

PAROLES DE PERSONNAGES : BÂTIR UNE PROGRESSION

Daniel BESSONNAT

1. L'INCONTOURNABLE PROBLÈME DE LA PROGRESSION

De la communication à la langue

C'est une banalité d'admettre que la question de la progression est au cœur de toute réflexion didactique : l'enseignant de français confronté à la planification des apprentissages qu'il doit conduire sur l'ensemble du cursus dans le premier cycle est amené sans cesse à prendre des décisions, concernant les objets d'enseignement à privilégier, compte-tenu du temps dont il dispose. Elaborer des progressions raisonnées en français est d'ailleurs l'objet d'une forte demande de la part des collègues dans les stages de formation continue : il faut y voir le besoin de se rassurer quant à la définition de leur discipline souvent contestée en raison de ses contours flous, et donc de crédibiliser leur pratique d'enseignant.

Pour opérer des choix, on peut, néophyte, se reporter aux Instructions Officielles, mais celles-ci, bien qu'elles insistent par deux fois sur l'exigence d'une progression (1), renvoient l'enseignant à son problème : si elles s'aventurent de manière imprudente à affirmer qu'en langue « un principe peut guider la progression : en sixième et en cinquième, on étudie la phrase simple et la phrase complexe, afin d'assurer des bases fermes, sans exclure l'étude des suites de phrases que constituent un texte ; en quatrième et en troisième, celle-ci prend la place la plus importante, sans que soient exclus des retours et des compléments à l'étude de la phrase. »(2), elles se gardent bien, pour l'ensemble du programme, de fixer une progression et encore moins de la légitimer. « Dans

(1) On se réfère ici aux programmes et instructions de 1985.

(2) Ce pas de clerc sera rattrapé dans les compléments de programmes parus ultérieurement qui apporteront un bémol utile.

le domaine des lettres, est-il écrit, la progression n'est que partiellement linéaire. [...] Aussi les professeurs doivent-ils, selon les objectifs généraux, avec l'aide des éléments et des instruments que leur fournissent les instructions et les programmes, organiser eux-mêmes leur enseignement en opérant les choix opportuns et en assurant la progression nécessaire, dans leur classe et dans les classes de niveaux différents d'une année à l'autre.

La progression exige des choix, mais surtout une évaluation initiale et permanente des acquis et des capacités des élèves. Il convient de rester toujours à leur portée, ce qui ne veut pas dire à leur niveau. On sera ambitieux avec mesure, et toujours exigeant. » (*Collèges, programmes et instructions*, B.O., C.N.D.P., L.D.P., 1985, p. 35). A l'enseignant donc de trouver le subtil dosage entre Piaget (rester toujours à leur portée) et Vygotski (ce qui ne veut pas dire à leur niveau) ! Il n'y a pas lieu forcément de s'en plaindre mais le problème va se poser *a fortiori* quand un sous-objet didactique relativement nouveau tend à se constituer au sein d'un objet plus général, comme c'est le cas des paroles de personnages par rapport au récit.

D'une façon générale, le schéma didactique traditionnel, tel qu'il transparaît à travers les recommandations officielles et tel qu'il fonctionne massivement en pratique, définit les priorités ainsi : la langue commande au texte qui structure le discours, lequel permet la communication. Le principe vaut pour les paroles de personnages, objet qui n'apparaît pas en tant que tel dans les programmes mais se décline, au hasard des instructions, à travers notamment les rubriques suivantes :

— en 6^e5^e, la ponctuation, les actes de parole, le dialogue. L'oral et l'écrit. Et le récit. (pp. 42-43)

— en 4^e3^e, le discours et l'énonciation : la situation de discours, l'auteur et le destinataire ; les trois personnes, l'emploi des pronoms personnels, des possessifs, des démonstratifs ; l'emploi des temps du verbe, discours et récit ; style direct, style indirect, style indirect libre. Et les genres littéraires. (pp. 45-46).

Autrement dit, tout se passe comme si on partait d'un socle réputé stable, d'un niveau où les certitudes seraient contrôlables, (*cf.* les fameuses « bases » en orthographe-grammaire si souvent invoquées) pour aller vers des territoires plus flous au fur et à mesure qu'on leste la langue de paramètres situationnels. Ce faisant, on tente le pari hasardeux de faire bouger les pratiques des élèves en partant du niveau le plus abstrait, *i.e.* dans l'ordre inverse des interrogations en situation normale de lecture/écriture.

En effet, si on considère pour l'exemple l'objet qui nous préoccupe, les paroles de personnages, ce qui en commande l'écriture, c'est d'abord un enjeu communicationnel : il va s'agir de faire rire, peur, pleurer. Ensuite, cet enjeu va exiger la mobilisation d'un discours approprié : le récit articulé en séquences, parmi lesquelles les scènes, temps forts, le plus souvent dialoguées. Selon les nécessités d'avancée du récit, il faudra développer un dialogue structuré d'une certaine façon, mettant en œuvre tel ou tel type d'échanges entre personnages (réparateurs, confirmatifs) et enfin, il faudra résoudre en fonction de la structure adoptée des problèmes de langue spécifiques : gestion des modes de discours (direct, indirect...) ; usage de la ponctuation, lexicque et syntaxe des verbes de communication. Se dessine donc un schéma didactique alternatif dans lequel la communication pilote le choix de discours qui motive une structure textuelle laquelle oblige à la maîtrise de faits de langue correspondants. Premier principe de progression, donc, principe général qu'on doit essayer à présent d'opérationnaliser en ce qui concerne l'apprentissage des PDP.

De la mimésis à la diégésis

Il faut bien, dans le cadre du schéma privilégié, déterminer des urgences en tenant compte de la logique d'appropriation des sujets apprenants (se poser la question de leurs représentations et de leurs compétences à un niveau donné) et sans oublier que les « paroles de personnages », désormais : PDP, ne sont pas un objet didactique autonome mais qu'elles font partie intégrante du récit.

Quelles priorités définir ? On remarque qu'au départ du cursus en collège, la production de récit se réduit bien souvent à l'écriture d'une courte scène saturée de dialogues (pseudo-scène de théâtre) pour devenir au terme de la 3^e le développement d'un récit articulé en chapitres, chacun composé d'une scène au moins, avec alternance de scènes textualisées et de scènes virtuelles. Sur un long parcours narratif, l'élève est progressivement amené à se poser la question des informations à expander ou à condenser et à apprendre à gérer l'opposition entre premier plan et arrière-plan. On peut donc postuler un second principe de progression, plus spécifique : le cheminement de la 6^e à la 3^e serait celui de la mimésis à la diégésis ou si l'on préfère d'un point de départ caractérisé par la surestimation de la fonction d'attestation des PDP (elles ne serviraient qu'à faire vrai) vers un objectif de fin de 3^e qui serait la reconnaissance de leur fonction d'information, au service du récit, lequel se désengluerait de l'emprise totalitaire des PDP.

L'urgence, dès lors, va consister à lever l'équivoque dans la tête des élèves entre dialogue écrit et conversation orale pour mieux réinscrire les PDP dans une perspective narrative englobante. Loin d'être un objet autonome, les PDP sont au service du récit : à la fois outil de dramatisation et moyen de régler l'avancée de l'information. Plus l'élève affirmera son contrôle métalinguistique sur le récit, plus il avancera vers une planification globale et plus il sera à même de doser l'injection des PDP. Et réciproquement ! Second principe de progression.

De la mise en programme à la mise en projet

Opérer le déplacement de la surestimation de la fonction d'attestation (mimésis) vers la prise en compte de la fonction d'information (diégésis) dans un schéma didactique qui postule la priorité de la communication sur la langue, tel est l'objectif de départ. Essayons de voir comment il pourrait se décliner concrètement dans une progression détaillée de la 6^e à la 3^e, tout en précisant que pareil scénario est un guide pour la programmation des activités de classe mais ne saurait s'appliquer tel quel sur le terrain. Deux raisons évidentes à cela :

— une raison théorique : l'autonomie relative de l'objet en question. Comment peut-on penser une progression dans l'apprentissage du sous-objet que sont les PDP sans l'articuler à celle de l'objet qui l'englobe, le récit, lui-même à resituer dans l'apprentissage de l'écrit ?

— une raison pédagogique : la détermination en dernière instance du projet de classe, qui commande sans cesse des adaptations tactiques. Un exemple pour l'illustrer : va-t-on s'interdire toute mise au point sur la différence syntaxique entre discours direct et discours indirect avant la 4^e ? Evidemment non. La logique d'exposition du scénario didactique ne se superpose jamais à la logique d'appropriation en classe et la dialectique doit être permanente entre une démarche d'apprentissage par paliers, telle qu'elle sera ici développée, et une

démarche spiralaire, telle qu'elle se matérialise sur le terrain. Ne pas surestimer la question de la progression (dérive dogmatique), ne pas l'éluider non plus (dérive empiriste) dans les apprentissages. Essayons... (3)

2. LIRE-ECRIRE DES PAROLES DE PERSONNAGES EN 6^e

État des lieux et objectifs

Au commencement donc, le constat d'un paradoxe : les élèves aiment écrire et lire des PDP, à la différence des descriptions. Autant celles-ci peuvent leur paraître inutiles et fastidieuses, autant les PDP leur paraissent en règle générale vivantes et faciles, comme un espace de liberté au milieu des innombrables contraintes d'écriture du récit (4). D'où l'inflation fréquente des PDP dans les productions narratives en 6^e, au point d'occuper la quasi-totalité du récit réduit à une scène dialoguée. Règne alors une forte confusion entre conversation orale et dialogue écrit, personne et personnage, scène de la vie courante et scène romanesque. Autrement dit, l'effet recherché (l'illusion de réel) tendrait à être pris pour la cause. Comme si l'apprenti-scripteur pensait trouver dans le recours exclusif au dialogue écrit le moyen magique de surmonter l'inévitable solution de continuité entre l'ordre de l'oral contextualisé et celui de l'écrit décontextualisé.

A partir de ce constat, on peut énoncer un double objectif de travail initial : la recherche de la lisibilité et de la fonctionnalité des PDP dans les récits scolaires. Il va s'agir de faire prendre conscience aux élèves que les PDP ne sont pas la copie conforme de ce qu'on entend ; de leur montrer qu'elles ne sont pas auto-suffisantes dans l'économie du récit : comme l'a montré J. Peytard, faire « parler » à l'écrit, cela suppose de dissocier ce qui est associé à l'oral (la parole, les gestes, le cadre) ; de linéariser ce qui est simultanément ; de verbaliser la situation. Là où un « donne-moi ça » suffira dans une conversation pour être compris, il faudra expliciter à l'écrit et développer : « "Donne-moi ça" ! » s'écria d'une voix rauque Daniel à Valérie, en désignant le manuel qu'elle tenait précieusement sous son coude. » D'où la priorité conjointe d'apporter à l'élève les outils linguistiques de lisibilité des PDP : palette et usage des verbes de communication ; gestion du discours attributif (*i.e.* du discours citant qui va décrire l'acte de communication) et maîtrise de la ponctuation ad hoc.

Axes de travail : dans le cadre de la pratique décloisonnée des activités de Français, les élèves lancés dans une écriture longue de récit vont très vite se trouver confrontés à la difficulté de gérer les PDP et l'enseignant obligé d'intervenir au moindre coût être conduit à objectiver le problème dans des activités différées ou décrochées centrées sur les points suivants :

1) Différencier conversation orale et dialogue écrit

Pour tordre le cou aux assimilations hâtives entre oral et registre familier, écrit et registre soutenu, on pourra évidemment mettre sous les yeux des élèves les transcriptions terme à terme de telle conversation orale enregistrée pour procéder à un inventaire systématique des différences entre l'ordre du scriptural et

(3) On verra qu'à l'arrivée, on retrouve en fait les dominantes définies par les J.O. au niveau du cycle d'observation puis du cycle d'orientation, mais l'enjeu du travail est précisément d'articuler les éléments éparés donnés dans les programmes pour construire une progression.

(4) Le lecteur fidèle de la revue voudra bien nous excuser de reprendre à grands traits des remarques développées dans les numéros 64 et 65 de *Pratiques*.

l'ordre de l'oral, tant il est vrai que nous sommes « sourds » à notre propre fonctionnement de sujet parlant.

2) Prendre en charge les contraintes de l'écrit dans le dialogue

Comment mimer l'oral avec les moyens de l'écrit ? Il faut apprendre à déployer dans la linéarité de l'écrit verbal et non-verbal *i.e.* articuler PDP et discours attributif en prenant en compte les impératifs de lisibilité, d'économie, d'intérêt du lecteur. Deux degrés dans l'urgence se précisent : d'abord, l'élève doit être capable de faire savoir à son lecteur qui parle à qui, pour être compris ; ensuite, de lui donner à voir l'échange entre personnages pour construire l'illusion fictionnelle. Les gammes en la matière peuvent être les suivantes :

- inventer dans un récit donné tous les procédés de désignation du personnage dans le dialogue et les classer : la désignation est-elle interne ou externe à la réplique, directe ou indirecte ?
- transposer une scène de théâtre en dialogue de roman.

3) Trousse à outils

La reconnaissance de la spécificité des dialogues écrits par rapport à l'oral invite tout naturellement l'enseignant à instrumenter cette différence. Les outils de la différenciation et les activités d'appropriation correspondantes sont largement connus. Bornons-nous à les lister pour mémoire.

les verbes de communication :

- établir un répertoire évolutif ;
- faire un classement sémantique et syntaxique ;
- manipuler (exercices de définition, variation...)

le discours attributif (élargi ou restreint) :

- dresser l'inventaire des procédés de prise en compte du non-verbal (intonation, mimiques, gestes...) ;
- expander des dialogues bruts par insertion d'éléments de plus en plus développés de dialogue attributif ;
- écrire un polylogue avec cet objectif de compliquer la situation de dialogue au maximum pour obliger l'élève à se poser la question cruciale : mon lecteur va-t-il comprendre qui parle à qui ? Placé dans cette situation, le scripteur ne peut plus s'en tirer à l'économie par le seul jeu des tirets et doit recourir au discours attributif.

Remarque générale : le discours attributif, sous sa forme même la plus restreinte (le simple recours à des verbes de communication) est bien souvent perçu par l'élève comme un appendice coûteux, de l'ordre de la maintenance, et la tentation est grande de couper au plus court (les tirets) ou au plus simple (rigidité d'emploi des verbes « dire » et « répondre »). Il s'agira donc d'en montrer la fonction de discrimination (préciser qui parle) et d'attestation (faire vrai) ; il s'agira, ce faisant, de clarifier le principe de double destination des PDP. A un premier niveau, la réplique s'adresse au personnage-interlocuteur ; à un second niveau, qui surdétermine le premier, au « récepteur additionnel » qu'est le lecteur.

l'usage approprié de la ponctuation : *i.e.* des signes qui hiérarchisent des plans d'énonciation, comme les tirets et les guillemets et des signes mélodiques qui miment l'intonation (...!/?) (on se reportera particulièrement au numéro 70 de *Pratiques* : « La ponctuation ». Consignes possibles :

- reponctuer séquence dialoguée déponctuée ;
- transcoder : reconstituer les répliques d'une B.D. et transposer en récit ; etc.

ANNEXE 1

A- REPERTOIRE DES VERBES DE PAROLE ou assimilés (à abonder)

Ajouter; ânonner ; s'adresser à; acquiescer ; apostropher ; annoncer ; affirmer ; avertir ; attester ; apprendre ; assurer ; articuler ; avouer ; appeler ; approuver ; admettre ; adjurer ; accorder ; arguer ; alléguer ; attaquer ; admonester ;

Balbutier ; bavarder ; beugler; bredouiller ; blaguer ; brailler ;

Communiquer ; (en) convenir ; cracher (?) ; colporter ; commander ; crier ; chanter ; conclure ; conseiller ; chuchoter ; certifier ; convaincre ; confirmer ; concéder ; confesser ; conter ; clamer ; couper ; chevroter ; corriger ; conjurer de ; claironner ; confesser ; conspuer ; complimenter ; corriger ;

Dire ; déclarer ; décréter ; dévoiler ; débiter ; divulguer ; dénoncer ; désapprouver ; demander ; dégoïser ; (en) disconvenir ; déplorer ; dénigrer ; deviser ; déblatérer ; défendre ;

Exprimer ; énoncer ; exiger ; expliquer ; ébruiter ; éructer ; s'écrier ; émettre ; s'époumoner ; s'enquérir ; exploser ; ergoter ; s'émerveiller ; s'esclaffer ; enchaîner ; s'égoïsser ; s'épancher ; s'extasier ; épiloguer ;

Faire ; faire savoir ; formuler ; fulminer ; (se) faire fort de ;

Gronder ; grommeler ; gémir ; grogner ; glapir ; galéjer ; glisser ;

Hurler ; hasarder ; haranguer ;

Informier ; indiquer ; insinuer ; intervenir ; ironiser ; interrompre ; (s')infectiver ; implorer ; intimer ; insister ; insulter ; interroger ; improviser ; injurier ;

Jurer ; jubiler ;

Lancer ; laisser tomber ; lâcher ;

Murmurer ; marmonner ; marmotter ; mugir ; mentionner ; marteler ; menacer ; mentir ; (se) moquer de ; maugréer ; minauder ;

Nier ; notifier ; narrer ;

Ordonner; objecter ; observer ; opiner ;

Parler ; prononcer ; pérorer ; protester ; plaisanter ; prétexter ; promettre ; prévenir ; prier ; prouver ; professer ; préférer ; parier ; pouffer ; pleurnicher ; ponctuer (?) ; poursuivre ; pester ; (se) plaindre ; présumer ; plastronner ; persifler ; préconiser ; proposer ;

Questionner ;

Raconter ; relater ; révéler ; rapporter ; rétorquer ; ressasser ; répéter ; renâcler ; riposter ; répandre ; renseigner ; récriminer ; réciter ; reprendre ; remarquer ; risquer ; renchérir ; réprimander ; rudoyer ; rectifier ; réitérer ; reconnaître ; représenter ; repar-tir ; répliquer ; rabrouer ; ricaner ; ronchonner ; rugir ; regretter ; recommander ; regimber ; réprouver ;

Signifier ; stipuler ; sommer ; spécifier ; sussurer ; soupirer ; sermonner ; souffler ; sangloter ; scander ; suggérer ; soutenir ; seriner ; s'insurger ;

Tonner ; trancher ; tancer ; se targuer de ; tonitruer ; tergiverser ; tempêter ;

Vociférer ; (se) vanter de ;

B-REPERTOIRE DES MENTIONS DE PAROLE

avis ; accord ; aparté ; assurance ; appel ; attaque ; aveu ; argutie ; argument ; apolo-gie ; altercation ; avertissement ;

bavardage ; babillage ; badinage ;

confiance ; conversation ; conciliabule ; commérage ; calomnie ; confession ; cri ; conclusion ; calembredaine ; communication ; conseil ; controverse ;

dispute ; débat ; discussion ; délibération ; discours ; déclaration ; démonstration ; démenti ; dire ; défense ; décision ; dialogue ;

entretien ; explication ; exigence ; encouragement ; épanchement ; évocation ;

galéjade ;

harangue ; homélie ; hurlement ;

invective ; insulte ; invocation ; interrogation ; improvisation ; injure ;

jérémiade ; jugement ;

mot ; mensonge ; menace ; moquerie ; médisance ; murmure ; malédiction ;

narration ;

opinion ; observation ; ordre ; objection ; objurgation (!) ;

(flot de) parole(s) ; propos ; palabre ; prière ; protestation ; plainte ; position ; plaisan-terie ; prétexte ; passe d'armes ; proposition ; polémique ; promesse ;

querelle ; question ;

réprimande ; refrain ; récrimination ; réplique ; relation ; rapport ; réponse ; recom-mandation ; regret ; rengaine ; riposte ; renseignement ; rodomontade ; remarque ; reproche ; remontrance ; refus ; renseignement ; remerciement ; rebuffade

sermon ; supplique ; suggestion.

3. LIRE-ECRIRE DES PDP EN 5^e

Etat des lieux et objectifs

En 6^e, on aura spécifié la nature des PDP par rapport à l'oral, clarifié les difficultés inhérentes à l'écriture du récit. Le temps est venu d'initier les élèves au rôle que les PDP jouent dans l'économie générale de la narration et de leur apprendre à planifier le moment de leur apparition dans le texte. Délivrés de la confusion entre oral et écrit, les élèves deviennent à même de mettre en perspective les PDP au sein de productions écrites désormais plus longues et de s'affronter à un double problème :

- moduler les occurrences des PDP ;
- les mettre en cohérence par rapport aux personnages en construction, par rapport au genre de récit adopté.

Axes de travail

1. Les PDP comme solution pour organiser l'information

Il s'agit en somme de passer du simple faire-vrai au faire-savoir en vue de l'avancée du récit. Les PDP sont en effet le moyen commode de récupérer de l'information nécessaire après-coup (via l'analepse) ou d'anticiper de l'information pour un effet de suspens (paroles-amorces ou leurres).

Paroles-rappel et paroles-énigme

— 1^{er} cas : *analepse*

Comment récupérer des informations nécessaires à la compréhension de la suite du récit, en évitant l'indigeste rappel par le narrateur, qui suspend le cours narratif ? La solution qui va s'imposer sera le recours aux PDP coulées dans le cours normal du récit.

Soit par le biais d'un échange entre deux personnages, un retour est opéré sur un en-deça de l'histoire racontée indispensable pour éclairer ce qui se passe. C'est le cas des *Dix petits nègres*.

Soit au détour d'une conversation, les personnages évoquent une situation antérieure qu'ils sont censés connaître mais dont le lecteur n'avait pas connaissance jusqu'alors. C'est ce qui se passe quand Cunégonde raconte à Candide ce qui lui est arrivé après que celui-ci eut quitté le paradis du château de Thunder-ten-tronckh.

— 2^e cas : *parole-amorce*

Autre cas de figure : le scripteur anticipe un final (dès lors tragique) au travers de paroles énigmatiques récurrentes. On pense aux répliques anodines disséminées par M. Tournier dans ses nouvelles, *L'aire du muguet* ou *Le Coq de Bruyère*, qui ne prennent sens définitivement qu'au terme de la lecture intégrale de l'histoire ; on pense encore aux fameuses phrases en italique des romans de Gaston Leroux telles que *Le presbytère n'a rien perdu de son charme ni le jardin de son éclat* ou *Je sais que maintenant, il va falloir manger du saignant* qui plongent le lecteur du *Mystère de la Chambre Jaune* dans des abîmes de perplexité.

Dans une perspective d'apprentissage, l'exercice qui consiste à injecter des

paroles anticipatrices est évidemment formateur puisqu'il invite l'élève à dépasser son fonctionnement habituel en écriture :

— il va s'obliger à distribuer une réplique démultipliée en plusieurs endroits de son texte au lieu de bloquer un dialogue complet en un seul endroit ;

— il va s'obliger à une planification globale de son récit au lieu de se soumettre à une avancée pas à pas avec le risque constant de perdre de vue l'objectif final.

Parole initiale et parole finale

Poussons la logique à l'extrême. Dans le mouvement précédent, on explorait les possibles opposés de PDP tournées vers le début et vers la fin de la fiction ; on peut aussi envisager carrément l'effet induit par des PDP placées au début et à la fin de la narration. Démarche peu familière aux élèves qui n'admettent pas spontanément ces solutions d'écriture créant un décalage entre narration et fiction.

— 1^{er} cas : *incipit*

La parole initiale est un avatar de l'*incipit in medias res*. Démarrer par une réplique, c'est donner l'impression qu'on prend l'histoire en route, comme si elle s'imposait à vous. Suprême astuce du scripteur pour créer l'illusion de réel, qui suppose qu'il soit maître de ses effets et qui induit une gestion compliquée de l'apport d'information. D'ordinaire, l'élève procède méthodiquement dans l'ordre où lui viennent les pièces du scénario : d'abord, il pose ses personnages, souvent réduits à de pures étiquettes (M. Dupont ou M. Durand !) ; ensuite, il les fait agir, et la chaîne anaphorique standard se distribue ainsi : rôle → nom propre → pronom. Si on l'oblige à partir d'une PDP, on le contraint à inverser l'ordre d'invention habituel : il fait agir d'emblée son personnage et doit différer sa caractérisation. La chaîne anaphorique devient alors souvent : pronom (il/je/tu) → rôle → nom propre. Et l'on s'aperçoit ainsi que l'entrée particulière des PDP permet d'agir sur la globalité du récit en cassant l'homologie primordiale entre narration et fiction. Un exercice fructueux en ce sens pourra consister à réécrire un incipit canonique du genre « Par un beau matin d'été... » en démarrant par une réplique de personnage, pour en tirer toutes les conclusions pratiques au niveau de la mise en texte.

— 2^e cas : *explicit*

Même effet possible à l'autre frontière du récit, en terminant par une réplique : le scripteur va laisser cette fois-ci au lecteur le soin d'inférer la morale de l'histoire, à moins qu'il laisse ouverte la conclusion. Cette solution heurte évidemment les jeunes scripteurs qui éprouvent le besoin impérieux de clore leurs histoires, d'en fermer toutes les issues et de les verrouiller par l'adjonction du mot « fin ». Tout l'art de l'explicit va consister dans la formulation de la parole finale qui devra faire choc et susciter des échos chez le lecteur. Pour le comprendre, on conçoit aisément une gamme en alpha et oméga avec incipit et explicit sous forme de PDP.

2. LES PDP COMME MOYEN DE DECRIRE ET MOYEN DE FAIRE SAVOIR

On s'est attaché à faire comprendre comment on pouvait régler l'apport d'information par l'usage approprié des PDP qui permettent le décalage entre narration et fiction ; il convient plus généralement de montrer que la description ou l'explication que l'élève se croit obligé de faire transiter par des commentaires narratifs massifs peuvent être disséminées au travers des répliques des personnages.

— 1^{er} mouvement : fonctions

Décrire

Les ressources offertes par les PDP sont multiples et varient en degré de subtilité. On peut décrire par le dit (un personnage se présente ou en décrit un autre) ; on peut décrire par le dire (la façon de parler d'un personnage, ses tics de langage, ses sujets de conversation vont l'indiquer autant qu'un commentaire en règle sur son comportement). A partir de là, on peut concevoir, branchées à une écriture longue, une foule de gammes de réécriture :

— soit un dialogue brut. Proposer d'injecter des éléments descriptifs. On peut penser que la première solution envisagée par l'élève sera d'expanser le discours attributif et d'insérer un commentaire descriptif d'un seul bloc.

— imposer la description via les PDP. On peut penser alors que la solution retenue sera de faire prendre en charge la description par un seul personnage.

— obliger à une double prise en charge, contrastive éventuellement, par les deux personnages présents dans l'échange.

— contraindre à une description indirecte, par le dire.

Cette fonction sémiotique des PDP vaut pour faire exister les personnages mais aussi bien pour planter un décor. Quand on lit le dialogue suivant:

« -Salut la compagnie !

— Salut René, ça boume ? lui demande le patron en débarrassant une petite table au fond de la salle. Tiens, installe-toi là. Alors qu'est-ce que tu trimbales aujourd'hui ?

— D'la vidéo et des ordinateurs. C'est quoi l'plat du jour ?

— Andouillettes/frites... Dis donc, y doit y en avoir pour du fric dans ton bahut...

— Un peu mon n'veu ; bon, fais marcher l'andouillette et un quart de rouge. »

(L. Gallice et B. Chneiweiss, *Vidéo-Casse*, coll. Souris noire plus, ed. Syros),

on n'a pas besoin de description en règle du bistrot « routier » pour se représenter l'univers de la fiction. Les thèmes du dialogue, le registre de langue se suffisent à eux-mêmes pour jouer le rôle d'informants.

On peut au surplus varier les gammes à l'infini : X se décrit à Y ; Y décrit X ; X et Y décrivent Z ; X décrit Z à Y...

Expliquer

Les PDP sont également le moyen commode de faire passer un discours savant – tout lecteur courageux de Jules Verne peut en témoigner – mais aussi, autres discours relevant de l'explicatif, des comptes-rendus d'enquête, des confessions, des plaidoyers ou des réquisitoires. Discours explicatifs indispensables en science-fiction pour donner le savoir le plus précis possible sur un univers entièrement créé ; nécessaires au *polar* pour rendre compte de la logique qui conduit à la découverte du coupable ; consubstantiels au roman historique en vue d'apporter les informations requises pour la compréhension d'un monde révolu. Discours explicatifs peu présents spontanément dans les récits des élèves, qui les jugent au demeurant indigestes en lecture. Sans rentrer dans le détail, il y a là une piste de travail évidente, qui s'inspire de la démarche de Zola pour ses carnets d'enquête et qu'on peut schématiser ainsi :

— 1^{re} phase : écriture d'une ébauche de nouvelle.

— 2^e phase : recherche documentaire, prise de notes.

— 3^e phase : expansion du récit via la dissémination de la documentation

à travers les répliques des personnages concurremment à des commentaires explicatifs.

— 2^e mouvement : contraintes

Pour faciliter qu'elles soient, les PDP obligent au respect d'un minimum de contraintes. Il va s'agir de vraisemblabiliser le recours au dialogue explicatif et de gérer la vulgarisation du savoir à apporter.

Vraisemblabiliser

L'apprenti-scripteur, invité à faire passer l'information par des PDP au lieu d'un commentaire narratif doit s'attacher à crédibiliser son dialogue explicatif, à le motiver et à disséminer autant que possible les éléments d'explication afin d'atténuer la belligérance textuelle entre récit et dialogue. Il lui faut assurer à la fois une cohérence fictionnelle (justification de la prise de paroles) et une cohérence narrative (transition en douceur). Diverses solutions sont à sa disposition : il peut à la fois créer des situations propices (retrouvailles ; rencontre ; inactivité des personnages) ; des lieux propices, lieux clos (salon, alcôve, voiture...) ou ouverts (fenêtre, place publique, banc...) ; des rôles propices (le savant, le curieux , le bavard ou l'ingénu) et aussi motiver la prise de parole : soit un personnage demande des informations, soit il cherche à faire agir ou croire ou comprendre son interlocuteur. Tout cela peut se vérifier à partir d'une analyse de corpus approprié. On entrevoit des gammes adaptées : en lecture, relever les passages-charnières d'ouverture ou de fermeture de dialogues explicatifs ; en écriture, rétablir les charnières manquantes de dialogues d'élèves désancrés, faute d'être motivés.

Vulgariser

Le problème est de faire passer un savoir non connu du lecteur. Cas de figure problématique : comment faire passer un savoir à destination du récepteur additionnel qu'est le lecteur quand ce savoir est supposé connu du destinataire-personnage, parce qu'aussi expert et partageant le même univers ?

La solution de facilité réside en la prise en charge par un seul personnage d'un discours explicatif monobloc ; la solution plus subtile consiste à faire jouer l'interaction et à disséminer l'apport de savoir entre deux personnages par le jeu des questions et des reformulations.

3. LA MISE EN COHERENCE DES PDP

Conformation au genre de récit

Mettre les PDP en perspective par rapport au récit, c'est admettre que leur formulation n'est pas absolument indépendante du « ton » de l'ensemble du récit et que celui-ci les surdétermine en quelque façon. Un simple exercice de tri de textes doit permettre de le vérifier (5) :

(5) Idée d'exercice empruntée à Cl. GARCIA-DEBANC, J.-P. DEBANC et P. CASSAGNES, *50 activités pour apprivoiser les livres*, CDDP de Tarbes, 1994, pp. 88 sq.

CORPUS A : DISCOURS DU NARRATEUR

1- Elle alla donc au Louvre et chez la reine dauphine à son ordinaire ; mais elle évitait la présence et les yeux de M.*** avec tant de soin qu'elle lui ôta quasi toute la joie qu'il avait de se croire aimé d'elle. Il ne voyait rien dans ses actions qui ne le persuadât du contraire.

2- Après le bouillon, il y avait du boudin noir avec des pommes savoyardes, et puis après du foie gras (que *** ramenait du cabaret, il pouvait pas s'en empêcher, il avait le foie gras aussi bien à droite qu'à gauche), et puis un entremets des plus sucrés, et puis du café réparti par tasses, café bicose *** et *** tous deux bossaient de nuit.

3- Un qu'est embêté à juste titre, c'est mister commandant. Oh, là, là, cette bouille en parcmètre sous-alimenté ! Il nous réunit dans sa cabine, avec du whisky, et il laisse aller son coeur, le digne homme. A la godille, il va, son palpitant. Avec des louvoiemments d'esquif ballotté.

4- En un certain royaume, vivaient un tsar et une tsarine qui n'avaient pas d'enfants. Un jour, le tsar partit pour un long voyage en une lointaine contrée étrangère. En son absence, la tsarine mit au monde un fils qu'elle nomma Ivan-Tsarévitch.

5- Pendant ces huit jours, les enfants s'amuserent beaucoup. Ils allèrent avec leurs mamans se promener au Bois de Boulogne, aux Tuileries, au Jardin des Plantes ; ils allaient acheter toutes sortes de choses : des habits, des chapeaux, des souliers, des gants, des livres d'histoire, des joujoux, des provisions pour la route.

CORPUS B : DISCOURS DES PERSONNAGES

A. PAUL, *s'essuyant le visage* : Que j'ai chaud, que j'ai chaud ! je suis en nage.
SOPHIE, *s'essuyant de même* : Et moi donc ! Et pourtant nous n'avons pas fait beaucoup d'ouvrage.
PAUL : C'est que nos brouettes sont si petites !
SOPHIE : Si nous prenions les grosses brouettes du potager, nous irions plus vite.

B. — De plus, en outre, faut pas oublier une chose : le mec qu'a sucéré l'immeuble de la marquise, à Palmerde, est ici, puisque tu l'as vu monter sur le *Thermos*. S'il a voulu te nettoyer à terre, y'a pas de raison qu'y renonçasse en mer ? Il est donc urgent de le démasquer.
— C'est juste, seulement ce ne sont pas les Chlag qui peuvent me renseigner à son propos.
— Biscotte ?

C. — Je viens vous demander, Madame, lui dit-il, si Mme la *** ne vous a point parlé d'une lettre que Chastelart lui remit hier entre les mains.
— Elle m'en a dit quelque chose, répondit Mme *** ; mais je ne vois pas ce que cette lettre a de commun avec les intérêts de mon oncle et je vous puis assurer qu'il n'y est pas nommé.
— Il est vrai, Madame, répliqua M. de *** , il n'y est pas nommé ; néanmoins, elle s'adresse à lui et il lui est très important que vous la retiriez des mains de Mme la ***.

D) — Tu causes, dit Laverdure, tu causes, c'est tout ce que tu sais faire.
— Ca vient quoi ? demande Gabriel nettement menaçant.
— Tu commences à t'exprimer d'une façon repoussante.
— C'est qu'il commence à m'agacer, dit Gabriel à Marceline.
— T'énerves pas, dit doucement Marceline.

E. — Où vas-tu donc de ce pas, *** ? lui demanda-t-elle.
— Ote-toi de mon chemin, vieille sorcière ! Ma tâche est assez difficile sans cela.
— Que le ciel te garde, mon enfant, répondit la grand-mère en s'écartant du chemin (6).

Conformation au personnage

Comme nous le rappelle P. Hamon, « un personnage de roman n'est fait que des paroles prononcées par lui ou sur lui » et il s'agit d'en tirer toutes les conséquences au plan de l'écriture des PDP, constitutives de cet organisateur textuel conjointement au commentaire descriptif. Ce qui revient à dire qu'il faudrait que le jeune scripteur parvienne progressivement à mettre en cohérence les paroles successives de ses personnages par une sélection pertinente, tant formelle que thématique. La tâche est difficile pour l'élève qui a du mal à planifier globalement et l'on sait même que des écrivains patentés ont été invités à améliorer leur copie en ce sens. C'est Jules Verne qui, dans un courrier à Hetzel relatif au manuscrit de *L'île mystérieuse*, écrit : « La diversité de langage pas assez marquée entre les divers personnages, accordé aussi. Mais tout cela se fera sans peine. » (7). L'élève, lui, aura un peu plus de peine et on peut lui proposer un certain nombre d'activités :

— en lecture

tri de répliques :

Soit d'un côté, le descriptif minimal de quelques personnages de romans (par exemple, Ned Land dans *Vingt mille lieues sous les mers* et son obsession de la nourriture ; Homais et son pédantisme, etc.).

Soit de l'autre, un corpus de leurs répliques typiques (au moins deux par personnage).

Consigne : appairer personnages et répliques. Justifier le choix.

étude de cas :

Lecture de récits d'élèves pour repérer les réussites et les insuffisances dans la typologisation des PDP. Souvent, l'élève peut avoir réussi à marquer les paroles d'un personnage, mais pas des autres. C'est ce qui se passe pour Mélanie (5^e) qui, dans une robinsonnade mettant en jeu trois enfants, a réussi surtout à typer le personnage de Julie... parce qu'elle s'est fortement inspirée de sa camarade de classe !

(6) Les dix passages sont extraits des œuvres suivantes : *La Princesse de Clèves* ; *Zazie dans le métro* ; *Le roi de la mer et Vassilissa-la-savante*, conte populaire russe ; *Les Malheurs de Sophie* et *Maman, les petits bateaux...* de San-Antonio, ed. Fleuve noir, 1975, qui peut être effectivement confondu avec le roman de R. Queneau.

(7) Cité dans SIMONE VIERNE, *Jules Verne*, ed. Balland, 1986, p.305

« — Ecoute Julie, Chloé et moi, nous partons avec le bateau de papa et maman. Est-ce que tu nous accompagnes ?
 — *Je sais, je sais. Chloé m'a déjà tout raconté mais ça ne marchera pas.*
 — Mais comment ça, ça ne marchera pas ? Et puis tu seras toute seule pendant quelques jours car...
 — *Quoi, vous prenez le gros bateau. Dans ce cas je viens. [...]*
 Ils naviguaient tous les trois tranquilles mais d'un coup Julie dit :
 — *Je veux rentrer, vite, vite. Je sens qu'il va se passer quelque chose.*
 — *Mais non, ne t'inquiète pas.* Et puis si tu veux, pars mais à la NAGE. [...]
 Quelques jours après, Chloé déclara :
 "On s'embête sans télé et sans Hifi.
 — Oui, peut-être mais au moins on peut faire des cabanes et notre maison à nous" dit Romain.
 "Eh oui, mais on n'a pas de fer à repasser et mon chemisier est tout froissé" déclara Julie.
 [...]
 Alors Julie, la plus pessimiste, commença à pleurer.
 — *Pleure pas, gamine,* dit Romain. »

Quelques remarques à partir de cet extrait : c'est bien, ici, la visée de constitution du personnage qui détermine les choix de paroles plutôt que des réglages locaux de mise en texte ; le personnage de Julie est constitué dans l'entrelacs des répliques et le « Pleure pas, gamine ! » est tout aussi déterminant que les propres paroles attribuées à Julie.

Par ailleurs, sans doute, ne faut-il pas pousser le principe à l'excès car on s'aperçoit que, dans les romans, seules les paroles de personnages secondaires sont typées formellement. Et il peut être tout aussi intéressant de repérer qui a l'initiative de parole, qui parle à qui pour comprendre comment se répartissent les rôles entre les différents héros.

— *en écriture*

On peut imaginer plusieurs petits scénarios minimaux : la découverte d'un lieu mystérieux par trois adolescents, un chef responsable, un faraud, un poltron ; la sortie en boum de trois copines, la chochette, la romantique, l'aguichante et demander aux élèves de typer au maximum les paroles des personnages pour les contraster.

ANNEXE 2

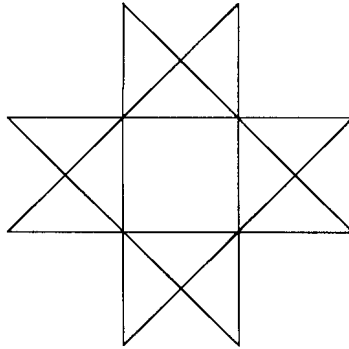
COMPTE-RENDU D'UNE DEMARCHE EN CLASSE DE 5^e

Descriptif : dans le cadre d'un travail d'écriture longue en 5^e (écrire une robinsonnade), les élèves ont à injecter une scène de dialogue explicatif imposée : on imagine que les robinsons s'ennuient et l'un d'eux propose un jeu à ses compagnons. Il s'agit du jeu de l'étoile. (gamme imposée). Variante possible : faute de compagnon, le robinson peut jouer en solitaire...

phase 1 : le professeur explique oralement le principe du jeu aux élèves. Chaque binôme a un support de jeu sous les yeux (*cf.* document).

Soit donc une figure géométrique représentant une étoile à huit branches, et huit

jetons. Le principe du jeu est le suivant : il s'agit de placer successivement tous les jetons aux extrémités des branches de l'étoile en les faisant glisser à chaque fois sur un segment disponible, d'une extrémité libre à l'extrémité à occuper. L'objectif est de « remplir » les huit pointes de l'étoile, le dernier jeton étant simplement déposé sur l'extrémité qui reste disponible.



Le jeu de l'étoile

phase 2 : les élèves prennent en note l'essentiel de la règle et s'essaient au jeu. Ils se rendent compte qu'en opérant de manière aléatoire, ils sont assez vite bloqués et ne peuvent placer la totalité des jetons. S'ensuit une recherche collective sur la stratégie qui permet de réussir à atteindre l'objectif.

phase 3 : pour aider les élèves, on leur décrit un parcours qui réussit, à charge pour eux de comprendre à quelle stratégie il obéit. Soit donc la proposition suivante :

Reproduis la figure et numérote les pointes de l'étoile en suivant le sens des aiguilles d'une montre. La pointe 1 sera la pointe supérieure gauche.

Pose un jeton sur la pointe 1, glisse-le en 4.

Pour les autres jetons, adopte les trajets suivants :

place-toi sur 2, glisse en 7 ; place-toi en 5, va en 2 ;

place-toi sur 8, glisse en 5 ; place-toi sur 3, glisse vers 8 ; place-toi sur 6, glisse vers 3 ; place-toi sur 1, glisse en 6 ; pose en 1 le jeton qui te reste.

phase 4 : mise en commun. Exhibition de la solution et vérification pratique. Pour réussir à tout coup, il faut et il suffit de choisir mentalement un segment et le laisser libre jusqu'à la fin. Pour démarrer, on part d'une extrémité du segment choisi, et on fait glisser le jeton sur l'autre segment qui part de ladite extrémité. A partir de là, on se donne pour ligne de conduite de « fermer » systématiquement tous les segments dont on vient d'occuper une extrémité par un jeton. Et ça marche... (évidemment, seul le prof de maths serait en mesure de dire pourquoi !)

phase 5 : chaque élève, à partir de sa prise de notes sur la règle du jeu et la stratégie de réussite à adopter a charge d'écrire une scène de dialogue explicatif sur le jeu de l'étoile, à insérer dans sa robinsonnade.

Exemples

1. la mise en récit de Guénola :

« Un jour qu'ils ne savent pas quoi faire, David décide d'apprendre à toute

l'équipe comment jouer à l'étoile. Il leur explique qu'il faut dessiner une étoile sur le sable et prendre huit galets. David dit :

"Le but du jeu est de placer tous les galets sur les extrémités des segments de l'étoile, il faut faire coulisser chaque jeton d'une extrémité à l'autre des segments." Tiffani essaie plusieurs fois mais elle n'arrive pas.

David s'exclame :

"Je vous précise que vous devez poser le dernier pion." Brian essaie à son tour mais sans résultat. Puis c'est au tour de Chris qui semble avoir réussi puis vient le moment de poser le dernier pion. Céline explique :

"C'est facile, il suffit de décider dès le début quelle extrémité sera pionnée (*sic*) en dernier, je fais coulisser le pion sur l'extrémité qui est en face, ainsi de suite. A la fin, il ne reste plus que l'extrémité de l'étoile que j'ai choisie, et puis je pose le pion sur la dernière extrémité." David s'écrie : "Bravo, c'est ça. Je ne l'ai pas trouvée, la solution, dès la première fois." Depuis ce jour, à chaque fois, quand ils ne savent pas quoi faire, ils inventent d'autres jeux. »

2. La mise en récit de Julie :

« La nuit est tombée sur la ville, les parents Jackson sont au cinéma, mais les enfants sont restés à la maison et maintenant il y a une coupure de courant dans tout le quartier. Les frères et sœurs s'ennuient de plus en plus.

Jenny : "Qu'est-ce qu'on fait ? Je m'ennuie, moi."

Jordane : "Tu es marrante toi, on ne peut plus jouer à la console ni regarder la télé !"

John : "Non, on ne peut plus faire ça... mais... moi j'ai un jeu que m'a appris mon grand maître vénéré, ce jeu s'appelle l'étoile : il est très facile et désennuyeux (*sic*)"

Jenny : "Qu'est-ce que tu attends pour nous le montrer ?"

John : "Très bien, il me faut une feuille de papier, un crayon et huit jetons".

Jordane : "Je vais te chercher ça dans mon sac."

Deux minutes après, Jordane revient avec le matériel et l'étale sur la table basse du salon. Les deux sœurs regardent attentivement leur frère tracer des lignes dans tous les sens.

John : "Vous voyez c'est très simple : il suffit de tracer des lignes de cette façon horizontale et de les rejoindre, ça me donne une étoile à huit branches."

Jenny : "OK, ça on a compris mais quel est le but du jeu ?"

John : "Voilà, tu places un jeton sur une extrémité et tu le fais glisser le long de la ligne jusqu'à l'autre extrémité et ainsi de suite pour sept jetons et le huitième on le pose."

Les filles essaient de jouer mais à chaque fois elles n'arrivent qu'à boucher cinq ou six pointes. John se marre de voir ses sœurs réfléchir sans cesse et ne jamais réussir à boucher toutes les pointes.

Jenny et Jordane : "Ca suffit maintenant tu nous a assez fait languir, donne-nous la tactique."

John : "Alors...vous gardez une ligne libre dès le début et vous bouchez chaque position libre dès que vous commencez une droite."

Jenny : "Ah ! ...J'ai compris"

Et tout le monde joue jusqu'à ce que le courant revienne, les filles sont contentes de leur découverte ce soir elles ont hâte d'être à demain pour faire faire le jeu à leurs amis. »

A noter dans ce dernier échantillon : la représentation idéologique du garçon qui joue un rôle moteur ; une omission qui nuit à la vraisemblance de la situation (Julie oublie d'expliquer comment les acteurs résolvent le problème de visibilité alors qu'il y

a une panne de courant) ; l'hyponponctuation à l'intérieur des répliques ; le montage à l'économie des paroles de personnages (façon Comtesse de Ségur) ; la maîtrise imparfaite du double niveau d'énonciation (le garçon explique le jeu à ses sœurs, dessin à l'appui, mais le narrateur devrait expliciter les circonstances dans son commentaire pour que le lecteur comprenne les déplacements sur la figure).

phase 6 : on peut enfin inviter l'élève à réécrire son dialogue explicatif en se donnant pour souci de répartir l'apport d'information entre les différents personnages au lieu de s'en tenir à une relation dissymétrique sommaire entre l'expert (qui dit la règle) et le novice (qui l'apprend). D'une certaine façon, il s'agirait de reproduire la dynamique de la phase de tâtonnement et erreurs qui a conduit à l'appropriation de la stratégie opératoire. La consigne serait alors de retravailler le dialogue en différant au maximum la solution, en s'interdisant de la faire passer de manière massive à travers les répliques d'un seul personnage et donc en la délivrant au compte-goutte à travers les répliques de l'ensemble des acteurs de la scène.

4. LIRE-ÉCRIRE DES PDP EN 4^e

Etat des lieux et objectifs

Quand les élèves pensent paroles de personnages, ils ont spontanément en tête les dialogues au discours direct. Assimilation inévitable liée à la confusion entre conversation orale et dialogue écrit. Tout le mensonge du discours direct consiste effectivement, pour l'auteur, à faire semblant de s'effacer derrière la parole du personnage qu'il restituerait telle quelle. On a vu qu'il n'en était rien, que cette parole était une construction écrite déterminée par la globalité du récit. Par ailleurs, cette assimilation des PDP au seul discours direct est réductrice et prive l'apprenti-scripteur de la palette des modes de discours possible : direct, indirect, indirect libre et raconté.

On peut donc considérer que si la 6^e a été le temps de la spécification du dialogue écrit par rapport à la conversation orale, la 5^e celui de sa mise en perspective par rapport à l'ensemble du récit, la 4^e pourrait être plus précisément celui où les élèves s'approprient la variation et apprennent à moduler les PDP, l'important résidant moins dans le choix de tel ou tel mode de discours que dans l'art de les combiner pour hiérarchiser et rythmer les apports d'information.

Axes de travail

1) Fonctionnement des différents modes de discours rapporté

Il n'est pas possible de réouvrir ici le dossier complexe du discours rapporté (entendu au sens de tout discours proféré par X et rapporté par Y, quelle que soit la modalité de ce récit de paroles). Rappelons-en tout de même les grandes lignes pour orienter la réponse à la question des apprentissages.

Dans la représentation générale (aussi bien des adultes experts que des enfants), on considère que le narrateur peut adopter deux modes d'évocation ("restitution" serait déjà un terme piégeant) de la parole d'autrui :

— le mode de la représentation, appelé « discours direct », où le narrateur

donne l'effet de transcrire les PDP sans médiation. Comme s'il les reproduisait, comme s'il les enregistrerait.

— le mode de la relation, le « discours indirect », où le narrateur donne l'impression de sélectionner, de réorganiser les paroles du personnage évoqué et se donne le droit de les analyser. Comme s'il les interprétait, comme s'il les traduisait.

C'est bien ainsi que tout lecteur perçoit les deux régimes du discours rapporté, quand il adopte la posture du « lisant » (pour reprendre la terminologie de Vincent Jouve (8), *i.e.* mu par la curiosité affective, feignant de croire que l'univers du récit est réel et le personnage un être vivant.

Partant sans doute du constat que l'élève repérait prioritairement comme PDP le discours direct, secondairement le discours indirect et très difficilement le discours indirect libre, puisque les PDP sont alors totalement fondues dans le discours du narrateur, l'enseignement a traditionnellement postulé le primat du discours direct à partir duquel on obtiendrait par dérivations successives les deux autres modes. L'apprentissage des modes de discours dans la plupart des manuels se réduit donc pour l'essentiel à des exercices de transposition mécanique du discours direct au discours indirect. Exercices préfabriqués qui portent sur des phrases décontextualisées, situées hors-contexte énonciatif. Cette approche recense quatre différences majeures entre le discours indirect et le discours direct, qu'elle tend à ériger en règles intangibles : la présence d'un subordonnant ; la concordance des temps ; la transformation des catégories de la personne et la substitution des anaphoriques aux déictiques.

Critique a été faite de cette représentation notamment par Ann Banfield et Jacqueline Authier. On en connaît les points essentiels :

— l'approche traditionnelle enferme la question des modes de discours dans une combinatoire strictement morpho-syntaxique, au lieu de prendre en considération le double niveau énonciatif, et formule sur un mode dogmatique des règles de dérivation qui ne résistent pas à l'examen des faits.

— il n'y a pas de dérivation biunivoque du discours direct au discours indirect, puisqu'il existe nombre de cas (phrases interrompues, onomatopées, citation en langue étrangère...) où la dérivation n'est pas possible.

— il n'est pas possible de reconstruire de manière fiable un hypothétique discours direct à partir du discours indirect puisque celui-ci est toujours reformulation–condensation–interprétation du discours d'autrui.

— les transferts de pronoms du discours direct au discours indirect n'obéissent pas à des règles aussi automatiques qu'on le dit ; il en va de même pour la substitution d'anaphoriques aux déictiques. Quant à la concordance des temps, Ferdinand Brunot disait déjà en son temps que ce chapitre tenait (tient !) en une ligne : il n'existe pas.

— Bref, mieux vaut considérer discours direct et discours indirect comme deux modes de « restitution » du discours d'autrui à égalité, sans priorité de l'un sur l'autre. Et Jacqueline Authier pousse même le paradoxe plus loin en affirmant que, somme toute, le discours direct est plus trompeur dans la mesure où il feint une objectivité qui n'existe pas tandis que le discours indirect l'est moins, lui qui assume la relativité du rapport qu'il propose.

(8) Présentée par Y. REUTER in *Pratiques*, n° 81, p. 14.

Voilà plus de dix ans que ces critiques dont la validité n'est pas contestable ont été formulées et la didactique du discours rapporté n'en a guère été affectée. Il faut dire que la terminologie en vigueur ne facilite pas les évolutions : « discours direct » induit l'idée d'un chemin simple ; « discours indirect » d'un chemin détourné, plus compliqué. En changer ne résoudrait rien puisque les termes de substitution (rapporté, transposé) qui présupposent l'existence d'une parole préalable à restituer sont tout aussi trompeurs. Quelle stratégie, dès lors, adopter ?

— démonter l'effet de fiction des PDP et faire comprendre qu'en production il ne saurait y avoir d'énoncé premier auquel le scripteur parviendrait plus ou moins à se conformer puisque par définition les PDP sont inventées de toutes pièces ;

— traiter les différents modes du discours rapporté sous l'angle de la comparaison fonctionnelle et non de la dérivation syntaxique. « Il semble préférable d'aborder chacun des "styles" comme une façon particulière de résoudre les problèmes posés par le rapport d'une situation d'énonciation. » (9)

— ne pas escamoter le problème du transfert d'un mode de discours dans l'autre puisqu'il va se poser effectivement à l'élève au moment du retravail des premières versions de son récit. Cas fréquent d'un récit saturé en PDP au discours direct qu'il conviendrait de moduler en variant les vitesses narratives. Mais le problème est à traiter en terme de réécriture, en faisant jouer les opérations de reformulation, condensation, expansion, en fonction d'effets de sens visés et non pas en terme de transcription scrupuleuse et mécanique, position au demeurant impossible à assumer dès lors que la réécriture porte sur des scènes entières et non plus sur des phrases isolées.

Ceci admis, on peut donc adapter dans une perspective plus pragmatique des activités de repérage et de manipulation, qu'on rappelle sommairement.

Inventaire-repérage

1^{er} temps

Soit un récit donné à lire. Inventorier tous les passages où il est mentionné que les personnages parlent. Spontanément, se dégage un ordre de repérage (DD>DI>DIL>DR) qui permet de lever les premières équivoques.

2^e temps

Soit un énoncé décliné successivement dans chaque mode de discours (DD/DI/DIL/DR). Comparer. Dresser un tableau à double entrée des faits de langue discriminants. Dégager le principe d'une échelle des modes de discours, allant du discours raconté (où le discours du narrateur est dominant) au monologue intérieur (où le discours du personnage est dominant) (10).

3^e temps

Les préalables théoriques rappelés plus haut n'empêchent pas de repérer un certain nombre de régularités au niveau du jeu des temps et des pronoms, pour peu que conjointement on mette en évidence les apories auxquelles on s'expose à vouloir transposer mécaniquement d'un mode de discours dans l'autre. Par exemple, à partir d'un corpus approprié de paroles au discours direct, on pourra se demander quels énoncés sont convertibles au discours indirect, lesquels ne le sont pas. A rebours, à partir d'énoncés au discours indirect, on pourra

(9) Bernard COMBETTES, art. « Énoncé, énonciation et discours rapporté », *Pratiques* n° 65, p. 110. On retrouvera dans son article de synthèse les références aux travaux d'Ann BANFIELD et Jacqueline AUTHIER.

(10) Pour le détail de la démarche, se reporter à *Pratiques* n° 65 pp. 10 sqq et tableau p. 32).

rechercher le maximum de formulations équivalentes au discours direct. Le tout afin de casser définitivement l'illusion de correspondance biunivoque.

Manipulation

— discours direct et discours indirect : transposer de longues séquences d'un mode à l'autre, voire intervertir systématiquement pour prendre conscience des déplacements induits entre premier plan et arrière-plan ; choisir une gamme d'énoncés au discours direct, relativement longs, de plus d'une phrase chacun, à condenser en une phrase (de manière progressive) au discours indirect ;

— discours indirect libre : travailler avec des phrases inductrices plutôt qu'en pariant seulement sur une lourde analyse métalinguistique.

— discours raconté (ou mention de parole) : fabriquer des exercices à trous avec liste-réservoir de termes utiles (cf. annexe 1). Par exemple :

— Moi, je vous dis qu'ils vont encore s'acheter une voiture neuve !

— On se demande où ils vont trouver les sous. Sont encore partis en vacances sur la Côte, qu'il paraît !

— Et puis, c'est pas tout !...

Comme à l'accoutumée, les allaient bon train.

2) Fonction des différents modes de discours rapporté

Principes de différenciation

Privilégier une approche pragmatique, et non pas strictement syntaxique, c'est nécessairement articuler la question du fonctionnement à celle des fonctions respectives des différents modes de discours rapporté, fonctions qui ne prennent sens que par opposition mutuelle. On peut dire que le choix du mode de discours obéit à trois considérations :

— le principe de hiérarchie :

Le passage du discours direct au discours indirect (ou discours raconté) correspond à une opposition entre premier plan et arrière-plan. Le discours direct induit un effet de scène (récit singulatif), le discours indirect un effet de sommaire (souvent, récit itératif). Le scripteur peut décider ainsi de ralentir ou d'accélérer à son gré le récit pour maintenir l'intérêt du lecteur. Il peut même décider au contraire d'adopter un mode unique de bout en bout, dans un parti-pris délibéré. On recommande de ce point de vue, pour le vérifier, la lecture de la nouvelle de Gaëtan Brulotte, *Atelier 96 sur les généralités*, compte-rendu savoureux d'une réunion de conseil d'université faite par un narrateur, secrétaire de séance, compte-rendu intégralement rédigé au discours indirect, où la litanie des constructions en « dit que » produit un irrésistible effet de dérision (11).

— le principe d'économie :

Corrélatif au premier. En règle générale, on condense les PDP redondantes, secondaires, sans grande teneur informative (par exemple, les échanges confirmatifs d'ouverture ou de fermeture du genre « Bonjour, ça va ? » ou « Merci. Au revoir ». Ne pas les condenser et recourir au discours indirect revient à *contrario* à leur conférer une importance considérable (« Adieu ! »)

— le principe de double destination :

Dans un dialogue écrit, le personnage X s'adresse au personnage Y et en

(11) Gaëtan BRULOTTE, *Le surveillant*, ed. Lemeac, Québec, 1986.

dernière instance au récepteur additionnel qu'est le lecteur. Il va s'agir de gérer au mieux les configurations problématiques du genre :

— apporter une information nécessaire au lecteur, inutile au personnage-récepteur ;

— apporter une information nécessaire au personnage récepteur mais inutile au lecteur qui la connaît déjà. La solution alors pourra passer par le discours indirect ou le discours raconté, pour éviter la redite pure et simple.

Revue au cas par cas (12)

A terme, il s'agit de clarifier dans la tête des élèves les différentes possibilités offertes par chaque mode de discours.

Le discours raconté permet d'économiser des séquences dialoguées à faible teneur informative ; de démultiplier l'effet de parole ; de dissocier information au lecteur et information au personnage, soit que par ce biais on répète une information connue du lecteur à un personnage nouveau (principe d'économie) ; soit au contraire qu'on veuille signaler qu'une information est transmise à un personnage tout en prenant soin de l'occulter au lecteur (recherche de suspens).

Le discours indirect autorise un jeu de masques, puisque rien ne garantit dans le discours transposé que ce que Y dit que X dit est vrai ; il favorise le passage à l'arrière-plan et une meilleure insertion dans le récit.

Le discours direct est l'outil idéal d'une promotion au premier plan, d'une dramatisation (effet de scène). Il est l'unique solution dans certains cas, quand il s'agit de faire une citation dans la citation, de citer dans une langue étrangère ou encore de traduire des marques d'émotion, sous forme d'énoncés suspendus par exemple.

Quant au discours indirect libre, il est cette « forme mixte qui emprunte au discours direct le ton et l'ordre des mots et au discours indirect les temps et la personne des verbes » (13), discours narrativisé qui estompe dans un amalgame subtil la contradiction entre le syntaxique (discours de l'auteur) et le sémantique (discours du personnage). Sorte de fondu enchaîné énonciatif qui cultive à dessein l'indécision.

3) Faire parler et faire penser

Parole et pensée

Jusqu'à présent, on a considéré d'un seul bloc paroles de personnages et pensées de personnages. S'il est vrai qu'au plan syntaxique les deux coïncident, les spécifier au plan sémantique offre des possibilités de contrepoint fructueuses pour donner épaisseur aux personnages. On l'aura remarqué : dans les récits d'élèves, les personnages parlent beaucoup et pensent peu. Comme si la démarche d'acquisition reproduisait le parcours du roman qui a intégré tardivement ce principe d'intériorisation. Il y a loin en effet du *Tom Jones* de Fielding où l'auteur éprouve le besoin de titrer un chapitre chapitre « contenant une conversation que M. Tom Jones eut avec lui-même » au monologue de Molly Bloom dans *Ulysse* de James Joyce.

La différenciation opérée entre paroles et pensées, on pourra recenser toutes les combinatoires possibles entre les deux types de discours : soit X parle,

(12) Bis repetita. Cf. *Pratiques* n° 65, pp. 13-14.

(13) Dixit KALEPKY, cité par M. BAKHTINE dans *Marxisme et philosophie du langage*, Ed. Minuit, p. 195.

Y pense ; soit X parle et pense, Y parle et pense ; soit il y a dissonance entre parole et pensée, et donc mention de mensonge ; soit il y a consonance, et présomption de véracité. Transcoder en récit écrit une B.D. de Sempé , lequel joue précisément sur le décalage humoristique entre parole et pensée, pourrait être une gamme appropriée pour explorer toutes ces possibilités.

Voix et silence

Enfin, dépasser la confusion entre PDP et dialogue oral, c'est renoncer à croire à l'évidence intrinsèque des PDP, à croire qu'elles se suffisent à elles-mêmes pour faire vrai, d'où, on l'a vu, l'intérêt à porter à la gestion du discours attributif. Le scripteur novice a toujours trop tendance à penser que des PDP désancrées sont propres à créer l'illusion de parole et que l'absence de PDP équivaut au silence. Or à l'écrit, on a intérêt à dire qu'on dit et à dire qu'on ne dit pas, à montrer la matérialité de la parole (grain de voix, mode d'élocution, débit...) et du silence (signaler le mutisme de tel personnage dans un échange à plusieurs). Un rapide inventaire de procédés à disposition peut être utile : locutions verbales (il se borna à déclarer, elle se hâta de répondre, il réussit à articuler, elle finit par avouer, il laissa tomber ces mots...) ou qualificatifs divers (d'une voix grasseyante, se râcler la gorge...).

ANNEXE 3

Compte-rendu d'une démarche en classe de 4^e

Phase 1 : lecture d'un texte crypto-lacunaire

On donne à lire « à froid » un récit expurgé de ses paroles de personnages. Consigne délibérément floue : que pensez-vous de la composition de ce récit ? Chaque groupe de travail note par écrit les remarques qui s'imposent à lui.

Le père s'arrêta, les mains crispées sur sa poitrine. La mère desservait la table, l'oeil mouillé.

Le jeune Poimeur serrait les genoux sous la table et pensait que son père n'était pas à la hauteur des événements. Un sourire involontaire l'aidait à fuir l'orage. Le père l'entendit mal et sa fureur augmenta. Il brisa un plat et se fit une coupure à la main. La mère revint à temps de la cuisine pour se placer entre le père et le fils, qui en profita pour disparaître.

Le jeune Poimeur se jurait de ne plus se laisser faire. L'allusion aux gants était un refrain et c'est ce qui lui était le plus sensible. Chaque semaine le père Poimeur trouvait une occasion de se haïr publiquement en moquant son rejeton.

Le père écumait de nouveau.

La mère tournait le bouton de la radio. Depuis longtemps elle ne défendait plus son fils. Bien sûr, si on l'avait mis à l'atelier...C'était la guerre, l'occupation. La faim rendait mauvais son homme.

Les informations calmaient l'ébéniste, mais, dès que le silence revenait, si le fils avait le malheur de lui tomber sous les yeux, il recommençait à l'agonir.

Puis la guerre s'épuisa. Une aube vers quatre heures, leur voisin vint frapper chez les Poimeur.

Le père, la mère et le fils dévalèrent jusqu'au bas de la ville. Sur deux rangs,

le long des trottoirs silencieux, montés sur caoutchouc, embaumant le quartier de leur tabac, l'arme à l'épaule, les américains stationnaient, attendant l'ordre d'aller plus avant, vers la rivière.

Les habitants les regardèrent un bon moment à distance, comme des bêtes curieuses puis ils s'enhardirent à les toucher, mais les soldats ne bougeaient pas. Les dernières troupes allemandes avaient quitté la ville, fait sauter le pont. Elles étaient loin déjà mais les libérateurs avançaient avec prudence.

Dans l'après-midi, la surprise passée, la joie était complète chez l'habitant. On entourait les tanks, les canons, les voitures. On recevait des cigarettes, du chocolat, des conserves. On leur offrait des fruits.

La rivière, large de cent mètres, restait à franchir quand arriva le génie, avec ses barques, ses pontons, ses assemblages de tôle, ses tapis de fer, ses poutres, ses cantines où se doraient des frites, ses radars et sa défense aérienne. En quarante minutes, un pont fut jeté d'une rive à l'autre et les tanks de trente tonnes commencèrent leur défilé.

Phase 2 : lardage du récit en dialogues. Consigne : réécrivez ce récit en ajoutant des passages dialogués aux emplacements qui vous paraissent l'exiger (le récit, par ailleurs, ne subissant pas de modification).

Phase 3 : complétion du récit. On indique l'emplacement des passages dialogués authentiques dans le récit et on remet aux élèves une fiche comportant les dialogues prélevés en vrac.

L'objectif est alors de reconstituer le texte authentique et de confronter la solution trouvée à celle essayée précédemment : a-t-on imaginé la présence de paroles de personnages aux mêmes endroits ? Oui ? Non ? Pourquoi ? Par exemple, bien peu d'élèves s'attendent au bouclage du récit entre une réplique à l'incipit et une autre à l'explicit. Réflexion sur le décalage entre les attentes et la composition effective du récit. Examen de l'effet induit : départ lancé ; conclusion en suspens ; bouclage ironique sur l'idée fixe du gamin...

Phase 4 : lecture du récit intégral. Examen de la composition du récit et de la distribution des paroles de personnages. Repérage de passages au discours raconté ou indirect qu'on pourrait convertir en répliques explicites. (signalés en gras)

— Un fainéant, voilà ce que j'ai fait, un fainéant, un monsieur !

Le père s'arrêta, les mains crispées sur sa poitrine. La mère desservait la table, l'œil mouillé.

— A quatorze ans, reprit le maître de famille, je travaillais, moi, et dur. Je n'avais pas besoin de gants.

Le jeune Poimeur serrait les genoux sous la table et **pensait que son père n'était pas à la hauteur des événements**. Un sourire involontaire l'aidait à fuir l'orage. **Le père l'entendit mal et sa fureur augmenta**. Il brisa un plat et se fit une coupure à la main. **La mère revint à temps de la cuisine pour se placer entre le père et le fils**, qui en profita pour disparaître.

Le jeune Poimeur se jurait de ne plus se laisser faire. L'allusion aux gants était un refrain et c'est ce qui lui était le plus sensible. Chaque semaine le père Poimeur trouvait une occasion de se haïr publiquement en moquant son rejeton.

— A son âge...

— Tu t'adresses toujours à moi ! Dis-le-lui, faisait la mère.

— A ton âge...

— Il n'y avait pas besoin de me mettre à l'école si vous le regrettez.

— Et ça réplique !

Le père écumait de nouveau.

— Et toi, madame Poimeur, tu ne dis rien, madame Poimeur ! C'est toi qui l'as mis dans les livres ! A son âge je travaillais, moi. Je fabriquais déjà des chaises, des tables. Je n'avais pas besoin de gants ! Ouvre le poste, c'est l'heure des informations.

La mère tournait le bouton de la radio. **Depuis longtemps elle ne défendait plus son fils. Bien sûr, si on l'avait mis à l'atelier...**C'était la guerre, l'occupation. La faim rendait mauvais son homme.

— Plus fort, et Londres, je veux Londres !

— On finira par se faire prendre avec tes idées.

Les informations calmaient l'ébéniste, mais, dès que le silence revenait, si le fils avait le malheur de lui tomber sous les yeux, il recommençait à l'agonir.

— Les Allemands, s'ils avaient mis des gants, ils n'en seraient pas là. Ils auront le monde, je vous le dis. Ils l'auront.

Puis la guerre s'épuisa. Une aube vers quatre heures, leur voisin vint frapper chez les Poimeur.

— Ils sont là ! Dans la rue d'Oise !

Le père, la mère et le fils dévalèrent jusqu'au bas de la ville. Sur deux rangs, le long des trottoirs silencieux, montés sur caoutchouc, embaumant le quartier de leur tabac, l'arme à l'épaule, les Américains stationnaient, attendant l'ordre d'aller plus avant, vers la rivière.

Les habitants **les regardèrent un bon moment à distance, comme des bêtes curieuses, puis ils s'enhardirent jusqu'à les toucher**, mais les soldats ne bougeaient pas. Les dernières troupes allemandes avaient quitté la ville, fait sauter le pont. Elles étaient loin déjà, mais les libérateurs avançaient avec prudence.

Dans l'après-midi, la surprise passée, **la joie était complète chez l'habitant**. On entourait les tanks, les canons, les voitures. **On recevait des cigarettes, du chocolat, des conserves. On leur offrait des fruits.**

La rivière, large de cent mètres, restait à franchir quand arriva le génie, avec ses barques, ses pontons, ses assemblages de tôle, ses tapis de fer, ses poutres, ses cantines où se doraient des frites, ses radars et sa défense aérienne. En quarante minutes, un pont jeté d'une rive à l'autre et les tanks de trente tonnes commencèrent leur défilé.

-Tu n'as rien remarqué ? dit le jeune Poimeur à son père.

-Des as. Ils auront le monde. Ils l'auront !

-Je ne te parle pas de ça, mais des hommes qui avaient fait le pont. Ils avaient tous des gants.

(Daniel Boulanger, « Les gants », *in Vessies et lanternes*, Folio, Gallimard, 1987, pp. 115-117)

Phase 5 : variations dialogales.

Contrainte : réécrire le récit en s'interdisant tout recours au discours direct. La solution consiste donc à passer par le discours indirect (libre) ou le discours raconté. Nécessité s'impose alors d'ajouter un minimum de commentaire non-verbal.

On compare pour finir le texte produit au texte authentique : équivalences ? différences ? nature des déplacements de sens ?

Variante : éliminer les répliques du récit authentique en recourant à des solutions de substitution et déployer en répliques les passages du discours du narrateur identifiés comme recelant des promesses de paroles de personnages.

Proposition de réécriture :

Ce jour-là encore, le père éclata de rage contre son fils, un gamin de quatorze ans qui réclamait obstinément des gants.

Le père s'arrêta, les mains crispées sur sa poitrine. La mère desservait la table, l'œil mouillé. Et le père de traiter le l'enfant de fainéant ! Lui à quatorze ans, il travaillait dur, il n'avait pas besoin de gants.

Le jeune Poimeur serrait les genoux sous la table et pensait que son père n'était pas à la hauteur des événements. Un sourire involontaire l'aidait à fuir l'orage. Le père l'entendait mal et sa fureur augmenta. Il brisa un plat et se fit une coupure à la main. La mère revint à temps de la cuisine pour se placer entre le père et le fils, qui en profita pour disparaître.

Le jeune Poimeur se jurait de ne plus se laisser faire. L'allusion aux gants était un refrain et c'est ce qui lui était le plus sensible. Chaque semaine le père Poimeur trouvait une occasion de se haïr publiquement en moquant son rejeton.

C'était toujours la même scène. Le père s'adressait d'abord à la mère qui l'interrompait aussitôt puis il se tournait vers le fils. Celui-ci répliquait instantanément et le père écumait derechef.

Il déversait alors sa bile sur madame Poimeur, coupable à ses yeux d'avoir poussé son fils aux études. Et de rappeler pour la énième fois que, lui, à son âge, il travaillait, il fabriquait des chaises, des tables : il n'avait pas besoin de gants. Quand il s'était bien soulagé, il ordonnait soudain à sa femme d'allumer le poste car c'était l'heure des informations.

La mère tournait le bouton de la radio. Depuis longtemps elle ne défendait plus son fils. Bien sûr, si on l'avait mis à l'atelier... C'était la guerre, l'occupation. La faim rendait mauvais son homme.

A nouveau, il s'emportait et exigeait qu'elle monte le son. Il voulait Londres. Il insistait. Sa femme ne pouvait rien, qui essayait de lui représenter qu'ils finiraient par se faire prendre avec ses idées. Les informations calmaient l'ébéniste, mais, dès que le silence revenait, si le fils avait le malheur de lui tomber sous les yeux, il recommençait à l'agonir.

Pour lui, les Allemands, s'ils avaient mis des gants, ils n'en seraient pas là. Et il soutenait mordicus qu'ils auraient le monde. Oui, qu'ils l'auraient.

Puis la guerre s'épuisa. Une aube vers quatre heures, leur voisin vint frapper chez les Poimeur pour leur annoncer que les troupes alliées avaient fait leur entrée dans le village. Elles étaient là, dans la rue d'Oise.

Le père, la mère et le fils dévalèrent jusqu'au bas de la ville. Sur deux rangs, le long des trottoirs silencieux, montés sur caoutchouc, embaumant le quartier de leur tabac, l'arme à l'épaule, les Américains stationnaient, attendant l'ordre d'aller plus loin, vers la rivière.

Les habitants les regardèrent un bon moment à distance, comme des bêtes curieuses, puis ils s'enhardirent jusqu'à les toucher, mais les soldats ne bougeaient pas. Les dernières troupes allemandes avaient quitté la ville, fait sauter le pont. Elles étaient loin déjà mais les libérateurs avançaient avec prudence.

Dans l'après-midi, la surprise passée, la joie était complète chez l'habitant. On entourait les tanks, les canons, les voitures. On recevait des cigarettes, du chocolat, des conserves. On leur offrait des fruits.

La rivière, large de cent mètres, restait à franchir quand arriva le génie, avec ses barques, ses pontons, ses assemblages de tôle, ses tapis de fer, ses poutres, ses cantines où se doraiement des frites, ses radars et sa défense aérienne. En quarante minutes, un pont fut jeté d'une rive à l'autre et les tanks de trente tonnes commencèrent leur défilé.

Alors le fils demanda à son père s'il n'avait rien remarqué. Peine perdue ! Ce dernier, tout à sa joie, exultait : ces Américains, c'étaient des as. Ils auraient le monde, ils l'auraient.

Mais le fils l'arrêta net dans ses divagations et lui désigna du doigt les hommes qui avaient fait le pont. Ils avaient tous des gants !

5. LIRE-ECRIRE DES PAROLES DE PERSONNAGES EN 3^e

Etat des lieux et objectifs

Si la 6^e a été le temps de la clarification et de l'effort de lisibilité, la 5^e le temps de l'interrogation sur la fonctionnalité des PDP, la 4^e aura été plutôt celui de la résolution de la belligérance entre paroles et récit par l'apprentissage des différents modes de discours rapporté. Ce déplacement opéré vers une meilleure mise en perspective des PDP par rapport à l'économie d'ensemble du récit ne doit pas faire oublier que les PDP sont un puissant ressort de l'illusion référentielle. Elles participent fortement à l'effet de scène qui structure la lecture et motive l'écriture du récit. Un premier objectif de travail en 3^e pourrait donc être l'étude du fonctionnement des PDP à l'intérieur des scènes, à la lumière de quelques principes d'analyse conversationnelle (14). En effet, si le dialogue n'est pas la conversation, comme une lecture naïve peut le donner à croire, il doit bien mimer à l'écrit une interaction entre personnages, suggérer que s'opère entre eux une négociation avec ses prises de position, ses initiatives et ses réactions, avec une évolution possible des rapports de force, avec des calculs éventuels de chaque interlocuteur pour sauver la face ou ménager celle de son vis-à-vis. La piste de travail ainsi définie est d'ailleurs tout à fait compatible avec l'échéance terminale du D.N.B. : on sait que les « sujets d'imagination » font abondamment référence à la notion de scène.

Un second objectif, plus en phase avec le souci de la liaison collège-lycée, serait la mise en perspective diachronique des PDP dans une approche d'histoire littéraire. Peut-on percevoir une évolution de l'usage des PDP dans les romans à travers les siècles ? Peut-on repérer des affinités entre tel mode de discours rapporté et tel genre de récit ? Comment les PDP contribuent-elles à installer la dimension spécifique du récit qui est celle du temps ? etc.

1^{er} axe : la mise en scène des PDP

Mouvement 1 : typologie des dialogues romanesques

Les sociolinguistes ont montré que la conversation est une négociation permanente qui concerne aussi bien les modalités d'ouverture et de fermeture que la répartition des tours de parole ou les rapports de faces et de places entre interlocuteurs. L'horizon de l'échange entre interlocuteurs est la recherche d'un accord à moins qu'il ne débouche sur un constat de désaccord. Et Goffman (15) distingue deux composantes dans la conversation, les échanges confirmatifs, *i.e.* les rituels de salutation et d'adieu indispensables à toute mise en contact de deux individus dans nos sociétés et les échanges réparateurs qui règlent la transaction engagée.

On peut, à partir de là, étudier les dialogues romanesques du point de vue de l'interaction et c'est ainsi que Sylvie Durrer (16) propose une typologie opératoire pour l'enseignant en distinguant trois formes prototypiques d'interactions :

(14) Comme l'écrit Michel MURAT, cité dans *Pratiques* n°65, « Le dialogue romanesque pose [...] à l'analyse des problèmes redoutables, qui tiennent à ce que tout dialogue obéit par principe à une double logique, **étant à la fois conversation et fragment narratif** » (art. « Le dialogue romanesque dans *Le Rivage des Syrtes* », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, n°2, p. 179).

(15) E. GOFFMAN, *La mise en scène de la vie quotidienne*, t.2 « Les relations en public », ed. de Minuit, 1973.

(16) Pour le détail de l'analyse, relire S. DURRER, « Le dialogue romanesque : essai de typologie », *Pratiques* n°65.

— *l'interaction dialectique*, marquée par la relation d'égalité des personnages, le recours égal à l'interrogation et à l'assertion dans l'échange, la non-spécialisation des interlocuteurs dans un acte de langage, et l'horizon d'un accord final. C'est le cas lorsque, placés devant une situation inédite, les personnages élaborent en commun un plan d'action ou ont un débat idéologique non conflictuel ;

— *l'interaction didactique* marquée par un rapport dissymétrique des personnages à l'égard du savoir, le recours prioritaire au schéma question-réponse avec répartition des rôles : le novice questionne et l'expert répond. L'échange se termine quand le déséquilibre de savoir initial est comblé. Interaction à l'œuvre dans les entretiens avec des savants (cf. Cyrus Smith dans *L'île mystérieuse*) ou dans les enquêtes de romans policiers ;

— *l'interaction polémique*, enfin, qui se signale par une relation d'égalité dans laquelle les interlocuteurs se dénie mutuellement compétence, par des enchaînements d'assertions et de contre-assertions, sans espoir de résolution finale. C'est la classique scène de dispute avec son lot d'invectives, de réfutations, de reformulations négatives, de récusation de l'énonciateur adverse.

On entrevoit aisément le parti qu'on peut tirer de cette analyse interactionnelle tant en lecture qu'en écriture.

— en lecture, étude de l'évolution des rapports de force et de faces entre personnages dans une scène donnée ou dans plusieurs. Exemple : le face-à-face entre le père Sorel et Julien, au début du *Rouge et le Noir*. A l'inquisition du vieux, qui manie le soupçon pour réduire la distance dans la communication répond l'hypocrisie de Julien, qui rétablit la distance en opposant une pure extériorité ; exemple encore : le comportement de Mme Rezeau dans *Vipère au poing*, qui pousse dans tous ses échanges son entourage soit à se soumettre soit à se rebeller, dans la mesure où elle s'emploie à détruire chez ses interlocuteurs toute image positive d'eux-mêmes. Dans une perspective légèrement différente, on peut analyser l'articulation entre paroles et commentaire descriptif dans une scène : on pourra ainsi étudier le contrepoint subtil orchestré par Zola dans la scène célèbre des fromages du *Ventre de Paris*. Au crescendo de la médisance des commères du côté des PDP répond le crescendo de puanteur des fromages sur l'étal du côté de la description.

— en écriture, guidage de la gestion des PDP dans les scènes canoniques. Une scène de rupture, de bagarre, une scène de ménage appelleront un schéma d'interaction polémique ; une scène de conférence, d'interrogatoire, d'aveu un schéma didactique ; une scène de rencontre amoureuse, de débat pour dresser un plan d'action plutôt un schéma dialectique. Faut-il encore affiner au niveau de l'analyse des faits de langue mobilisés.

Mouvement 2 : quelques savoir-faire utiles pour régler les interactions

Un des problèmes majeurs à résoudre est de faire en sorte que la scène avance à travers le dialogue. Il ne faut pas que les répliques soient purement juxtaposées, il faut qu'elles interagissent dans une dynamique d'échange. Or l'élève est toujours plus tenté d'opérer des enchaînements sur l'énoncé (ex. : – *Tu veux ? – Non !*) que sur énonciation (ex. : – *Tu veux ? – Comment ça, tu veux ?*), d'où la nécessité de gammes appropriées pour intégrer dans leurs dialogues écrits toutes les ressources énonciatives qu'ils maîtrisent très bien dans leurs conversations : enchaînements sur l'énonciation, complétion d'énoncés inachevés, reformulations dialogiques (cf. *Tu sais ce qu'il te dit*,

l'imbécile !). On peut imaginer ainsi que l'élève ait à deviner les répliques manquantes dans des dialogues lacunaires dans lesquels ne subsisteraient que ces procédés de réponse ou vice-versa.

2^e axe : PDP et histoire littéraire

Il s'agit d'élargir le champ d'analyse des PDP pour d'une part les appréhender dans la totalité du récit (et même appréhender la totalité du récit à travers elles) et d'autre part étudier leur évolution dans l'histoire du roman. Et la référence qui s'impose à l'esprit pour explorer ces deux directions est l'œuvre de Bakhtine, avec d'un côté la notion de chronotope (17) (configuration-type formée par le rapport de l'espace et du temps dans les genres romanesques successifs) et de l'autre la périodisation esquissée des formes dominantes du « discours d'autrui » dans le roman à travers les siècles (18).

Mouvement 1 : les PDP comme analyseur du récit

Les PDP contribuent, par leur distribution et leur modulation à travers les scènes, à la scansion du temps romanesque. Ne prenons qu'un seul exemple : *La fortune des Rougon*. Zola enchâsse trois chapitres qui résument rétrospectivement de longs pans d'histoire (les 2, 3, et 4 qui correspondent respectivement à 62 ans, 3 ans et 36 ans de vie) à l'intérieur de quatre chapitres saturés de scènes dialoguées (les 1, 5, 6 et 7 qui rapportent respectivement des faits s'étalant sur une journée, cinq journées, quatre journées et une journée). L'analyse des PDP sur la totalité du texte est donc une entrée tout à fait intéressante pour analyser la structure temporelle du récit. On peut plus généralement imaginer un questionnaire d'ensemble sur un roman donné :

- repérer les scènes et justifier leurs démarcations,
- inventorier les modes de discours et leur combinatoire,
- identifier qui parle à qui, qui a l'initiative de l'échange, qui parle le plus parmi les personnages,
- recenser les verbes de parole. De ce point de vue, il y a une grande différence entre *La Princesse de Clèves* qui utilise huit verbes de parole et *Madame Bovary* qui en utilise 40.
- quantifier la place des PDP dans l'ensemble du roman. S'agit-il d'un roman « bavard » (comme les romans sentimentaux) ou non ?
- étudier les relations entre le discours attributif et le discours rapporté. Problème de position (le discours attributif est-il placé plutôt avant, au milieu, après ?), de quantité, de relation aussi (redondance ou démenti ?) (19). Vérifier les effets de sens induits par le dosage des didascalies. La disparition du discours attributif dans les répliques correspond souvent à une intensification de l'échange (20).
- analyser la composition du discours attributif : est-ce le mimogestuel qui

(17) Mikhaïl BAKHTINE, *Esthétique et théorie du roman*, 3^e étude : « Formes du temps et du chronotope dans le roman », *Tel*, Gallimard, 1987.

(18) Mikhaïl BAKHTINE alias Volochinov, *Marxisme et philosophie du langage*, 3^e partie : « Vers une histoire de l'énonciation dans les constructions syntaxiques », ed. de Minuit, 1977.

(19) Exemple : – Tu m'aimes ? grommela Paul.
– Je t'adore, beugla Virginie d'un ton excédé.

(20) Remarque empruntée à Marceline LAPARRA, article « Les discours rapportés en séquences romanesques longues », *Pratiques* n° 65.

l'emporte sur l'acte de parole ou l'inverse (cf. renifla en disant vs dit en reniflant) ?

— etc.

Mouvement 2 : approche diachronique des PDP

On peut concevoir une approche comparative de l'usage des PDP à travers plusieurs romans pour aboutir à une périodisation analogue à celle qui a été proposée pour la description (21).

C'est cette périodisation qu'esquisse Bakhtine dans *Marxisme et Philosophie du langage*. Il distingue deux grands « styles » successifs dans le maniement du discours rapporté : le « style linéaire » et le « style pittoresque ».

Le « style linéaire » est le style monumental et impersonnel de la transmission du discours d'autrui, qui prévaut dans l'Antiquité et au Moyen-Age. La parole est livrée brute au discours direct. C'est le $\omega\varsigma\ \epsilon\phi\alpha\theta$ d'Homère ou le « En ce temps-là, Jésus disait » de la Bible. Ce style, qualifié de dogmatique, dominera jusqu'au XVII^e et même XVIII^e.

Le « style pittoresque », lui, est un style imagé, marqué dans un premier temps (à la fin du XVIII^e et au XIX^e) par une infiltration progressive de commentaires d'auteur à l'intérieur du discours direct et dans un dernier temps (à l'époque contemporaine) par la dilution totale des paroles dans le contexte narratif. En somme, plus on avancerait dans le temps et plus le contexte narratif s'efforcera de dissoudre la structure compacte et close du discours rapporté, de le résorber, d'en atténuer les frontières. C'est dans le cadre de cet effort de narrativisation des PDP que pourrait s'analyser l'émergence progressive du discours indirect libre. Cette périodisation sans doute un peu rigide mériterait bien sûr d'être vérifiée, critiquée, affinée à la lecture des textes. Elle a le mérite de dessiner une piste de travail en histoire littéraire.

QUE CONCLURE ?

Chacun aura compris les limites de cet article. Il ne s'agissait pas de renouveler l'approche des PDP, il s'agissait tout simplement, au risque de se répéter, de reprendre le chantier ouvert dans les numéros 64 et 65 de *Pratiques* (« Paroles de Personnages » ; « Dialogues de romans ») en le réévaluant à la lumière du n°81 (« Scènes Romanesques ») pour se poser la question que nous avons délibérément laissée en suspens : quelle progression possible adopter dans l'apprentissage des PDP ? (22). Ce faisant, nous nous sommes essayés à résoudre le problème posé à tout enseignant qui se frotte un peu à la lecture de revues théoriques et se demande quelles séquences didactiques à partir de là il va pouvoir mettre en place.

Une double urgence nous invitait à nous confronter à cette tâche :

(21) J.-M. ADAM et A. PETITJEAN, « Les enjeux textuels de la description », *Pratiques* n° 34, « Raconter et décrire », pp. 93 sqq.

(22) Par commodité, nous nous en tirons par une pirouette : « Enfin, il faut rappeler que l'impression d'exhaustivité qui peut se dégager des propos que nous tenons, ne doit pas faire illusion : ce que nous proposons n'est pas un cycle d'apprentissage effectué dans une classe donnée. C'est la mise ensemble, un peu rationalisée, de travaux que nous avons mis en place et testés dans des classes diverses, travaux que les difficultés de nos élèves nous ont suggérés. A chacun donc, en fonction des besoins propres des enfants qu'il a devant lui, de sélectionner, d'utiliser, de s'inspirer de ce que nous présentons ici. » (D. Coltier et D. Bessonnat, « Apprendre à rédiger des paroles de personnages », *Pratiques*, n° 64, p. 24).

— l'interpellation constante et légitime des collègues en stages de formation continue qui tiennent grosso modo ce discours : « On fait le plein de connaissances nouvelles sur le récit, l'argumentation, l'explication, etc. mais cela ne nous dit pas comment organiser les apprentissages en classe, dans quel ordre. Par où commencer ? Quels choix opérer dans la profusion d'objets didactiques à disposition ? »

— la participation à la rédaction d'un manuel, qui oblige nécessairement à poser la question de la programmation des activités, avec le danger inhérent d'un certain durcissement dans le mode d'exposition.

On est bien conscient que la progression proposée gagnerait à être étayée par des validations au prix de recherches descriptives : comment être sûr que pour l'objet considéré, l'appropriation du point X conditionne l'acquisition du point Y, lequel etc. ? On est bien conscient aussi des déterminations socioculturelles de l'apprentissage : l'élève n'est pas pur sujet épistémique qui s'approprierait la compétence de comprendre et produirait des paroles de personnages indépendamment de tout projet global. Reste qu'une réflexion didactique s'impose pour cadrer les pratiques de classe et qu'on ne peut s'en tirer à chaque fois en disant qu'une pratique décloisonnée du français oblige à prendre les problèmes sur le terrain comme ils viennent sans se préoccuper de progression. Si tous les problèmes sont posés en même temps, tous ne sont pas solubles en même temps. Et c'est bien le travail de l'enseignant de déterminer, à partir des savoirs de référence, des priorités et des cohérences dans la conduite des apprentissages. Bref, « Cela est bien dit mais il faut cultiver notre jardin ». Et par où commencer ?