



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Langue, littérature et effet comique

Julien Van Beveren, assistant,
Université de Liège, Belgique.

Résumé : *en observant certaines des matrices de la discipline « français » qui prévalent en Belgique francophone, nous avons tenté de repérer des activités susceptibles de renforcer l'unité de cette discipline par l'articulation de l'enseignement de la langue et de l'enseignement de la littérature. L'une d'entre elles est la compréhension d'un texte littéraire par le biais de l'analyse des procédés d'ordre langagier qui ont été choisis par l'auteur comme autant de manifestations d'une intention artistique. Dans cette perspective, nous avons soumis à de futurs enseignants l'incipit d'Une enquête au pays, roman de Driss Chraïbi (1981). La consigne de travail était 1°) de repérer, d'identifier et de décrire les procédés d'ordre langagier à effet comique potentiel ; 2°) de produire des questions ou injonctions pouvant rendre des élèves du secondaire supérieur (en gros, du lycée) sensibles à ces procédés mis en relation avec leur(s) effet(s). Nous avons identifié des difficultés présentes dans les relevés et dans les questions ou injonctions, en les accompagnant d'une hypothèse explicative et de notre propre analyse des procédés en question.*

Aborder les textes littéraires sous l'angle des phénomènes langagiers n'est assurément plus une pratique largement répandue. Elle a connu son heure de gloire lorsque la philologie occupait le devant de la scène (Philippe, 2002), mais la conception des phénomènes langagiers n'était pas alors ce qu'elle est devenue aujourd'hui. En effet, à la fin des années '50 et au cours des deux décennies qui ont suivi, l'essor de la pensée structuraliste a contribué à bouleverser considérablement la configuration de la linguistique, y compris dans les rapports qu'elle entretenait avec la littérature. La mise en avant des approches sémiotique, sémiologique et communicationnelle, notamment, a eu pour conséquence d'élargir l'éventail des objets auxquels étaient appliquées les méthodes de la linguistique : du magazine à l'annuaire téléphonique en passant par la recette de cuisine et le faire-part de mariage, l'élargissement a été considérable. Assez rapidement, il a touché les pratiques scolaires, où la stylistique, la phraséologie et, dans une moindre mesure, l'explication de textes, subdivisions du cours naguère susceptibles de jeter des ponts entre l'enseignement de langue et celui de la littérature, ont été réduites à la portion congrue quand elles n'ont pas été tout bonnement évacuées. La matrice disciplinaire du « français » s'est ainsi vue fortement modifiée et un fossé s'est creusé entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature.

S'agissant de cet éclatement disciplinaire, le plus souvent, la section « langue » et la section « littérature » sont, dans le cahier des élèves, elles-mêmes subdivisées. Au degré inférieur de l'enseignement secondaire (correspondant plus ou moins au collège), en CFWB, l'enseignement de la langue est largement dominant et réparti entre l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire ; l'enseignement de la littérature est minoritaire — voire absent — et inclus dans une nébuleuse le plus souvent nommée « textes ». Au degré supérieur (correspondant en gros au lycée), la littérature tient le haut du pavé. Son enseignement est généralement réparti entre la narratologie et l'histoire littéraire. Quant à la section du cours consacrée à la langue, elle est fréquemment assimilée de manière exclusive à l'étude de l'argumentation, des registres de langue et du schéma de la communication. En somme, pour ce qui concerne la discipline « français », on constate une rupture située au milieu du secondaire et caractérisée par un renversement : l'apprentissage des savoirs langagiers, qui dominait, est relégué au second plan ; l'enseignement de la littérature, dans un premier temps fort réduit ou inexistant, devient la clé de voute du cours de français au secondaire supérieur. Ce renversement, ici simplifié à l'extrême, donne à voir le manque d'unité et de cohérence qui caractérise le cours.

Face à ce constat, nous avons pris le parti d'illustrer une possibilité parmi bien d'autres de réconcilier ces deux piliers de la discipline scolaire « français ». En amont de ce parti pris, l'idée que l'on pourrait accroître et rendre plus perceptibles par les élèves la cohérence et l'unité de cette discipline extrêmement composite. Dans cet esprit, examinons

une des matrices disciplinaires qui prévalent actuellement en CFWB, matrice fondée sur le postulat de l'existence de quatre « macro-compétences » : lire, écrire, parler et écouter, susceptibles d'articulations diverses. Tout améliorable qu'elle est, cette division a le mérite, selon nous, de dépasser le clivage entre la langue et la littérature, voire de favoriser l'intégration de ces deux composantes.

Nous illustrerons, dans le cadre de cette communication, un type d'intégration : la conjonction, au secondaire supérieur, de l'enseignement de la langue et de l'enseignement de la littérature au sein de la macro-compétence « lire ». Nous nous contenterons de lancer quelques pistes permettant, à un second niveau, de conjuguer les compétences de lecture et d'écriture littéraires à travers la pratique du jugement de gout.

Dans cette galaxie qu'est la macro-compétence « lire », nous avons choisi de nous intéresser à une planète, celle des compétences de lecture du texte littéraire. Parmi l'ensemble de ces compétences, notre attention s'est portée sur la perception, la description et la compréhension de choix d'ordre langagier qui manifestent l'intention artistique. Précisons encore : c'est sur les choix langagiers susceptibles d'avoir un effet comique que nous nous sommes penché. Si nous avons sélectionné, dans la gamme des effets possibles, l'effet comique, c'est parce qu'il nous semble être un des plus aisément perceptibles par les élèves.

Il nous paraît en effet utile de songer à faire reprendre du service à cette notion d'effet, qui fut naguère en première ligne de la réflexion sur la littérature mais qui aujourd'hui n'est plus guère sollicitée. Nous nous sommes livré à un très modeste examen de la littérature scientifique, sur un corpus qui va de *Le style et ses techniques* de Cressot (1949) au *Dictionnaire du littéraire* d'Aron, Saint-Jacques et Viala (2002), en passant par le *Vocabulaire de la stylistique* de Mazaleyrat et Molinié (1989), le *Dictionnaire de rhétorique et de poétique* d'Aquien et Molinié (1996), le *Dictionnaire des genres et notions littéraires* (1997), le *Dictionnaire de poétique et de rhétorique* de Morier (1998) et le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau (2002).

Au terme de cet examen, nous avons pu noter ceci, à propos de la notion d'effet : si Cressot met l'accent sur la nécessité de ne pas couper les usages de la langue de leurs effets et si Mazaleyrat et Molinié ont réservé une entrée à la notion d'effet, dans Aquien et Molinié, dans le *Dictionnaire des genres et notions littéraires* de l'Encyclopædia Universalis, dans Morier et dans le *Dictionnaire du littéraire*, on cherchera en vain une telle entrée. Néanmoins, la notion apparaît, sous l'entrée « figure », dans Aquien et Molinié, la figure étant présente « lorsque l'effet de sens produit ne se réduit pas à celui qui est normalement engagé par l'arrangement lexical et syntaxique occurrent. »¹ On notera que la notion d'effet, bien qu'elle ne bénéficie pas d'une entrée, se trouve au cœur de la définition de la figure proposée par Aquien et Molinié :

¹ Aquien et Molinié, 1996, p. 176 (nous soulignons).

c'est, selon eux, sur la base d'un surcroît d'effet que l'on mesure la présence d'une figure. Charaudeau et Maingueneau ont quant à eux accordé une entrée à la notion d'effet de sens, qu'ils ne conçoivent pas indépendamment de celle de discours. Les auteurs prennent soin d'opérer une distinction relative à cette notion, qui est d'un grand intérêt sur le plan didactique : d'un côté, l'« effet visé », en lien avec les intentions de l'auteur ; de l'autre, l'« effet produit », ayant trait aux sentiments et aux réflexions du lecteur². L'importance accordée aux effets a donc connu des succès divers : encore bien implantée dans les années '70, la notion a pour ainsi dire disparu des ouvrages parus dans les années '80 et '90, à tout le moins en tant qu'entrée. Son retour, dans le dictionnaire dirigé par Charaudeau et Maingueneau, prouve qu'elle n'a pas dit son dernier mot³.

Si l'apprentissage de la définition, de la description et de la compréhension des effets de choix d'ordre langagier posés dans un texte littéraire nous semble important, il l'est à plus forte raison quand le maître confronte ses élèves à un texte littéraire (partiellement) comique. Le comique est en effet souvent défini par le rire qu'il produit, c'est-à-dire par son effet (Olbrechts-Tyteca, 1974, p. 11 ; Defays, 1996, p. 6). Avec les précautions qui s'imposent : le rire peut avoir d'autres sources que le comique ; le comique peut ne pas faire rire ; les manifestations du plaisir éprouvé au contact avec un discours comique peuvent être variées, de l'esquisse de sourire à la franche rigolade. S'agissant de la deuxième de ces réserves, on notera que la nuance introduite par Charaudeau et Maingueneau — « effet visé », ayant trait aux intentions de l'auteur, et « effet produit », lié à ce que ressent le lecteur — se révèle utile pour prendre en considération le fait qu'un texte littéraire voulu comique par son auteur ou perçu comme comique par le maître qui le présente à ses élèves ne sera *pas forcément* perçu comme tel par ces derniers. C'est que le comique est, pour nous, doublement relatif : sa perception dépend de la (des) communauté(s) sociale(s) dans laquelle (lesquelles) prend place un individu⁴ ; elle dépend également des singularités de celui-ci.

En nous appuyant sur ces conceptions et en étant conscient de leurs limites, nous avons fourni à des futurs maîtres⁵ trois textes qui, à nos yeux, étaient

² Charaudeau et Maingueneau, 2002, pp. 207-209. Notons que la distinction opérée par Charaudeau et Maingueneau permet de dépasser « l'ennui » constaté par Mazaleyrat et Molinié dans la notice consacrée à l'effet : « L'ennui est que de nombreuses déterminations langagières bien spécifiques produisent des effets fort différents, voire opposés. » (Mazaleyrat et Molinié, 1989, pp. 118-119).

³ Ces deux paragraphes sont repris, avec de légères modifications, à un article à paraître dans la revue *Methis*, de l'Université de Liège, article intitulé « Perspective didactique sur le dépeçage des textes littéraires à des fins d'exemplification ».

⁴ Sont réunis, dans cette notion, le facteur géographique et le facteur temporel.

⁵ Ceux-ci étaient majoritairement inscrits à la première année de maîtrise à finalité didactique en Langues et Littératures françaises et romanes. Ils n'avaient donc jamais enseigné, ni effectué aucun stage lorsqu'ils ont réalisé ces travaux, en novembre et décembre 2009. Les autres, minoritaires, sont inscrits uniquement à l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, dans la même section :

comiques. Ces textes avaient en commun la caractéristique d'avoir été rédigés et publiés dans la seconde moitié du siècle passé, ce qui réduisait un tout petit peu les risques d'incompréhension liés à la non-coïncidence entre le public-destinataire et le public-récepteur. Ayant reçu un de ces textes, chaque étudiant a dû procéder en deux étapes : dans un premier temps, pendant une séance du cours de didactique du français (cent cinquante minutes de travail) et sans ressource, il devait relever et nommer les phénomènes langagiers qui, pour lui, avaient un effet comique ; ensuite, il devait rédiger des questions ou des injonctions susceptibles de faire percevoir cet effet par des élèves. Dans un second temps, à domicile, c'est-à-dire disposant du temps et des ouvrages qu'il souhaitait, mais sans avoir accès à la première étape de son travail, il devait accomplir les mêmes tâches à propos du même texte en étant tenu, en outre, d'accompagner les questions ou injonctions de réponses-types.

Étant confronté à l'impossibilité de traiter en profondeur l'ensemble de cette cinquantaine de productions, nous avons décidé de n'en aborder qu'un ici : l'incipit d'*Une enquête au pays* de Driss Chaïbi. Voici l'extrait choisi :

Le chef de police arriva au village par un midi de juillet. Entre les hauts plateaux et les contreforts de l'Atlas, le ciel était blanc, flambant de milliards de soleils. Le chef était dans une petite voiture ordinaire, sans signe distinctif, sirène ou lumière à éclipses sur le toit par exemple. Il était en mission secrète et il tenait à l'anonymat. Au-dessus de lui, il y avait une pyramide de chefs, qui lui étaient inconnus pour la plupart, même de nom. Mais les ordres étaient les ordres. Du haut en bas de l'échelle hiérarchique, ils descendaient jusqu'à lui, sous forme de notes impersonnelles griffonnées au crayon rouge et suivies d'une signature illisible. N'importe qui pouvait, bien sûr, entrer en son absence et laisser un petit bout de papier sur son bureau. Mais le chef n'obéissait qu'à ceux qui étaient revêtus du cachet officiel, avec l'aigle impériale. Il était loin d'être un irresponsable ou un idiot.

Il arrêta sa voiture sur la place caillouteuse du village, coupa le contact, poussa un soupir, écarta du doigt son col humide et donna un coup de coude à son compagnon de voyage, l'inspecteur Ali, dont la tête reposait tranquillement sur le tableau de bord.

— Réveille-toi, rugit-il.

L'inspecteur se redressa, bâilla, puis tourna vers le chef deux yeux qui semblaient pleins de sable.

— Je ne dormais pas, chef, dit-il d'une voix empâtée. Par Allah et le Prophète ! Je réfléchissais.

— Ça me fait mal, dit le chef. Tu as des cachets d'aspirine sur toi ?

— Non, chef.

il s'agit d'étudiants diplômés, qui enseignent parfois déjà, et qui, au moment où ils ont réalisé ces travaux, avaient déjà effectué un stage. Leur (absence d') expérience personnelle sera évidemment un facteur à ne pas négliger.

- Alors, cesse de penser. Sinon, tu vas avoir mal au crâne dans un petit moment, la migraine, la méningite. Tu sais ce que c'est, la méningite ?

L'inspecteur le regarda d'un air ahuri.

- La quoi ? Non, chef. Explique-moi.
- Volontiers, dit le chef d'un ton paternel. Écoute bien : ça te prend comme ça, sans crier gare, au milieu du crâne, ici. (Pour illustrer son propos, il posa l'index sur la tête de l'inspecteur, appuya fortement.) Et puis, ça se met à rayonner d'ici à là, vers les tempes... et puis là, vers le front... et puis là, vers la nuque... ça chauffe, ça chauffe, pffff-pffff ! ça n'arrête pas de chauffer. (Sans raison apparente, sa voix se transforma soudain en tonnerre.) Et tout à coup, la tête explose, comme une de ces grenades qu'on lance sur les manifestants.

L'inspecteur s'essuya la figure avec la paume de sa main. Et il dit :

- Chef, tu n'aurais pas de l'aspirine, par hasard ?
- Je n'en ai pas, répondit le chef d'un ton catégorique. Tu n'avais qu'à prendre tes précautions avant de te mettre à réfléchir. Je ne réfléchis pas, moi. J'exécute les ordres.

[...]

L'inspecteur hochait la tête, bouche ouverte, à chacune des paroles sensées que lui assénait le chef.

- Et dis-moi : à quoi réfléchissais-tu tout à l'heure ? On peut le savoir ?

L'inspecteur avala sa salive et eut un large sourire, qui allait d'une oreille à l'autre. On voyait plutôt ses gencives que ses dents.

- On peut, chef. C'est très simple, ça ne demande aucun effort d'imagination. Voilà : j'étais en train de me dire que, si j'étais le gouvernement... façon de parler, bien entendu...
- Bien entendu, approuva le chef.
- ...si j'étais ministre par exemple, ou caïd, ou même une de ces grosses huiles de la capitale, eh bien, je changerais tout ça. Et en vitesse.
- Tu changerais quoi ? demanda le chef en inclinant la tête de côté, l'oreille tendue. Tout ça, quoi ?
- La piste, tiens.
- Ah oui ? dit le chef.
- Oui, chef. Je... je... voulais dire...
- Oui ? dit le chef.

Il avait tiré de sa poche un crayon et un vieux calepin à couverture brune, épais, qu'entourait un gros élastique. Il n'ouvrait pas le calepin — pas encore. Du pouce et de l'index, distraitemment, il tirait sur l'élastique, le faisait claquer sur le carnet, sans regarder l'inspecteur, même du coin de l'œil.

- Oui ? répéta-t-il. Qu'est-ce que tu voulais dire ? Quelle piste ?
- Ce n'est rien, chef. Rien du tout. La vérité, c'est que je me suis endormi en cours de route. Et j'ai fait un mauvais rêve, un de ces cauchemars, tu sais. C'est la faute à la soupe, naturellement.

- Quelle soupe ? dit le chef, soupçonneux.
- Je vais t'expliquer, chef. Ne t'énerve pas. Ce matin, ma femme a refusé de se lever pour me préparer le petit déjeuner... des beignets au miel, du thé à la menthe, les bonnes choses de la vie. Il faisait à peine jour, elle était crevée. Alors, j'ai dû réchauffer la soupe aux pois chiches d'hier soir, tu comprends ?
- Non, dit le chef.
- Elle m'est restée sur l'estomac. Le voyage a été pénible, ça secouait tout le temps. Et puis, il fait diablement chaud.

Deux ou trois minutes plus tard, l'inspecteur dit timidement :

- N'est-ce pas qu'il fait chaud, hein ?
 - Hmmm ! fit le chef. Hmmm !
- Il avait empoché le crayon et s'était mis à s'éventer à l'aide du calepin, négligemment, comme pensif. Son visage devenait de plus en plus rouge.

- J'en ai marre de cette bonne femme, éclata-t-il à la fin. Et toi ?
- Je...
- Divorce, conclut le chef. Répudie-la, fous-la dehors, bon Dieu ! Une fainéante comme ça, qui se prélassait au lit, ne vaut rien pour un fonctionnaire du gouvernement comme toi.
- Et nos gosses ? demanda l'inspecteur dont le cerveau travaillait ferme.
- Tu les gardes avec toi, évidemment. Elle n'a aucun droit sur eux. Tu es leur père. Tu as la loi pour toi, je te soutiendrai, je suis ton chef.
- Ah bon ? Tu es marié, toi, chef ?
- J'en ai répudié deux, ça n'a pas trainé. Et j'en ai enterré une troisième au bout de deux ans de mariage. Ce qui prouve que les femmes d'aujourd'hui ne sont plus ce qu'elles étaient, obéissantes et travailleuses et tout ça. Elles ne sont qu'une source d'empoisonnements. Tu veux que je te dise ? La civilisation ne vaut rien. Il leur faut à présent une machine à laver, tu te rends compte ?

Longtemps, il soliloqua de la sorte, s'appesantissant sur le relâchement des mœurs qui marchaient à reculons comme un âne marocain, vilipendant le cinéma, la pilule, la politique, invectivant les rois du pétrole et les Russes, exposant la situation mondiale en données simples et d'autant plus lapidaires. Quand il eut exhalé une partie de la vapeur qui menaçait de le faire éclater, il s'arrêta, reprit son souffle et dit :

- Tu n'arrêtes pas de discuter ! Il faut travailler, voyons ! Bon. Je vais ranger ce carnet, je ne ferai pas de rapport sur toi à mes chefs. À un moment donné, j'ai bien cru que tu étais un de ces *insectuels*. Mais je comprends tout maintenant — oh ! comme je te comprends ! Tu es victime du matriarcat.
- Oui, chef.

L'inspecteur avait écouté son supérieur hiérarchique comme dans une mosquée, mot pour mot, n'avait pas

perdu un seul de ses gestes. Quand il vit le calepin disparaître dans la poche du chef, il dit :

- Je te remercie beaucoup, chef. Par Allah et le Prophète, et le Prince des croyants qui nous gouverne, saint Hassan Tantani ! Que les âmes de tes ancêtres reposent en paix là où elles sont ! (Chraïbi, 1981, pp. 9-13)

La raison de ce choix est que nous disposons, à propos de ce texte, d'autres travaux d'étudiants⁶, réalisés durant l'année académique 2005-2006, sur la base d'une consigne différente : ils devaient, après avoir exprimé la (les) raison(s) pour laquelle (lesquelles) ils estimaient ce texte digne d'être abordé avec des élèves en classe de français, rédiger des questions et/ou des injonctions compte tenu de cette (ces) raison(s).

Nous nous attacherons d'abord à épingler dans ces travaux quelques difficultés que certains futurs enseignants semblent éprouver s'agissant du relevé des procédés langagiers, nous émettrons pour chacune d'elles une hypothèse explicative et tenterons de faire l'une ou l'autre propositions permettant de lever ces difficultés ; ensuite, nous mettrons ces difficultés en rapport avec les questions et/ou injonctions que les étudiants ont proposées.

La première difficulté, rencontrée par une minorité d'étudiants⁷, est celle de s'en tenir aux effets comiques engendrés par des phénomènes d'ordre *langagier*. À côté de quelques copies où pointent ici et là des allusions au comique de situation (« on ne s'attend pas à ce qu'il y ait un autre personnage dans la voiture », par exemple), il s'en trouve une où quatre rubriques ont été créées : le « comique de langage », le « comique de situation », le « comique de personnage » et le « comique de geste ». L'introduction de ces rubriques, qui ne correspond pas à la consigne de travail, ne nous surprend qu'à moitié : elle est, à nos yeux, révélatrice de la difficulté de centrer son attention sur les mots qui constituent le texte, d'aborder le texte littéraire selon une perspective langagière⁸. Incontestablement, il s'agit d'une pratique qui ne va pas de soi pour les futurs enseignants : ils ont été nombreux à nous en faire part après avoir réalisé la première étape du travail.

Lorsqu'ils ont pu centrer leur attention sur les choix d'ordre langagier posés par l'auteur, certains étudiants semblent avoir été victimes de la consigne de travail : cette consigne étant devenue leur unique instrument de lecture du texte, ils ont en quelque sorte

détourné des procédés langagiers pour pouvoir leur attribuer un effet comique. En d'autres termes, ces étudiants se sont livrés à une lecture « forcée » du texte. Considérons cet extrait :

L'inspecteur s'essuya la figure avec la paume de sa main. Et il dit :

- Chef, tu n'aurais pas de l'aspirine, par hasard ?

Voici ce qu'en dit un étudiant : « on suppose implicitement (sic) que le chef, dans son emportement, a postillonné sur la figure de l'inspecteur. » Ce que cet étudiant croit repérer c'est le procédé, langagier incontestablement, consistant à ne pas écrire ce qui est donné à entendre, et qui doit être inféré compte tenu de ce qui est écrit. Mais ce n'est pas ainsi tenir compte du cotexte. Dans les premières phrases, l'intensité de l'ensoleillement est mise en évidence : le geste accompli par l'inspecteur peut dès lors très bien, *sur la base du texte*, s'expliquer par la chaleur accablante, voire par l'inquiétude trouvant son origine dans l'explication sur la méningite que vient d'asséner le chef à son subordonné.

Une telle difficulté peut s'expliquer par l'influence qu'a pu avoir la consigne de travail que nous avons imposée aux étudiants. Le caractère directif de celle-ci, responsable d'un « excès » d'analyse, a pu conduire certains étudiants à presser le texte comme un citron, au risque d'en donner un aperçu fort amer à leurs futurs élèves et de passer à côté de l'essentiel. À propos de cette deuxième difficulté et de l'explication que nous venons d'en fournir, signalons que nous n'avons pas repéré, dans les travaux produits en 2005-2006, de telles lectures « forcées ». De là à conclure que notre hypothèse explicative est validée, il y a néanmoins un fossé que nous ne franchirons pas.

Lorsqu'ils ont pu centrer leur attention sur les procédés langagiers et respecter le texte, certains étudiants ont peine à identifier et à nommer des procédés qui sont à la source de l'effet comique. Considérons ce court extrait du texte : « On voyait plutôt ses gencives que ses dents ». Ce qui en est dit, « description comique », certes convoque une notion — la structure descriptive — qui relève de la grammaire de texte, mais, à coup sûr, l'adjectif qui l'accompagne ne permet ni de nommer ni d'identifier le procédé langagier dont il est question : la mention de l'effet semble suffire à l'étudiant. Cette remarque, relative à la première étape du travail, est tout aussi valable pour la seconde, si l'on considère, dans la copie de ce même étudiant, cette observation : « les passages descriptifs engendrent un effet comique par la description de scènes comiques ». Deux lectures sont possibles pour rendre compte de ce qui nous semble comique. Selon la première, cette expression constitue un moyen pour l'auteur de faire comprendre au lecteur que le personnage n'a (presque) plus de dents — si l'on voit ses gencives et s'il a des dents, on devrait en effet voir aussi ces dernières. Sur le plan technique, le lecteur est confronté à un euphémisme, dont on peut supposer qu'il le fera sourire. Suivant la

⁶ Ces étudiants étaient sans exception inscrits à l'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur en Langues et Littératures romanes ; ils avaient déjà effectué au moins deux stages lorsqu'ils ont dû, à domicile, réaliser ce travail.

⁷ On pourrait nous reprocher de ne pas avancer de données chiffrées ; en agissant de la sorte, nous détournerions quelque peu l'objectif de notre propos et, sur la base de notre corpus, nous ne pourrions généraliser. Il va de soi, par ailleurs, que cette difficulté ne vaut que pour les productions caractérisées par cette consigne, c'est-à-dire celles de 2009-2010.

⁸ Les nombreuses observations auxquelles nous nous livrons dans le cadre des stages nous permettent d'affirmer que cette difficulté est largement partagée par les futurs maîtres.

seconde lecture, la bouche de l'inspecteur est tellement grande et son sourire, tellement large qu'on voit plus de gencives que de dents. Au lieu d'un euphémisme, on a affaire à une hyperbole... qui n'est pas moins amusante.

La difficulté épinglée dans ce travail est récurrente et laisse penser que certains de nos étudiants, futurs maîtres, ne disposent pas des ressources nécessaires pour décrire et identifier des procédés langagiers parfois assez simples, ou, à tout le moins, qu'ils ne mettent pas en pratique ces ressources. Sans doute la formation qu'ils ont reçue peut-elle expliquer *pour partie* cette difficulté : au cours des trois dernières années de l'enseignement secondaire, la plupart d'entre eux ont suivi un cours de français où l'enseignement de la langue était minoritaire, voire absent ; à l'université, des cours de linguistique générale, historique et synchronique leur ont été dispensés, mais quelle que soit la qualité de ces cours, ils ont été axés sur des travaux scientifiques de linguistes et nécessiteraient, pour fournir aux étudiants des outils utiles dans le cadre de leur futur métier d'enseignant de français, un important exercice de transposition didactique.

Parmi les étudiants qui n'ont pas été confrontés aux trois difficultés précitées, il s'en trouve qui semblent avoir été prisonniers d'un étiquetage des procédés langagiers. Si, en gros, s'agissant de la troisième difficulté, l'identification du procédé se réduisait à son effet, ici, il semble que l'effet se réduise à l'identification technique du procédé. Pour illustrer notre propos, examinons l'extrait suivant :

L'inspecteur se redressa, bâilla, puis tourna vers le chef deux yeux qui semblaient pleins de sable.

- Je ne dormais pas, chef, dit-il d'une voix empâtée.

et ce qui en est dit : « "pleins de sable", "empâtée" : la proximité textuelle des deux termes me fait penser à une isotopie de la plage, du *farniente* [...] ». Incontestablement, on peut relever l'emploi de l'adjectif « empâtée », dont le sens laisse penser que ce que vient d'affirmer l'inspecteur est (partiellement) faux. Il suffit de comparer ce que l'on trouve dans le texte à ces autres formulations : « Je ne dormais pas, chef, dit-il d'une voix énergique/tonitruante/forte/ferme. » et « Je ne dormais pas, chef, dit-il. » Dans cet extrait, les deux déterminations, « qui semblaient pleins de sable » et « empâtée », sont des indices du mensonge d'Ali, susceptibles de faire sourire des lecteurs. Est-il besoin, pour faire comprendre cela aux élèves, de recourir à la notion d'isotopie, dont l'emploi est par ailleurs contestable en l'occurrence ?

De cette dérive liée à l'étiquetage conçu comme fin en soi, on peut également trouver des traces dans l'autre corpus de travaux. Pointons trois extraits : « une *petite* voiture ordinaire », « sous forme de notes impersonnelles *griffonnées* au crayon rouge et suivies d'une signature illisible » et « le chef n'obéissait qu'à ceux qui étaient revêtus du cachet

officiel ». Les trois mots soulignés sont perçus par l'étudiant comme étant des... personnifications. L'adjectif « petite », qui détermine « voiture », est sans conteste important pour comprendre la situation présentée au lecteur au début de l'extrait : débarquant en voiture à midi sur la place déserte d'un village reculé, le chef espère passer inaperçu car cette voiture est « petite », « ordinaire » et « sans signe distinctif ». Or ce qu'il ne mesure pas, c'est que l'arrivée en voiture est elle-même un « signe distinctif ». Les deux autres extraits retenus présentent eux aussi un intérêt certain, sur lequel nous ne nous pencherons pas. Mais qu'a-t-on dit de ces extraits lorsqu'on y a repéré des personnifications, ce qui, soit dit en passant, est totalement faux ? Des observations de ce type nous inclinent à penser que cet étudiant, comme d'autres, est prisonnier d'un étiquetage des procédés langagiers, étiquetage qui a prévalu à tout le moins dans le cadre de ses études universitaires. Les outils techniques avec lesquels il a pu se familiariser sont devenus pour lui les moyens d'un étiquetage qui a sa fin en soi, non, comme il conviendrait, des désignations commodes d'un fait de langue à mettre en rapport avec l'intention artistique. Muni de ces outils, il observe le texte à la loupe et saisit la moindre occasion pour plaquer sur celui-ci les étiquettes qu'il pense adéquates⁹.

Les questions que les étudiants ont posées à la suite des relevés de procédés langagiers mériteraient une analyse plus pointue que celle, très sommaire, qui suit. Signalons d'entrée de jeu que la qualité de ces questions n'est *pas forcément* liée à la qualité des relevés. Nous nous limiterons ici à pointer deux problèmes, dont l'un fait écho à la quatrième difficulté, l'obsession de l'étiquetage.

Cette obsession, qui marginalise le plus souvent la question de l'effet du procédé et, par conséquent, celle de la construction du sens — cette obsession de l'étiquetage transparait dans certaines des questions posées. En voici un exemple :

Tout au long du texte, le chef de la police oppose l'obéissance, qualité qu'il est fier de posséder, à la réflexion, dont il se méfie. Nommez deux des figures qui permettent de l'affirmer.

On ne peut constater que la construction du sens n'est pas négligée : la phrase qui précède l'injonction apporte en effet un élément important pour mener à bien cette construction. Mais, à nos yeux, cette phrase correspond justement à ce que les élèves devraient être amenés à répondre. Les procédés stylistiques choisis par l'auteur ne sont, insistons-y, que des *moyens* permettant à ce dernier de réaliser son intention et au lecteur de la comprendre.

Les trois injonctions suivantes illustrent la « compétence » de repérage, très souvent liée à l'obsession de l'étiquetage (Van Beveren, *art. cit.*) :

⁹ On le voit : les difficultés qu'à dessein didactique nous avons isolées se recoupent et ne constituent certainement pas des catégories étanches.

Trouvez dans le texte une comparaison comique.
Expliquez en quoi elle l'est.

Trouvez un néologisme et expliquez en quoi il est comique.

À plusieurs moments, le chef va tenter de convaincre Ali d'une idée ou d'une autre et y parviendra. Pour cela, il utilisera le procédé de l'hyperbole (exagération de la vraisemblance d'un énoncé) qui aura pour effet d'intimider Ali. Trouve quelques exemples dans le texte de l'utilisation de l'hyperbole.

En outre, elles ont en partage le fait de fournir aux élèves l'effet du procédé sur lequel il doit centrer son attention. Dans la troisième, il s'agit seulement d'illustrer ce procédé ; dans les deux premières, en revanche, les élèves se voient confier la tâche d'expliquer « en quoi » le procédé a cet effet qui vient de leur être fourni. Le risque que comporte ce type d'injonction est, selon nous, d'imposer l'effet associé *par le maître* au procédé, effet qui est — et devrait demeurer — subjectif. Que l'on nous permette, par ailleurs, de douter des bénéfiques potentiels pour les élèves d'une tâche consistant à prouver que l'effet fourni par le professeur est le « bon » effet, celui qu'il fallait trouver. Dans la foulée, épinglons cette dernière injonction, invitant elle aussi les élèves à aller à la pêche aux extraits, exercice dont nous remettons en cause les vertus d'apprentissage :

À deux endroits du texte, Ali puis le chef diront quelque chose créant un effet de surprise. Trouve-les.

Que l'on ne se méprenne pas : si nous avons mis en avant ces difficultés, ce n'est pas pour stigmatiser les travaux des étudiants, mais bien pour illustrer le problème que pose pour la plupart d'entre eux l'articulation de l'enseignement de la langue et de l'enseignement de la littérature, s'agissant des compétences de lecture du texte littéraire comique. Or, il nous semble que si de futurs maîtres peinent à concevoir cette articulation, ils peineront *a fortiori* à la rendre perceptible pour leurs élèves. Retenons donc, en guise de conclusion toute provisoire, que nombreux sont ceux, parmi nos étudiants, qui éprouvent des difficultés 1°) à centrer leur analyse d'un texte littéraire sur des procédés d'ordre langagier ; 2°) à accorder au texte la qualité d'attention nécessaire pour ne pas le dénaturer ; 3°) à nommer et à identifier des procédés langagiers assez fréquents ; 4°) à ne pas céder au chant des sirènes d'un étiquetage qui pousse à concevoir les outils des sciences du langage comme des fins et non plus comme des moyens.

BIBLIOGRAPHIE

- Chraïbi, D. (1981). *Une enquête au pays*. Paris : Seuil.
- Defays, J.-M. (1996). *Le comique*. Paris : Seuil.
- Olbrechts-Tyteca, L. (1974). *Le comique du discours*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Philippe, G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*. Paris : Gallimard.
- Van Beveren, J. (2010, à paraître). (Pré)textes : perspective didactique sur le dépeçage des textes littéraires à des fins d'exemplification. *Methis*.