une vision du monde cohérente avec celle de la culture d'origine.

On voit ainsi que la question de la littérature, du texte et du discours littéraires sont loin d'être neutres, en tout cas dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Qu'en est-il du français langue étrangère ?

À parcourir les rayons des libraires spécialisés, ou les méthodes de FLE, on constate que des noms reviennent souvent : Jacques Prévert pour ses poèmes et ses chansons si faciles à lire et mémoriser, Guy de Maupassant pour ses nouvelles à la syntaxe claire, élégante, etc. Ce sont de bons auteurs, mais pas des « classiques » au sens où l'entend le français langue maternelle. On voit bien là émerger une image à la fois utilitaire et partielle de la littérature française. Pourquoi pas ?

Mais aussi, pourquoi pas d'autres œuvres ? Là intervient la liberté de l'enseignant – et aussi sa faculté d'analyse des besoins des apprenants, et encore sa connaissance du contexte d'origine des apprenants, des œuvres en honneur ou pas dans celui-ci.

3.3. La pratique littéraire comme liberté langagière : les ateliers de lecture et d'écriture

L'enseignant apparaît, on le voit, comme l'opérateur principal des choix littéraires en classe de FLE. Ces choix gagnent à allier réception littéraire et production. Pourquoi ? Parce qu'il est important de donner aux apprenants des objectifs qui dépassent la lecture en permettant le réinvestissement des savoirs, des énergies et des savoir-faire mobilisés par la littérature.

Nous verrons ainsi, dans le cadre de l'exploitation de tel ou tel texte, comment favoriser autant la lecture silencieuse que la lecture à plusieurs et la reformulation sur tel ou tel texte, qui peut aller jusqu'à la diction orale, ou la mise en scène.

¹³ NORA, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*, trois tomes, éditions Gallimard, Paris, 2001.

En outre, ne pas séparer durablement la réception de la production permet à la fois de respecter le texte et de le prolonger en respectant aussi l'apprenant et ses buts : se perfectionner dans une langue étrangère. On notera aussi que les productions langagières, écrites ou orales, liées au texte et au discours littéraire peuvent être le fait d'apprenants de niveaux divers : B ou C, dans le Cadre européen de référence sur les langues. Pour ce qui est des débutants ou faux-débutants, il convient évidemment de bien sélectionner les textes avec lesquels travailler (et là, c'est vrai, les textes de Jacques Prévert sont à la fois simples et expressifs).

Voyons maintenant quels outils de lecture et d'analyse peuvent être utilisés afin de permettre la compréhension en aiguisant la sensibilité à l'expression.

II. NOTIONS ET SAVOIRS ESSENTIELS EN LITTÉRATURE

1. NOTIONS ET OUTILS POUR L'ANALYSE DU TEXTE LITTÉRAIRE

1.1. Notions de base (I)

- L' « horizon d'attente »

L'expression a été forgée par H. R. Jauss pour désigner l'ensemble des conditions de réception d'une œuvre. Une œuvre littéraire, écrit-il, « ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information ; par tout un jeu d'annonces, de signaux – manifestes ou latents –, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception. »

Où alors, il peut arriver que son public ne soit pas (encore) prédisposé : voir par exemple l'accueil reçu par Baudelaire, Sade ou même Proust, qui fut obligé de publier son premier ouvrage à compte d'auteur.

Il faut donc bien entendre ce que désigne « son public » : non pas l'ensemble des lecteurs potentiels (c'est-à-dire des personnes sachant lire) mais l'ensemble des personnes dotées de caractéristiques communes, sociales, personnelles, culturelles qui les place en état de réception de telle ou telle l'œuvre.

- La distinction auteur / énonciateur ou narrateur / personnage

Cette distinction ne va pas de soi pour tous les apprenants, effectuons donc quelques petits rappels.

L'auteur est la personne sociale, désignée par un nom, qui figure généralement sur la couverture de l'œuvre littéraire ;

l'énonciateur (= le narrateur dans les récits) se situe, lui, dans le texte, et on le repère à certains indices comme les pronoms (le « je » de Marcel chez l'auteur qu'est Marcel Proust, par exemple) ; on ne peut parler de coïncidence entre auteur et énonciateur, auteur et narrateur que dans le cas de l'autobiographie ;

le personnage, enfin, est celui qui est décrit, qui est impliqué dans les actions relatées et dans les dialogues (par exemple, toujours dans l'œuvre de Marcel Proust, Madame Verdurin, ou Monsieur de Charlus, ou encore Albertine).

- La distinction scripteur / énonciateur ou narrateur

On parle de scripteur quand décide de fixer son attention sur le travail d'écriture.

Le scripteur existe relativement au texte qu'il écrit et en tant qu'il assume ce travail d'écriture. Il se manifeste dans certains lieux et indices du texte.

Par exemple,

Une même page de récit peut voir cohabiter un narrateur 1 englobant (l. 1 à 11, puis l. 18 à 21), qui se positionne entre ces deux fragments en scripteur (l. 12 à 17), puis le narrateur 2, avec un « je » qui n'est pas assumé par une personne du même sexe (l. 22 à 25) – ici, dans Marivaux, *la Vie de Marianne* (op. cit. supra) :

Avant que de donner cette histoire au public, il faut lui apprendre comment je l'ai trouvée.

Il y a six mois que j'achetai une maison de campagne à quelques lieues de Rennes, qui, depuis trente ans, a passé successivement entre les mains de cinq ou six personnes. J'ai voulu faire changer quelque chose à la disposition du premier appartement, et dans une armoire pratiquée dans l'enfoncement d'un mur, on y a trouvé un manuscrit en plusieurs cahiers contenant l'histoire qu'on va lire, et le tout de l'écriture d'une femme. On me l'apporta ; je le lus avec deux de mes amis qui étaient chez moi, et qui depuis ce jour-là n'ont cessé de me dire qu'il fallait le faire imprimer : je le veux bien, d'autant plus que cette histoire n'intéresse personne. Nous voyons par la date que nous avons trouvée à la fin du manuscrit, qu'il y a quarante ans qu'il est écrit ; || nous avons changé le nom de deux personnes dont il est parlé et qui sont mortes. Ce qui y est dit d'elles est pourtant très indifférent ; mais n'importe ; il est toujours mieux de supprimer leurs noms.

Voilà tout ce que j'avais à dire : ce petit préambule m'a paru nécessaire, et je l'ai fait du mieux que j'ai pu, car je ne suis point auteur, et jamais on n'imprimera de moi que cette vingtaine de lignes-ci. ||

Passons maintenant à l'histoire. C'est une femme qui raconte sa vie ; nous ne savons pas qui elle était. C'est la *Vie de Marianne* ; c'est ainsi qu'elle se nomme elle-même au commencement de son histoire ; elle prend ensuite le titre de comtesse ; elle parle à une de ses amies dont le nom est en blanc et puis c'est tout. ||

Quand je vous ai fait le récit de quelques accidents de ma vie, je ne m'attendais pas, ma chère amie, que vous me prierez de vous la donner toute entière, et d'en faire un livre à imprimer. Il est vrai que l'histoire en est particulière, mais je la gâterai, si je l'écris ; car où voulez-vous que je prenne un style ?

Commentaire

On remarquera l'habileté si moderne de l'auteur, Marivaux : il positionne un narrateur 1 debout sur le socle même de sa vie sociale d'auteur, lequel se mue en scripteur affirmant qu'il n'est « point auteur » ; puis le narrateur 1 revient pour introduire le narrateur 2 qui donne le titre à l'œuvre, et aussi présenter le premier lecteur qui est une lectrice figurant dans le texte même (« une amie dont le nom est en blanc »), et enfin le narrateur ou plutôt la narratrice 2 – laquelle pose d'emblée des problèmes de communication littéraire et d'écriture : elle hésite à se faire

scripteur « où voulez-vous que je prenne un style ? »

Voilà qui nous amènera vers d'autres notions dans le prochain fascicule : les plans d'énonciation et les voix narratives, les points de vue et la focalisation. Nous aurons à les appliquer dans les prochains travaux et devoirs. Pour le moment, voyons les outils principaux de l'analyse du texte littéraire lui-même, en gardant toujours à l'esprit que le texte est inclus dans la communication littéraire.

1.2. Outils d'analyse du texte littéraire

Ces outils d'analyse prennent en compte différents niveaux de lecture : le niveau de l'énonciation, rapport du scripteur à son discours et à son/ses lecteurs ; le niveau textuel, mode d'organisation du texte lui-même, ses enchaînements, sa progression thématiques ; et enfin plus étroit, du vers, de la phrase, du lexique et de la syntaxe.

- L'incipit

Ce terme (du verbe latin *incipere*, « commencer ») désigne la première phrase ou le premiers vers d'un texte, en tout cas son ouverture. Un incipit, explique le poète Louis Aragon¹⁴, est une « clé », un « échangeur » entre monde du réel social et monde de l'œuvre. C'est pourquoi ce lieu du texte est si important : y prêter attention c'est voir quel type de passage effectuée l'auteur (et fait effectuer au lecteur). Mener les apprenants à une attention particulière sur l'incipit d'un texte, c'est leur donner des clés de compréhension qui vont au-delà de l'explication du lexique ou même des thèmes traités, c'est aller jusqu'à l'énonciation, rapport entre l'auteur et son énoncé (qu'est l'œuvre), et aussi avec le lecteur potentiel.

On se souvient de premiers vers comme :

« Un soir, t'en souvient-il, nous voguions en silence »

(Lamartine)

Ou de phrases initiales telles que :

« Aujourd'hui maman est morte. »

(Albert Camus, *L'étranger*)

- Le topos

Le « topos » (mot grec signifiant « lieu » ; pluriel : « topoi ») désigne un lieu commun partagés par une culture, ou plusieurs, parfois toutes.

Par exemple,

La lumière de la connaissance, *le cœur brisé* par le chagrin d'amour, *le temps qui coule* comme un fleuve, *le voyage* comme itinéraire d'apprentissage, etc.

Ces « topoi » peuvent être des images (cf. ci-dessus), des éléments déclencheurs d'un texte (cf. les « Il était une fois » pour le conte), des métaphores ou de grands symboles (la lumière, l'obscurité,...) ou encore des modes d'organisation du texte (par exemple, la pièce de théâtre classique).

- Les structures, les grands thèmes et personnages-types

L'analyse structurale du conte par Wladimir Propp et ses suivants¹⁵ a montré que la structure narrative d'une telle production obéit à des règles et des récurrences, le plus souvent : un héros, un défi à relever, un parcours semé d'embûches, un dénouement. Du côté des personnages, on repère aussi des récurrences : l'avare, le

¹⁴ ARAGON, Louis, *Les incipit* (ou : je n'ai jamais appris à écrire), éditions Skira, Genève, 1971.

¹⁵ PROPP, Wladimir, *Morphologie du conte*, rééd. et trad. coll. « Points », éditions du Seuil. Voir aussi, in revue *Communications* n° 8, rééditée en « Points » éd. du Seuil, BREMOND, Claude, « la logique des possibles narratifs ».

jaloux, l'amoureux déçu, la femme délaissée, la coquette, etc. On notera au passage le caractère socialement sexué de ces personnages-types. Ces personnages-types traversent-ils les cultures ? Sans doute ; mais la façon dont ils sont reçus par le public varie sensiblement.

- Les marques du temps, de l'espace, des relations

Pour bien saisir un texte littéraire, il convient de pouvoir d'une part le situer, d'autre part de pouvoir le considérer « en soi » : on pourra donc opposer et relier les marques du temps (adverbes, temps verbaux), du lieu (noms propres, compléments) avec les variations du lexique. On notera, de même le jeu des pronoms personnels, marquant l'engagement des personnages et, éventuellement, du narrateur.

Par exemple,

« Longtemps, je me suis couché de bonheur. » (Marcel Proust, 1^{ère} phrase d'*A la Recherche du temps perdu*)

On voit là que les marques du temps, loin de fournir des précisions, diluent le temps du récit dans un passé aux frontières floues. Le pronom « je » renvoie au narrateur dans ce début de roman.

- Autour des images : différentes figures

Les images sont très présentes dans le langage littéraire et notamment en poésie : il s'agit soit de rapprocher deux éléments par analogie, soit de substituer l'un à l'autre. Par exemple : un flot de souvenirs (1) où l'image aquatique du flot est associée aux souvenirs qui reviennent ; un orage intérieur (2) où les agitations de la vie intérieure d'un être sont désignés sous un terme désignant une perturbation météorologique.

On peut distinguer...

La comparaison, généralement introduite par un terme marquant l'analogie ou la ressemblance (comme, ainsi que semblable à, ressembler, sembler...) :

« *Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir* »

Charles Baudelaire

La métaphore, qui compare en supprimant l'outil de comparaison (et parfois même le premier terme de celle-ci), et cette métaphore peut se poursuivre sur plusieurs phrases ou plusieurs vers :

« *Bergère ô Tour Eiffel*

Le troupeau des ponts bêle ce matin »

Guillaume Apollinaire

« Aux sources du savoir », dit-on par exemple en français, et le fait que le savoir est comparé à un flux, un fleuve, a été effacé.

La métonymie, qui désigne une chose par une autre qui lui est proche, donc est identifiable par le lecteur. Par exemple, ici, le poète désigne son moi, par « ma songerie » :

« *Ma songerie, aimant à me martyriser* »

Stéphane Mallarmé

En toute rigueur, et même si elle est proche de la métonymie, on doit aussi distinguer la synecdoque, qui désigne un tout par une de ses parties, par exemple :

« *Vingt printemps* » pour vingt ans, ou « *une voile* » pour un bateau (à voiles évidemment).

Nous verrons dans les fascicules suivants d'autres outils d'analyse du texte et du discours littéraires. Confrontons maintenant ces textes et discours aux genres dont

ils relèvent.

2. LA QUESTION DES GENRES LITTÉRAIRES ET DISCURSIFS

Dans l'enseignement du français et aussi dans son apprentissage, chacun de nous est amené à se fonder, consciemment ou non, sur des classifications, des typologies de textes et discours : nous parlons de récit, de texte narratif ; nous parlons de dialogue, de monologue (théâtral ou inclus dans un roman, ou encore pris dans la vie sociale qui nous entoure), de description, de portrait, d'essai, d'argumentation ou texte d'idées et d'opinions ; et puis il y a les textes journalistiques – dont certains sont narratifs, tels les fait-divers -, les textes didactiques, les textes injonctifs... comment s'y retrouver ?

2.1. Un peu d'histoire...

La notion de « genre » est ancienne et le souci de différenciation témoigne d'un besoin de clarté face à la complexité du réel : une légende n'est pas un conte ni un mythe, mais ces trois textes, écrits ou oraux, peuvent se présenter ou non sous une forme versifiée, laquelle est une caractéristique (mais non la seule, non l'exclusive) de la poésie.

La distinction fondamentale de Platon s'appuie sur le rapport au réel social, c'est l'opposition entre fiction et non-fiction, et les travaux platoniciens seront complétés et développés par Aristote. Les distinctions antiques entre genres ont été reconduites durant des siècles, jusqu'à la Renaissance. On a distingué des genres fondamentaux, tel le drame, le lyrisme poétique, le récit, sans que les uns et les autres puissent être exactement comparés.

→ Sur le point, voir en annexes le texte 4.

Depuis cette époque, les limites entre les genres sont périodiquement remises en question : au XVI^e siècle, Montaigne innove avec ses *Essais* à la première personne, au XVII^e siècle, les libertins, tel *Cyrano de Bergerac*, inventent le roman de science-fiction, au XVIII^e siècle, Rousseau élargit le champ de l'autobiographie, au XIX^e siècle, Victor Hugo, dans la préface d'*Hernani*, prône le mélange des genres dramatique et comique dans le burlesque...

Nous avons donc à la fois le besoin de classer, distinguer, et celui de remettre en question les classements établis – il semble même que la littérature fait peau neuve ainsi périodiquement.

En tout cas, aujourd'hui, on parle de genres littéraires **et** discursifs, car les catégories posées peuvent concerner les œuvres littéraires mais aussi les productions du discours (discours spécialisés – des médias, par ex. – mais aussi discours ordinaires).

2.2. Aujourd'hui...

Au XX^e siècle, les structuralistes, dont Roland Barthes mais aussi Julia Kristeva, sacralisent le texte, non seulement un produit mais aussi et « d'abord une productivité »¹⁶ ; les surréalistes, au début du même siècle remettent eux aussi en

¹⁶ KRISTEVA, Julia, in TEL QUEL, *Théorie d'ensemble*, éditions du Seuil, 1968, page 299. Ce texte a d'abord été publié dans la revue *Nouvelle Critique*, n° 11

cause les limites entre genres, par exemple en alternant une poésie dans des formes canoniques telles que le sonnet, et les tentatives les plus échevelées d'innovation poétique. Aujourd'hui, l'auto-fiction entend pulvériser la distinction entre fiction et réalité et déstabiliser le lecteur... Les genres seraient-ils dépassés ou inutiles ? Non. Tzvetan Todorov, dans ses études de poétique, a réintroduit le social, le contexte – donc le discours, redonnant ainsi aux genres leur place: « Les genres littéraires, en effet, ne sont rien d'autre qu'un tel choix [de classement], rendu conventionnel par une société »¹⁷

Les genres canoniques demeurent donc : le théâtre, la poésie, le genre narratif (récit, nouvelle et roman), le genre argumentatif ; mais leurs frontières varient ; et ils ne sont pas monochromes. Une pièce de théâtre peut contenir du récit (cf. les monologues dans les pièces classiques), un récit comporte des dialogues, ces dialogues eux-mêmes peuvent englober de l'argumentatif.

C'est pourquoi la notion de « séquence » a été développée par Jean-Michel Adam¹⁸ ; elle doit vous faire penser à la séquence en didactique, mais ne confondez pas les deux. Une séquence est, dans une œuvre donnée, un sous-ensemble présentant une unité de structure : organisation interne propre et relation de dépendance / indépendance avec l'œuvre + sous-unités reliables entre elles comme avec le tout de l'œuvre.

Jean-Michel Adam distingue cinq grands types de séquences : narrative, argumentative, dialogale, descriptive, explicative.

Cela dit, à l'usage, on s'aperçoit qu'une séquence, si on peut la délimiter comme telle, comporte toujours des éléments hétérogènes, irréductibles à un pur modèle.

L'utilité de la notion de modèle est à placer du côté de la lecture et de l'écriture : en matière de lecture, dès que le lecteur a saisi à quel genre de texte il a affaire, mène mieux sa lecture ; et, en matière d'écriture, le genre permet de donner des points de repère et des règles de production de texte.

Enfin, il faut ici signaler que le Cadre européen commun de référence pour les langues utilise les notions de genres et types de textes et que vous retrouverez celles-ci au sens du CECR dans les évaluations internationales (voir CECR p. 76-77). Une première remarque est que le mot « texte » désigne aussi bien des productions écrites que des productions orales. En second, on peut remarquer qu'aux genres et types de textes sont joints les supports de texte (c'est-à-dire la matérialité du texte) : livres, affiches, journaux... Le lecteur avisé constatera quelques flottements dans l'emploi des termes ; le plus sage est d'adopter une perspective pragmatique en gardant en tête le but que l'on s'est fixé : enseigner, faire pratiquer les élèves, les évaluer (sur tel ou tel point précis, tel savoir-faire, telle connaissance).

Voici, pour mémoire, la définition de la notion de texte donnée dans le CECR (page 78 : « le résultat d'une opération de production langagière est un texte qui, une fois énoncé ou écrit, devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur. Il fonctionne alors comme un objet de réception langagière. »

¹⁷ TODOROV, Tzvetan, *La Notion de littérature et autres essais*, Le Seuil, coll « Points ». Voir aussi l'article « genre » dans Todorov et Ducrot, *Dictionnaire des sciences du langage*, éditions du Seuil, coll. « Points ».

¹⁸ On rappellera ici que c'est la typologie de Jean-Michel Adam qui a été retenue par le Ministère de l'éducation nationale français et aussi par le CECR : genre narratif, argumentatif, descriptif, injonctif, poétique et explicatif (voir *Les textes : types et prototypes*, éd. Nathan, Paris, 1992). On voit que ces genres ne sont pas délimités selon les mêmes critères, ce qui montre bien la place du social dans ces choix taxinomiques.

3. RAPPELS : LES SIECLES LITTERAIRES (IDEES, THEORIES, ŒUVRES)

Ce qui suit est plutôt un aide-mémoire général sur la littérature française (et francophone pour les deux derniers siècles), présenté en trois fois, une dans chaque fascicule. Rien n'est à apprendre par cœur, il s'agit plutôt de permettre à chacun d'entre vous de se donner (ou redonner) des points de repère, car les itinéraires scolaires et universitaires de chacun sont variés. Vous lirez ce dont vous avez besoin pour saisir les textes du présent. À vous de juger !

A. LE MOYEN-AGE

a) Fondations...

Faut-il le rappeler, l'histoire de la littérature d'un pays a partie liée avec l'histoire tout court : ainsi en France et en Europe, ces histoires débutent en général au Moyen-Âge... parce que cette période a un rôle fondateur pour la langue, la société, les modes de vie, et donc les œuvres. Mais tous les pays n'ont pas connu ce qu'on appelle en Europe le Moyen-Âge. Pour autant, il y a eu des œuvres, une histoire, une vie sociale et politique.

Donc, le Moyen-Âge européen commence dans la seconde moitié du premier millénaire. Entre le VIII^e et le IX^e siècles apparaissent les premiers textes politiques (*Serments de Strasbourg*, scellant le partage du Royaume de Charlemagne en 842) et littéraires (*Séquence de Sainte Eulalie*, v. 880) plurilingues et/ou en ancien français. Avant cette époque, les écrits littéraires et non littéraires sont en latin.

Quelques dates clés

Ces dates devraient vous aider à vous repérer par rapport à votre propre histoire, aux œuvres et événements importants que vous avez en mémoire. Vous noterez que les premières œuvres littéraires apparaissent, sont dites, chantées, narrées... mais ne paraissent pas forcément tout de suite par écrit (avant 1450, les œuvres sont écrites à la main par des copistes, en général des moines).

- **286** (à partir de) : division de l'Empire romain en deux parties, Orient (capitale : Constantinople v. 300, ex-Byzance, actuelle Istanbul), Occident (capitale : Rome).
- **476** : prise de Rome par les « Barbares » et fin de l'Empire romain d'Occident.
- **622** : Hégire (début de l'ère musulmane : fuite de Mohamed à Médine).
- **732** : Arrêt de la conquête musulmane en Europe (bataille de Poitiers).
- **800-814** : règne de l'empereur Charlemagne.
- **820** (à partir de) : invasions des Normands (peuples venus du nord de l'Europe) en France.
- **987** : règne du premier roi de la dynastie des Capétiens, Hugues Capet.
- **1095** : 1^{ère} croisade.
- **vers 1100** : apparition de *La Chanson de Roland*. (auteur anonyme)
- **vers 1150** : en poésie, Jaufré Rudel
- **1150-1200** : romans de chevalerie (auteur le plus connu : Chrétien de Troyes), et

le célèbre *Roman de Renart* (auteur anonyme)

- **1147 et 1191** : débuts de la 2^e et de la 3^e Croisade.
- v. **1200** : apparition d'*Aucassin et Nicolette* ; *Chronique* de l'historien Villehardouin.
- v. **1230** : *Le Roman de la Rose*, de Guillaume de Lorris.
- v. **1285** : *Le Jeu de Robin et de Marion*, d'Adam de la Halle.
- v. **1300** : *Le Livre des Merveilles*, de Marco Polo.
- entre **1300 et 1400** : œuvres poétiques et musicales de Guillaume de Machaut ; *Chroniques* de Froissart ; *Poésies* de Charles d'Orléans et de Christine de Pisan ; *Poésies* de Rutebeuf ; *Journal d'un bourgeois de Paris*.
- v. **1450** : invention de l'imprimerie par Gutenberg ; *Poésies* de François Villon, *La Farce Maître Pathelin*, pièce comique célèbre.
- **1453** : fin de l'Empire romain d'Orient.
- **1492** : « découverte » de l'Amérique (entre guillemets, car elle était bien connue de ses habitants !) par Christophe Colomb.

b) Approche des œuvres, des courants, des genres

Approche d'ensemble

La société et les mentalités

Le Moyen-Âge européen est une époque profondément religieuse : la religion englobe tous les aspects de la vie ; cela ne signifie pas que tout le monde prie à chaque instant, mais que la symbolique et les textes religieux sont le filtre à travers lequel on lit le monde, on vit, on ressent sa présence au monde et à autrui. Les « clercs », premiers intellectuels, sont tous des religieux, comme le sont les premiers auteurs de vies de saints ou de poésie (par ex. Guillaume de Machaut).

L'habitude religieuse de l'exégèse fait que l'époque donne beaucoup de place à la lecture des signes, à l'interprétation. En particulier, les phénomènes, physiques, psychiques, cosmiques, sont interprétés à la lumière de la religion ; celle-ci est également la première source d'inspiration (et de financement, souvent) des artistes, en peinture, sculpture, musique.

La littérature sera le premier des arts s'ouvrant à des formes profanes d'expression, sans doute à cause de ses outils : le langage.

En effet, le Moyen-Âge est aussi, sur sa durée, une époque de lents progrès appuyés sur une logique de différenciation et de complexification :

- différenciation entre Orient et Occident, l'Occident devenant progressivement (mais sur un contresens), synonyme de Chrétienté romaine (malgré les églises chrétiennes byzantines et orientales) ;

- différenciation entre ce qui est religieux et ce qui est profane : par ex., après la création d'écoles religieuses, création aussi d'écoles municipales (v. l'an 1000) ; création des premières universités (XII^e siècle) avec des enseignements de théologie, puis ouvertures vers la grammaire, la philosophie, l'histoire...

- différenciation entre ce qui est public, appartenant à tous, avec émergence progressive de la notion d'Etat, et ce qui est privé : le domaine du roi et des seigneurs féodaux devient la France et un sentiment patriotique unitaire se dessine ;

- différenciation entre le réel social et l'imaginaire, le merveilleux : les deux sont encore parfois mêlés dans les écrits de Marco Polo, comme ils le sont dans les premières œuvres théâtrales, les vies de saints et la littérature épique avec les

chansons de geste (*La Chanson de Roland*, par ex. Signalons que *geste*, du latin *gesta* a encore son sens étymologique de « hauts-faits », « actes d'héroïsme » et non le sens actuel ordinaire du mot *geste*).

- différenciation entre l'individu et le groupe : au Moyen-Âge l'individu n'existe que par les appartenances, souvent dictées par sa naissance (métier, corporation, lieu de vie, langue...), dans le cadre d'un système féodal où chacun (famille, groupe) dépend d'un supérieur, le premier d'entre eux étant le roi.... et le dernier celui qui ne possède rien.

- et bien sûr, différenciation entre le latin et le français : le latin restera la langue de la religion et de l'université pour plusieurs siècles, tandis que le français deviendra la langue de la littérature et de la vie quotidienne (avec les autres langues régionales). On sait que le français triomphera de celles-ci en devenant la langue de l'école et de l'administration.

Les arts visuels et auditifs

L'influence antique domine durant plusieurs siècles. L'autonomie des arts commence avec la « renaissance carolingienne » du VII^e siècle, dont il nous reste des bijoux, de l'orfèvrerie, certaines églises ou parties d'église, des fresques, des enluminures, des sculptures précieuses.

Les débuts de l'art roman (sculpture de scènes bibliques, mobilier, constructions religieuses) coïncident à peu près avec l'arrivée des Capétiens au pouvoir (987), à la suite des Carolingiens.

Le style roman triomphe ensuite au XII^e – XIII^e siècle, avant de céder la place au gothique. Ses caractéristiques sont : les voûtes de pierre en arc non brisé avec des éléments de soutien (contreforts et colonnes) ; dans les églises, le clocher (et non plus le dôme) et un espace ordonné autour d'une travée avec répétition d'éléments identiques (de même dans les cloîtres). Les premières églises romanes ont encore un plan dit « basilical » (salle rectangulaire ouvrant sur une abside en hémicycle), tandis que les suivantes sont construites selon un plan en croix chrétienne (nef, transept, chœur). Exemple : abbatale de Vézelay.

À partir du XIII^e siècle, et d'abord dans le nord de la France, la spiritualité s'exprime à travers l'art gothique : c'est comme si, après avoir affirmé l'unité de la chrétienté à travers des constructions simples, fortes, harmonieuses, l'œuvre de pierre jouait dans la lumière pour mieux s'élancer vers le ciel. À l'arc roman succède l'arc brisé dit « arc gothique » ; la lumière est privilégiée grâce à des constructions allégées et raffinées (vitraux, ouvertures) ; les piliers sont en faisceaux. Dans la sculpture, une plus grande place est faite à l'expression des sentiments et à l'individualité. Exemple : Notre-dame de Paris.

La peinture est essentiellement religieuse et très influencée par l'Italie, par les Flamands – et par l'Allemagne pour la gravure : en France, on se souvient du peintre Jean Fouquet, qui enlumina les *Très riches Heures* du duc de Berry, et fut également peintre.

La musique est marquée par la naissance du chant polyphonique et des écoles de chant polyphonique se créent autour des cathédrales. Les musiciens sont aussi poètes. La musique, d'abord à forte dominante religieuse, s'ouvre doucement au monde profane (cf. ci-dessous : le théâtre musical, les alliances ou alternances poésie / musique).

Les œuvres littéraires

Les distinctions historiques ci-dessous marquent des tendances, non des frontières strictes.

Avant l'an 1000 : les premiers écrits qu'on peut qualifier de littéraires sont en latin. Outre les écrits à dominante religieuse, on note des comédies imitées des auteurs latins, des fables dans la veine d'Esopé, ainsi que des écrits à dominante historique : Grégoire de Tours (VI^e siècle) avec son *Histoire des Francs*, Eginhard (VIII^e siècle) et sa *Vie de Charlemagne*.

Entre 1000 et 1200 (= XI^e-XII^e siècles), le français, oral et écrit, gagne du terrain. Sa littérature marquante est d'abord épique : *La Chanson de Roland* (1080-1100), à l'auteur resté anonyme, retrace des épisodes (plus ou moins romancés) de la vie de Charlemagne. La littérature orale (ou oralisée) de chansons de geste, ou de chansons courtoises (= de cour) est diffusée par les troubadours et trouvères en particulier dans les châteaux.

Puis on voit s'épanouir les romans de chevalerie (tels *Perceval*, *La Quête du Graal*, *Lancelot du Lac*, de Chrétien de Troyes, entre 1160-1190).

On note aussi l'essor des romans comiques, dont le plus célèbre est *Le Roman de Renart*, œuvre à succès depuis le milieu du XI^e siècle, jusqu'à la fin du Moyen-Âge. Le nom propre deviendra commun pour désigner un goupil - désormais un renard.

En poésie, citons Marie de France, avec ses *Lais* devenus intemporels.

De 1200 à 1400, le commerce et les villes se développent, de même que les universités, les bibliothèques sous l'impulsion de grands rois, mais aussi des dynamiques sociales collectives.

Dès les débuts du XIII^e siècle, la poésie s'épanouit, elle devient plus personnelle, plus forte, avec parfois une dimension sociale : là encore, on connaît toujours Rutebeuf pour sa poésie tandis que son œuvre théâtrale est plus discrète ; citons aussi Charles d'Orléans, ou encore Christine de Pisan et ses poèmes d'amour très concrets.

Le roman, qui s'est développé à partir de la seconde moitié du XII^e siècle, désigne d'abord le fait que l'œuvre est écrite en langue romane - l'ancien français - avant de désigner un genre littéraire aujourd'hui fort répandu. À la suite des romans de Chrétien de Troyes, *Le Roman de la Rose*, commencé par Jean de Meung et terminé par Guillaume de Lorris, aura un grand succès.

Les genres littéraires demeurent à peu près les mêmes que dans la période précédente : outre le roman, les chroniques et témoignages historiques, la poésie, le théâtre, et un développement certain de la prose en français (contes et légendes, folklore). Ce qui change, c'est l'individualisation progressive des héros : l'épopée, à dimension collective, cède le pas au roman, entrecroisant des destins individuels. Dans la poésie se font entendre des heurts, des ruptures, du social et non plus seulement des sentiments (douleur, amour...) intemporels.

Un autre changement, qui se poursuivra sur plusieurs siècles, est l'émergence de la figure de l'auteur, dans son activité spécifique d'écriture et d'invention. En même temps, la différenciation entre l'écrit et l'oral s'approfondit et chacun va renvoyer à des œuvres et des genres différents.

De 1400 à 1500

Tandis qu'en Italie la Renaissance, notamment en peinture, a déjà commencé, la

France n'en est qu'aux débuts de cette transformation : les évolutions ouvertes dans la période précédente se confirment et s'amplifient, les différents genres s'affirment : le comique triomphe avec le genre de la farce (*La Farce de maître Pathelin*) ; la poésie (François Villon), le théâtre se développent, et à cette époque naissent les confréries d'acteurs. L'individualisation signalée plus haut se poursuit et des genres comme le journal, les mémoires, les biographies ont une place de choix.

Mais un temps nouveau s'installe, plus social, davantage ancré dans l'histoire, contre le temps médiéval statique de l'épopée ou du merveilleux. La plupart des grandes œuvres sont reprises, réécrites, complétées, transformées, en particulier le *Roman de Renart* (dont Goethe même, au XIX^e siècle écrira une version !)

Approche par les genres littéraires

Roman, légendes, fables et fabliaux, « chantefables » : entre prose, théâtre et poésie

Rappelons qu'entre prose et poésie, la différence n'est pas *a priori* de forme (versification ou non), mais de structure : un roman, un récit s'organisent en une structure narrative, que ce soit l'histoire d'une vie, ou d'un événement particulier. Les premiers romans cités ci-dessous ont, pour certains, une forme versifiée mais ils racontent une histoire : cf. le *Roman de la Rose*, le *Roman de Renart*.

En revanche, *Le Roman de Jehan de Paris*, *Les quinze joies du mariage sont des récits en prose*. De même, la littérature courtoise (cf. ci-dessous, à propos de la poésie) s'exprime aussi en prose.

Au fil des siècles médiévaux, un certain nombre d'œuvres, originellement versifiées, seront reprises en prose au XVI^e siècle, avec une structure narrative plus solide.

Les légendes, encore proches du merveilleux, font explicitement référence à un fonds culturel commun repris, réadapté à partir de transmissions orales, en particulier des légendes celtiques : la fée Mélusine (auteur : Jean d'Arras), le Graal, etc.

Les fables et fabliaux mettent en scène le quotidien autour de personnages très typés et de situations de la vie ordinaire (rapports sociaux, vie de couple...). Elles peuvent être à tonalité comique et/ou morale.

La "chantefable", comme l'auteur anonyme d'*Aucassin et Nicolette* (v. 1200) qualifie son œuvre, est un conte pour partie versifié et chanté : une histoire d'amour contrarié entre deux jeunes gens. Ce genre survivra jusqu'au XV^e siècle ; et peut-être est-il l'ancêtre de la comédie musicale. En effet, on peut le classer aussi dans les jeux dramatiques, comme *Le Jeu de Robin et Marion* et d'autres.

Le théâtre

Il va se séparer malaisément des autres formes littéraires, dans la mesure où beaucoup de textes sont dits oralement. Le théâtre, forme littéraire dialoguée, ayant donné lieu à mise en scène et représentation devant un public, se produit d'abord sur les parvis des églises et les places du marché. L'inspiration, au départ religieuse, avec les « mystères », les drames liturgiques et la mise en scène des grands événements du christianisme, s'élargit ensuite à des sujets profanes.

Parmi les œuvres, citons :

- *Le Jeu d'Adam* (à partir du XII^e siècle) qui met en scène les origines du monde selon la Bible.
- *Le Jeu de Saint Nicolas*, plus tardif, annonce le théâtre profane, avec nombre de scènes issues directement de la vie quotidienne, et du comique autant que

du surnaturel.

Ensuite viennent les œuvres profanes, telles *Le Jeu de Robin et Marion*, déjà cité, *Le Jeu de la Feuillée* (tous deux d'Adam de la Halle) qui font alterner chanson, danse, dialogues.

La poésie

La poésie est d'abord lyrique, elle est l'expression de sentiments humains, elle valorise aussi la nature. Les troubadours (au sud de la Loire) et les trouvères (au nord) créeront et répandront la poésie courtoise et l'idéal de l'amour courtois qui l'accompagne.

La poésie courtoise (et la prose courtoise) valorisent le perfectionnement personnel et exalte l'image de la dame aimée, mais inaccessible – en bref un modèle chevaleresque.

Une poésie plus sociale et parfois plus rude, mais toujours dans la forme versifiée en vigueur (octosyllabe ou décasyllabe), voit le jour à partir du XIII^e siècle. Les formes poétiques du Moyen-Âge restent la ballade et le rondeau.

L'épopée

Ce genre, qui ouvre l'âge médiéval, est composé de longs textes versifiés relatant les aventures héroïques de personnages connus. La production épique court du XI^e siècle (*La Chanson de Roland*) jusqu'au XIV^e siècle. Le genre épique se caractérise par :

- Une structuration selon des motifs récurrents, par exemple, le combat entre les bons et les méchants. Ces héros sont typés dans un univers stable, traditionnel.
- Une forme particulière dans laquelle le texte est organisé en « laisses » ou série de vers unis par une rime ou une assonance finales.
- Un point de départ historique véritable : ainsi la *Chanson de Roland* a pour origine la bataille de Roncevaux en 778 ; les Croisades ont été aussi une grande source d'inspiration.

B. LE XVI^E SIECLE (RENAISSANCE EN FRANCE)

a) Fondations

Du Moyen-Âge au XVI^e siècle, il y a quelques années... et, quand on regarde après-coup, un immense fossé ; une évolution qui mûrissait de longue date se précipite dans des événements marquants. D'abord de grandes découvertes qui vont changer la vision du monde. Le monde en effet s'ouvre vers l'ouest avec Colomb ; Magellan boucle le premier tour du monde (eh oui, la Terre est ronde, Copernic a raison !) ; Vasco de Gama double le cap de Bonne Espérance, ouvrant ainsi l'univers aussi vers le sud.

Mais à l'est, l'Europe perd des territoires, conquis par l'empire Ottoman (en 1521, il prend Belgrade ; la bataille de Lépante, en 1571, stoppe son avancée).

Au sud proche, les Espagnols achèvent la reconquête de leur territoire qui avait été gagné par les armées musulmanes.

En France même, la population française a été épuisée par la guerre de Cent ans (1337-1453), cette série incessante de conflits franco-anglais ; il faut reconstruire, l'économie, essentiellement agricole, est mise à mal. Au début du XVI^e siècle, les campagnes se portent mieux, les villes se développent à nouveau (Paris passe de 200 000 à 300 000 habitants durant ce siècle), le commerce connaît un nouvel essor,

et les premières activités industrielles se développent. Et les mentalités changent, car bien des repères, physiques et symboliques ont été bouleversés.

En bref, le XVI^e siècle se caractérise par l'ouverture des frontières géographiques, par la Renaissance et par l'humanisme ; nous reviendrons sur ces points de façon plus précise. Mais il faut noter aussi que les changements en matière d'arts et de mentalités sont vécus selon des temporalités diverses : tandis que des œuvres novatrices sont écrites et publiées, les formes médiévales d'art théâtral, poétique notamment, perdurent tout au long du XVI^e siècle.

Dates –clés

- **1492** : découverte de l'Amérique ; le centre de gravité du monde se déplace de la Méditerranée à l'Atlantique.
- **1509** : Erasme, l'un des humanistes, publie *l'Eloge de la folie*.
- **1521** : excommunication de Luther ; début de la Réforme protestante ; premier tour du monde par le navigateur Magellan et son équipage.
- 1534** : Rabelais publie son Gargantua ; Jacques Cartier découvre le Canada.
- **1539** : le roi François 1^{er} prend l'ordonnance de Villers-Cotterêts prescrivant l'usage de la langue française pour tous les actes officiels.
- **1541** : Calvin publie *L'Institution de la religion chrétienne*, fondant la Réforme.
- **1542** : fondation à Rome de la Congrégation de l'Inquisition, destinée à combattre l'hérésie.
- **1543** : Copernic publie son *Traité sur la révolution du système solaire*.
- **1549** : du Bellay publie *Défense et Illustration de la langue française*.
- **1580** : publication des *Essais* de Montaigne.
- **1562-1598** : guerres de religion.
- **1594** : sacre du roi Henri IV.
- **1598** : Henri IV met fin aux guerres de religion par l'édit de Nantes.

b) Approche des œuvres, des courants, des genres

Approche d'ensemble

La société et les mentalités

Pendant que les thèses géocentriques (= la Terre est le centre du monde) du Moyen-Âge sont battues en brèche par la découverte de l'héliocentrisme (les navigateurs comme Magellan, autant que les astronomes, Copernic puis Galilée), les hommes, du moins, les plus conscients, se voient invités à un effort de décentrement : vis-à-vis des autres continents et cultures ; vis-à-vis de l'organisation du monde lui-même, voire de sa création. On le croyait statique et fini, or le monde se révèle infini, complexe, et pas forcément fait pour l'homme. Ce monde, il va donc falloir le penser.

On commence, ou plutôt on recommence par se battre, ce qui n'est pas nouveau : guerres d'Italie (1494-1516), guerre contre l'empereur Charles Quint (1520-1559) et guerres de religion, internes à la France, qui opposent protestants et catholiques (1562-1598).

L'imprimerie se développe vite, et les ouvriers imprimeurs fomentent les premières

grèves. La première Bourse se crée à Lyon. Des progrès techniques se diffusent (textile, perfectionnement de l'imprimerie et de l'agriculture). Une nouvelle classe, la bourgeoisie, émerge. Le social, l'économique et le politique continuent leur évolution vers l'autonomie.

De grands états se constituent, France, Espagne, Angleterre...Le mot *État* en son sens de « nation » date d'ailleurs du XV^e siècle. L'unité de la France, et de la langue française, sont promues et deviennent pour longtemps indivisibles. En même temps, la France se dote d'un regard extérieur sur elle-même : la première carte du Royaume de France date de 1525 et le premier atlas national de 1594.

Ce monde en mouvement va favoriser ce qu'on appelle le « libre examen » (droit de penser par soi-même et exercice de ce droit) par-delà les certitudes de la religion. Si plus rien n'est donné d'avance, n'est écrit, alors beaucoup de choses sont possibles. Les domaines de la foi et de la raison se séparent, cela permettra le progrès scientifique, technique et les découvertes sur l'homme, sa pensée, sa psyché, sa biologie. Au pouvoir des religieux succède l'influence des intellectuels. Mais ce métier d'intellectuel comporte des risques : la censure, l'excommunication, voire le bûcher.

C'est sur ce fonds d'excès et de vitalité brouillonne qui se développe l'humanisme : les humanistes prônent le « retour aux sources » grecques et latines, à lire dans la langue même, par-delà les réinterprétations, gloses et traductions médiévales. Ils développent le culte de la nature et contribuent à réorganiser le monde autour de l'homme, non par un hypothétique décret divin, mais selon un effort éthique joint au sentiment que l'homme est ici-bas pour vivre le mieux possible (à tous les sens du terme). L'œuvre de Rabelais, par exemple, en témoigne ; l'effort d'introspection de Montaigne, aussi ; il faut mentionner aussi le courant des écrivains utopistes (Cyrano de Bergerac, en particulier).

De cela découle le désir de renouveler le savoir et aussi sa transmission, d'où la reprise des réflexions pédagogiques. Les arts sont également touchés par cette dynamique humaniste.

Les arts visuels et auditifs

Le renouveau vient d'Italie, où la Renaissance a commencé dès le XV^e siècle. Elle s'est affirmée d'abord contre le courant gothique médiéval et pour un retour aux sources de l'Antiquité. Ce retour permet en fait d'exprimer une évolution de la sensibilité.

En peinture, les apports de la Renaissance sont la représentation plus subtile de la lumière et de la transparence (voir les tissus vaporeux de Léonard de Vinci), l'adoption de la perspective dans la représentation de l'espace (invention venue d'Italie, Alberti, 1451), le naturalisme ; on note aussi le choix durable de la peinture à l'huile. Enfin, la peinture s'affirme comme art indépendant (peinture sur chevalet), et non plus seulement art de décoration (fresques pour églises et palais).

Les grands peintres sont essentiellement italiens et la France subit l'influence italienne, en particulier grâce au séjour de Léonard de Vinci en France, à l'invitation du roi François 1^{er}. On note une seule exception, le peintre Clouet, tout à fait original (voir portrait de François 1^{er}).

La sculpture est encore essentiellement religieuse, mais l'art profane émerge : sculpture de personnages publics, par exemple. On cherche à représenter le mouvement davantage qu'à figer dans l'éternité. Les plus grands noms de la sculpture sont italiens. En France, on peut admirer les œuvres de Jean Goujon (dans l'église Saint Germain l'Auxerrois, par exemple) ou de Gaillon (fontaines au Louvre).

En architecture, les Français transposent les orientations italiennes de la Renaissance, par exemple dans les châteaux : château de Chenonceaux (sur la Loire), par exemple, inspiré des palais toscans. Les grands architectes sont Philibert Delorme (château d'Anet) et Pierre Lescot (reconstruction du Louvre).

En musique, si la musique vocale reste prédominante, la musique instrumentale émerge, d'abord comme la transcription d'œuvres vocales. Les mélodies et sonorités s'assouplissent. La musique profane se distingue progressivement de la musique sacrée. Vers la fin du XVI^e siècle naît la musique de cour, à visée de divertissement.

Les œuvres littéraires

Humanisme et refus du dogmatisme, tels sont les termes-clés du XVI^e siècle : le libre examen, le retour aux sources (en particulier grecques, contre les enseignements en latin), le culte de la nature, tels sont les éléments marquants de ce mouvement de transformation de l'homme et de la société. Il faut en ajouter un, qui est la promotion de la langue française, toujours contre le latin ; cela grâce aux rois qui ont compris que l'unification de la France passait par l'unité linguistique, et aussi grâce aux auteurs littéraires, qui veulent créer en s'exprimant de façon plus naturelle, et proposer les grands textes du passé dans la langue maternelle.

En littérature, la poésie en latin perdure, et concurremment le nouveau se dessine. On peut distinguer la première et la seconde moitiés du siècle :

- Un premier nouveau littéraire se produit dès les débuts du XVI^e siècle, avec les poètes Clément Marot, Louise Labé, Maurice Scève. François Rabelais publie ses premiers écrits. Les thèses de Calvin et Luther trouvent un écho favorable dans la population, lassée des abus de l'Église.

- À partir de 1549, le groupe de La Pléiade (Ronsard, du Bellay sont les plus connus des sept) choisit d'écrire en français. Du Bellay, dans sa *Défense et Illustration de la langue française* (1549) fixe trois obligations : écrire dans sa langue maternelle ; illustrer la langue française à l'imitation des Anciens ; élever la poésie à sa plus haute forme esthétique. Rabelais continue de publier, toujours en français. Le genre de l'essai est remis à l'honneur (Erasmus, et bien sûr Montaigne, dont les *Essais*, écrits à la 1^{ère} personne sont fort nouveaux) ; le genre de l'essai s'applique désormais aussi à l'analyse du social et du politique, par exemple avec l'italien Machiavel ; le genre épique de même. C'est ce que nous allons voir.

Approche par les genres littéraires

La poésie

Clément Marot (1496-1544) est à l'origine du premier nouveau poétique, nonobstant le fait qu'il soit poète officiel de la Cour. Il écrit sur commande, mais il sait aussi s'exprimer de façon hardie et personnelle. Il a écrit en latin, en français et fait des traductions latin-français. Au-delà des formes médiévales, il écrit des odes, des élégies, des chansons, des épigrammes. Parmi ses œuvres les plus connues : *Épître au roi pour avoir été dérobé*, les *Élégies*. Il contribue à imposer le sonnet, venu d'Italie.

Pierre de Ronsard (1524-1585) assure le triomphe du sonnet. Un sonnet est composé de deux strophes de 4 vers (chaque strophe = un quatrain) suivies de deux strophes de 3 vers (chaque strophe = un tercet). Les quatrains sont composés avec deux rimes embrassées (abba/abba) et les tercets sur 3 rimes (ccd/eed). Le vers employé peut être l'octosyllabe, le décasyllabe (10 pieds) ou l'alexandrin (12 pieds). Cette forme poétique aura beaucoup de succès jusqu'à l'époque contemporaine (Verlaine, Apollinaire, Desnos, Breton...).

Le recueil le plus connu des sonnets de Ronsard s'intitule *Les Amours* (1552)

Outre ses 35 000 vers, Ronsard a composé aussi un épopée, restée inachevée, *La Franciade*.

Parmi les poètes, n'oublions pas les femmes : Louise Labé eut une vie libre, elle revendiqua le droit des femmes à étudier et à écrire ; elle publia des poésies sur la vie des femmes et sur l'amour.

De la poésie à la prose

Du Bellay, déjà évoqué, crée en poésie, d'abord à l'imitation des Italiens, poètes de l'amour, puis de façon plus autonome (le recueil *Les Regrets* est le plus connu). Il s'exprime aussi sur le mode de la prose, avec l'essai défendant la langue française.

Montaigne, d'abord juriste, se consacre ensuite à temps plein à l'écriture de ses Essais, dont la modernité est étonnante : en une réflexion sur soi-même et sur son temps, dégagée des contraintes et stéréotypes, Montaigne reconsidère tout ce qui est humain, du rapport à soi, à ses proches, jusqu'à la colonisation. Il sait parler de façon simple et naturelle, il ose le doute, tout en restant fidèle aux traditions des Anciens (qu'il connaît fort bien).

François Rabelais publie son œuvre, elle aussi novatrice, à partir de 1533. Sont nouveaux le ton employé, la verve et surtout la relation personnelle établie avec le lecteur : voir par exemple les adresses au lecteur dans le *Gargantua*, puis *Pantagruel*, puis *Le Tiers-Livre*, qui sont de plus en plus fantaisistes et débridées (« Bonnes gens, Buveurs très illustres... » dans *Le Tiers-Livre*). Au-delà de cette faconde et des excès de toutes sortes, il y a chez Rabelais une véritable réflexion, des vues acérées sur les rapports humains et la vie en société.

La pensée politique se développe dans des essais avec Jean Bodin (auteur de la phrase célèbre « Il n'y a de richesses que d'hommes »), avec les *Six Livres de la République* : il instaure la notion de légalité, préalable indispensable à toute construction démocratique.

Il en va de même avec la pensée religieuse, cherchant à se dégager des dogmes et de l'interprétation de la glose sur les textes : chez les protestants, il y a Calvin et Luther, déjà cités ; chez les catholiques, François de Sales.

Le théâtre

Le théâtre est fort peu touché par le renouveau général. La première moitié du XVI^e siècle est encore sous l'emprise du théâtre médiéval. Se fait jour cependant une plus grande précision dans l'analyse psychologique et la description des caractères. La comédie en prose se développe, et surtout la tragi-comédie, selon l'inspiration du latin (en fait maghrébin latinisé) Plaute. L'auteur le plus connu est Robert Garnier.

L'épopée

Elle est illustrée par Agrippa d'Aubigné, avec *Les Tragiques* (n'oublions pas que les temps sont fort troublés), épopée lyrique nourrie des drames de son temps, en particulier les guerres de religion et les conflits entre raison et passion. Agrippa d'Aubigné fut aussi poète et polémiste.

De façon générale, notons que les genres littéraires se stabilisent. Et aussi l'institution littéraire elle-même, avec la langue : le mécénat se développe, et le créateur ne dépend plus uniquement du roi ; les princes, l'Église (de passent des commandes importantes et permettent aux artistes de vivre. François 1^{er} crée le

Collège de France, pour limiter le pouvoir de la Sorbonne et de l'Église : on y enseigne le grec et plus seulement le latin. L'enseignement s'ouvre aux savants étrangers, et la parole est libre.

Maintenant, à vous de jouer !

Réfléchissez puis notez vos réponses ; vous pourrez y revenir et les préciser au fur et à mesure de vos investigations.

Dans le pays où vous êtes (pour vivre, enseigner, travailler...) :

- Que se passait-il à l'époque du Moyen-âge européen ? Quels faits, quelle vie en société, quelles œuvres ?

- Et au XVI^e siècle ?

- Qu'est-ce qui reste vivace aujourd'hui dans la société : œuvres, chansons, légendes, état d'esprit...

- Qu'est-ce qui est enseigné ?

- Enfin, quelle place occupent les œuvres, textes et auteurs de littérature francophones ? Quels auteurs sont connus ?

III - LA POESIE EN CLASSE DE LANGUE

1. LA POESIE : LA LANGUE, L'ŒUVRE, L'APPRENTISSAGE

a) Un essai de définition

La poésie est une des plus anciennes formes d'expression, dans quasiment toutes les cultures, à tel point qu'aux origines elle paraît même se confondre avec la littérature. Il semble donc qu'elle renvoie à un besoin d'expressivité très puissant chez les hommes. D'où un premier intérêt pour la classe : permettre l'expression dans une forme qui existe partout dans le monde.

Une autre caractéristique de la poésie est son lien fort avec l'oralité, une oralité magnifiée au moyen de la langue, voire sacralisée : « Aux origines de toutes les littératures, la forme versifiée apparaît en relation étroite avec la tradition orale. Les

pauses et les récurrences qui la caractérisent sont liées aux nécessités de la vocalisation, de la mémorisation et de la communication. Répétitions et parallélismes allégeaient la tâche du récitant et permettaient à ses formules de se graver plus facilement dans l'esprit des auditeurs. Le rythme du vers épouse les mouvements du corps parlant, chantant, voire dansant: les termes grecs d'*arsis* et de *thesis*, qui désignent les temps faibles et les temps forts, évoquent le geste de frapper la mesure. Tous ces traits concourent à distinguer la parole ainsi mise en forme de son usage ordinaire, à lui conférer une valeur esthétique, souvent soulignée par un accompagnement musical, et parfois une valeur idéologique: le poète est dépositaire d'une vérité, profane ou sacrée. » (Encyclopædia universalis, article « poésie »).

Le second intérêt pour la classe est alors d'ancrer les pratiques langagières dans un désir de dire, et dire d'une belle manière.

Enfin, la frontière qui sépare (ou devrait séparer ?) la poésie de la prose semble parfois fort mince, en particulier, depuis le XIX^e siècle, dans le poème en prose : « La frontière qui sépare la poésie de la prose n'est guère indiscutable qu'aux yeux de ceux qui réduisent la poésie à la seule versification. Pourtant, cette frontière — son tracé ou bien son existence même — n'a jamais cessé d'être contestée de toutes parts, à toutes les époques. Le *poème en prose*, depuis le romantisme, est un des lieux privilégiés de cette contestation. » (Encyclopædia universalis, article « poème en prose »).

Jean Cohen¹⁹ voit plutôt, entre prose et poésie des degrés ; il distingue ainsi la prose intégrale, la prose versifiée, le poème en prose, la poésie intégrale, tout en se dégageant d'un quelconque jugement de valeur, puisqu'on constate qu'existe parmi eux « des œuvres auxquelles s'attache immédiatement dans notre esprit le nom de poésie » (page 10). Il le fait parce qu'il voit dans la poésie « une forme spécifique de langage, destinée à remplir une fonction spécifique de communication » (ibidem)

Mais, si elle correspond à un mouvement humain vers l'expression esthétique, et même la sacralisation de la parole, la poésie n'est pas facile à définir nettement :

« La poésie est d'autant plus difficile à définir qu'elle recouvre une pratique très diversifiée, plus qu'un genre particulier. Mais, tout autant que sa diversité, frappe son universalité, qui invite à chercher, par-delà ses multiples variantes linguistiques et historiques, les critères constants qui la distinguent d'autres pratiques littéraires. La forme versifiée a longtemps constitué la caractéristique majeure de la poésie; une évolution récente, et d'ailleurs limitée à certaines aires culturelles, tend à la dissocier du vers. » (Encyclopædia universalis, article « poésie »)

On retiendra aujourd'hui que la poésie « joue sur deux niveaux : phonique... et sémantique ». Elle introduit une « liaison directe entre signifiant et connotation²⁰ », provoquant ainsi l'émotion, tandis que le langage ordinaire produit plutôt une liaison directe entre signifiant et dénotation », selon Jean Cohen.

Mais, ajoute l'auteur,

« cette liaison signifiant-dénotation n'est pas nécessairement une liaison naturelle. Elle peut n'être que le produit d'un apprentissage culturel, le résultat d'un montage social opéré dès le premier âge sur la conscience de l'homme civilisé. Elle dépend

¹⁹ COHEN, Jean, *Structure du langage poétique*, coll. « Champs », éditions Flammarion, Paris, 1988 (1^{ère} édition : 1966 chez Flammarion)

²⁰ Rappel : la *dénotation* = ensemble des éléments permanents du sens d'un mot, par opposition à l'ensemble des valeurs subjectives variables qui constituent sa *connotation*.

en fait [...] de la structure de la langue, laquelle est elle-même un reflet de notre culture. Rien n'interdit *a priori* d'imaginer un montage inverse, une liaison directe signifiant-connotation. [...] Mais dans notre civilisation, il n'en est pas ainsi. Notre code est dénotatif ; Et c'est pourquoi le poète est tenu de violer le langage s'il veut faire lever ce visage pathétique du monde, dont l'apparition produit en nous cette forme limite de la joie esthétique que Valéry appelle encore 'enchantement' » (page 213).

b) Poésie et appropriation de la langue

La poésie, une des formes les plus anciennes de littérature, use donc du matériau langagier, dans ses aspects sonores et sémantiques ; elle joue des connotations pour mieux se jouer des règles du langage. Ce qui suppose, évidemment que ces règles soient connues. Quel peut être l'apport de la poésie à la classe de langue et comment ?

1. Les besoins des apprenants

Nous avons vu que la poésie répond à un besoin humain d'expression et d'expression esthétique, ce qui est important dans la motivation des apprenants.

Elle est aussi un champ d'observation de la langue, ses outils, ses règles... et leurs dépassements. Ceux-ci plaisent en général aux apprenants, parce que les règles sont souvent vécues plutôt comme une contrainte qu'une nécessité : ce qu'a fait le poète,

« J'ai mis un bonnet rouge au vieux dictionnaire » (Victor Hugo),
pourquoi ne le feraient-ils pas également ?

Oui, mais il faut justifier ses choix par une intention poétique et d'expression, et pouvoir comparer avec d'autres choix, tels ceux de la prose.

La poésie permet donc de développer dans la classe le métalangage sur ce qui a été appris, et cela de façon motivante.

La poésie permet aussi de s'exercer aux diverses formes du dire / écrire, en reprenant du déjà-lu : telle forme poétique, telle image, telle assonance. Elle permet enfin le jeu sur et avec les mots, qui est toujours une activité jubilatoire, et aide donc à installer chez chaque apprenant une plus grande facilité de parole en langue étrangère. Enfin, la poésie laisse latitude, à l'enseignant comme à l'apprenant, de rapprocher des œuvres, des thèmes, des procédés de plusieurs cultures ; à ce titre, elle est non ethnocentrique. Cela est bien, mais, direz-vous, comment introduire la poésie en classe de langue ?

2. Choix des textes poétiques et activités de classe

La première règle, pour un enseignant, est de choisir ce qu'il aime, pour mieux travailler avec. La seconde règle est de penser aux apprenants en faisant sa sélection de textes :

- pour des débutants (niveau A du cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues), il faut choisir des poèmes courts (Jacques Prévert, certains haïkus, quelques poèmes du *Bestiaire* d'Apollinaire, ou encore Francis Ponge) ; et penser aussi à la poésie chantée ou dite, qui permet de s'exercer en phonétique de façon plus naturelle qu'en laboratoire de langue.

- pour des niveaux B du CECR) : on peut introduire des poèmes de Victor Hugo, Verlaine, Rimbaud, et d'autres (les poètes comme Jules Supervielle, Albert Samain, très présents dans les manuels pour l'école primaire), en continuant à développer en

alternance l'écrit, l'oralisation et la réflexion sur la langue à travers l'analyse des textes.

- pour des apprenants avancés (niveau C du CECR) : on peut introduire des textes plus difficiles, Mallarmé, Saint John Perse, Michaux ; et la poésie en prose, Baudelaire, Rimbaud, permettant l'analyse précise de procédés littéraires, et le travail de perfectionnement sur l'écrit et la réécriture.

Les méthodes de FLE proposent de plus en plus des activités sur la langue et la poésie. On peut quand même se reporter au volume « Atelier d'écriture » de la méthode *Libre échange* (Clé international).

Voici quelques exemples de textes poétiques brefs :

J'avais la lampe,
Tu avais l'huile
Qui a vendu la mèche ?
(Jacques Prévert, *Paroles*)

Le petit jour est gris souris ;
La chiffonnière avec sa hotte
Cherche un trésor dans l'avenue
Montsouris
(Tristan Klingsor – poète surréaliste)

Girafe. Grand escargot
Qui a perdu sa coquille
Et la cherche au loin à l'horizon.
(Marc-Adolphe Guégan, poète du début du XX^e siècle)

La lune se suspend comme une rose ronde
Au sommet de la tour Eiffel
(Tristan Derème, poète du début du XX^e siècle)

Il a neigé dans l'aube rose,
Si doucement neigé
Que les choses
Semblent avoir changé.
(Maurice Carême)

Dans Venise la rouge
Pas un bateau ne bouge
Pas un pêcheur dans l'eau
Pas un falot.
(Alfred de Musset, *Carnets d'Espagne et d'Italie*)

Vous voyez que ces textes, même employés avec des débutants, permettent de travailler la langue, dénotation et connotations, images et procédés employés : pourquoi la « rose ronde suspendue au sommet de la tour Eiffel » est-elle une belle image ? Peut-on réemployer cette image dans d'autres textes ?

Vous pouvez comparer avec un autre poète contemporain :

« Un réverbère allume une rose dans l'eau » (Léo Larguier)

Avec la poésie, on s'exerce aussi à l'emploi de telle ou telle structure de façon non ennuyeuse : la négation (« pas un bateau ») et ses expansions (il n'y a pas un bateau... »)

On peut aborder également la réflexion sur la langue : voir les expressions figées telle « vendre la mèche » ; ou la signification de l'absence de rimes dans le poème de Verlaine : n'est-ce pas une façon de dire que le couple est désaccordé ?

Enfin, la civilisation est aussi présente : que signifie « vendre la mèche » ? (Trahir). Et pourquoi ce rapport avec la lampe ? (Avant l'électricité, les lampes fonctionnaient à l'huile, que brûlait une mèche). Qu'était-ce qu'une « chiffonnière » ? (Une femme collectant les vieux tissus et chiffons). Où se trouve l'avenue Montsouris ? (C'est une grande avenue du sud de Paris). Et puis : y a-t-il une propriété des images poétiques, ou sont-elles libres d'accès ? (cf. ci-dessus, l'utilisation du thème de la rose)

On peut même aborder la question de ce qu'est la poésie : langage de tous les jours ? Ou langage à part ? (Cf. ci-dessus). Et proposer aux apprenants d'imiter le poète.

Ce peut être avec ces extraits de Stéphane Mallarmé (*Vers de circonstance*) : sur ses courriers, Mallarmé s'amusait à rédiger en vers les adresses de ses amis (les lettres arrivaient à leur destinataire !). Par exemple comme ceci :

Arrête-toi, porteur, au son
Gémi par les violoncelles
C'est chez Monsieur Ernest Chausson,
22 Boulevard de Courcelles.

Qui eût cru que Mallarmé le sérieux, l'obscur, s'amusait ainsi ? La poésie peut aussi être quotidienne – un jeu. Pourquoi ne pas demander aux apprenants de faire de même, écrire une adresse ; ou alors, décrire leur maison, ou leur voisin en utilisant des adjectifs (avec l'aide du dictionnaire s'il le faut, ou l'aide du professeur).

2. DES FORMES POÉTIQUES, DES MODES D'APPROCHE

a) Formes poétiques

Nous avons vu que les formes poétiques ont varié dans le temps – et bien sûr dans l'espace – mais il serait erroné de croire que le mouvement a été linéaire, des formes fixes à des formes plus libres. Le sonnet, par exemple, forme datant de la Renaissance, est encore pratiqué aujourd'hui. Le mouvement semble donc plutôt de diversification. Mais il faut aussi se méfier des illusions d'optique *a posteriori* car les lignes de partage entre poésie, chanson et théâtre ont beaucoup évolué.

1. Parmi les formes fixes en poésie, outre le *lai*, tombé en désuétude et l'*ode* héritée de l'Antiquité, les plus anciennes sont la *ballade* et le *rondeau* ; puis vient le *sonnet*.

La ballade (du verbe ancien *baller* = danser ; ne pas confondre avec *se balader*,

faire une balade = se promener) comporte trois strophes à refrain, de même composition analogue (nombre de vers, disposition des rimes) et se termine sur un « envoi » dédié à une personne (un prince, une femme...). Le rondeau se joue sur deux rimes et un refrain et le premier vers se répète à la fin.

On voit la prégnance du lien avec la chanson. Le sonnet a été décrit ci-dessus (dans *Le XVI^e siècle / la poésie*). La poésie de forme fixe peut aussi se développer dans de longs poèmes.

2. Quelques éléments de versification sont ici indispensables :

- les vers peuvent être pairs (entre 6 et 12 pieds) ou impairs (ils ont été remis en honneur par Verlaine)

- un « pied » est aujourd'hui une syllabe poétique dont le décompte s'effectue comme suit : le « e » en fin de vers n'est pas compté (ex. : a | vance), et de même en fin de mot quand le mot suivant commence par une voyelle ; mais si le mot suivant commence par une consonne, le « e » compte. Le cas du « i » + autre voyelle est particulier : la plupart du temps, ces deux voyelles compte pour une (ex. : a | lliant), mais on parlera de « diérèse » si le poète a choisi de les distinguer (ex. : mé| lo | di | eux)

3. La rime (retour de même sonorités en fin de vers, par ex. corps / accord) est un élément-clé des formes fixes : on distingue les rimes féminines (se terminant par un « e » muet, plus douces, prolongeant le vers) et les rimes masculines (se terminant par une autre sonorité) ; on distingue aussi, sur une série de vers,

- les rimes dites suivies ou plates : aabbccdd...

- les rimes croisées ou alternées : ababcdcd...

- les rimes embrassées : abba

En matière de sonorités, il existe aussi les allitérations et les assonances, qui peuvent se produire à l'intérieur du vers, ou, dans certains formes libres, en fin de vers : une allitération est le retour d'une même consonne sonore en vue de produire un effet (« ceS Serpents qui Sifflent Sur... » - Racine), et un assonance est le retour d'un même son voyelle (par ex. eau /o / au..)

4. Les formes libres en poésie sont apparues à partir de Baudelaire et Rimbaud à la fin du XIX^e siècle, le cas le plus visible étant le poème en prose. La poésie, contrairement à une idée répandue, ne réside pas, ou pas seulement dans la forme apparente, le vers, la rime, la disposition graphique. Des auteurs se sont penchés sur ce qui fait le texte poétique : ainsi, Marcel Cohen, dans *Structure du langage poétique*²¹, montre que ce qui caractérise la poésie c'est, outre les sonorités et les images, la rupture du sens commun, en vue d'un accès à un autre (et d'autres) sens – à tous les sens de ce terme, justement.

On distingue :

- le vers libre (par ex. Apollinaire), de longueur irrégulière (mais avec toujours une disposition visuelle de vers), abandonnant la rime, voire la ponctuation.

- le poème en prose, dont la mise en page et les blancs entre fragments font partie du poème ; les aspects sonores et musicaux sont soignés, de même que les images et comparaisons ; il peut soit décrire, soit raconter. On trouve des exemples de poèmes en prose chez Baudelaire, Rimbaud, et, au XX^e siècle, Francis Ponge.

²¹ COHEN, Marcel, *Structure du langage poétique*, éditions Flammarion, coll « Champs », 1991 (1^{ère} édition, Flammarion, 1966)

b) Modes d'approche du texte poétique

Ces éléments sur les modes d'approche du texte poétique se veulent indicatifs, du point de vue du texte mais aussi du point de vue des apprenants. Ce sont des bases, qui seront précisées au fil du cours.

Les approches par les sens : aspects visuels et graphiques, sonorités

Un poème est un objet d'art et de langage. Il s'approche donc d'abord par les sens, ce qui est particulièrement intéressant pour des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire : c'est une approche qui ne saurait être placée complètement hors du sens et de recherche d'un sens, mais qui aborde le sémantisme du texte autrement qu'en langue maternelle.

- la disposition du poème sur la page renvoie à la forme poétique (strophes, blancs, titre, vers, rimes, majuscule, ponctuation...) en tant que travail sur la langue. On peut donc prévoir des repérages et observations d'ensemble.

- Le poème peut aussi être approché dans une lecture oralisée à voix haute, et là les apprenants seront sensibles aux sonorités (allitérations, assonances, redites, éventuellement mots connus... ou inconnus), et à l'impression produite durant la lecture (gaîté, tristesse, harmonie, violence...)

Ce type d'approche permet de bien tenir compte des spécificités de la poésie et aussi de celles des apprenants. Bien entendu, il faut veiller à ne pas choisir un poème trop compliqué (voyez ci-dessous celui sur lequel vous aurez à vous exercer).

Les approches par le sens : champs lexicaux et syntaxe, ton et images

Un poème exprime quelque chose que le lecteur a à saisir, par la vue et l'audition, par le cœur et par l'esprit. Les apprenants sont en général assez sensibles au lexique employé dans un poème (tel mot rare, inconnu, ou étonnant), mais ils n'ont que rarement la notion de champ lexical²², ensemble de termes relevant du même sémantisme, il faut donc les convier à de tels repérages, ce qui n'exclut pas de fournir, si le besoin s'en fait sentir, des explications touchant au vocabulaire.

Il est utile aussi de mener des repérages systématiques...

- des temps verbaux (choix, relations entre les verbes) ;
- des pronoms personnels (« je », « nous », « il »... rien de ces choix n'est indifférent) ;
- de la présence (ou l'absence) d'adjectifs, d'adverbes ;
- des types de constructions (phrases simples, complexes) ;
- de la ponctuation choisie (par ex., avant un « et », on peut ou non placer une virgule, laquelle sépare ou non les deux groupes de mots) ;
- le ton du poème peut aussi être perçu par les apprenants (léger, sérieux, nostalgique...).

²² Il faut bien faire la différence entre *champ lexical* et *champ sémantique* : le champ lexical est « l'ensemble des mots que la langue regroupe ou invente pour désigner les différents aspects (ou les différents traits sémi-ques) d'une technique, d'un objet, d'une notion » ; le champ sémantique, « c'est l'ensemble des emplois d'un mot (ou syntagme ou lexie) dans et par lesquels ce mot acquiert une charge sémantique spécifique ». (Jean Peytard, Émile Genouvrier, *Linguistique et enseignement du français*, 1^{re} éd. Flammarion, Paris, 1971, page 206).

- Les images suscitées ou utilisées dans le poème ont aussi leur importance (ce peut être, par ex. chez Hugo, la tempête, à partir de sonorités et d'adjectifs, de métaphores).

→ ANNEXES, texte 3, sur « le style » et « la poésie ».

Les approches en fonction du lecteur visé

On n'abordera pas un poème de la même manière avec des apprenants de langue maternelle qu'avec des apprenants de langue étrangère :

- en langue maternelle (ou implicitement présumée maternelle), on postule que le lexique et la syntaxe ne posent pas problème, étant bien entendu que le texte poétique doit être choisi en fonction de l'âge et du niveau scolaire des apprenants et on part des textes et des auteurs ; les aspects de différence culturelle sont vus comme marginal (parfois à tort, car les différences régionales, de milieu social ou de provenance sont parfois significatives) ; le contexte social et historique fait l'objet d'indications de la part de l'enseignant, sauf bien sûr pour les étudiants avancés spécialistes de langue et littérature française.

- en langue étrangère, il convient de partir de l'apprenant dans le choix du poème et dans les directions d'exploitation choisies. D'abord du point de vue du niveau atteint, mais aussi des centres d'intérêt, de l'âge ; et enfin des traditions littéraires et culturelles d'origine, ce qui implique chez l'enseignant une certaine ouverture d'esprit et de la curiosité envers les textes.

Il faut également ne pas oublier que les genres littéraires en honneur peuvent varier, tout comme les modes de lecture et les attitudes de lecteur : à ce titre l'autonomie du lecteur ne va pas de soi partout (même en France) et la lecture silencieuse du poème peut empêcher la compréhension, alors que la lecture oralisée la favorisera peut-être.

Ces réflexions de base seront développées tout au long des textes étudiés et du cours.

3. EXEMPLES D'ANALYSE ET ATTENTION DIDACTIQUE

- UN POEME DE JOACHIM DU BELLAY

Voici un poème très connu de Joachim du Bellay (1491-1543), extrait de *Les Regrets*. Organisons-en l'approche sous plusieurs angles, comme il a été proposé ci-dessus.

Attention, il ne s'agit pas d'un modèle, mais d'un point de départ possible à la lecture comme à l'exploitation en classe. Les textes différents peuvent appeler des angles d'approche différents.

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme celui-là qui conquiert la toison*,
Et puis est retourné, plein d'usage* et raison,
Vivre entre ses parents* le reste de son âge*.

Quand reverrai-je, hélas ! de mon petit village
Fumer la cheminée, et en quelle saison

Reverrai-je le clos* de ma pauvre maison,
Qui m'est une province, et beaucoup* davantage ?

Plus me plaît le séjour* qu'ont bâti mes aïeux
Que des palais romains le front audacieux
Plus que le marbre dur me plaît l'ardoise* fine,

Plus mon Loire gaulois que le Tibre latin,
Plus mon petit Liré* que le mont Palatin*,
Et plus que l'air marin la douceur angevine*.

Joachim du Bellay, *Les Regrets* (XVI^e

siècle)

Remarques préalables de lexique et de contexte

1) Le lexique du XVI^e siècle diffère parfois de celui communément employé aujourd'hui : le mot *usage* (vers 3) signifie « expérience », les *parents* sont plutôt la famille au sens large et *âge* (vers 4) = vie ; le *clos* (vers 7) est le jardin. Le *séjour* (bâti par les aïeux), c'est la maison natale. L'ardoise est celle qui recouvre les toits d'Anjou (et non les tuiles). L'adjectif « angevin » = d'Anjou.

2) Les noms propres sont éventuellement à expliquer : La Loire (genre nom fixé à l'époque) est le plus long fleuve français, le Tibre, le fleuve qui traverse Rome. Le Liré est le village de du Bellay, le mont Palatin est une des collines de Rome.

3) Les références culturelles ne sont pas forcément connues : la Toison (d'or) à laquelle il est fait allusion au vers 2 renvoie à un épisode de la mythologie grecque, durant lequel un héros, Jason, va conquérir, lors d'une expédition périlleuse avec ses Argonautes, la toison d'or d'un bélier mythique gardé par un dragon.

Présentation

Ce poème est un sonnet, de forme régulière, tant dans les vers, les rimes que dans le mouvement général qui, commencé par une affirmation, se clôt sur une chute très douce, alanguie. Il ne comporte pas de titre, sinon celui du recueil dont il est extrait, les *Regrets*, ce qui peut permettre l'émergence d'hypothèses de lecture chez les apprenants. Nous verrons cela en parties II et III.

Il comporte un certain nombre de noms propres (cinq) signalés par des majuscules initiales, lesquelles sont renforcées par les majuscules en début de chaque vers. Ces saillances, seront, avec les autres aspects visuels et les sonorités, examinés en partie I. Il est entendu qu'elles portent du sens, lequel est d'abord capté par les sens, et que toute séparation entre sonorités, images et signification serait abusive. La démarche abordée ici veut tenir compte d'apprenants dans une classe, elle n'est pas un commentaire de texte en soi.

Une première approche, par les sens : aspects visuels et auditifs

Pour bien des lecteurs, l'apparence de ce texte le désigne d'emblée comme de la poésie : les strophes, les majuscules en début de vers, les rimes finales. La première approche peut donc être orale et visuelle, se traduisant par une ou plusieurs lectures et un échange oral entre apprenants comme avec l'enseignant.

La régularité de la forme de ce sonnet doit être signalée par le professeur, les vers

sont pairs, des alexandrins (douze pieds). Et si les différents vers français ne sont pas connus, on peut en dire quelques mots. Voici pour illustration, une strophe de ce poème, la dernière, avec le découpage de chaque vers.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Plus	mon	Loi	re	gau	lois	que	le	Ti	bre	la	tin,
Plus	mon	pe	tit	Li	ré	que	le	mont	Pa	la	tin,
Et	plus	que	l'air	ma	rin	la	dou	ceur	an	ge	vine.

La lecture oralisée (par le professeur, pour des niveaux 1, 2 ou intermédiaire) permet de sentir, dès la première strophe, un contraste entre les deux premiers et les deux derniers vers :

- les vers 1 et vers 2 ont des sonorités un peu rudes, « qui, comme Ulysse » (v. 1), « comme celui-là qui conquiert » (v. 2), indiquant déjà que le « beau voyage » (v. 1) n'a sans doute pas été de tout repos et que le qualificatif « beau » est employé par antiphrase. Et le qualificatif « Heureux » en début de vers 1, s'applique à sans doute à Ulysse, non pas pour ses voyages aventureux, mais pour son retour au pays natal, parmi les siens.

- Les vers 3 et 4 sont, à l'écoute, plus souples et tendres, cela grâce à des sonorités douces et liées entre elles.

La deuxième strophe est marquée par la saillance du point d'exclamation en milieu de vers 1 « hélas ! », et par le point d'interrogation en fin de strophe : où est donc le bonheur ? semble dire le poème rien qu'à le voir. La réponse, le lecteur la connaît déjà (un peu).

Les deux tercets (strophes 3 et 4) répondent à la question ouverte, à voir plus bas.

- Cette réponse est pour partie visuelle : l'œil saisit les redites de « Plus.... que » (5 au total), avec, sur le plateau de la balance des choix, des noms propres de France et d'autres d'Italie – qui était une contrée lointaine à l'époque du poète et en tout cas un pays étranger.

- Est-ce donc douloureux de voyager et pourquoi ? Cette interrogation ouverte dans une première approche, ne sera pas forcément traitée tout de suite ; elle peut faire l'objet d'une discussion ou d'un écrit ultérieurement.

- Les sonorités de ces deux tercets, outre les affirmations en « plus...que », sont en « i », « in » et « oi » ; elle semblent même opposer « latin » (rime masculine) et « angevine » (rime féminine), c'est-à-dire, pour le poète le pays lointain / le pays natal. On notera au passage l'opposition-jeu de mots à l'oral (v. 12 et 13) :

« latin » / pas latin (« Palatin »)

Derrière cette opposition, il y a toute une culture, ou plutôt tout un débat culturel de l'époque, mais qui n'a pas perdu de son actualité : l'opposition chez moi / chez les Latins, à Rome, est aussi une opposition de langues (la langue maternelle / le latin).

- La lecture oralisée permet aussi de se sensibiliser au rythme du poème : le premier quatrain quelque peu dynamique et heurté dans ses deux premiers vers, apaisé dans les deux derniers ; le second d'interrogation douloureuse et nostalgique, avec le ton plus haut de l'exclamation et de l'interrogation ; les deux tercets, eux, retrouvent la vigueur de l'affirmation et de la vie tonique avec les « plus... que » conférant un rythme de marche, comme si le poète, en poste à Rome, était déjà sur le chemin du retour, et les balancements quasi-physiques (respiration, marche)

engendrés par les comparaisons terme à terme

« le séjour qu'ont bâti mes aïeux. » / « des palais romains le front audacieux . . . »

« le marbre dur » / « l'ardoise fine ».

« Loire gaulois » / « Tibre latin »

« petit Liré » / « Mont palatin »

« l'air marin » / la douceur angevine »

Il est temps d'aller plus avant vers le sens de ce poème, dont le lecteur a pu déjà s'imprégner à l'oral, de façon active (les repérages) et plus abandonnée (l'écoute).

Approche par le sens : lexicque, syntaxe, ton, images

- Le titre du recueil, *Les Regrets*, évoque une certaine nostalgie, celle de ce qui n'a pas été fait et aurait dû l'être, ou, au contraire, de ce qui a été fait et n'aurait pas dû l'être. Ce titre n'évoque guère un poète très jeune (on peut comparer avec des textes de Rimbaud, tel *Le bateau ivre*), plutôt un poète qui a déjà vécu.

- Les champs lexicaux sont traversés d'une grande opposition entre (1a) le monde latin et de la mythologie gréco-latine, grand, voire grandiose, mais finalement étranger, avec son « marbre dur » (v. 11)

(1.b) l'univers natal, petit, charmant, modeste, sécurisant, harmonieux, avec son « ardoise fine » (v. 11).

En (1a) on peut relever et faire relever les termes suivants : « Ulysse », « la toison » (1^{er} quatrain) ; « palais romains », « Tibre latin », « mont Palatin », « air marin », en référence aux voyages d'Ulysse (2^e tercet) ;

En (1b), il y a les pronoms « je », « me » (à partir du 2^e quatrain), « mon petit village », « ma pauvre maison », « mes aïeux », « mon Loire gaulois », « mon petit Liré », « la douceur angevine ».

On relève aussi une opposition entre le voyage et la vie chez soi, déjà marqué par « l'air marin » / « la douceur angevine » (derniers vers) : Mais n'est-ce pas le dilemme de toute vie humaine ?

C'est ce qu'on va voir dans une approche strophe par strophe.

- Le premier quatrain est remarquable déjà par sa syntaxe : il est composé d'une phrase complexe et le découpage en vers vient déstabiliser la syntaxe (et le lecteur) en ouvrant des pistes de lecture, des incertitudes, en bref, tout l'espace du rêve et de la nostalgie. Ainsi, à la lecture du premier vers, le lecteur croira volontiers que l'homme heureux, Ulysse, l'est parce qu'il a fait un « beau voyage » (cf. ci-dessus) ; mais non, son bonheur vient de ce qu'il est rentré chez lui pour vivre tranquillement. Mais n'est-ce pas le voyage qui lui a permis de devenir « plein d'usage et de raison », d'être un homme d'expérience, bien équilibré ?

On peut repérer la construction syntaxique et la matérialiser comme suit :

« Heureux qui » + verbe au passé composé.....

« Ou comme celui-là qui » + verbe au passé simple...

« Et puis » + verbe au passé composé

[heureux qui est retourné] « Vivre » (verbe à l'infinitif)

Ce premier quatrain est une affirmation, pas forcément celle que le lecteur entend au premier abord. Cette affirmation est générale : emploi de la 3^e personne et des noms propres (Ulysse) ou d'une allusion à un nom propre (« celui-là qui conquiert la toison » = Jason)

Les temps verbaux sont soit des temps du passé : passé composé signifiant que l'action est révolue (« Ulysse a fait... », v. 1, chaque héros « est retourné », v. 3), passé simple conférant la dimension du conte, du mythe à la conquête de la Toison

d'or, en une temporalité hors du réel social. Le passé composé des vers 1 et 3 s'explique par le fait qu'il concerne chacun de ceux qui ont fait un beau voyage, et pas seulement les héros cités ou évoqués. Enfin, dans le vers 4, bonheur absolu et immobile, « vivre » est un verbe à l'infinitif, mode qui permet de se placer au-delà et en deçà des déterminations de temps et de personne, dans une généralisation. Elle va être vite rompue...

- Le second quatrain change brusquement de ton, comme si, une fois passées les premières paroles, convenues, pleines « d'usage et de raison », dans l'ordre de la culture officielle, et une fois établi le contact avec le lecteur, le narrateur poète pouvait enfin s'exprimer, laisser libre cours à ses sentiments. Le « je » fait irruption de façon assez tendue : « Quand reverrai-je, hélas ! », voilà des paroles d'exilé malheureux. L'inversion COD / verbe permet même de placer dans le vers 5, deux fois la 1^{ère} personne, « je » et « mon ».

Le lexique est remarquable dans les adjectifs : « petit village » (v. 5) , « pauvre maison » (v. 7) ; dans les images formant une vision idéalisée du chez soi, où la cheminée fume dans la petite maison du village natal, chaude, accueillante, personnalisée même (« pauvre » dans « ma pauvre maison » peut avoir le sens originel de « modeste », « petite », mais ce sens plus actuel – la pauvre ! - qui la personnalise).

La « pauvre maison », « une province, et beaucoup davantage » est en fait un cocon, l'environnement même du poète, là où il est né, d'où il vient, mais aussi l'air qu'il respire et avec lequel il se sent bien.

On pourra s'attarder ici sur la syntaxe avec les adverbes : « beaucoup davantage » (vers 8) se dirait aujourd'hui « bien davantage ».

Et si un apprenant parle ainsi, faisant ce qu'on appelle aujourd'hui une erreur, mais dans la ligne d'un grand poète, quel apport en termes de valorisation personnelle, et aussi de mémorisation !

Ce second quatrain est un ensemble de propositions interrogatives introduites par « quand », « en quelle saison », la seconde proposition étant complétée par une relative poétique. On remarque aussi l'emploi du futur du même verbe répété (« reverrai-je ») renforçant le caractère poignant de l'interrogation,

Alors que les deux quatrains étaient l'un d'affirmation préalable, l'autre d'interrogation, dans deux tonalités différentes, les tercets vont bien autrement, la lecture l'a déjà fait percevoir.

- Comme il est de mise dans un sonnet, les deux quatrains mettent en scène un débat, une histoire, un sentiment, souvent tout cela à la fois, tandis que les deux tercets mènent le lecteur vers un achèvement, résolution ou solution. Leur unité de ton, de structure syntaxique et de champ lexical est ferme, et le ton tout autant.

Les images également sont fortes dans leur opposition : le « front » de marbre des palais romains, « audacieux » rimant là avec « aïeux » rivalisant en vain avec la petite maison du village natal, « le séjour qu'ont bâti mes aïeux », même si, et on voit l'image, le front audacieux domine de haut le toit sans doute bas de la petite maison (on notera l'emploi de « front » pour « fronton », emploi possible, voir Rimbaud dans Illuminations, mais qui permet cette richesse de sens par l'extension à l'univers animé).

En effet, la petite maison natale, mieux que la dureté possède la finesse : « marbre dur » / « ardoise fine », et cette finesse est plus durable, plus authentique car elle porte les sentiments, l'identité, la continuité de la lignée. Certes, le marbre romain évoque la durée, mais plutôt inhumaine, sans cette vie proche du quotidien, car c'est celle des héros de la mythologie.

Enfin le dernier vers porte l'image résumant le poème, là encore dans la ligne de composition d'un sonnet « l'air marin » des voyages s'oppose sans succès à « la douceur angevine ». Mais pour cela, ne faut-il pas déjà avoir obéi à l'appel du large, et en être revenu ? On notera que le poète ne parle ici qu'en son nom, il parle à la 1^{ère} personne.

On peut se demander finalement si ce n'est pas cela qui, dans le poème nous touche, cette présence simple d'un homme, semblable à tous les hommes, dont le voyage, consenti ou non, l'exil et les sentiments qu'il génère, est l'horizon commun.

Considérations méthodologiques de synthèse

On voit que ce poème, vieux de plusieurs siècles, parle aussi de nous. Il peut traverser le temps pour être entendu par des lecteurs et auditeurs divers et nous postulons qu'il devrait pouvoir aussi traverser l'espace. C'est une leçon utile pour des apprenants de FLE et FLS (et pour nous aussi, professeurs). On voit ici déjà se développer des oppositions entre langues et cultures, celle d'origine, du lieu natal, celle de l'école et de la culture officielle. Ce sont là aussi des thèmes qui devraient toucher les apprenants et leur montrer que la poésie n'est pas inaccessible.

Cela dit, il faut veiller aux difficultés que peut présenter un texte poétique pour des apprenants, tout en utilisant les atouts qu'il peut aussi présenter.

Les difficultés de ce texte poétique

Il y a les difficultés de lexique, déjà signalées plus haut dans les remarques liminaires. Il y a aussi d'autres difficultés, mais celles-ci, loin de cantonner la lecture à une analyse grammaticale (cf. « beaucoup davantage », ci-dessus), peuvent être l'occasion de s'interroger sur les procédés employés par le poète et sur leur effet sur le lecteur.

La syntaxe, avec plusieurs constructions en inversion peut être une difficulté, à apprivoiser :

- Vers 5 et 6,

«... De mon petit village

Fumer la cheminée »

Il suffit de replacer le complément de nom derrière le nom : la cheminée de mon petit village.

Ainsi, on peut remarquer ce qu'on laisse passer en lecture cursive : c'est « le petit village » qui a une cheminée, une seule, comme s'il n'était qu'une seule et unique maison.

- Vers 10

« Que des palais romains le front audacieux »

Là il faut comprendre grammaticalement : « que le front audacieux des palais romains », car le complément de nom est placé avant le nom. Mais poétiquement, le choix du poète est bien meilleur ! On remarque que l'inversion permet une visualisation dynamique des palais : c'est comme s'ils se dressaient devant nous, de

bas en haut, jusqu'à leur front ! Voilà un procédé de création d'image qui n'emprunte rien à la vidéo...

Attention !

Ne pas placer cette construction grammaticale sur le même plan que le dernier vers car là, les deux termes de la comparaison sont présents, sur le même plan :

« Et plus que l'air marin la douceur angevine »

Les points d'étayage de ce texte dans une classe de langue

- Un premier étayage, important, peut être apporté par l'enseignant par la mise en contexte et la mise en histoire (grande et petite) du poème : ce qu'est le XVI^e siècle en France, ce qui s'est passé ailleurs (pays des apprenants, par ex.), qui est du Bellay, qui fut envoyé en mission diplomatique en Italie et qui rêve ici de revenir chez lui. Ainsi, peut être créée une proximité avec les apprenants, par-delà les différences, et ceux-ci se sentiront concernés, touchés.

Rien n'empêche d'ailleurs de travailler les comparaisons en demandant aux apprenants d'apporter des poèmes de leur culture sur le même thème, d'effectuer soi-même des comparaisons à partir du thème du voyage.

- Le deuxième étayage est celui de la voix qui lit ou récite. Celle du professeur, car elle porte l'émotion et la compréhension, les rythmes aussi, de sorte que les sens et le sens s'ouvrent ; afin que les apprenants aient, à leur tour, envie de dire le poème, pour s'exprimer à l'oral, avant de peut-être, le faire par écrit. La voix qui aide, peut donc ensuite être celle des apprenants : la diction poétique permet de travailler la phonétique sans y penser et en acceptant de répéter (à la différence des exercices !).

On notera les oppositions de sons difficiles pour tel ou tel apprenants, dans un ou deux vers, ou plus et le dernier tercet semble convenir pour beaucoup.

- Le troisième étayage est votre connaissance des apprenants et le fait qu'ils se connaissent entre eux et travaillent parfois ensemble : il faut oser les laisser comprendre seuls, individuellement ou en groupe, et résister à l'envie de leur faire une démonstration de commentaire composé, pour les laisser construire du sens en faisant émerger et en formulant leurs repérages. N'oublions pas que le poème en classe de langue étrangère est un travail de langue et de sensibilité – pas un exercice académique.

Les prolongements possibles

Après la diction et l'analyse, le passage à l'écrit expressif et créatif constitue un prolongement intéressant. On peut, pour cela, s'inspirer d'un poète britannique, lui-même inspiré par le célèbre poème de du Bellay :

Heureux qui, comme Ulysse, revient en sa maison
Après un long exil et retrouve sa place,
Revoit la paix de ses rivières et collines,
Entend de nouveau le langage des siens
Et les petits mots de tendresse
Qui n'ont de sens que pour lui.

Charles Morgan, *Ode à la France* (trad. A. de Lalène)

Là encore, vous voyez bien les thèmes (le voyage, l'exil, l'autre langue, la maison) qui vont motiver les apprenants dans leur recherche d'expression.

Pour conclure ce point pédagogique, disons qu'il importe de bien régler son guidage pédagogique pour ne pas faire à la place des apprenants, mais ne pas non plus les laisser devant des tâches trop lourdes qu'ils ne goûteraient pas. À ce titre, relier la lecture de la poésie à l'essai d'écriture poétique – la leur – peut constituer un prolongement à la séance consacrée au poème, c'est une ouverture et la base d'une motivation.

Un autre prolongement peut être fait avec la chanson : quelles chansons connaissent-ils qui parlent de nostalgie, de retour au pays natal ?

UN THEME, DEUX POEMES ET DEUX POETES : VERLAINE, APOLLINAIRE

Voici deux poèmes sur un thème proche (à découvrir), l'un de Paul Verlaine (1844-1896), l'autre de Guillaume Apollinaire (1835-1919). Portons notre attention d'abord sur l'un, puis l'autre. On peut ensuite travailler avec les deux poèmes. Voici une analyse des poèmes, et des directions d'exploitation en classe de langue (niveau intermédiaire, B du Cadre européen commun de référence).

Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme !
Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme

La cloche, dans le ciel qu'on voit,
Doucement tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.

Mon Dieu, mon Dieu, La vie est là,
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville

- Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse,
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse ?

Paul Verlaine, *Sagesse* (VI – 1873)

J'écoute les bruits de la ville
Et prisonnier sans horizon
Je ne vois rien qu'un ciel hostile
Et les murs nus de ma prison

Le jour s'en va voici que brûle
Une lampe dans la prison
Nous sommes seuls dans ma cellule
Belle clarté chère raison

Guillaume Apollinaire, *Alcools* (VI – septembre

1911)

Ces deux poèmes ont un point commun, que vous n'êtes pas forcés de connaître : ils font référence à un séjour en prison subi par leur auteur. On verra donc comment ce réel est traité et transposé dans le texte littéraire.

Cela dit, il n'était pas indispensable de connaître de point de la vie de l'auteur pour analyser le texte, surtout dans le texte de Verlaine, moins explicite que celui d'Apollinaire. Le caractère littéraire de chaque poème confère même à chacun une véritable autonomie ; et c'est, finalement l'analyse et l'interprétation qui peuvent vous mener à vous interroger sur le cadre du poème : oui, où se situe la scène ?

1. POÈME DE PAUL VERLAINE

Introduction

Ce poème sans titre est extrait du recueil intitulé *Sagesse*. Il est construit en quatre strophes de quatre vers chacune et en vers de longueurs différentes : 8 pieds / 4 pieds. La dernière strophe est remarquable parce qu'elle rompt avec les précédentes : d'abord elle commence par un tiret (marque du dialogue) et se termine par un point d'interrogation, ce qui suppose une réponse hors poème, implicite ou livrée au lecteur ; ensuite, les verbes sont à la deuxième personne et non plus à la troisième.

Que décrit-il et pourquoi cette question finale ? Voilà ce qui peut ordonner notre analyse. Mais, avec des apprenants, il peut être bon d'organiser une première approche par les aspects visuels et auditifs.

Une première approche, par les sens : aspects visuels et auditifs

On peut commencer par observer et faire observer l'apparence de ce texte : la disposition sur la page, les majuscules au début de chaque ligne (chaque vers) permettent de parler de ce texte comme d'un poème. Cette première phase se déroule oralement, et le professeur veille à favoriser les échanges entre apprenants plutôt que des interactions limitées au dialogue enseignant-apprenants.

Ensuite, on peut développer des activités de diction, en grand groupe ou par petits groupes : chaque groupe recherche comment bien dire et propose ensuite le résultat de sa recherche à la classe. Par exemple :

1^{ère} solution : commencer sur le mode du constat, dans les deux premières strophes, puis dramatiser le ton à partir de « Mon Dieu », dont il faut expliquer que c'est ici un moyen d'exclamation qui ne fait pas forcément référence à Dieu et ne l'introduit pas dans le propos ; puis terminer par la question (avec l'intonation adéquate), adressée à la classe, pour impliquer tous les participants.

2^e solution : dramatiser tout de suite la description, avec l'idée sous-jacente que le lieu décrit n'est pas neutre, et en se posant la question de l'observateur : d'où décrit-il ? De quel point de l'espace ? Pourquoi ne voit-il que le ciel, les toits, et pas la rue, les gens ?

On fait ainsi entrer les apprenants dans la recherche du sens du texte par la recherche d'une bonne diction, c'est-à-dire une diction expressive : bien sentie, elle ouvre sur le sens. La mise en commun des remarques sur les dictions proposées mène à approfondir de premières interprétations : pourquoi des vers de longueur inégale ? Quel effet produit cette alternance de long / bref, long / bref ? Qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire de commencer par le ciel, le toit (lenteur et harmonie triste des vers) pour en arriver à l'accélération brusque de « Mon Dieu, Mon Dieu... » puis « Qu'as-tu fait, toi que voilà... » ?

Cela fait, et comme les apprenants sont déjà sensibilisés au message verbal et infra-verbal transmis par le poème, on peut les guider vers une analyse plus fine. On repérera d'abord strophe par strophe les aspects sonores du poème, aspects induits pour partie par le visuel :

L'alternance entre vers long (huit pieds) vers brefs (quatre pieds) produit un rythme semblable à celui d'un code, comme le morse, long-bref, long-bref, un balancement quasi-physique. On soupçonne alors, plutôt que le rythme de la marche, l'immobilité, la réclusion peut-être.

Le ciel est , par -de ssus le toit, Si bleu, si calme ! Un ar bre, par -de ssus le toit, Ber ce sa pal me

Dans la première strophe de ce qui peut ressembler à une chanson, mais ordonnée autour du paysage vu, la simplicité du propos et des termes, avec les répétitions (« par-dessus ») semble indiquer un regard obstinément porté au loin et vers le haut (le ciel, l'arbre plus haut que le toit). Le son se fait entendre dès la deuxième strophe : le son de la cloche nous fait passer de la vue à l'ouïe ; lui fait écho un oiseau sur l'arbre déjà évoqué. On est donc, avec ce poème, dans un cadre restreint : la vue depuis une fenêtre, une seule, l'absence ou la limitation du mouvement. Voilà la première unité, qui se termine par un point.

On note ses rimes, en alternance masculines et féminines (toit /alme ; voit / inte) pour le maintien du rythme déjà signalé. À l'intérieur de ce poème, on note d'ailleurs la grande simplicité des rimes autour de sons à / oi, inte / ille, comme si l'auteur avait choisi de restreindre ses mouvements là aussi – sauf pour la dernière strophe avec sa rime en –esse, qui fait écho au titre du recueil, *Sagesse*.

Les deux strophes suivantes forment une seconde unité : autant la première était posée, lisse, autant cette seconde unité est heurtée. Les majuscules se bousculent

trois dans le vers 9), avant qu'une certaine tranquillité revienne avec les redites (là) et les rimes (là / ille). La dernière strophe commence par l'écorchure d'un tiret ; elle se clôt (et le poème avec elle) par des heurts rythmés de virgules avant un point d'exclamation.

Que deviennent le paysage et les voix, les sons dans cette seconde unité ? Ils semblent étouffés, lointains, brumeux, inaccessibles, à l'exception de l'exclamation du poète adressée à lui-même et de la question finale, bien présente. C'est le moment d'entrer dans l'analyse verbale.

Approche par le sens : lexique, syntaxe, ton, images

Le titre du recueil, *Sagesse*, évoque une certaine nostalgie, celle du passé, qui aurait pu mieux se dérouler mais c'est trop tard, et il faut faire avec, composer. Oui, mais comment ? L'absence de titre à ce poème et le point d'interrogation final montrent que la sagesse est encore en cours d'élaboration.

Les *champs lexicaux* sont traversés de grandes oppositions qui font aussi lien.

- Entre le dehors et le dedans, avec pour finir des termes qui traversent la frontière dedans/dehors, comme « tinte », « sa plainte »

Le dehors, c'est « le ciel », « le toit », « un arbre », « sa palme », « la cloche », « un oiseau », « sa plainte »

Dedans, il y a ce qui n'est pas vu, mais senti : encore l'oiseau, avec « sa plainte », la cloche qui « tinte », la vie « simple et tranquille », « cette paisible rumeur » de la ville, et celui qui est là « pleurant sans cesse ».

C'est senti, mais par qui ? Cet être humain que le poète tutoie et qui est peut-être son double. C'est ce qui confirme la deuxième opposition entre champs lexicaux des animés / non animés.

- Entre le monde non animé et le monde animé (dont les humains) :

Le ciel, l'arbre, le toit ; etc. sont non animés, mais que l'œil attentif d'un observateur semble animer (verbe « berce », qui pourrait être humain, et de même « la plainte », « la rumeur »).

La plainte, les pleurs, la rumeur et aussi l'exclamation du poète (« Mon Dieu, mon Dieu »), qui mêle sa voix aux mouvements habitant ce poème. Il serait donc concerné...

- Une troisième opposition se fait jour, entre ce qui est hors temps et ce qui est soumis au temps qui passe :

La nature semble hors temps, en réalité elle vit selon le temps cyclique non individualisé des chutes et des renaissances. D'ailleurs « sa palme » (vers 4) c'est à la fois toutes les branches et chacune, par-delà toute destruction.

L'individu est, lui, soumis à la mort. Et il s'exprime, que ce soit l'oiseau et sa plainte, ou le poète et son exclamation qui ouvre sur une question.

Tandis que la nature occupe les deux premières strophes, l'individu s'installe dans les deux dernières, par le biais des sons venus de l'oiseau et de la cloche : on dirait qu'ils lui rendent sa voix, à défaut de sa liberté. Et sa voix se déploie d'abord de façon affective : exclamation, question. Cela semble dû à la contemplation (sans doute forcée) de la nature.

Alors, la sagesse viendrait de la nature, de l'acceptation du temps dont elle témoigne.

La syntaxe des différentes strophes confirme-t-elle cette hypothèse ? Le poète irait de la contemplation à la prise de conscience.

- La première strophe est semblable à un tableau sensible (de la sensibilité de l'observateur) : verbe « être », « berce » ; syntaxe qui enchaîne les propositions indépendantes sur le mode de la parataxe. Au vers 2, le point d'exclamation semble animer le ciel, tout comme le vent (qu'on ne voit pas) nous apparaît à travers son action, le verbe « berce ».

- La deuxième strophe, avec deux expansions du nom par des propositions relatives, permet d'introduire progressivement l'observateur, un « on » qui voit. Mais ce « on » entend-il vraiment (une fenêtre ouverte ?) ou le son chante-t-il en lui sous l'influx de sa mémoire ? Ces deux sons distincts sont l'objet de deux phrases parallèles mais distinctes. Après la mise en place du décor, puis du son, que va-t-il se passer ? Le tableau poétique (malgré son prosaïsme) deviendrait-il fragment de narration ?

- La troisième strophe introduit une exclamation sans ponctuation correspondante, une exclamation qu'on pourrait dire intériorisée. Elle n'est d'ailleurs pas encore en mots : il y a l'exclamation « Mon Dieu » répétée, comme réverbérée sur l'âme du « on », il y a la « rumeur ».

- La quatrième et dernière strophe ouverte par un tiret laisse le langage articulé faire irruption, et c'est le langage de quelqu'un qui dit « tu », à l'autre, « ô toi que voilà » : au poète, au lecteur ? Après l'exclamation vient le moment du reproche, des comptes à rendre. Mais il n'est pas sûr que le poète, ni le lecteur puissent répondre à la question posée. Que pouvons-nous dire en effet, de ce que nous avons fait de la vie qui nous a été donnée ? Et si elle a été bien ou mal employée, pouvons-nous en juger ? La question qui forme le dernier vers reste donc sans réponse autre que sa résonance dans le cœur des lecteurs.

On ne sait donc pas si de la contemplation de la nature naît la sagesse, mais on perçoit une profonde fêlure, qui se manifeste avec des procédés variés.

Les verbes sont au présent de l'indicatif, temps et mode du réel (les choses sont ainsi, permanence, durée), sauf pour la dernière strophe : le passé composé signe un temps révolu et qui ne reviendra pas en face duquel se tient un participe présent accompagné d'un adverbe « sans cesse ». Mais il ne s'agit pas du même présent que celui de l'indicatif, plutôt de la redite de qui ne parvient pas à maturité.

Le ton qui était calme dans les trois premières strophes devient précipité, comme sous le sentiment d'une urgence. La rime entre « sans cesse » et « jeunesse » est aussi une désadéquation : la jeunesse ne dure pas sans cesse, il faut se presser.

Enfin, à l'image d'une nature paisible, bien installée dans le temps et les saisons, tout comme la ville, présentée de façon quasiment naturelle, se substitue celle d'un être nostalgique et malheureux, solitaire, ou délaissé.

L'impression laissée par ce poème est à la fois de calme et d'urgence. Le contraste entre la nature, le paysage en général et le cœur de l'être humain est saisissant. Mais, si « un paysage est un état d'âme », ne pouvons-nous penser que l'être interpellé dans le poème est aussi capable de contemplation, et que celle-ci mène à la sagesse ?

Considérations méthodologiques de synthèse

À travers ce poème qui a son point de départ dans un fait réel de la vie du poète, il

est possible d'entendre aussi la voix de la nostalgie, du temps qui passe et ne revient pas, de l'interrogation sur soi. Chacun d'entre nous a, un jour ou l'autre, éprouvé de semblables sentiments. On peut en trouver trace dans des poèmes de cultures et d'époques variées - à présent comment présenter et faire aimer ce texte en classe ?

Les difficultés de ce texte poétique

On peut signaler les compléments placés entre deux virgules, entre le sujet et le verbe (v. 3-4 et 2^e strophe) , ou le sujet + verbe et l'attribut (v. 1 et 2) : « par-dessus le toit », « dans le ciel qu'on voit », « sur l'arbre qu'on voit ». Là, il est bienvenu de faire manipuler la phrase pour en faire saisir le fonctionnement ; au passage, cela permettra de juger combien la solution choisie par le poète est la meilleure : en séparant les éléments du groupe du verbe, l'auteur introduit une béance répétée, comme une blessure qui ne cicatriserait qu'à temps partiel. Cette blessure est peut-être aussi ce qui peut sauver, par l'appel à des élans supérieurs vers la nature.

De même, au début de la dernière strophe, le tiret introduit une rupture ; mais celle-ci peut être expliquée si l'enseignant montre que cette marque n'est pas seule : dans la dernière strophe, on passe aussi de la 3^e personne pour les verbes à la 2^e personne (« qu'as-tu fait » « toi », « ta jeunesse »).

Les points d'étayage de ce texte dans une classe de langue

Un premier étayage, important, peut être apporté par l'enseignant par la mise en contexte et la mise en histoire (grande et petite) du poème : par le récit de la vie incertaine que le poète mène, par des rappels sur l'époque et la vie précaire des poètes non officiels ; tout comme les peintres, d'ailleurs. Et il peut être utile de relier les sensations (1^{ère} étape d'analyse du poème) aux tableaux impressionnistes, d'apporter ou de faire apporter des gravures.

Rien n'empêche d'ailleurs de travailler les comparaisons en demandant aux apprenants d'apporter des poèmes de leur culture sur le même thème, et d'effectuer soi-même des comparaisons avec d'autres poèmes (Rimbaud, ou tout simplement le poème d'Apollinaire ci-dessous)

Le deuxième étayage, à ne jamais oublier, est celui de la voix qui lit ou récite. Celle de l'apprenant qui cherche en même temps que le sens la diction juste ; celle du professeur pour les classes peu avancées, car le ton est une aide.

Outre le sens, la diction poétique permet de travailler la phonétique sans y penser et en acceptant de répéter (à la différence des exercices !). On notera les oppositions de sons difficiles pour tel ou tel apprenant : les rimes tinte / plainte, et même toute la deuxième strophe, avec

« dans le ciel qu'on voit

Doucement tinte »

De même, dans la dernière strophe :

« Pleurant sans cesse »

Les prolongements possibles

Après la diction et l'analyse, le passage à l'écrit expressif et créatif constitue un prolongement intéressant. On peut, pour cela, s'inspirer du poème d'Apollinaire, ou d'un autre poème que l'enseignant ou les apprenants pourraient apporter. Que faire si ce texte est dans la langue première des apprenants, que l'enseignant ne maîtrise pas ? On leur demande de reformuler en français, en essayant de garder les images,

en expliquant ce qu'a voulu dire le poète, dans quel contexte et comment il l'a fait.

En guise de bilan, pensons toujours à bien identifier les difficultés mais aussi les atouts des apprenants face à un texte : ils ont déjà ressenti la tristesse, la nostalgie, ils ont déjà lu d'autres textes.

2. POÈME DE GUILLAUME APOLLINAIRE

Introduction

Ce poème extrait du recueil *Alcools*, est composé de deux strophes de quatre vers chacune, tous octosyllabes (vers de huit pieds) et sans aucune ponctuation. Il ne porte pas de titre, donc le titre du recueil le coiffe directement ; il lui confère sa lumière propre et permet que les autres poèmes résonnent à travers lui. Dès l'abord (et encore plus nettement si nous avons lu avant le poème de Verlaine), nous remarquons que le « je » initial (vers 1 et strophe 1) s'ouvre en une troisième personne, « le jour », « une lampe », pour se clore en un « nous » magnifique et incertain quant à ses contours.

Ainsi, ce poème, commencé dans l'étroitesse d'une cellule de prisonnier « sans horizon », se clôt dans l'ampleur, « belle » et « chère », de la « clarté » et de la « raison ».

Nous allons voir comment, par quels procédés cette mutation est devenue possible : procédés tenant aux sens d'abord, puis à la construction verbale du sens ; le tout dans la perspective de l'insertion de ce poème dans une classe de français.

Une première approche, par les sens : aspects visuels et auditifs

Pour bien des lecteurs, l'apparence de ce texte le désigne d'emblée comme de la poésie : les strophes, les majuscules en début de vers, les rimes finales. L'absence de ponctuation signale en outre un poème moderne (XX^e siècle) et là, l'enseignant résistera au désir de faire ponctuer le texte pour commencer (cela peut se faire éventuellement après).

La première approche peut donc être orale et visuelle, se traduisant par une ou plusieurs lectures et un échange oral entre apprenants comme avec l'enseignant.

Mais le titre ? Souvent les apprenants vont chercher le thème du poème dans son titre. Que faire dans le cas qui nous occupe ? Pourquoi ne pas dire qu'il faut attendre...et entendre ?

Place donc à la lecture à haute voix : celle du professeur, ou d'un élève volontaire.

D'abord la première strophe, après laquelle on pourra recueillir les premières impressions des apprenants. Le « je », de « j'écoute » implique tout le monde : en classe aussi on écoute – comme maintenant. Au fait, y a-t-il un horizon visible depuis la salle de classe ? La question peut surgir, et même la réponse (avec des débats, qui peuvent être notés et stockés pour un autre moment de la journée, comme : l'école est-elle comme une prison ? Comment se réapproprier la salle de classe ? etc.)

Ensuite les deux strophes l'une après l'autre : une évidence apparaît, on ne peut pas les lire de la même façon, ni sur le même ton. Mais on peut essayer. D'où l'idée de proposer un moment d'atelier de négociation de la diction, avec, par exemple des idées comme :

- le ton monotone (induit par le vers octosyllabe), triste, la voix basse : est-il tenable jusqu'au bout ? Ne perçoit-on pas que le dernier vers nous impose d'élever la voix, d'ouvrir la gorge pour laisser place à une énergie de vie

renouvelée ? D'où cela vient-il ?

- le ton triste et la voix basse, voire dramatique en fin de strophe 1, puis l'illumination et le ton plus optimiste à partir de la seconde strophe : oui, mais qu'est-ce qui permet de faire ce choix, là encore.

La lecture oralisée permet en tout cas de sentir un contraste entre les premiers et les derniers vers ; et pourtant, la situation objective n'a pas changé :

« ... prisonnier sans horizon » (vers 2)

« ... seuls dans ma cellule » (vers 7)

On peut clore la phase écoute-diction par un mini-débat sur le ton de ce poème, puis sa tonalité générale : est-ce vraiment triste ? Comment le poète assume-t-il son emprisonnement ?

.En prolongement et transition vers la suite, on peut revenir au titre du recueil : *Alcools*. Qu'apportent donc ces alcools ? Un réconfort, une ivresse... mais comment pour échapper à quoi ? Si ces alcools n'ont pas de nom (poème sans titre) c'est qu'il sont d'une autre nature et qu'il faut entendre le mot de façon métaphorique.

On peut maintenant se livrer (avec la classe) à des repérages sonores et visuels plus précis au fil du texte.

1^{ère} strophe

Les débuts de chaque vers sont intéressants : Je / Et. « Je » serait-il seul ? Sans doute.

Il en est de même des rimes : ville / hostile, horizon / prison, une alternance de rimes masculines et féminines.

Les sonorités sont contrastées : le vers 1 semble ouaté (effet des diphtongues et du e muet final) ; le vers 2 est plus rocailleux, avec les allitérations en |r| et |s/z| ; le vers 3 se replie sur le son redoublé « rien qu'un », comme s'il vivait la limitation des sens ; le vers 4 résonne de façon lugubre dans la répétition du son |u|

2^e strophe

Les débuts de vers sont plus variés ici : Le / Une / Nous / Belle. Ce « Belle » sonne comme un déterminant alors qu'il est un adjectif qualificatif.

Là encore, il y a alternance de rimes masculines et féminines : prison / raison et brûle / cellule. On remarquera que la rime masculine unit trois termes, horizon, prison, raison, dont le terme central est répété. Peut-être est-il possible d'établir une équivalence entre l'horizon d'un côté (et on verra qu'il s'agit de l'absence d'horizon) et la raison de l'autre, le tiers terme étant la prison, qu'on commence par subir et avec laquelle on apprend ensuite à composer (y compris à composer des poèmes).

Les sonorités apparaissent plus harmonieuses, moins heurtées et moins tristes : il est intéressant de constater qu'on retrouve à peu près les sons de la 1^{ère} strophe, mais organisés différemment : le u allongé fait naître la flamme, le a et le oi (vers 1) portés par des consonnes douces (v et avant j) ; les diphtongues des vers 6 et 7 passent de façon plus fluide ; le dernier vers s'ébauche en arabesque sensible dès la diction dans l'ouverture de la bouche, par le jeu des sonorités répétées avec variantes (les différents e-é-è). L'impression physique est une impression d'apaisement.

Il est temps d'aller plus avant vers le sens de ce poème, dont le lecteur a pu déjà s'imprégner à l'oral, de façon active (les repérages) et plus abandonnée (l'écoute, la diction).

Approche par le sens : lexique, syntaxe, ton, images

Le titre du recueil a déjà été abordé. On peut poser la question du titre absent à ce poème. Et pourquoi faudrait-il toujours un titre ? Ce blanc, cette béance absente ne laissent-ils pas plus de place à l'imagination du lecteur ?

On peut, à ce stade, demander aux apprenants d'imaginer des titres. Et pour ceux qui préfèrent laisser le poème sans titre, de dire pourquoi.

Exemple de titres : « En prison », « Seul dans ma cellule », « Enfermement », etc. Mais qu'apporte un titre ? pas grand chose ; il a même tendance à restreindre le sens du poème et à contraindre l'interprétation. En outre, il est difficile de trouver un titre vraiment musical. On peut ainsi mieux comprendre le refus du titre : c'est un blanc, un vide, une parenthèse dans la vie du poète, à l'image de cette réclusion.

Les champs lexicaux peuvent être repérés et classés :

- L'opposition entre mouvement vers l'extérieur (strophe 1) et acceptation de l'intérieur (et de l'intériorité) est celle qui ordonne la succession entre 1^{ère} et seconde strophe.

Dans la 1^{ère} strophe, le poète tente d'accéder par les sens à l'extérieur, mais il est bloqué : s'il entend « les bruits de la ville », il ne peut voir, sauf « un ciel hostile », et la vue le ramène impitoyablement à son réel, « les murs nus de ma prison ».

Dans la seconde strophe au contraire, le poète ne cherche plus à s'évader, même métaphoriquement, par les sens, et le mouvement inverse se produit, un retour à l'intérieur et l'intériorité. Cela se produit de façon insensible et harmonieuse, par le jour qui baisse, tandis que lui fait écho et relais la lampe qui s'allume.

- La solitude, l'enfermement se déploient puis finissent par se contredire eux-mêmes. On passe par exemple de :

« prisonnier », « sans horizon », « prison », « cellule » à « seuls » (au pluriel, donc à plusieurs, donc pas seul).

- De même, l'ombre et la lumière s'opposent et se succèdent, par exemple, « sans horizon », « ciel hostile », « murs nus » mais « une lampe », « Belle clarté ».

- L'opposition entre « je » et « nous » : « je » est celui qui se révolte, proteste, cherche à s'évader, et ressent de la tristesse. « Nous » qui est-ce ?

Non pas l'ensemble des habitants forcés de la prison, ; mais bien plutôt :

« Belle clarté chère raison »,

l'ensemble dans lequel est inclus le poète – la clarté – et qu'il enserre – la raison.

Ou l'inverse et ça n'a pas d'importance : peut-être la raison est externe (la nature, le jour qui « s'en va », et la clarté interne à l'âme du poète. Ou les deux successivement.

Dans le même champ, on constate que le poète s'approprie sa cellule : nous / ma cellule. En effet, il y est maintenant en bonne compagnie : « Belle clarté, chère raison ».

L'absence de ponctuation écrite permet que celle-ci naisse du souffle même du lecteur, ordonnant ainsi son interprétation. La syntaxe est fluide et donne cette liberté : point de phrase complexe, seulement des phrases enchaînées telles les perles d'un collier :

d'abord de façon un peu sèche (les coordinations en « et » qui sonnent comme des revendications de la part du poète qui constate combien il est séparé d'autrui, de la liberté, de la ville) ;

puis de façon plus souple en strophe deux, malgré le présentatif « voici que » (qui permet l'allitération en v) et avec la postposition du sujet (vers 6) après le verbe « brûle » (vers 5), postposition qui éclaire tout le vers, et au-delà toute la suite du

concret et lexique, de façon à montrer le double sens constitutif de la poésie, qui, chaque fois s'impose (« lampe » / « clarté » : « sans horizon » / « ciel hostile »). A partir de la compréhension de cette alliance peut se développer la construction d'un sens élargi, qui va des « murs nus » et de l'absence d'horizon à l'élévation.

Les points d'étayage de ce texte dans une classe de langue

La mise en contexte et quelques mots sur la vie de l'auteur apporteront des aides aux apprenants. De même, la recherche d'autres textes d'un auteur en prison, textes en langue première, textes en français).

L'apport des sons, ses impressions qui s'y attachent est un étayage très utile : on aide ainsi les apprenants à développer leur sensibilité à la langue.

L'appropriation du poème et de son sens par la lecture oralisée est aussi une dimension importante d'étayage : l'apprenant accepte ainsi que le français exprime des sentiments qui peuvent être aussi les siens, qui peuvent se dire dans sa langue première. Alors, on travaille mieux la phonétique et le sens quand on y est impliqué !

Ainsi la langue apprise n'est-elle pas contraire à l'expression de soi. Elle peut même en constituer un outil...

Les prolongements possibles

Après la diction et l'analyse, le passage à l'écrit expressif et créatif constitue un prolongement intéressant : ce peut être l'enfermement dans la classe, ou chez soi, ou dans quelque autre lieu dans lequel on se sent mal.

Là, on peut laisser les apprenants travailler à plusieurs, et leur apporte de l'aide sur l'expression des sentiments, la recherche de métaphores, d'images.

On peut également ouvrir le domaine à la chanson.

Ainsi, la poésie en classe de langue n'est-elle pas un exercice académique mais le début d'une appropriation des outils de langage pour dire et se dire.

FIN DU FASCICULE 1

Ce cours (dans une version un peu différente) a été donné à l'université » de Bourgogne, la Passerelle, formation ouverte à distance ©
Droits moral et citations : Marie Berchoud