



HAL
open science

Des voix dans le texte : le discours indirect libre

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. Des voix dans le texte : le discours indirect libre. Écoute mon papyrus. Littérature, Oral et Oralité, 2006. hal-01354219

HAL Id: hal-01354219

<https://hal.science/hal-01354219>

Submitted on 18 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DES VOIX DANS LE TEXTE

LE DISCOURS INDIRECT LIBRE

Bertrand Daunay

INTRODUCTION

Le discours indirect libre (DIL désormais) entretient un double rapport avec l'oral dans la littérature. Bien sûr, envisagé comme phénomène de discours rapporté ou de polyphonie, il interroge la manière dont le texte (littéraire notamment) tisse les voix des instances (narrative ou actuelles) qu'il actualise. Mais à un autre niveau, il questionne, depuis Charles Bally, le lien entre la langue parlée et la littérature : le style indirect libre selon Bally¹ dans un même mouvement, rapproche la langue littéraire « des procédés de la langue parlée », et est *en cela* une marque de littéarité. Il n'y a pas là de contradiction : la langue parlée ne réalise pas syntaxiquement le style indirect libre, mais ce dernier rend, dans la littérature, la puissance évocatoire de l'oral. La position de Bally « renvoie à ce que nous appellerions aujourd'hui une *mimesis* de l'oral » – j'emprunte ses mots à Cerquiglioni, pour qui le procédé exprime « à merveille la spécificité de la forme écrite dans son rapport imaginaire et conventionnel à l'oral »². On sait le parti qu'en tirera Thibaudet pour établir sa « loi du style »³ : si la forme syntaxique du style indirect libre ne se trouve pas dans la langue parlée, elle y puise cependant son origine : « Ce sont seulement des gens très artistes comme La Fontaine, La Bruyère et Flaubert, qui emploieront ces tournures, issues pourtant de la langue populaire, et qui donneront la sensation de la langue parlée en épousant dans la langue parlée le mouvement qui conduit à une langue qui ne se parle pas » (*ibid.* p. 232).

Cette position, selon laquelle le DIL ne se réalise pas dans la langue parlée, n'est pas unanime au départ : dès 1929, Henri Frei⁴ note des exemples dans la langue parlée de ce qu'il propose d'appeler « style direct figuré » ; s'il juge lui aussi que la « racine du procédé – comme d'ailleurs de tout procédé littéraire – doit être cherchée dans l'idiome parlé », la source du procédé, contrairement à Bally ou Thibaudet, est chez lui directe. Mais la tendance à considérer le DIL comme une marque de littéarité a prévalu longtemps, sur des bases théoriques diverses,

1. BALLY Charles, « Le style indirect libre en français moderne. I », *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, IV-10 Carl Winters Universitätsbuchhandlung, 1912, p. 604.

2. CERQUIGLIONI Bernard, « Le style indirect libre et la modernité », *Langage* n° 73, 1984, respectivement p. 8 et 9. Comme le note Gilles PHILIPPE (*Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*, Paris, Gallimard., 2002), cette « définition *bifrons*, sémiotique et sémantique, de la littérature » (p. 213) se retrouvera chez Barthes (*ibid.* p. 208 *sqq.*)

3. THIBAUDET Albert, *Gustave Flaubert*, Paris, Gallimard, 1922/1935, p. 230.

4. FREI Henri, *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints, 1929/1993, p. 242 *sq.*

de Marguerite Lips⁵ à Ann Banfield⁶. C'est encore le cas de divers auteurs depuis, qu'ils s'inscrivent dans un cadre littéraire ou linguistique. Pour nous contenter de trois exemples, citons Genette qui tranche : « Malgré quelques nuances et exceptions aussi marginales qu'évidentes, le caractère essentiellement littéraire du procédé me semble incontestable »⁷ ; K. Hamburger y voit « le procédé le plus élaboré de fictionnalisation » « dont le lieu grammatical unique est la littérature narrative »⁸ ; Riegel, Pellat & Rioul brisent la triade discours direct/indirect/indirect libre pour introduire, concernant ce dernier, le terme de *style*, signe de la littérarité du phénomène à leurs yeux : « Le style (ou discours) indirect libre est un procédé essentiellement littéraire, qui se rencontre peu dans la langue parlée, à la différence des deux formes précédentes. »⁹

Cela s'appelle une pétition de principe, comme le disait déjà Cerquiglini en 1984 (*art. cit.*, p. 8) : il en montre d'ailleurs les « limites », s'appuyant sur les travaux de Plénat et d'Authier. Maingueneau pour sa part, en 1986, après avoir rappelé les discussions sur la question, jugeait « indéniable qu'il relève de la langue courante »¹⁰ Cette intuition a été depuis assez largement confirmée : le DIL est attesté à l'oral, en français comme en anglais, malgré le « préjugé courant dans la littérature concernant le DIL », comme l'affirme Bruno Poncharal¹¹, qui s'appuie sur les travaux de Monica Fludernik¹². Et la question qui se pose est plutôt de savoir, écrivent Rosier *et al.*¹³, ce qu'il en est de l'incidence de la forme – orale ou écrite – sur la réalisation du DIL.

Autrement dit, l'assignation du DIL au domaine littéraire (souvent d'ailleurs brandi comme un étendard de la modernité littéraire) n'est plus vraiment de mise, et son appartenance aux usages langagiers ordinaires (oraux mais aussi écrits) de tout usager de la langue est désormais à peu près incontestable. C'est cette conclusion qui légitime l'analyse des données que je vais présenter maintenant, qui sont issues de travaux d'élèves, avec qui il est possible d'étudier le DIL sans nécessairement le cantonner au corpus littéraire légitime.

Ces données sont issues de l'expérimentation que nous avons menée dans un groupe de recherche (que j'animais avec M.-M. Cauterman) sur l'écriture d'invention. Il ne s'agit pas ici

-
5. LIPS Marguerite, *Le Style indirect libre*, Paris, Payot, 1926 : « Le style indirect libre est-il un procédé de la langue au même titre que le sont le style direct et le style indirect ordinaire ? Je ne le crois pas » (p. 81). Elle concède bien que, dans « la langue parlée », on « rencontre sporadiquement un type d'indirect libre très simple », mais c'est pour conclure que l'indirect libre, « dans ses formes complexes, est un procédé de la langue écrite » (p. 83).
 6. BANFIELD Ann, *Phrases sans paroles. Théorie du récit et style indirect libre*, Paris, Seuil, 1982/1995 : Dans la logique de sa théorie, Banfield parle, à propos de ce que le français appelle « style indirect libre, d'un « style exclusivement littéraire » (p. 121), qui se distingue « des formes du discours rapporté (direct ou indirect) propres à la langue parlée » (p. 124).
 7. GENETTE Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983, p. 36.
 8. HAMBURGER Käte, *Logique des genres littéraires*, Paris, Seuil, 1977/1986, respectivement p. 90 et p. 92.
 9. RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994/2001, p. 597. L'expression « style indirect libre » est réhabilitée sur d'autres bases par Sylvie MELLET & Marcel VUILLAUME *dir.*, *Cahiers Cronos n° 5, Le style indirect libre et ses contextes*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi B.V., 2000. Marcel VUILLAUME s'en explique dans sa contribution (« La signalisation du style indirect libre », p. 107, n. 1) : « Je préfère parler de *style* indirect libre plutôt que de *discours* indirect libre, parce que le terme de *discours* évoque trop fortement l'idée de *parole*, alors que ce qu'on rapporte au SIL, ce sont aussi souvent des pensées que des paroles ».
 10. MAINGUENEAU Dominique, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, 1986, p. 95.
 11. PONCHARAL Bruno, *La représentation de paroles au discours indirect libre en anglais et en français*, Ophrys, collection *Linguistique contrastive et traduction*, n° spécial, 2003.
 12. FLUDERNIK Monica, *The Fictions of Language and The Languages of Fiction*, London, Routledge, 1993.
 13. ROSIER Laurence, MARNETTE Sophie & LÓPEZ MUÑOZ Juan Manuel, « Présentation générale » de *Faits de langue n° 19, Le discours rapporté* (ROSIER Laurence *dir.*), Paris, Ophrys, 2002.

de présenter les résultats de cette expérimentation¹⁴, qui porte sur un objet qui n'est pas en rapport avec le thème de ces journées¹⁵ : mon objectif est ici de mettre à profit les données recueillies aux tests d'entrée et de sortie de notre expérimentation (qui a concerné près de 1000 élèves) pour interroger comment les élèves, si je puis dire, négocient avec le DIL... Ce dernier était en effet l'objet d'apprentissage de la séquence expérimentale que nous avons conçue, précisément parce que nous considérons le DIL à la fois comme objet de savoir métalinguistique et comme pratique langagière. Autrement dit, si la séquence d'apprentissage visait en effet une maîtrise *métalinguistique* (en réception) du DIL, nous supposons qu'elle pouvait aussi développer une maîtrise (*épi*)*linguistique* (en réception comme en production), *que nous supposons déjà là*. Il y avait pour nous du sens à fonder un apprentissage du DIL sur la pratique effective de cette forme de discours rapporté par les élèves¹⁶.

Je précise bien que j'utilise ici des données qui n'ont pas été recueillies pour l'usage que je vais en faire : c'est donc une approche nécessairement lacunaire, mais qui permettra de lancer quelques pistes de réflexion. Elle seront en fait au nombre de quatre, qui s'articulent autour d'une question : *comment font les élèves pour produire, percevoir ou analyser cette forme particulière de représentation du verbal (qu'il s'agisse de paroles ou de pensées) ?*

1. LA MAÎTRISE INTUITIVE DU DIL PAR LES ÉLÈVES

La première idée est assez simple et je l'ai déjà énoncée : les élèves ont une maîtrise intuitive du DIL. C'était d'ailleurs pour nous une hypothèse de départ, qui justifiait le premier exercice au test d'entrée, avant tout apprentissage.

L'objectif du premier exercice est en effet de voir si, en production, les élèves utilisent intuitivement du DIL. Au test d'entrée, ils ont à écrire deux textes qui fassent suite à deux lanceurs successivement écrits au tableau (empruntés au manuel *Maîtrise de l'écrit 3^e*¹⁷). Au test de sortie, l'exercice est de même nature, mais légèrement différent dans la forme : il s'agit de quatre textes lacunaires, possiblement inducteurs de DIL (contrairement au test d'entrée, y est en jeu la représentation de pensée autant que de parole).

Au test d'entrée, nous avons volontairement choisi de ne pas faire travailler les élèves sur des textes d'auteurs (même s'ils sont *littéraires* par nature – puisque fictionnels)¹⁸, pour ne pas brouiller les pistes ou ne pas parasiter l'approche du DIL par la question de son appartenance au corpus de prédilection des narratologues.

14. Cf. CAUTERMAN M.-M., DAUNAY B., COGET C., DENIZOT N. & VANDERKELEN B., *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*, Rapport de recherche, Lille, IUFM R/RIU/03/04, 2004. Cf. aussi DAUNAY Bertrand, « L'écriture d'invention : une aide à l'appropriation des connaissances au collège et au lycée ? », 9^e colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, 26-28 août 2004 (À paraître dans les actes du colloque).

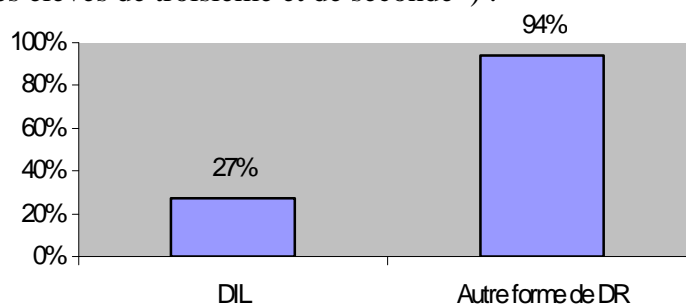
15. Il s'agit de vérifier l'effet d'un travail d'écriture en début de séquence dans l'apprentissage de la notion de DIL.

16. Sur les choix théoriques qui fondent cette séquence, cf. DAUNAY Bertrand, « Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention », dans *Pratiques* n° 123-124, *Polyphonie*, Metz, CRESEF, 2004, p. 213-248.

17. BENTOLILA Alain & PETITJEAN André dir., *Maîtrise de l'écrit 3^e*, Paris, Nathan, 1997.

18. Voici les deux énoncés inducteurs que les élèves avaient à poursuivre dans le test d'entrée : ❶ « Le sujet fut distribué et les élèves en prirent connaissance. Brisant le silence de la salle, Stéphanie se leva et prit la parole avec force. Elle était catégorique. Un devoir comme ça, c'était impossible de le faire en deux heures. » ❷ « Au commissariat, lors de l'interrogatoire, Philippe répéta ce qu'il avait déjà dit : l'homme à l'imperméable gris sur la photo était bien celui qu'il avait croisé au café. »

Or on observe qu’effectivement, si la quasi-totalité des élèves utilisent une forme quelconque de discours rapporté¹⁹, plus d’un quart d’entre eux (27%) réalisent du DIL dans au moins l’une de leurs productions, dès les tests d’entrée (il faut noter qu’il n’y a aucune différence significative entre les élèves de troisième et de seconde²⁰) :

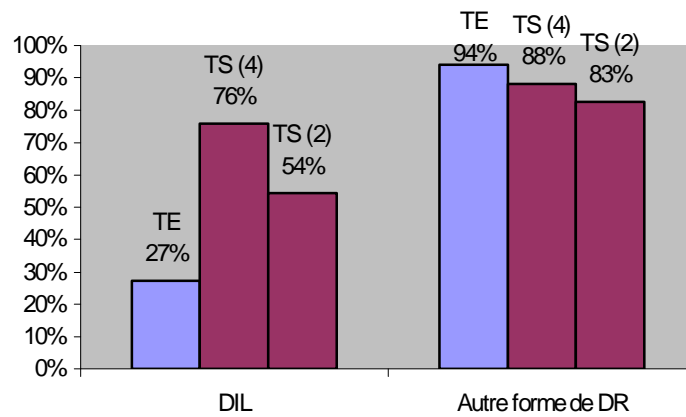


Graphique 1. Production de DIL au test d’entrée

Le chiffre est assez élevé²¹, dans la mesure où les élèves n’étaient évidemment en rien tenus d’utiliser du DIL dans leur écrit. Il faut certes relativiser cette appréciation, d’une part en raison du caractère inducteur des lanceurs, d’autre part parce que je n’ai pas trouvé d’étude statistique qui indique, dans des productions écrites ou orales, le pourcentage de locuteurs utilisant les différentes formes de discours rapporté²². Toujours est-il que plus d’un quart des élèves utilisent intuitivement du DIL – *intuitivement* veut dire ici sans apprentissage préalable. Cela confirme les conclusions que tire Catherine Boré de son étude des formes de discours rapporté dans des brouillons d’élèves de 6^e : elle note « la variété, généralement très sous-estimée, des ressources linguistiques dont disposent de jeunes scripteurs de 6^e pour exprimer les pensées et paroles d’autrui dans les récits de fiction »²³.

Après la séquence consacrée au DIL, les résultats sont plus massifs : si l’on prend la mesure la plus haute, on observe que 76% des élèves réalisent du DIL dans au moins l’une de leurs productions :

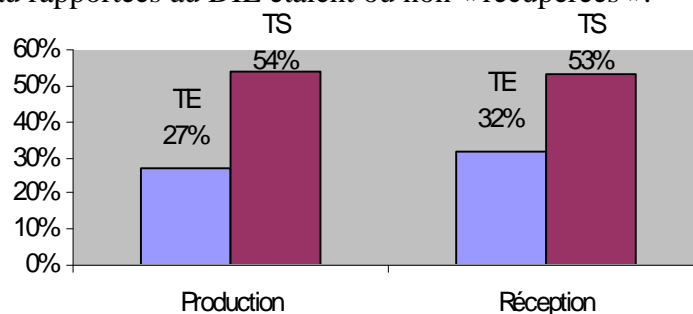
19. Le chiffre exact est de 96% : aux 94% du graphique, il faut ajouter les 2% qui n’utilisent *que* du DIL comme forme de discours rapporté.
20. L’ensemble des exercices du test d’entrée montrent peu de différence entre les niveaux : on en voit davantage au test de sortie, mais je les neutraliserai ici, pour la clarté de l’exposé.
21. Précisons que nous n’avons compté que la réalisation de DIL qui dépassait le cadre de la phrase inductrice : nous n’avons pas comptabilisé le DIL quand il était réalisé sans rupture syntaxique avec les derniers mots de la dernière phrase.
22. Marnette (*art. cit.*, p. 217 *sq.*) note que, dans son corpus de français parlé, le DIL « est moins fréquent que les discours direct et indirect (environ 4% de toutes les occurrences de discours rapporté). Mais les mesures ne sont pas les mêmes, puisque les chiffres que je donne ne mesurent pas la part de DIL par rapport aux autres formes de discours rapporté, mais le pourcentage d’élèves qui utilisent du DIL.
23. BORÉ Catherine, « Discours rapporté dans les brouillons d’élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire », dans *Pratiques* n° 123-124, *Polyphonie*, Metz, CRESEF, 2004, p. 167.



Graphique 2. Production de DIL aux tests d'entrée (TE) et de sortie (TS)

Je distingue dans ce graphique deux mesures de l'usage du DIL au test de sortie, selon que l'on prend les 4 textes produits ou seulement 2, pour rendre la mesure plus proche de celle utilisée pour le test d'entrée – même si mon objectif ici n'est pas de comparer les deux tests et l'éventuel effet de la séquence d'apprentissage : quelle que soit la mesure, la tendance est la même : les élèves utilisent majoritairement du DIL. L'intérêt de la comparaison entre les tests d'entrée et de sortie est de permettre d'observer que l'augmentation du nombre des élèves qui utilisent du DIL est corrélée à une diminution du nombre de ceux qui usent d'autres formes de discours rapporté²⁴ : c'est bien le signe que le DIL est perçu par les élèves comme rapportant les paroles ou les pensées des personnages, au même titre que les autres formes à leur disposition²⁵.

La perception intuitive du DIL est de même ampleur. Dans le deuxième exercice (identique aux tests d'entrée et de sortie) un texte extrait de *L'Assommoir* était distribué aux élèves, lu puis ramassé, avec la consigne de « résumer par écrit ce que dit Coupeau ». Il s'agissait de voir si les paroles de Coupeau rapportées au DIL étaient ou non « récupérées ».



Graphique 3. Production et réception du DIL aux tests d'entrée (TE) et de sortie (TS)

Pour obtenir ce graphique, j'ai pris la mesure de la production sur deux textes : on voit que les chiffres sont très proches, mais il faut préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui ont à la fois produit et perçu le DIL (on y reviendra)²⁶.

24. Parallèlement, on observe une augmentation du nombre d'élèves (11%) qui n'utilisent *que* du DIL comme forme de discours rapporté.

25. Dans l'ensemble des données que j'ai présentées jusqu'ici, il faut signaler que les chiffres sont plus massifs encore quand on inclut les formes ambiguës, que nous avons également comptabilisées – et qui correspondent en partie à ce que Boré (*art.cit.*) appelle le proto-DIL, terme qu'elle emprunte à la théorie scandinave de la polyphonie.

26. Je ne rends pas compte des résultats dans la reconnaissance métalinguistique du DIL, qui nécessite des mesures spécifiques et qui n'apporte pas d'information intéressante ici.

2. LA CONCEPTION DU DIL CONÇU COMME MOYEN DE REPRÉSENTER LA PENSÉE

Revenons à la production (le premier exercice), pour avancer une deuxième idée : les élèves reconnaissent le DIL comme un moyen privilégié pour rendre la pensée des personnages plutôt que leurs paroles. On sait que, Gérard Genette niait la pertinence méthodologique de la distinction entre *verbal* et *non verbal* dans l'approche du discours rapporté, selon le principe que « la "pensée" est bien un discours »²⁷.

Si cela est incontestable sur le plan méthodologique, cela n'enlève rien à la réalité de cette distinction en soi, qui est, semble-t-il, structurante pour les élèves. En effet, alors que les textes du corpus d'appui de notre séquence, de même d'ailleurs que les textes des tests d'entrée et de sortie, proposaient des pensées *et* des paroles au DIL, afin précisément d'éviter que l'opposition entre pensée et paroles ne soit projetée sur l'opposition entre DIL et d'autres formes de discours rapporté, cette projection se fait cependant pour certains.

Un premier indice peut se trouver dans l'analyse des productions au test de sortie²⁸. Comparons à cet effet les productions des élèves dans deux des textes qu'ils avaient à combler, l'un de Zola²⁹, l'autre de Flaubert³⁰ ; ces textes sont en effet contrastés sur ce point³¹, le premier mettant en jeu clairement des paroles, le deuxième des pensées. Si l'on ne prend en compte que les élèves qui ont utilisé une forme quelconque de discours rapporté, on observe en effet des différences nettes : plus nombreux sont les élèves à utiliser du DIL pour les pensées (texte de Flaubert) que pour les paroles (textes de Zola) et la hiérarchie entre les formes de discours rapporté s'inverse. Ce que rend ce graphique :

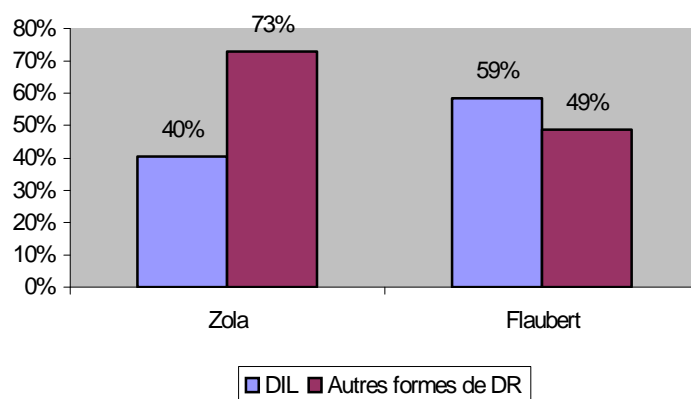
27. GENETTE Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p. 191 ; Dorrit COHN (*La Transparence intérieure*, Paris, Seuil, 1978/1981) est d'un avis contraire, auquel ne se range pas Genette dans sa discussion avec elle : *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983, p. 42.

28. La distinction ne pouvait se voir au test d'entrée, le discours des personnages étant clairement des paroles.

29. « Ils parlaient de Lantier, Gervaise ne l'avait pas revu ; **[blanc laissé aux élèves pour insérer leurs énoncés]** Et elle disait ces choses en femme résolue, ayant son plan de vie bien arrêtée, tandis que Coupeau, qui ne lâchait pas son désir de l'avoir, plaisantait, tournait tout à l'ordure, lui faisait sur Lantier des questions très crues, si gaiement, avec des dents si blanches, qu'elle ne pensait pas à se blesser. » (Zola, *L'Assommoir*).

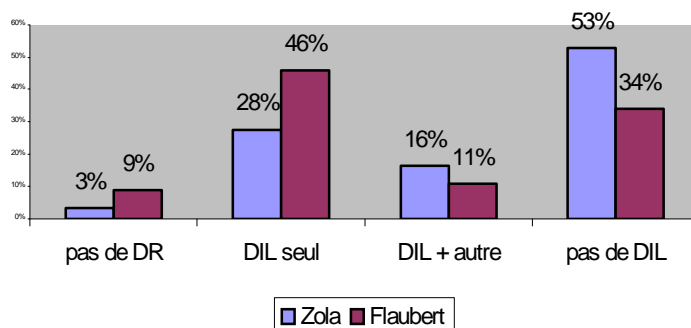
30. « Emma se répétait : "Pourquoi, mon Dieu, me suis-je mariée ?" Elle se demandait s'il n'y aurait pas eu moyen, par d'autres combinaisons du hasard, de rencontrer un autre homme ; et elle cherchait à imaginer quels eussent été ces événements non survenus, cette vie différente, ce mari qu'elle ne connaissait pas. **[blanc laissé aux élèves pour insérer leurs énoncés]** Mais elle, sa vie était froide comme un grenier dont la lucarne est au nord. » (Flaubert, *Madame Bovary*).

31. Ce qui est moins net pour les autres, qu'il est inutile de reproduire ici : on les trouvera reproduits dans Cauterman & Daunay *et al.* (*op. cit.*). Cf. aussi DENIZOT Nathalie, « Expérimenter le rôle de l'écriture d'invention dans l'apprentissage du discours indirect libre », dans *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, 2003 et DAUNAY Bertrand, « Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ? », *Recherches* n° 41, 2004-2, 2004.



Graphique 4. Production de DIL pour rendre les paroles ou les pensées

Une autre représentation est possible : si l'on prend tous les élèves et que l'on compare l'utilisation ou non des formes diverses de discours rapporté selon les textes, on obtient les résultats suivants :



Graphique 5. Production de DIL pour rendre les paroles ou les pensées (2)

C'est une indication qui mériterait d'autres investigations, dans la mesure où elle entre en contradiction avec certaines approches de la question : Sophie Marnette, par exemple, observe, dans son corpus de français parlé, que le DIL ne semble pas « le vecteur préféré pour rapporter pensées et attitudes »³². Il est clair cependant, dans les données que j'analyse, que l'on observe une prédilection pour le DIL quand il s'agit de rapporter les pensées, *dans un contexte écrit et littéraire* – et l'on ne saurait nier, après un apprentissage spécifique du DIL, le rôle *inducteur* du texte de Flaubert.

Mais on trouve un autre indice de cette projection privilégiée du DIL sur les pensées rapportées dans les justifications que donnent certains élèves de leurs choix d'écriture. En effet, à l'issue du test de sortie, nous avons demandé aux élèves de revenir sur leurs choix d'écriture du premier exercice, en leur demandant s'ils avaient ou non utilisé du DIL et pourquoi. Or de nombreuses réponses (que je ne peux chiffrer, le corpus n'ayant pas encore été totalement dépouillé) rétablissent à cette occasion la distinction pensée/parole. Pour simplement illustrer cela, voici les réponses d'un élève de troisième – assez représentatives, semble-t-il :

Texte 1³³ : oui, j'ai utilisé du discours indirect libre car ce sont des pensées.

32. MARNETTE Sophie, « Étudier les pensées rapportées en français parlé : mission impossible ? », dans RO-SIER Laurence dir., *Faits de langue* n° 19, *Le discours rapporté*, Paris, Ophrys, 2002, p. 218.

33. Il s'agissait d'un texte d'élève : « J'avais 11 ans quand ma seule et unique grand-mère fut hospitalisée au CHR de Lille. Chaque jour j'appréhendais le retour de ma mère du CHR. Je craignais de savoir de quoi souffrait ma

Texte 2³⁴ : non, je n'ai pas utilisé du discours indirect libre car ce sont des paroles.

Notons qu'il ne se trompe pas : il a effectivement utilisé du discours indirect libre dans le texte 1 et il n'en a pas utilisé dans le texte 2 ; par ailleurs, le texte 1 rend compte effectivement des pensées du personnage et le texte 2 de paroles. Sa justification est donc assez pertinente, même si elle ne convient pas pour catégoriser généralement le DIL et les autres formes de discours rapporté. En fait, cet élève, comme ceux qui donnent les mêmes justifications, ne fait que reconnaître la spécificité du DIL, que Dorrit Cohn (*op. cit.*, p. 125) a bien observée, quand elle signale qu'il permet spécifiquement un traitement satisfaisant de la verbalisation de la pensée, en ce qu'il maintient « les mouvements de conscience du personnage dans une semi obscurité très caractéristique, à la limite même de la verbalisation, ce que ne saurait accomplir la citation directe. »

Dans cette optique, on peut supposer que les élèves ont privilégié le DIL pour rendre les pensées et le discours direct pour rendre les paroles, avec l'intention de trouver les moyens textuels les plus efficaces respectivement. Les mêmes justifications se trouvent par ailleurs dans les bilans de savoir des élèves (sorte d'interrogation écrite à l'issue du test de sortie) : nombreux sont les élèves³⁵ qui écrivent, comme celui-ci (élève de troisième) : « Ce que je sais sur le discours indirect libre c'est qu'il n'y a pas de guillemets, il n'y a pas de verbe introducteur de discours, il sert à exprimer des pensées » Ce n'est pas davantage faux que la remarque précédente, mais elle est révélatrice d'une certaine assimilation du DIL aux seules pensées rapportées.

Finalement, maladroitement sans doute, ces élèves disent une intuition qui renvoie à une donnée historique et littéraire : Vuillaume, en effet, après avoir rappelé après d'autres que le DIL a une histoire qui dépasse de très loin notre récente « modernité »³⁶, se demande si ce qui caractérise le style indirect libre dans le roman du XIX^e siècle n'est pas justement « son emploi pour rapporter des pensées, donc pour nous donner directement accès à la conscience des personnages »³⁷.

3. LA RECONNAISSANCE MÉTALINGUISTIQUE DU DIL

Arrivons-en à ma troisième idée : la reconnaissance métalinguistique du DIL dans des textes est rendue plus facile si les élèves savent le reconnaître dans leurs propres textes. Je rappelle qu'à l'issue du test de sortie, nous avons demandé aux élèves de revenir sur leurs choix d'écriture, en leur demandant s'ils avaient ou non utilisé du DIL. Il va de soi que, comme pour le test d'entrée, les élèves, dans la consigne explicite, n'étaient pas tenus d'utiliser du DIL. Mais ce qui nous importait dans cette nouvelle question était leur capacité à percevoir, dans leur propre production, la présence ou l'absence de discours indirect libre.

Cinq solutions sont donc possibles (si l'on tient compte des non réponses) :

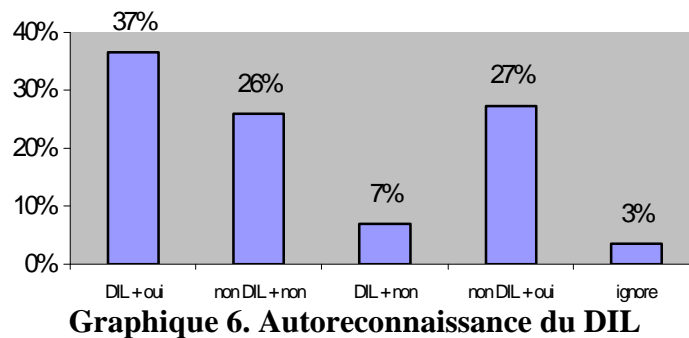
grand-mère. [blanc laissé aux élèves pour insérer leurs énoncés] Toutes ces questions me hantaient l'esprit et je n'espérais qu'une seule chose, pouvoir serrer ma grand-mère comme je pouvais le faire avant. »

34. Texte de Zola, déjà évoqué *supra*.

35. Là encore, impossible de donner un chiffre exact : ce corpus des bilans de savoir n'a pas non plus été totalement dépouillé.

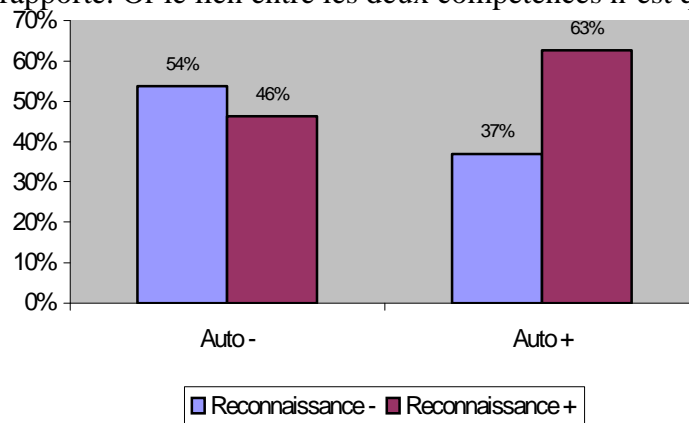
36. Cf. BIRAUD Michèle & MELLET Sylvie, « Les faits d'hétérogénéité énonciative dans les textes grecs et latins de l'Antiquité », dans MELLET Sylvie & VUILLAUME Marcel *dir.*, *op. cit.*, 2000.

37. VUILLAUME Marcel, « La signalisation du style indirect libre », dans MELLET Sylvie & VUILLAUME Marcel *dir.*, *op. cit.*, p. 107.



Ce graphique rend compte de toutes les réponses à cette question : les pourcentages sont donc calculés en fonction du nombre de réponses, pas du nombre d'élèves³⁸.

Peut-on établir un lien avec la reconnaissance qu'ont les élèves du DIL dans d'autres textes que les leurs ? Dans un troisième exercice des tests d'entrée et de sortie, nous avons demandé aux élèves de reconnaître, dans un texte de Maupassant, ce qui relevait du DIL et d'autres formes de discours rapporté. Or le lien entre les deux compétences n'est qu'en partie vrai³⁹ :



Graphique 7. (Auto)reconnaissance du DIL

On voit bien qu'un plus grand nombre d'élèves ayant analysé leur propre production ont une meilleure reconnaissance du DIL chez d'autres auteurs. Mais ce n'est pas le cas de tous : 37% échouent à cette épreuve, alors que 46% la réussissent, sans avoir bien identifié le DIL dans leur propre production.

4. LE LIEN ENTRE LA PRODUCTION DU DIL ET LES AUTRES COMPÉTENCES

Ce type de corrélation que l'on peut établir entre différentes compétences m'amène à ma quatrième et dernière idée : lorsque les élèves écrivent du DIL, autrement dit lorsqu'ils tissent

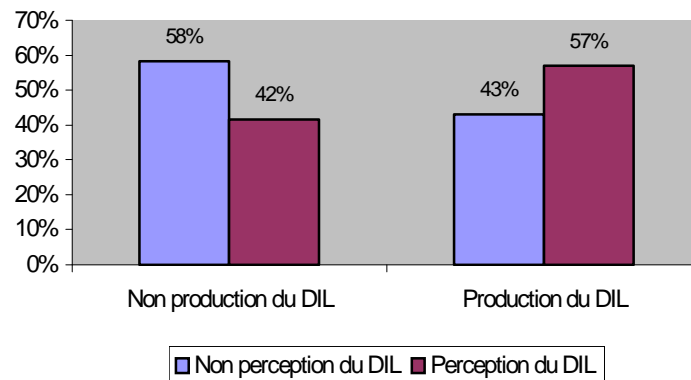
38. Si l'on fait le bilan des réponses pour chaque élève, on arrive à un pourcentage de 56% d'élèves qui établissent une congruence entre leurs productions et leurs réponses (les deux premières catégories), contre 44% (les trois autres catégories).

39. Faute de place, je ne précise pas les calculs faits ici, trop spécifiques. Cf. Cauterman & Daunay *et al.* (*op. cit.*) et Daunay (« L'écriture d'invention : une aide à l'appropriation des connaissances au collège et au lycée ? », *art. cit.*).

d'eux-mêmes les voix des personnages dans celle du narrateur, ils réussissent mieux aux exercices de perception et de reconnaissance du DIL. On pouvait faire l'hypothèse en effet que la production du DIL les engageait à mieux le percevoir et à mieux le reconnaître.

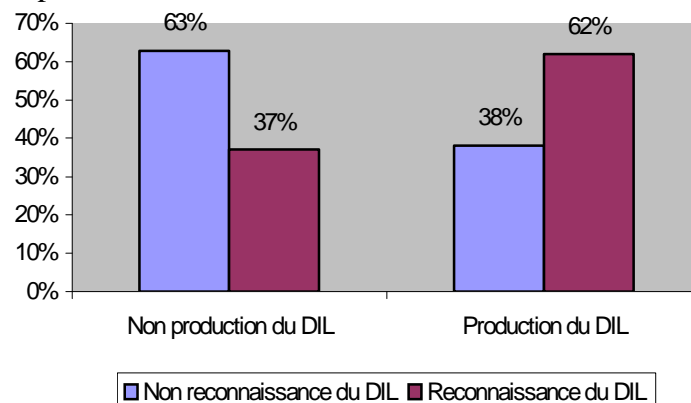
C'est vrai, mais en partie seulement. En effet, au test d'entrée, ce n'est pas le cas : que les élèves produisent ou non du DIL ne leur permet pas de mieux réussir aux tests de perception ou de reconnaissance. En revanche, au test de sortie, c'est le cas : les différences sont nettes. Voici, pour en rendre compte, trois derniers graphiques, qu'il n'est pas nécessaire de commenter.

Tout d'abord, les élèves qui produisent du DIL ont une meilleure réussite en réception du DIL dans un texte (exercice 2) :



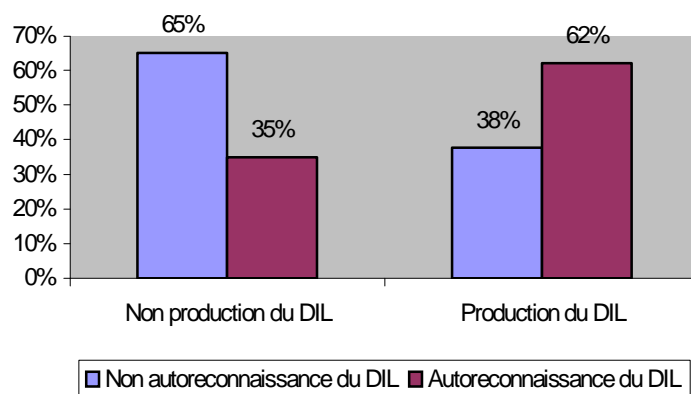
Graphique 8. Production et réception

Il en est de même pour la reconnaissance du DIL dans des textes d'auteurs :



Graphique 9. Production et reconnaissance

Même constatation enfin pour ce qui est de l'autoreconnaissance :



Graphique 10. Production et autoreconnaissance

Ces derniers résultats suggèrent (mais ne font que suggérer, avec toute la prudence qu'il convient d'avoir avec des données maniées isolément) l'intérêt de l'activation chez les élèves, par un travail de production, d'un savoir-faire langagier, pour engager l'apprentissage de ce savoir-faire (et du savoir qui lui correspond), fût-ce pour un objet identifié comme spécifiquement ou essentiellement littéraire. Si cette intuition mérite prudence, il se trouve qu'elle recoupe en partie l'hypothèse qui est au centre de notre expérimentation – dont les résultats lui donnent une réelle plausibilité : faire écrire les élèves en début de séquence (hors de la situation de test) favorise les apprentissages que cette séquence veut construire.

CONCLUSION

Je voudrais pour conclure préciser les limites et les intérêts de cette analyse. Les limites tiennent à la dimension méthodologique que j'ai évoquée à plusieurs reprises : j'ai analysé des données construites pour autre chose que ce que j'y cherchais ; de ce fait, il est clair que l'information est lacunaire et demanderait des investigations supplémentaires. Par ailleurs, le contexte est assez circonscrit, puisqu'il s'agit d'écriture et de lecture sollicitées dans un contexte précis, où le DIL, objet de l'apprentissage visé, est surreprésenté – dans les lanceurs d'écriture comme dans les textes à lire.

Néanmoins, en l'état, l'intérêt est de présenter, sur un corpus assez important, quelques pistes de réflexions, que j'ai illustrées. Si on les résume, on pourrait dire que les élèves peuvent avoir une maîtrise intuitive du DIL – qu'un apprentissage conforte – et que, le fait d'en produire est corrélé à une meilleure appréhension en réception du phénomène. Ce qui peut avoir des incidences dans la pratique : par exemple, comme les élèves – c'est une autre piste que j'ai voulu ouvrir – assignent majoritairement au DIL la fonction spécifique de rapporter les pensées (plutôt que les paroles), il serait intéressant, en début d'apprentissage, à la manière de nos tests d'entrée, de leur faire écrire la suite de deux textes contrastés (rapportant clairement l'un des paroles, l'autre des pensées). Des choix d'écriture réalisés dans la classe pourrait alors surgir cette question de savoir pourquoi le DIL est plus facilement réalisé quand des pensées sont en jeu : ce serait une introduction efficace à l'interrogation des formes du DIL que le roman réaliste privilégie.

Le DIL, et c'est en cela qu'il a pu apparaître comme un trait de la modernité littéraire, interroge le rapport de la littérature au langage et spécifiquement au lien problématique que tissent les « voix » parlées et pensées dans la narration. Mais cette conception, on l'a vu, fait écran à la perception que l'on peut avoir de la pratique langagière effective. Ce qui m'intéresse n'est pas d'essentialiser la littérature ou sa modernité, mais d'interroger le double mouvement

qui permet au discours théorique sur la littérature de faire apparaître une réalité langagière, pour faire ensuite le chemin inverse et interroger cette dernière, avec des élèves, pour les faire accéder à la littérature et à sa capacité d'explorer les virtualités du langage : c'est en ce sens, pour reprendre les mots de Patrick Demougin ici même, qu'un travail sur le DIL peut constituer une « opportunité didactique ».