

# L'enseignement de la littérature et l'expression libre

**Roger Favry**

Au début de l'année scolaire l'expression libre se substitue entièrement à la rédaction ou à la dissertation. L'expérience a montré que toute autre conception de l'expression libre la menait à l'échec, et ceci à n'importe quel niveau. L'adolescent écrit donc ce qu'il veut, quand il veut, comme il veut. Ce qu'il veut: il n'y a pas de sujet ou de thème imposé ou même proposé. Quand il veut il est maître de la périodicité des textes. Comme il veut: il est maître du ton, du style et de la longueur. Telle est l'hypothèse de travail. «Un texte libre doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on l'écrit quand on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer par la plume ou par le dessin, ce qui bouillonne en nous» Cette hypothèse de travail en soi n'a rien de scandaleux: il suffit qu'elle découle logiquement un système pédagogique cohérent et que les résultats pratiques justifient.

De la même manière que le texte libre ne peut pas coexister avec la rédaction traditionnelle, même si au départ il en prend inévitablement certains caractères, il ne peut pas non plus survivre sans la communication, notamment la correspondance scolaire, véritable moteur de la classe dans le premier degré et le premier cycle du second degré. Sa combinatoire est large en possibilités: individuelle ou collective, écrite ou magnétique, destinée à un individu, à un groupe, à une classe, à plusieurs classes, opérant par va-et-

vient ou par circuits etc. Il faut y ajouter le journal scolaire de la classe, considéré comme un instrument de travail, et qui permet d'amplifier encore la communication: on peut répondre à un journal scolaire, à un article d'un journal etc. C'est par la confrontation des expériences que les enfants et les adolescents sont incités à écrire. «Chacun trouve dans son expression profonde un levain pour continuer, pour grandir et apporte à son entourage une résonance active qui baigne la classe " écrit Janou Lémery, professeur de CES et praticienne avertie de ces techniques.

La part du maître dans ce processus est évidemment importante; il est certain que le professeur va rencontrer au niveau des textes eux mêmes des problèmes pas toujours simples à résoudre, mais toujours passionnants.

Le premier est celui du texte opaque porteur d'un sens indéchiffrable, que l'adolescent ne peut pas toujours expliquer, texte qui pourtant l'a incontestablement libéré. Le texte peut être clair mais poser le même type de problèmes. Quels prolongements donner en 4° à ce texte de Marie-Hélène (Lycée de Bordeaux-La Bastide) ? :

## *La boîte de photos*

C'est jeudi, je ne sais pas quoi faire. Oh ! Une idée : la boîte de photos. Après m'être installée sur le lit avec la boîte, j'ouvre ce coffret rempli de souvenirs. La première photo ne me rappelle rien, j'y suis bien trop petite. Puis une seconde; celle-ci évoque en moi toute une journée de gaieté. Et ainsi de suite. Chaque photo me

transporte dans une partie de ma vie où je me rappelle exactement ce que j'avais fait. Cela me fait tout drôle de voir sur un bout de papier des êtres qui vivaient à cet instant. Je ne sais pas très bien comment vous dire ce que cela me fait. C'est comme si l'homme ou la femme qui se trouve sur la photo était mort. Il me semble qu'à chaque instant nous nous refaisons et que la personne que nous étions cinq minutes auparavant est morte et n'existe plus. Les faits et gestes que nous accomplissons tout au long d'une journée changent tous les jours. Pas tous bien sûr. En tout cas le temps qui passe et que l'on ne peut pas arrêter me fait cette impression.

En conclusion je vous dirai que lorsque j'ai fermé la boîte à photos j'étais comme si j'avais reçu un choc, et je ne savais plus très bien ce que je faisais là en cet instant.

Le second problème est celui de la correction. On peut envisager des rectifications élémentaires, celles qui portent sur le «bon usage». Pratiquement c'est le groupe qui propose à l'auteur des corrections. Cette démarche éminemment socialisante donne généralement de bons résultats. Le groupe, sauf exceptions, s'en tient à une tradition du «bien écrire» et par là trouve un consensus assez large. Mais quelques élèves contestent l'aptitude de la collectivité à proposer une correction, et ceci très tôt, dès l'enseignement primaire. Attitude d'autant plus légitime qu'il arrive qu'un texte soit impossible à mettre au point. Comment par ailleurs l'affiner sans le trahir ? Pourtant on souhaiterait pouvoir aller très loin, proposer des critères évidents de . littérature au niveau du choix des signifiants, de leurs connotations, des images qu'ils suscitent mais aussi de la cohérence du texte, de ses lectures possibles etc., car les adolescents aiment pratiquer une écriture quelquefois complexe :

*Le naufrage*  
J'aurais voulu sentir la passion de la mer,  
l'homme taillé dans la nature,

qui s'agrippe su bateau dans le bruit des tempêtes.

J'aurais aimé découvrir un visage éclatant de

souffrance, un visage que la vague a rongé comme

elle creuse la falaise.

J'aurais voulu connaître la voix du vent,

qui hurle et frappe la coque du navire.

J'aurais tant voulu entendre le cri de la liberté,

sous la houle du ciel,

sous l'aile de la mouette.

Et tout cela,

je l'ai vu dans l'eau d'un port où baigne le gaz-oil.

Doux port où j'avais échoué!

Après avoir vogué de longs jours, et s'être perdue ;

ma vie amarra dans la main d'un marin, où domine

l'odeur du poisson.

J'ai vu l'homme aussi rude que le rocher, parler de la mer

comme d'une femme

Toutes ses paroles se tordaient et glissaient comme des algues;

j'étais sous une pluie d'étoiles qui mouillèrent nos voiles;

C'est beau d'être marin lorsque l'on peut aimer.

## II

Je me suis alors approchée de l'ancêtre, écume de la

mer au sommet de la vague.

Et je suis restée là à le regarder, à écouter ses souvenirs

Son pauvre regard flânait dans le lointain : 0 son pauvre

regard, il léchait l'horizon.

Je n'ai rien entendu ; au fond du coquillage, l'Océan restait muet.

J'ai cru savoir nager et guider un bateau ;

Je n'étais pas marin et je me suis noyée.

## III

Dressé sur son piédestal, un homme

jurait, ses rêves

crachaient des soleils. Il buvait, buvait

sans cesse, et

son amour se débattait au fond du verre,  
l'amour, ce  
pauvre amour s'agrippait, glissa et  
disparut.

Il n'était pas marin, dans l'alcool  
s'est noyé.  
L'homme s'est alors levé, s'est  
soûlé de musique,  
et s'est mis à tourner.  
Il tournait, le monde croulait à ses  
pieds, il tournait  
...et je l'ai vu tomber.  
Sur lui je me suis penchée... et ses  
yeux m'ont crié  
Moi, j'étais un marin, mais je n'ai pas  
vécu.

(Sylvie, 3\* CEG de Douvres-la-  
Délivrance).

*Résonanc  
es du  
texte  
libre et  
mécanis  
mes  
récursifs*

Beaucoup de textes libres évoquent dans une sorte de degré zéro de l'écriture scolaire une question précise introductive d'un débat d'idées: la guerre, le racisme, l'art, la musique moderne, l'éducation, la condition féminine, le flirt, la sexualité. Accueilli avec faveur ce texte donne lieu à des prolongements littéraires, suivis avec intérêt. Même si le problème est délicat, il n'est jamais vraiment inattendu pour le professeur qui a pu lire des comptes rendus d'expériences similaires. Sans doute ne peut-on pas tout se dire mais on peut parler de tout et, sous un certain angle, tout dire. Ce type de texte n'a pas de qualités littéraires évidentes mais par la même il n'effarouche pas ; monosémique, il livre immédiatement son secret et se prête aux discussions, semblable en cela au film de valeur douteuse plus facile à discuter en ciné-club d'adolescent qu'un film considéré comme un chef-d'oeuvre. Notons que le film est déjà connoté fortement par les jugements qu'on a pu lire ou entendre à

son sujet. Au contraire le texte lu en classe se présente naïvement au jugement du groupe. En ce sens, l'attente lors de la lecture de tout texte libre a une saveur particulière car tout le monde sait que le texte lu a une chance d'être un grand texte.

*Le rail*

- Mais qu'est-ce qu'on fout dans cette cabane, bon Dieu !
  - T'occupe et danse !
  - Mais comment faites-vous pour être comme ça !
  - Dis-nous à quoi sert d'avoir peur!
  - C'est ma faute à moi si j'ai peur !
  - Écoute Christophe, on est trois garçons, trois filles, toi et tes parents dans la cabane, pourquoi et comment. on sait pas. Tout c'qu'on sait, c'est qu'un train viendra tout foutre en l'air.
  - Je sais bien, j'y ai assez pensé, il viendra, il arrive, il arrive par ce rail qui traverse la cabane! Le rail passe par une cloison et disparaît derrière cette porte, mais qu'est-ce qu'il y a derrière la porte hein ! vous vous en foutez, vous, pas moi!
  - T'as qu'à faire comme Ernest, il en avait marre de plus savoir jouer aux dames, alors un soir pendant qu'on dormait il est parti, on l'a plus revu t Fais comme lui!
  - Mais j'ai peur, j'ai peur!
  - Oh écrase deux minutes! Je vais danser.
- Christophe se dirige vers le coin de la cabane où ses parents lisent tous deux le même livre. Il les regarde avec amour et une larme coule sur sa joue. Sa mère s'en aperçoit :
- Pourquoi pleures-tu Christophe?
  - Je pense au train.
  - C'est pas malheureux, un gosse de dix-sept ans qui gâche sa jeunesse en pleurant ; t'as le temps de penser au train ; allez, va danser avec les autres.
- Christophe se dirige vers le groupe d'amis et invite poliment une des filles ; il lui parle tout en suivant le rythme lent d'un slow.
- Joëlle, c'est toi qui m'as dit qu'après que le train soit passé on se retrouvera dans une gare?
  - Oui Christophe, et la gare c'est la porte d'un pays heureux et éternel.
  - Pourquoi donc. on est quatre à y croire!

- C'est à cause de Firmin, tu sais, quand il nous a expliqué les cellules. Et alors ?

- Ben alors, une araignée quand on l'écrase, elle se décompose, y reste plus qu'une tache sur la traverse du rail, puis quelqu'un lave la tache et il ne reste rien, rien... J'ai peur, Joëlle, j'ai peur!

- D'abord tu es stupide de pleurer, à quoi ça sert? moi j'y crois à la gare, j'ai la foi. Si tu n'y crois pas j'y peux rien, rien de rien!

- Ne dis plus ça, s'il te plaît.

La musique du slow s'arrête. Joëlle et Christophe vont s'asseoir dans un coin, puis Christophe veut se rapprocher de ses parents; ils s'installent dans un grand divan, près des parents de Christophe.

- Écoute Christophe tu as raison, une araignée c'est tout comme un homme, c'est un ensemble de cellules, mais fais la différence entre le corps et l'esprit.

- Mais c'est du pareil au même, quand tu es malade, tu délirés et quand tu es fatiguée c'est parce que tu es énervée, alors tu vois bien qu'esprit et corps sont liés.

- Mais Christophe je ne parle du cerveau. ni de la matière grise ou blanche, je parle de l'âme!

- Mais où est-elle, l'âme, dis-le moi, où est-elle?

- Christophe tu es idiot, l'âme c'est un peu comme l'amour, l'amour ce n'est pas un organe du corps qui le fait naître!

- Tu dis ça... Mais c'est peut-être un échange d'ions!

- Non Christophe, je ne crois pas ; tu dois confondre amour physique et amour tout court. L'amour il faut y croire! Écoute: les fous, les dingues, les aveugles, les obsédés sexuels, les sadiques, les mal foutus, tous, tous tu entends, tous connaissent amour et amitié. N'as-tu jamais lu l'histoire d'un géant un peu simple qui caressait une fleur et Hitler hein! Hitler lui-même avait une maîtresse et il l'aimait, alors...

- Tu as peut-être raison Joëlle, du moins je l'espère.

Christophe se lève, et trébuche sur le rail. Il s'installe sur le divan pour dormir. Il regarde la pièce et pense: quelle jolie pièce, ces tapisseries, ces cadres, le plancher, les fleurs dans les vases et ce plafond tout bleu, c'est beau.

Le lendemain soir il se réveille, et voit avec surprise ses parents et ses amis qui discutent, l'air abattu.

- Que se passe-t-il ?

- Joëlle, Joëlle n'est pas disparu! On a retrouvé la clef de la porte par terre, il faut la remettre dans la serrure... Après avoir entendu ces mots, Christophe, les yeux rêveurs, va s'asseoir sur le divan et lit le livre de ses parents.

(Christian Nêve. 2<sup>e</sup> Lycée technique Montauban).

Un tel récit, polysémique à souhait, lisible à plusieurs niveaux, d'une écriture si contemporaine et reflétant si nettement les inquiétudes profondes de l'adolescence provoque un grand choc dans une classe. Les faiblesses qu'il présente seraient aisément justifiables par Christian. Le cas est assez fréquent d'adolescents, sommés par leurs camarades de s'expliquer sur leur production qui y parviennent aisément. Ainsi François qui en première avait écrit sur la guerre un poème particulièrement obscur analysa en cinq minutes l'ensemble: tout reposait sur un habile changement d'axe, sur une petite révolution copernicienne au niveau du discours. La classe se posa le problème de la littérature hermétique et conclut que, le texte étant écrit, la légitimité de la démarche n'était plus discutable et que seul comptait désormais le travail de déchiffrement, soit par le créateur commentant l'oeuvre, soit par le lecteur recomposant l'oeuvre. Par sa seule lecture, un texte comme *Le Rail* prend valeur de modèle. Les élèves sentent qu'il faudrait «écrire comme cela»... Mais précisément comment est-ce écrit? Par quelles transformations, par quelles règles d'applications, une idée simple ou plusieurs idées simples devient-elle ou deviennent-elles un récit multivoque ayant sa cohérence propre, attirant énergiquement le lecteur dans sa propre vraisemblance? Où est le livre de grammaire qui traite de ces choses? Que dire à François qui me remettant à la mi-octobre un manuscrit de trois cents pages déclare : «Le programme de première en français

ne m'intéresse pas. Je veux passer l'année à travailler mon roman», Démarche logique. Mais, comment est-ce fait, un roman, une fois écartés la biographie, les intentions, les personnages, les thèmes, les problèmes, la composition, le tempo, la texture apparente? C'était le sens de la question de François.

Après la protestation classique d'impuissance (On n'est pas capable de faire comme lui) vient dans la classe le désir d'imiter. On reprend un rythme, une cadence, un mécanisme visible. Bref, on assiste à la naissance d'une petite école littéraire. Ainsi, en première, cette année, sous l'influence de la correspondance scolaire qui avait ouvert cette voie, un élève avait écrit un poème sur le type du «rondeau d'Ysabeau », à savoir l'impossibilité d'écrire le poème que l'on écrit précisément. Il y eut une vague de poèmes de ce type, de plus en plus formels, certains glissant même vers la notion d'ensemble vide du type: couteau sans lame auquel il manque le manche, à d'autres écrivant des textes n'ayant strictement aucun sens et où tout signifié était soigneusement banni. Il ne me restait qu'à leur conseiller la lecture de bons auteurs comme Sterne. Puis cette petite école «formelle» qui intéressait fort la classe décida de s'en tenir là et de renouer avec une écriture plus conventionnelle. De tels faits sont très fréquents et régulièrement consignés dans les comptes rendus d'expériences dès les petites classes, notamment en matière de peinture, tapisserie, céramique. Pour juger lucidement le phénomène il faudrait au professeur un modèle théorique de l'école littéraire, son point d'appui (les grandes écoles prétendent toujours défendre l'idée de nature, mais les petites?), son champ de forces, sa combinatoire, les rapports texte/contexte etc. Pratiquement, une étude de ce type, réalisée à partir de la classe (1), offrirait un double avantage: elle permettrait par

similitude de bien approcher le phénomène de l'école littéraire dans l'histoire de la littérature: elle permettrait en outre de mieux comprendre le fonctionnement de l'imitation, approchée encore aujourd'hui d'une manière grossière, d'autant que tout au long de la scolarité l'imitation trop voyante est connotée très défavorablement sous le nom de plagiat ou «copiage».

Le plagiat partiel (ou mimèse) répond toujours à un besoin: on sait ses ravages dans l'enseignement traditionnel mais dans une nouvelle situation pédagogique il peut survivre et correspond dès lors à un réflexe d'anxiété et même de peur devant le groupe ou l'écriture. Les adolescents connaissent bien les angoisses de Mallarmé. La mimèse correspond à un stade dans l'acquisition de l'écriture: bien surveillée elle peut débloquer le mécanisme de production. Ainsi en seconde Alain qui écrivait des textes pauvres et tournant court se livra pendant quelque temps à une mimèse de la revue «l'Éducation nationale»: il produisit ainsi des textes portant sur la situation de l'enseignement en France et caractérisés par un style assez administratif. Sans intervention du professeur il passa ensuite à des créations plus originales, les traces d'écriture administrative disparaissant peu à peu: son mécanisme de production s'était débloqué. L'imitation peut prendre d'autres formes. Il est certain

(1) En principe il serait possible d'obtenir un corpus exhaustif des textes permettant l'étude des Interactions entre genèses individuelles. En fait l'exhaustivité du corpus n'est pas véritable et surtout la chronologie des interférences pose des problèmes délicats. Cf. Greimas. *Sémantique structurale* p. 143.

que s'effaçant volontairement, le maître joue un rôle déterminant. Son attitude compréhensive provoque par

effet de miroir et choc en retour une attitude compréhensive chez les élèves: écouté, il peut abolir sur le plan du goût littéraire, chez l'adolescent des mécanismes de résistance quelquefois fort utiles: sa préférence pour telle écriture ou tel genre risque de faire fleurir une école un peu artificielle. Aussi doit-il être très attentif à cette «part du maître» dont il a été déjà question.

Il est remarquable de constater que les écritures et les genres les plus facilement imités sont ceux dont les mécanismes apparaissent (ou semblent apparaître) le plus clairement. Parmi eux se détachent la science-fiction et la poésie moderne, celle d'Eluard mais surtout de Prévert dont la lecture enchante les adolescents.

*Brouillard et nuit*

Il fait nuit.  
 Dans la rue il y a  
 un homme qui court  
 Et une femme qui  
 court  
 Qui suit l'homme  
 Et un  
 chien suit la  
 femme  
 Et  
 l'homme  
 Il est soûl  
 E  
 lle n'a  
 plus un  
 sou  
 Il est  
 fidèle  
 Il pleut  
 Il pleut de  
 l'eau et c'est  
 dommage  
 Parce que  
 s'il pleuvait du  
 vin .  
 Il y aurait de l'eau  
 dans les barriques  
 Et du vin dans les  
 rigoles

Et le  
 curé laverait  
 son calice

Avec  
 le vin  
 A

p  
 r  
 è  
 s  
 a  
 v  
 o  
 i  
 r  
 b  
 u

L

e  
 a  
 u

Mais

c'est de l'eau qui  
 tombe

C'est du  
 vin qu'on boit

Dans la nuit  
 Deux yeux de feu  
 comme deux remords

Arrivent sur  
 l'homme

Q

ui  
 co  
 m  
 pr  
 en  
 d  
 et

I

l  
 se  
 ra  
 ch  
 èt  
 e

E

lle  
 pl  
 eu  
 re

Il hurle à la mort.

(René Rocher, term. Lycée technique Montauban).

Ce texte permet de bien saisir le passage de l'imitation à la production originale: commutations, permutation, renversement de perspective au centre, l'influence de Prévert n'est pas niable. Interrogé par la classe l'auteur a révélé qu'il avait effectivement assisté à cette course-poursuite un soir qu'il ne trouvait pas le sommeil à l'internat. L'écriture particulière de René, cet humour triste et froid lui sont entièrement personnels: une étude de la genèse de ses productions serait très éclairante à cet égard. On ne sait trop s'il faut parler de production littéraire mais il est significatif qu'on ne puisse parler de textes semblables sans recourir à des instruments réservés habituellement à l'analyse littéraire.

#### *Passage du texte libre à la littérature*

On voit aisément à l'oeuvre une sorte d'innutrition où la littérature offrirait des modèles au texte libre. Il convient d'accueillir une telle idée avec la plus grande réserve. L'innutrition telle que la concevait la Pléiade était possible car le domaine imitable était soigneusement délimité. Mais la critique littéraire réhabilitant constamment et le professeur conviant ses élèves à admirer toute la littérature française il y a pléthore de modèles. Heureusement beaucoup sont frappés de stérilité. Notre littérature est marquée par une double fracture : la fracture Rousseau-Sade et la fracture Rimbaud-Lautréamont. L'expérience prouve clairement que seuls les auteurs d'après la seconde fracture sont susceptibles d'intéresser réellement nos élèves : le mécanisme de production chez l'adolescent ne peut être débloqué qu'à la condition de lui offrir des auteurs d'écriture résolument moderne (1). Au contraire le degré zéro de l'écriture scolaire se nourrit abondamment et sur un malentendu

d'un style issu d'entre les deux fractures, style dont les modèles restent Flaubert et Maupassant considérés comme auteurs rendant compte de toute la réalité alors que le style était

(1) 6.810.000 Litres par seconde de Michel Butor a passionné une seconde par sa construction en contrepoint. Ces élèves aiment les discours à plusieurs niveaux ce qui les rend perméables à des oeuvres comme celle de Dante, de Rabelais, de Rimbaud (*Le Bateau ivre*), Camus (*La Peste*), Kafka (*Le Procès*). On peut songer aussi à Swift, Defoë et Cervantès.

pour eux autre chose que la plate traduction d'un référent. Cette écriture narrative traditionnelle fausse le sens critique des élèves et ne leur permet pas de commenter un texte: ne pratiquant qu'un seul type d'écriture ils n'en conçoivent pas d'autres. Aussi l'expression libre doit-elle les habituer à rompre l'instrument pour mieux le dominer. Pour l'écriture proprement versifiée il convient de nuancer: si le texte libre donne lieu quelquefois à une poésie romantique d'une facture suspecte il arrive que des élèves s'expriment à travers le style de Lamartine ou de Baudelaire. Pour la littérature d'avant Rousseau, les exemples sont plus rares mais on relève des utilisations savoureuses de La Fontaine ou même de Marot dont les archaïsmes, pour ce dernier, font rapidement figure de mécanismes. La facture très moderne de Ronsard le fait confondre avec les romantiques dans ce type d'emprunt. Mais au niveau du second cycle, la tradition culturelle veut que l'adolescent soit là pour lire, admirer et commenter. Dans cette perspective le texte qu'il écrit devient un prétexte pour arriver à d'autres textes. Il faut bien parler de cette tendance perversifiée de l'expression libre: elle crée un tel dynamisme dans l'étude de la littérature qu'elle prend toutes les apparences de la légitimité. Un adolescent écrit un texte sur l'amitié, le lit à ses camarades; la classe s'interroge, cherche des textes et rencontre

Montaigne; les deux textes sont spontanément comparés ; Montaigne est contraint de se défendre : il y parvient assez bien. On peut étudier La Fontaine, Virgile, un passage d'Andromaque, La Peste ou La Condition humaine sans oublier La Rochefoucauld... On peut procéder en respectant soit la filiation chronologique, soit la filiation des intérêts de la classe, quitte plus tard à opérer au cours d'une discussion la mise en ordre de la chronologie. Cette perspective thématique renouvelle totalement l'explication de texte: la classe réellement intéressée prend l'habitude de comparer les textes entre eux, de s'interroger sur les différences, les filiations réelles; on arrive ainsi méthodologiquement à la notion de transformation. Ainsi, étudiant le thème du paysan, une classe aborde le fameux texte de La Bruyère. Mais un élève a préparé une courte conférence sur la vie d'un village de l'Oise au XVII<sup>e</sup> : la discussion ne peut plus porter sur le référent et elle s'orientera sur l'expression. On peut ainsi considérer «les deux infinis» de Pascal comme une transformation d'un texte de Gassendi sur le ciron, ou «la dent d'or» de Fontenelle comme une transformation du texte de Van Dale etc... ce qui rend simplement plus rigoureuse une pratique pédagogique bien connue. Ce renouveau d'intérêt pour la littérature peut passer par d'autres voies: une interview de Mormons en première a mené à un débat sur le sacré puis à l'étude de *Polyeucte*. La correspondance scolaire par les débats d'idées qu'elle suscite redonne une actualité nouvelle aux problèmes de l'intolérance et de la censure. En ce sens, pour reprendre le mot d'Armand Gatti, la culture n'est pas ce qui unit mais ce qui divise.

Une vision thématique de la littérature oblige le professeur à se poser certaines questions. Dans l'équilibre général des études Montaigne a droit dans le second cycle à une dizaine de textes ; La Boétie

n'est cité qu'à titre d'ami. Mais quand se rencontre la notion de liberté politique il faut donner la parole à La Boétie et à son *Contr'un* : cela diminue d'autant la place de Montaigne ou d'un autre. Un choix dès lors que tout choix de textes correspond à un choix ou même à des choix idéologiques très précis. Or, thématiquement, les textes s'interpellent et se répondent d'un siècle à l'autre: au pari de Pascal répond l'Entretien de Crudeli avec la maréchale de... Donner le texte de Pascal sans le texte de Diderot c'est évidemment désamorcer les explosifs que toute littérature porte en elle-même. Le second texte est-il cité, la division en siècles mène au même résultat. Former des élèves destinés à entrer immédiatement dans les circuits économiques contraint à interroger la littérature sur ce qu'elle offre aux travailleurs. *Boulevard Durand* de Salacrou, *L'Exception et la Règle* de B. Brecht introduisent plus directement que Corneille ou Racine à un monde où l'exploitation de l'homme par l'homme s'amplifie et se raffine. Refuser de traiter les premiers au profit des seconds, jouer ainsi l'esthète et la belle âme, c'est trahir à la fois l'humanisme du XVI<sup>e</sup> et l'esprit philosophique du XVIII<sup>e</sup> dont on se réclame tant et jouer efficacement le rôle des «chiens de garde» de Nizan.

Néanmoins on ne peut pas sommer indéfiniment les écrivains de s'expliquer sur leurs choix fondamentaux. Ainsi une classe de première particulièrement sensible aux problèmes contemporains aborde Baudelaire dans une perspective étrangère à la littérature. Mais dès le premier poème elle s'est rendu compte que l'interrogation sociale était impossible. Elle a étudié cet écrivain en explication libre: le professeur part du principe que toute remarque est valide, son rôle étant de la situer exactement au niveau qu'il convient et d'aider la classe à constituer les faisceaux de relations en se demandant en fin d'analyse si la contexture découverte appartient bien au

poème et si le texte est épuisé par cette texture. C'est ainsi qu'expérimentalement le groupe a découvert que la littérature avait quelque chose de spécifique et d'irréductible. Elle l'a d'autant mieux découvert que ces moments d'émotion esthétique sont restés rares dans l'année et n'ont donc pas été désacralisés et banalisés.

L'expression libre doit mener à une autre littérature, celle qui n'existe pas encore, celle dont nos élèves devraient être normalement les auteurs-lecteurs dans dix, vingt, trente ans. Les auteurs ou les lecteurs. Ou les deux à la fois. Dans un monde où la synthèse d'arts traditionnellement séparés devient pratique courante il faudra privilégier l'expression libre sous toutes ses formes, y compris le théâtre libre, le mime, les marionnettes, les chants libres et les montages de lecture, diapositives et films. Et en même temps il faudra que ces adolescents soient en possession d'une grammaire au sens étymologique d'«art de parler et d'écrire », une grammaire qui les aidera à créer et à juger la création. Même si les créations de la plupart des adolescents ne sont pas des oeuvres d'art, il importe beaucoup que par elles ils aient été heureux, il importe encore davantage que par elles ils apprennent à juger les productions artistiques d'une civilisation orientée vers le profit, pour éventuellement condamner un ordre et en construire un nouveau. On sait que par les grandes colères et les grandes espérances de l'adolescence mûrissent pour l'avenir les grands projets. Mais il faut en même temps armer l'adolescent d'une écriture courante, fluide et efficace lui permettant de rédiger correctement un rapport, un résumé (le texte, un compte-rendu de conférence, d'apprécier à son juste degré de crédibilité un article de journal ou une émission de télévision. Et il ne faut pas que ces tâches soient contradictoires.

L'état actuel des recherches linguistiques montre qu'elles peuvent

ne pas l'être à condition de disposer d'une méthode de travail et d'une hypothèse de départ.

La méthode de travail réside dans une définition d'une théorie de la littérature intégrant les apports les plus éclairants de la linguistique (comme le signe, la double articulation), l'idée de transformation, et régénérant enfin la notion de rhétorique. Mais cette grammaire doit être un instrument de libération. Pour cela il faudra poursuivre inlassablement le va-et-vient entre production et outils de production, ce qui signifie à la limite une grammaire réellement et peut-être étroitement adaptée aux besoins de la création. Par cette méthode de travail l'enseignement de la littérature comme approche de l'extérieur verra ainsi réduire sa part mais s'enrichira par une approche de l'intérieur puisque l'adolescent en créant comprendra mieux les problèmes qu'ont eu à résoudre les écrivains.

L'hypothèse de départ est dans un premier temps la négation de la littérature en tant que fait spécifique. A lire beaucoup de textes libres on retire l'impression que la littérarité ne réside pas dans une différence de nature mais de degré. Le rapport, le résumé de texte contraignent à des choix l'un dans le réel, l'autre dans le discours. L'un et l'autre établissent une nouvelle cohérence. Il s'agit là de caractéristiques élémentaires que l'on retrouve dans le roman d'aventures bien écrit ou dans l'étude économique démonstrative. Mais ce sont des discours monosémiques et qui doivent l'être. Que l'on y introduise un peu plus de complexité, que les signifiants se chargent davantage encore de connotations, que celles-ci se lient entre elles, et ces discours deviennent polysémiques. On peut aller plus loin, créer des discours à plusieurs récits, qui feraient contrepoint entre eux, qui se neutraliseraient ou se détruiraient, des récits construits en abîme et joignant des magies tirées de la phonologie, du rythme etc. On arriverait à un texte

littéraire à la condition, et c'est le deuxième temps, qu'il y ait autre chose que des éléments linguistiquement repérables. Ce n'est qu'en bout de course que l'on peut récupérer la spécificité du fait littéraire. D'ailleurs quand elle est vécue la littérature est bien autre chose que la littérature : voici qu'au terme d'une année scolaire une adolescente réussit à dominer sa mutité, ce poème est d'abord le témoignage d'une libération et du bonheur d'écrire :

*Toutes les nuits*

Le jour s'épaissit

L'air se prend autour des arbres; les feuillages s'éteignent et s'allument de cris d'oiseaux.

La clarté se concentre sur les faces blanches des maisons.

Il ne pleut pas, les toits sont humides.  
Il y aura la nuit.

Les branches massives de l'arbre portent haut le soleil comme un feu étrange et figé.

La nuit est simple; pourtant, elle est là, silencieuse, rituelle. Elle célèbre son propre culte de la nuit féminine, d'une fille aux cheveux de ténèbres bleus.

Elle éteint les yeux des hommes et les invite au repos et n'est-ce pas une marque de sa puissance, de sa démesure ; les hommes séparés, inertes, inconscients et livrés à la nuit...

Mais il y a les amants et aussi les enfants qui s'obstinent à veiller.

La nuit redonne aux amants une part de l'enfance, la pureté de la terre humide ; elle leur offre son intimité ; elle les loge tendrement au coeur de la nuit bleue.

Mais la nuit cache les désespoirs d'enfants ; leurs angoisses terribles.

La nuit est dure aux enfants.

(Anne-Marie Moletta. Terni. Lycée technique Montauban).

### **Extrait de l'exposé de R. Favry au colloque de Cerisy**

**. Les actes de ce colloque ont été publiés chez: A. De Boeck - Duculot sous la direction de S. Doubravsky et T. Todorov**