

L'approche Stylistique du Texte Littéraire

Elkeurti Naima

University of Sid Bel Abbès Djillali Liabès-Algeria

elkeurti.naima@gmail.com

Abstract: *In this article we question the possibility of approaching the literary text in class ELF. We believe that the stylistic literary text would facilitate the implementation of the referent word that the text is given. We will try to see an experiment with students in fourth grade classic license, how to get a student from another culture have sensitivity, subjectivity and pleasure in the operation of a literary text. Adapted to the needs of learners' stylistic approach could facilitate the meeting with this sensitive part of the literature. It would be a more effective way to combine the study of language to the study of literature. What teachers notice in class is that the foreign language works in a vacuum, its structure remains incomprehensible, see complex for students. By opting for a stylistic approach students are introduced to the operation of the French language, discover the different forms it can take, experience the different ways it can mean.*

Keywords: *Style, reading, literature, language, sensitive part.*

Résumé : *Dans cet article nous nous interrogeons sur la possibilité d'aborder le texte littéraire en classe de FLE. Nous pensons que la stylistique du texte littéraire faciliterait la mise en mot du référent que le texte s'est donné. Nous tenterons de voir par une expérience auprès d'étudiants de quatrième année licence classique, comment amener un apprenant issu d'une autre culture à avoir de la sensibilité, la subjectivité et le plaisir dans l'exploitation d'un texte littéraire. Adaptée aux besoins des apprenants l'approche stylistique pourrait faciliter la rencontre avec cette part du sensible dans la littérature. Elle serait un moyen des plus efficaces pour combiner l'étude de la langue à l'étude de la littérature. Ce que les enseignants remarquent en classe c'est que la langue étrangère fonctionne dans le vide, sa structure reste incompréhensible, voir complexe pour les étudiants. En optant pour une approche stylistique les étudiants s'initient au fonctionnement de la langue française, découvrent les différentes formes qu'elle peut prendre, font l'expérience des différentes manières dont elle peut signifier.*

Mots clés : *Stylistique, lecture, littérature, langue, part du sensible.*

1. Introduction

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé « pratique » qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Dans les années 1960 l'enseignement des langues en milieu scolaire étaient à son apogée, dans les années 1980 nous dirions qu'il stagne. La didactique des langues va donc s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques ; il s'agit entre autre de l'approche communicative et l'approche par compétence pour ne citer que ces deux.

La méthode traditionnelle qui s'étale sur plus de trois siècles, a pris des formes variées au cours de son évolution¹. Disant cependant que ces méthodologies sont toutes marquées par l'importance donnée à la grammaire ; supposée donner les bases indispensables à tout processus d'apprentissage de la langue, voilà une formulation que défendraient les partisans actuels de la grammaire comme outil de formation à l'apprentissage linguistique : « *on peut dire en faveur de la connaissance du mécanisme grammatical que seule elle développe chez l'élève cette aptitude générale de l'esprit à l'étude complète de la langue, et cette aptitude s'acquiert pour la vie (Alceste, 1891 : p.100)*. C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot- phrase- texte. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage ». La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.

Dans cet article nous abordons la littérature par le biais d'une approche stylistique. Nous pensons qu'elle serait appropriée en classe de FLE car elle lie étude de la langue et étude de la littérature et accorde une attention minutieuse aux mots. Par le biais de cette approche l'étudiant serait-il sensible au texte et à ses effets perlocutoires ?

2. La littérature en classe de FLE

La littérature a su garder une place de choix au sein de l'enseignement du français langue étrangère, aussi a-t-elle connu une parfaite évolution au cours du vingtième siècle. En effet la langue littéraire étant l'incarnation de la perfection linguistique, sa maîtrise était considérée comme l'objectif ultime auxquels devaient tendre les apprenants. Avec l'apparition du document paralittéraire, comme l'article de presse, la bd, etc. le texte littéraire est devenu un document authentique comme les autres, cela a permis la désacralisation de la littérature. Pour les enseignants et les étudiants, les justifications sont d'abord de l'ordre du sens : expliquer, c'est faire comprendre ce que les élèves ne saisissent pas d'emblée. Expliquer un texte pour les enseignants a une finalité esthétique : permettre l'accès à la beauté de l'écriture. Cette finalité, les étudiants ne l'évoquent pas. Pourquoi ne parviennent-ils pas à se constituer l'idée du texte comme production esthétique ; alors qu'ils en sont à leur quatrième année de licence ? Ou est ce que c'est l'étude de texte qui détruit le plaisir du texte ? Enfin, aux yeux des enseignants, expliquer, c'est donner des méthodes de lecture. « *En apprenant à maîtriser l'œuvre littéraire, à s'orienter dans le monde différent qu'elle propose, à formuler une vision qui en rende compte correctement*

¹ L'approche traditionnelle est celle qui a le plus valorisé les pratiques de lecture/écriture. L'écrit et la littérature, en particulier, étaient considérés comme des modèles d'apprentissage de la langue. Selon cette méthode, la lecture en langue étrangère consistait à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère. La dimension interprétative et créative de la lecture/écriture n'était pas prise en compte, les textes étaient des sources de lexiques et une manière de voir des règles de grammaire en application.

[...] *l'étudiant s'entraîne à faire le même travail sur le monde qui l'entoure* ». (Alter, 1981 : p.59)

Sophie Moirand souligne qu'en situation scolaire on perd totalement cette authenticité de l'acte de lire. Les textes ne sont jamais assez diversifiés comme dans la vie, mais principalement on n'a pas un objectif de lecture, à part l'acte de lire lui-même. C'est pour cela que la lecture en classe de langue termine toujours par se transformer en explication de vocabulaire et de grammaire. Les apprenants sans avoir un objectif de lecture, ne développent non plus des stratégies de lecture et de construction du sens. Pour Sophie Moirand : « seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer *ce qu'on va lire* (le choix des textes) et *comment on va le lire* (les stratégies de lecture) ». (Moirand, 1979 : p. 19). Ces objectifs de lecture en classe de langue peuvent être simulés par des consignes de lecture. Ces consignes doivent faire que l'apprenant-lecteur utilise des stratégies de lectures variées ainsi que lui donner la sensation de lire avec un objectif, pour accomplir une tâche. Dans l'approche proposée par Sophie Moirand les consignes de lecture ont également pour but de faire avancer petit à petit dans la compréhension du document. Elles doivent guider l'apprenant-lecteur dans la découverte du sens. Les consignes de lecture, des informations sur la situation de production du document ainsi que des indices graphiques et iconographiques serviront comme indices sur lesquels l'apprenant-lecteur pourra s'appuyer pour entrer dans le texte et pour faire des hypothèses sur son contenu.

3. La stylistique du FLE

Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive ». (Cuq et Gruca, 2003 : p. 160)

L'enseignant devrait être attentif à ces décalages et prévoir un complément d'informations qui serait sans doute nécessaire pour la compréhension du texte. Face à un texte littéraire le lecteur étranger affronte des difficultés liées à la polysémie et ses connotations, l'emploi spécifique d'un vocabulaire, et une syntaxe propre à chaque auteur. De ce fait « le lecteur réel ne correspond jamais au lecteur modèle appelé dans le texte ». (Eco, 1985 : p. 61). C'est en fonction du patrimoine lexical et stylistique dont disposent le lecteur qu'il actualise les différents sèmes du texte. L'ensemble de connaissances intérieures du lecteur, Umberto Eco le définit comme « encyclopédie ». Chaque individu possède une encyclopédie interne construite par son vécu et par ses lectures précédentes. Le lecteur a besoin pour comprendre le sens d'un texte d'une compétence qui dépasse la simple compétence lexicale.

Le texte est donc un tissu d'espace blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux qui

vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire (...). Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...). (Eco, 1985 : p.63)

4. Découverte de la langue et de la littérature étrangère

Arrivé à l'université, les étudiants sont confrontés à de grandes difficultés, à savoir la lecture analytique d'un texte littéraire. Selon les enseignants ce malaise touche les étudiants depuis le collège et le lycée. Quand ils arrivent à l'université, soit parce qu'ils ont choisis de faire français ou pas. La majorité ont un niveau faible en français, pourtant ces des étudiants qui sont choisis à la base d'une moyenne supérieure à douze en français au baccalauréat. L'enseignant au lieu de se préoccuper du module à enseigner, il se concentre sur leurs faiblesses. Face à un texte littéraire, les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ; donc comment passer à un cours de lecture critique ou comparée. Pour Lakhdar Barka l'enseignement des langues étrangères a connu plusieurs réformes en un temps très réduit sans trop porter ses fruits :

Une vision rétrospective des quatre décennies de pratique de l'enseignement des langues étrangères dans les universités algériennes montre que cette expérience est marquée par une série de réformes. La première dans les années soixante-dix, la seconde dans les années quatre-vingt et la dernière fin des années quatre-vingt-dix. Trois réformes en si peu de temps, additionnées à une suite de constat d'échecs portant sur l'inefficacité des refontes des contenus pédagogiques, ainsi que sur le statut type de l'institution la plus adéquate à assumer cette tâche, attestent d'un malaise à définir une démarche claire, quant à la conception d'une politique des langues étrangères. (Barkha, 2003 : p.87)

Le système éducatif algérien se trouve pris dans une communication accélérée de mondialisation de l'information et du savoir. C'est ainsi que l'Algérie a mis en branle la réforme éducative dès 2003. L'approche par compétence devrait doter l'élève de stratégies d'apprentissage, de compétences, et de compétences transversales pour la formation et le développement de sa personnalité. Cette approche vise à préparer l'élève à entrer dans la modernité, en le mettant au centre de son enseignement et de son apprentissage ; sans négliger, ni ignorer son authenticité et la réalité dans laquelle il évolue. Dix ans après, nous constatons que même si l'élève arrive à une certaine maîtrise de la langue, il n'en demeure pas moins que sa performance dans la pratique de cette même langue laisse à désirer. Nous citerons l'exemple d'élèves qui arrivent à des résultats très probants lors des épreuves d'évaluations sommatives, mais qui se trouvent démunis dans la vie professionnelle où ils n'arrivent pas à mettre en application le savoir acquis dans la langue étrangère. Ces élèves n'arrivent pas à construire des savoirs et des compétences (savoirs agir, savoir-faire) à plus grande échelle, c'est-à-dire en dehors du contexte scolaire.

L'analyse stylistique serait un laboratoire lors duquel l'étudiant parte à la découverte de la langue et de la littérature étrangère. Néanmoins, cette approche stylistique donne l'opportunité à tout un chacun de se former selon un cadre et des structures socio-éducatives données. D'atteindre une mise en évidence des réseaux de connotations qui seront explicités dans l'immédiat afin de permettre à l'étudiant qui méconnaît la société française d'apporter son interprétation.

La lecture n'est pas une activité « naturelle » : elle représente le fruit d'un travail au terme duquel le sujet lisant (à des fins au reste variées : informatives, communicatives, esthétiques, culturelles, symboliques, cathartiques, etc.) s'insère avec plus au moins de bonheur dans une relation au langage, au savoir et à l'imaginaire ». (Goldenstein, 1985 : p.3)

L'étudiant porté par un certain intérêt pour la langue française et sa culture, tentera d'améliorer à la fois ses connaissances linguistiques et culturelles. Cela nécessite aussi de l'enseignant un effort considérable, pour arriver à voir son enseignement se concrétiser sous forme de comportement de la part de l'étudiant.

5. Modèle transmissif toujours en vigueur

Dans un processus d'enseignement/apprentissage du FLE où l'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des étudiants un point du programme. Il transmet des connaissances à des étudiants qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de classe. C'est donc autour de la prestation de l'enseignant (faire cours) que s'organise la classe. Ce modèle transmissif, qui se pratique toujours, a une histoire institutionnelle : d'abord en vigueur au sein des universités, il apparaît au début du siècle dans les lycées puis se répandra dans les collèges. C'est davantage un modèle d'enseignement que d'enseignement-apprentissage car les activités proposées tournent autour de « faire cours ».

En classe les didactiques nouvelles, nées d'une critique des didactiques traditionnelles, se présentent comme des alternatives proposées à tous ceux qui ne se satisfont pas des formes classiques de l'enseignement et du travail scolaire. Dans les didactiques nouvelles l'accent est mis sur l'étudiant, comme sujet actif de son apprentissage, plus que sur le l'enseignant dispensateur de savoirs. L'insistance sur la construction progressive des connaissances et des savoir-faire non seulement à travers une activité propre mais à travers des interactions sociales aussi bien entre étudiant qu'entre l'enseignant et les étudiants. La volonté d'ouvrir l'école sur la vie, d'ancrer les apprentissages scolaires dans les expériences quotidiennes, le « vécu » des élèves. Le respect de la diversité des personnalités et des redéfinitions des tâches-cultures. La valorisation de l'autonomie de l'étudiant, du groupe-classe, du moins dans certaines limites. L'importance est donnée à la motivation intrinsèque, au plaisir. L'importance est aussi accordée aux aspects coopératifs du travail universitaire et du fonctionnement du groupe-classe, par opposition aux tâches

strictement individuelles et à la compétition entre étudiants. L'importance est donnée à l'éducation et au développement de la personne par opposition à une centration exclusive sur les savoirs ou les savoir-faire.

L'une des principales conquêtes de la stylistique est d'avoir posé le principe qu'il n'y a pas d'enseignement réel sans une sollicitation permanente des pouvoirs autonomes d'expression sous toutes leurs formes, sans une communication dans le groupe qui ne soit pas le simple échange vertical de l'enseignant à l'étudiant et de l'étudiant à l'enseignant, enfin sans une prise en charge et une construction par l'étudiant des notions et contenus nécessaires à son développement culturel. Dans la situation de classe cette organisation peut prendre des formes très souples : l'enseignant relève une indication, fait préciser un détail, propose une recherche sur tel point, invite à des relectures, conduit une réflexion sur la perspective etc., Il est associé à un travail commun, mais il a dans celui-ci un rôle prépondérant, celui du centralisateur qui veille à ce que le débat prenne des directions positives en fonction d'objectifs à moyen ou long terme qu'il est seul à connaître. Une semblable prépondérance qui n'est pas un pouvoir camouflé, n'a rien en soi de suspect ; fonctionnellement, le rôle de l'enseignant est d'empêcher le piétinement, l'éparpillement, l'échec, en bref tout ce qui peut décourager l'initiative et l'effort chez l'étudiant. Son rôle *consiste aussi à varier les formes de travail en fonction des besoins et à apporter une aide affective à ceux qui tendraient à se décourager ; il reste, bien entendu, le conseiller et l'évaluateur des résultats. Il pourra ainsi développer la connaissance de chacun et diversifier les manières d'inciter et de soutenir l'initiative et l'effort.*

L'absence de motivation des élèves pour le français ; la formation des formateurs qui se fait sur la base d'un enseignement figés, et parfois caducs par rapport à la réalité. Et aussi la langue est enseignée sans la culture qu'elle véhicule. La priorité donnée à l'acquisition des structures d'une manière mécanique, minimise le rôle du sens, la rigidité des méthodes provoque la démotivation, les activités répétitives, les situations stéréotypées, le caractère automatique des exercices peut provoquer un phénomène de rejet. Il existe un décalage entre méthode et contact direct avec la langue étrangère, ainsi le contenu socioculturel que véhiculent ces méthodes est réducteur et ne reflète pas la diversité des groupes sociaux. Donc autant partir du texte littéraire et permettre à l'étudiant d'aller vers la langue et la littérature. Jean Peytard montre que le texte littéraire est « *lieux de littérarité- c'est-à-dire d'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre.* » (Peytard, 1988 : p.17). Il résume sa théorie dans sa préface à *Littérature et communication en classe de langue* :

[...] La littérature peut et doit être présente dans la classe de langue, et qu'elle produira son efficacité si les approches du texte sont celles d'une sémiotique « différentielle », ou « sémiotique des entailles » inscrite dans la matérialité du texte sur son aire scripturale. Autrement dit, le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment

sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme supplément culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. (Peytard, 1989 : p.8).

6. Phase d'exploitation stylistique

À l'université, l'enseignant constate la difficulté qu'ont les étudiants à lire et comprendre un texte littéraire. Certes les étudiants ont en principe atteint un certain degré de maturité intellectuelle pour lire un texte littéraire, mais l'handicap est fossilisé, la majorité des étudiants ne saisissent même pas le sens littéral du texte ; certains sont même au stade de déchiffrement. Ils lisent lentement, ils butent sur certains mots, ne comprennent pas certaines expressions immédiatement. À ce stade, l'étudiant peut-il trouver une utilité à la littérature ? L'enseignant se trouve contraint donc d'adapter son enseignement à son public : c'est le rôle que doit jouer au sein de l'apprentissage qui doit motiver le choix des textes et l'approche méthodologique. En classe le signe observable, chez l'étudiant, de la stratégie de compréhension de l'écrit se traduit par « *Le souci d'élaborer une pratique fondée en raison. (...) elle participe également de l'idée que ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opérations reconnaissables (identifiables) et reproductibles* ». (Anderson, 1999 : p. 80-81)

Cela veut dire qu'il est toujours possible pour l'étudiant d'accéder à la connaissance de ces processus. Jean -Paul Narcy définit cet aspect inconscient des techniques d'apprentissage comme « *les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre* ». (Narcy, 1999 : p.90).

Avec les étudiants nous travaillons sur le signifiant, nous essayons d'aller là où il y a polysémie. Ce que nous recherchons pourrait être de nature scriptovisuelle (titraison, typographie), syntaxique (pronoms personnels, temps verbaux, deixis, discours rapportés), para grammatique (grapho-phonèmes) ou de variance (variation génétiques). L'apprentissage de la langue se fait par l'intermédiaire de ces différents éléments. L'intérêt porté à tous ces éléments, stimule la motivation de l'étudiant. Aborder le texte sur le plan stylistique plutôt que sur le plan linguistique serait plus déterminant et aiderait l'étudiant à construire du sens. Toujours dans ce sens Francine Cicurel affirme que « *le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose.* » (Cicurel, 1991 : p. 134)

La lecture d'un texte littéraire devient alors l'interaction de deux connaissances, la compétence linguistique et la compétence culturelle. Dans la méthodologie proposée par Francine Cicurel, des notions comme celle de la « coopération » entre lecteur et texte et celle de l'« encyclopédie » du lecteur d'Umberto Eco ont un rôle central. Dans sa méthodologie interactive la compréhension se fait justement de la « coopération » / « interaction » entre les connaissances du lecteur et les informations fournies par le texte. La lecture n'est pas passive, elle demande constamment au lecteur de faire interagir ces connaissances.

Selon Umberto Eco, on ne peut pas interpréter un texte avec des connaissances purement syntaxiques ou sémantiques. On ne peut simplement déchiffrer un texte sans prendre en compte son caractère pragmatique et culturel. Ce sont les connaissances et les savoir-faire du lecteur qui vont lui permettre de prendre en compte ces autres dimensions d'un document écrit. En langue étrangère ces autres dimensions peuvent relever du caractère social de la communication. La composante culturelle dans l'enseignement de la langue devient alors indispensable.

La compréhension selon Umberto Eco est alors le résultat de la coopération de cette encyclopédie du lecteur avec le texte. En didactique de la lecture en FLE cette « coopération » devient « interaction ». Interaction entre la compétence culturelle ou référentielle du lecteur dans sa langue maternelle et le texte en langue étrangère. Cette compétence acquise en langue maternelle permettra alors de combler les difficultés linguistiques dans la lecture d'un texte en langue étrangère.

Le lecteur doit donc opérer un va-et-vient constant entre son encyclopédie et le texte.

L'encyclopédie du lecteur est formée par des expériences culturelles et intellectuelles qu'il accumule au cours de sa vie. Parmi ces expériences, ses lectures antérieures ont une énorme importance. Les représentations encyclopédiques que chaque lecteur met en place pour la compréhension d'un texte relèvent de la fréquentation précédente d'autres textes. Le lecteur accumule alors au fur et à mesure de ses lectures une compétence intertextuelle. C'est avec cette compétence que l'apprenant-lecteur peut réussir à surmonter les difficultés linguistiques que pose un texte en langue étrangère. C'est cette circulation dans les différents genres d'écrits qui lui permet d'anticiper et de faire des hypothèses sur le sens d'un texte. La compréhension serait donc la connaissance du code linguistique combinée à la connaissance du fonctionnement textuel.

Par cet état de fait nous dirons que les notions de Sophie Moirand et Francine Cicurel restent très actuelles. Elles sont largement discutées dans les universités et les formations. Partant de ces explications nous avons tenté une approche stylistique avec des étudiants de quatrième année licence classique. Comme le propose Francine Cicurel, nous avons favorisé trois types de relation : la relation du lecteur au texte à travers les anticipations et hypothèse de lecture ; La relation du texte au lecteur avec les relations personnelles du lecteur et la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe.

7. Expérimentation : itinéraire de lecture

L'expérience que nous avons conduite, a eu lieu à la faculté des lettres des langues et des arts de l'Université de Sidi Bel abbés. Au niveau de la filière de français où nous exerçons. C'est avec des étudiants de quatrième année en formation de licence de français, un groupe, de trente étudiants que nous tentons l'approche stylistique du texte littéraire.

Introduire un texte littéraire en classe de FLE nécessite plus d'attention parce que les étudiants ont toujours besoins d'être accompagné, rassuré dans leur lecture.

Nous avons donc remis le texte aux étudiants un jour avant son exploitation afin de leur laisser le temps de découvrir le texte. En classe nous demandons aux étudiants de lire le texte silencieusement ; un moment d'expression orale libre suit la lecture. Cela nous permet d'adapter les activités qui suivent aux besoins réels des étudiants.

Il s'agit de l'étude du poème² de René Char intitulé « congé de vent » extrait de « seuls demeurent ». Nous proposons ce poème aux étudiants dans une double perspective : les initier à la méthode d'analyse stylistique, en leur donnant l'habitude de relever des mots ou des expressions du texte pour les commenter, ainsi qu'à la notion de symbole à travers l'opposition entre sens littéral et sens figuré. En effet « congé de vent » ne pose pas de difficulté sur le plan linguistique, à l'exception de certaines expressions que les étudiants ignorent comme « bivouaquent », « chimère » et « mimosas » qui font l'objet d'une explication. Le poème met toutefois en œuvre un réseau complexe d'opposition qui permet d'initier les étudiants à la notion de symbole et de les faire pénétrer dans l'imaginaire français.

Pour cette initiation à la méthode stylistique, nous avons consacré deux heures de cours. Même l'idée de champ lexical doit rester implicite, puisqu'il s'agit ici de focaliser l'attention des étudiants sur le vocabulaire employé par le poète, sans introduire de notion qui pourrait les perturber plus que les aider. Les étudiants ne sont pas spécialistes de littérature, nous ne pouvons donc leur proposer un cours centré sur l'analyse littéraire alors que notre objectif est d'aider les étudiants à progresser dans leur maîtrise de la langue. Nous demandons aux étudiants quelles sont les images ou notions qu'ils associent spontanément au mot « congé ». Tous les noms énoncés par les étudiants sont écrits au tableau :

Congé = Arrêt de travail – se retirer – repos – maternité – annuel – la plage – la montagne.

Nous demandons à un étudiant volontaire de lire à voix haute ; nous nous assurons ainsi que les étudiants ont lu le texte au moins deux fois. Lors de la lecture nous corrigeons un défaut de prononciation « coteau », « espadrille », nous expliquons quelques mots de vocabulaire : coteau, bivouaquent et mimosas. Nous leur demandons de se mettre par groupes de deux ou trois afin de discuter des événements évoqués par le poème.

Nous distribuons aux étudiants une fiche présentant deux tableaux, centrés chacun sur les deux étapes de l'étude du poème : Première étape ; le sens littéral, Deuxième étape ; le sens construit.

Nous demandons aux étudiants quelles sont les images qu'ils associent maintenant à « congé du vent ». La réponse est : quête de sérénité – besoin de paix – une aspiration au calme.

Première étape : Il y a évocation de rencontre avec une jeune fille, mais le sens de la rencontre reste mystérieux au premier abord. La logique du genre montre à un

² Le texte intégral du poème est proposé en Annexe.

premier niveau qu'il s'agit d'un récit : Un lieu (paysage de Provence), un moment (époque des mimosas, soleil couchant), des personnages (la jeune fille et celui qui la rencontre), une action (la cueillette). Nous cherchons donc à repérer dans le texte les notations descriptives concernant un moment privilégié. Mais en même temps il s'agit d'un poème et la logique du genre poétique entre en jeu dans la construction. Les étudiants décèlent dans le texte la valeur particulière que prennent tous les passages du narratif au poétique, c'est-à-dire les écarts par rapport à la prose :

- L'inversion de l'adjectif (« fragiles branches »).
- Une syntaxe peu originale (« loin de leur endroit »).
- Des images inattendues « Les champs de mimosas bivouaquent », Pareille à une lampe ». La personnification allégorique « La nuit ».

Deuxième étape : L'attention est portée sur la forme typographique globale du poème qui fournit des instructions de décodage et induit une circulation de la signification. La lecture s'attache au jeu de la forme.

Qu'est ce que la disposition, la segmentation par le biais de la typographie de ce poème tend à mettre en relief ?

Le premier paragraphe est descriptif, le blanc typographique avant et après le deuxième paragraphe marque une rupture avec le mot « sacrilège ». Par cette phrase il y a prétérition ; elle passe sous silence une vérité. Le troisième paragraphe montre qu'un autre sens est à chercher. L'opposé poétique absolu de la rencontre se présente ici comme la vie. Rencontre de la vie et la mort. De plus on ne saurait comprendre cette opposition que par référence au sens profond du poème (opposition vie/ mort), et au recours à l'inférence extérieur du texte. Le travail poétique investit tout l'espace langagier ; superposant le son et le sens. Les étudiants ont compris que la lecture s'attache aux jeux de la forme, se fait attentive aux réglages textuels de la signifiante.

Nous pouvons ainsi situer le poème dans la thématique hors du domaine littéraire en s'appuyons sur la date et les références du texte cité. Le contexte concerne la thématique de Char : l'homme de la Provence (cueillette de mimosas), il évoque là un décor et des gestes qui lui sont chers. De plus le choix des mimosas n'est pas fortuit ; le mimosa ressemble à l'homme : l'arbre fléchit en fin de journée. La date de publication (1945), rappelle que l'image de la jeune fille est une façon de se rattacher à la vie pour lutter contre l'horreur de la guerre. À la fin les étudiants doivent faire la synthèse des idées qu'ils ont rencontrées et développées au cours de l'analyse du texte.

8. Conclusion

Au terme de l'analyse ce que nous retenons de cette approche stylistique c'est le jeu de la structure globale et la portée didactique d'un apprentissage centré sur la visibilité du texte. Apprendre à lire-voir tout poème comme un espace redistribuant les formes verbales sans vouloir d'abord comprendre, telle est la condition d'accès à la signification en partant du texte comme forme qui fait sens, aller vers la dynamique du poème, ; entre image, syntaxe et typographie ; chercher la signification partout.

Pour lire le poème et retrouver sa signification nous entrons dans le jeu des déplacements et des significations apparentes.

La stylistique mérite sa place en classe de FLE. En focalisant sur l'étude des textes, nous découvrons cette multitude variée de styles ; qui fait la richesse linguistique de la littérature. Le contenu de la littérature reflète l'expérience humaine. Le style dans le texte dit le monde, il permet l'émergence de la présence humaine. La stylistique est la manière de prouver combien l'auteur est libre. L'étude du fonctionnement de cette parole libre permet au lecteur de s'identifier et trouver les repères de son expérience.

Références

- [1] Alceste, St. [Pseudonyme]. (1891). Deuxième causerie sur l'enseignement des langues vivantes, *RELV*, N° 2, avril, pp. 49-53.
- [2] Alter J, (1981). *Pourquoi enseigner la littérature*, in *L'enseignement de la littérature*. Bruxelles, Duculot-De Boeck, p. 59.
- [3] Anderson, P., (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Presses Universitaires Franc-Comtoises, P. 80-81.
- [4] Barka L, S.-M. (2003), les langues étrangères en Algérie : technologie du pouvoir, Insaniyat, *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, Oran : CRASC, p. 87.
- [5] Cicurel F. (1991), *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachettes, coll. « Autoformation ».
- [6] Cuq J. P, Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- [7] Goldenstein, J-P. (1985). *Pour lire le roman*. Bruxelles. Paris : De Boeck-Duculot.
- [8] Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Clé international, « Didactique des langues étrangères ».
- [9] Narcy, J-P. (1999). Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissages ? dans Duda R. et Riley Ph, *Learning styles*, presses Universitaires de Nancy, « processus discursifs », P. 90.
- [10] Peytard, J. (1988), Des usages de la littérature en classe de langue. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 8-17.
- [11] Peytard, J. (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris : Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- [12] Eco, U. (1985). *Lector in Fabula. Le rôle du lecteur*, Paris, le livre de poche. P.63.

Annexe

Congé de vent

A flanc de coteau du village bivouaquent des champs fournis de mimosas. A l'époque de la cueillette, il arrive que, loin de leur endroit, on fasse la rencontre extrêmement odorante d'une fille dont les bras se sont occupés durant la journée aux fragiles branches. Pareille à une lampe dont l'auréole de clarté serait le parfum, elle s'en va, le dos au soleil couchant.

Il serait sacrilège de lui adresser la parole.

L'espadrille foulant l'herbe, cédez-lui le pas du chemin. Peut-être aurez-vous la chance de distinguer sur ses lèvres la chimère de l'humidité de la nuit ?

René Char, seuls demeurent, 1945, éd, Gallimard.
