

Lautréamont à l'épreuve du F.L.E.

par [Patrick Rebollar](#)
Congrès de la [SJDF](#) (Société japonaise de didactique du français),
le 28 mai 1999 à la [MFJ](#) (Maison franco-japonaise)

Nota Bene :

ce texte contient des liens qui accompagneront le lecteur
vers d'autres documents. La suite de la lecture de ce texte-ci suppose
qu'il y revienne par la fonction de retour en arrière du navigateur.

P lût au Ciel qu'aucun ducassien, orthodoxe ou vétilleux, ne nous écoute !

D'une part je ne suis pas qualifié pour révéler quoi que ce soit de nouveau sur *Les Chants de Maldoror*, d'autre part notre Congrès n'est pas destiné à l'étude littéraire. Par contre, iconoclaste, comme lui, je me servirai de ses œuvres, et tout particulièrement de leur version électronique, pour proposer de nouvelles stratégies pédagogiques dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère qui est le nôtre, aujourd'hui.

Que signifie " enseigner le français, aujourd'hui " ?

Pour certains, cette question n'a pas lieu d'être, car ils ne sont pas sensibles à l'introduction de nouveaux moyens de communication ni à de nouveaux modes de comportement des apprenants. Ou en tout cas, cela ne leur paraît pas suffisant pour qu'ils modifient leur propre comportement ou leur propre approche communicative.

Pour d'autres, sans doute plus nombreux, le terme " aujourd'hui " est important. En effet, on constate qu'où qu'ils soient, chez eux, au travail ou à l'Université, les apprenants ont de plus en plus recours à des documents électroniques dans lesquels la recherche de mots ou de notions est facilitée : dictionnaires, encyclopédies, archives de toutes natures, autrefois inaccessibles, documents scientifiques ou ludiques, et même des cours à suivre ou à écouter. Du coup, nous sommes nombreux à penser qu'il y a lieu de modifier notre façon de concevoir le F.L.E. Mais faut-il le faire subtilement ou radicalement ? Faut-il agir en contribuant à de nouveaux outillages pédagogiques, ou subir en regardant benoîtement ce qui arrive sur le marché ?

Autrefois le savoir incommensurable et chaotique était trié, ordonné, réduit à la portion congrue de chaque élève. L'enseignant lui donnait la becquée. Pendant plusieurs années d'apprentissage, le canal était unique – et c'était parfois un long tunnel !

Aujourd'hui, l'apprenant zappe de la télé à l'internet. Il répugne parfois à apprendre les conjugaisons mais il lit le *Courrier International*, et s'aide à coup de *Petit Robert* électronique. Parfois, il vient voir un enseignant : il n'a pas appris sa leçon, mais il lui montre un document imprimé sur un forum électronique et lui demande pourquoi son correspondant s'exprime d'une façon plutôt que d'une autre.

Devant ces changements (qui ne peuvent que s'amplifier), il me semble que le livre de méthode, même s'il reste un outil utile et généralement bien conçu, souffre de deux défauts : premièrement, il reste un livre de papier, symboliquement dévalorisé aux yeux des nouvelles

générations par sa matière inerte ; deuxièmement, même quand il contient tout ce qu'il faut, il n'offre pas assez de parcours possibles de ce qu'il contient. Je m'empresse d'ajouter que, sans livre de méthode, c'est encore bien pire ! Pour quelques décennies encore, l'enseignant est perdu s'il n'a pas un ouvrage sérieux sur lequel s'appuyer. D'ailleurs, s'il n'en a pas, ou si aucun ne lui convient, il doit en écrire un. Et c'est beaucoup de travail...

La stratégie que je pratique depuis longtemps et dont je traite ici consiste à s'appuyer sur une *méthode*, comme ossature du cours, et à l'agrémenter électroniquement de plusieurs façons :

- par l'apport, déjà bien connu, de documents authentiques, qu'il s'agisse d'horaires de trains ou d'explications sur l'euro ;
- par l'ajout systématique de nouveaux exemples et de nouveaux exercices dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe ;
- par l'exercice en direct de la recherche d'informations et de documents utiles.

C'est ici qu'intervient Lautréamont...

Car au lieu de chercher des exemples dans la toile inépuisable, avec un index mondial comme Alta Vista ou Yahoo, je resterai dans le cadre de cette œuvre superbe et indomptable, telle que notre équipe de l'Université Paris 3, [Hubert de Phalèse](#), l'a hypertextualisée.

Et comme il faut (je cite *Maldoror*, au Chant 6) "étayer d'un grand nombre de preuves l'argumentation qui se trouve comprise dans mon théorème", je vous propose trois manipulations préparées, relatives à des leçons se trouvant dans la majorité des méthodes de niveau faux débutant ou moyen :

- l'étude de la position d'un mot dans la phrase (le mot " tout "),
- les valeurs d'expressions temporelles (les mots " depuis " et " pendant "),
- la différenciation contextuelle d'une ambiguïté verbale (entre " connaître " et " savoir ").

Le tout sur le " tout "

Lorsqu'on entre virtuellement, avec un ordinateur, dans le site web d'[Hubert de Phalèse](#), à l'Université Paris 3, on a le choix entre plusieurs propositions littéraires, dont l'[index](#) de tous les mots des œuvres de Claude Simon, ou encore [l'hypertexte Lautréamont](#). Si l'on choisit ce dernier, apparaît [une page dans laquelle](#) on peut choisir de lire le début du Chant 1 des *Chants de Maldoror*.

Lorsque le texte est [à l'écran](#), on pourrait croire qu'il s'agit simplement d'une œuvre en ligne comme il en existe maintenant des milliers... Mais quelle n'est pas la surprise de l'utilisateur lorsqu'il s'aperçoit que tous les mots sont des liens ! – ce qui se voit à la forme de *petite main* qu'adopte le curseur. Et si l'on clique sur le mot "tout" (ligne 4), ou "toutes" (ligne 8), on accède à une [liste des contextes](#) des formes de "tout", "toute", et "toutes" dans l'ensemble des *Chants de Maldoror*. À noter (ce n'est jamais parfait) que la liste des "tout" n'apparaît pas, sans doute parce qu'ils sont trop nombreux et que leur affichage nous ferait perdre du temps. Par contre, lorsque l'on revient au texte, en cliquant sur l'une des icônes de livre, on s'aperçoit que tous les "tout", et tous les "toute" et les "toutes" sont en rouge, bien visibles. C'est particulièrement intéressant à faire faire à des étudiants pour les sensibiliser à la

discrimination, dans le cadre d'un cours-atelier où chaque étudiant est à sa machine.

On en rêvait, mais cela commence à exister dans quelques universités...

Cependant, même si l'on ne dispose pas encore d'une classe équipée, il est possible d'effectuer cette activité discriminatoire, avec un document imprimé, en demandant aux étudiants d'utiliser un dictionnaire et de noter quels sont les types de mots qui entourent le mot étudié. Ainsi devront-ils par eux-mêmes se demander ce qu'est un article, un adjectif, un nom, et remarquer que leur position les uns par rapport aux autres sont souvent les mêmes. Pratiqué comme un jeu, on voit les étudiants se passionner du texte même, à la lettre, car cette activité, telle que nous la décrivons ici, se pratique *dans l'indifférence totale du sens...* (effroi des ducassiens...)

Ce qui n'empêchera pas les étudiants d'y réfléchir à deux fois avant d'employer le mot "tout" dans une conversation qui n'aura rien de littéraire !

Des " depuis " et des " pendant "

Sur le même modèle opératoire, *on line* ou sur papier, nous pouvons étudier la valeur des mots et expressions relatifs au temps.

Qu'est-ce qui se passe lorsqu'on aborde l'emploi des mots "depuis" et "pendant" dans une leçon de manuel de F.L.E. ? On fait lire l'inévitable dialogue entre une Sylvie et un Alain, ou on l'écoute avec un appareil :

"Ça fait longtemps que tu habites dans cette maison ? demande Alain.

– Depuis dix ans, répond Sylvie, mais je ne viens pas pendant l'hiver."

C'est beau comme du Duras.

On fait repérer les mots, les phrases, on fait répéter quelques étudiants deux par deux. On fait l'exercice de la page de droite où "hiver" est remplacé par "automne". Je schématise, bien sûr. Et puis on passe à autre chose, en faisant semblant de croire que les étudiants vont travailler tout seuls...

Résultat ? Au mieux, ils ont retenu des syntagmes, bons à sortir dans certaines conditions touristiques. Toute phrase un peu nouvelle, correspondant à une situation qui n'aura pas été vue dans les leçons, leur demandera des heures, et des kilos de dictionnaires...

Pourtant nous savons que pour un débutant, **la possibilité d'énonciation et la correction d'un énoncé, ne dépendent pas de l'étendue du vocabulaire ni de la connaissance des règles de grammaire ; tout dépend plutôt de la capacité à combiner un petit nombre d'éléments bien appris, et l'aisance combinatoire de la personne vient de sa certitude de maîtriser les termes qu'il utilise.** Rien ne sert de multiplier les syntagmes figés et les phrases entières apprises par cœur, il faut apprendre à bien choisir dans des paradigmes peu nombreux et orientés vers la performance.

Comment veut-on qu'un étudiant emploie le mot "depuis" s'il ne sait pas où le mettre ? Sans qu'il connaisse les mots techniques, que j'emprunterais à la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau (p.479), l'étudiant doit pourtant connaître la différence entre le *duratif en soi* qu'est "pendant" et le *duratif rétrospectif* qu'est "depuis".

À partir d'un petit nombre de contextes pris aux *Chants de Maldoror*, et toujours *sans s'occuper du sens véritable du texte (s'il en est un...)*, les étudiants peuvent repérer les différentes positions dans les phrases, les sujets temporels (jours, nuits, années ou événements précis). Le soulignement coloré (que l'on voudra bien leur demander) des emplois suivis de

"que" les mènera vers la découverte d'un verbe, et d'une relation entre deux propositions verbales que Patrick Charaudeau nomme *corrélation verbale*.

Après deux ou trois séances d'un tel jeu avec contextes et dictionnaire, vous verrez que si vous laissez traîner judicieusement une traduction de Lautréamont sur une table, il y en aura plus d'un à venir la consulter.

Vous n'aurez pas fait autant de passionnés de littérature ! Mais des étudiants piqués au vif de voir comment sont rendus, dans leur langue, les paradigmes qu'on vient de leur faire sentir. Et il ne serait pas étonnant que, par dessus le marché, ils posent des questions !

Apprendre à " savoir " et à " connaître "...

Avançons vers plus de sémantisme, en proposant enfin cet exercice sur les contextes des verbes "[savoir](#)" et "[connaître](#)". Pour l'exercice avec les étudiants, je n'en ai gardé que la moitié, mais j'en ai laissé qui proviennent aussi des *Poésies* et de la *Correspondance* de Ducasse.

Un autre des intérêts de l'[hypertexte](#) proposé par l'équipe [Hubert de Phalèse](#) est de donner la liste de toutes les formes d'un verbe. Vous cliquez sur "[sache](#)" (strophe 11 du *Chant I*), impératif que les étudiants connaissent mal, et vous obtenez la liste du verbe "savoir", avec toutes les formes employées dans le texte. Ce regroupement est possible grâce à un travail préalable de lemmatisation – "lemme" étant le nom scientifique des formes neutres, celles qui deviennent les vedettes des dictionnaires.

Du coup, on va jouer à reconnaître les temps, à réciter les autres formes, on va chercher quel est le sujet, le (ou les) complément(s), et à se demander pourquoi il y a tant de "savoir que" alors que "connaître" n'est pour ainsi dire jamais suivi d'une proposition relative, sauf dans des cas comme "connaître celui qui..."

La répartition des compléments d'objet en catégories sémantiques devrait guider les étudiants vers une meilleure connaissance de ce qu'ils savaient peut-être déjà. À savoir que, sans faire d'absolutisme, "connaître" s'inscrit plutôt dans un rapport au monde, aux objets et aux personnes, tandis que "savoir" s'applique à des notions, des informations, des modalités mentales, souvent relative aux pensées, aux impressions que l'on a sur les événements, les personnes et les objets.

Conclusion : de la valeur du bricolage interactif

Je ne m'étendrai pas plus longtemps sur ces jeux paradigmatiques et faussement naïfs. Beaucoup y reconnaîtront, sous l'habit *high-tech* de l'ordinateur et du web, une maïeutique descendant en droite ligne de Socrate. Car l'invention de nouveaux outils techniques, rapides au travail, performants sur la quantité, fins sur la sélection, ne change que peu les stratégies psychologiques de la transmission des connaissances.

Dans le cadre universitaire où les étudiants sont, en majorité, peu motivés par les matières, et le français comme matière, **on joue souvent la comédie de l'apprentissage**. Combien de fois l'étudiant fait-il semblant d'apprendre, et combien de fois l'enseignant fait-il semblant de vérifier ? Puis l'on déplore, je cite, le "niveau général". Par contre, les étudiants qui s'intéressent vraiment à la Francophonie ou à la langue française, motivés, s'inscrivent spécialement et individuellement dans des écoles de langue, dans leur pays, en France, au Québec ou ailleurs, où ils progressent rapidement.

Dans ce cadre que je n'aurai pas la prétention de modifier, je ne me propose le plus souvent que de chercher des arrangements pour, dans le secret de ma classe et de ma relation avec les

étudiants, faire mentir la comédie. Les piquer au vif par des jeux naïfs qui débouchent sur de solides notions, **éviter le sens des grands mots pour dévoiler la richesse des petits, renverser la tyrannie du sens du texte pour développer la malléabilité de ses structures recyclables.**

Ça ne marche pas toujours, mais souvent.

Or, quel endroit est plus anodin, pour leur accouchement, pour leur développement, que le cœur même de la technologie qu'ils plébiscitent !? En effet, pour nos étudiants – disons, pour les moins de 30 ans en général –, l'ordinateur est un élément constitutif de leur monde, comme le fut pour d'autres la bougie ou la plume. Beaucoup d'entre eux disent – enquête personnelle à l'appui – qu'il leur paraît normal de mieux maîtriser l'ordinateur que leurs enseignants ou leurs parents. Ils avouent tout de même qu'ils sont gênés de trouver par l'Internet des informations qui contredisent ou qui vont plus loin que ce que leur a dit leur professeur. Quand cela arrive, ils ne lui en parlent pas... Par contre, l'enseignant qui utilise l'ordinateur peut, d'une part, profiter des marges de jeu que laisse tout manuel de F.L.E., puisqu'il n'est jamais *parfaitement* adapté à une classe, et peut, d'autre part, favoriser la participation ludique et comme improvisée des étudiants.

Prévenus par moi de négliger le sens du texte, leur comportement change car la règle ludique crée dans la classe un nouveau territoire symbolique. Ils prennent part directement au bricolage parce qu'au fond ils savent, sans la connaître, que c'est une voie maïeutique.

Les activités pédagogiques que nous venons de voir ne manqueront pas de suggérer quelques critiques, et l'on n'aura pas de mal à en voir les imperfections. Mais cela ne constitue pas une nouvelle méthode globale, puisque j'ai bien indiqué que je gardais la *méthode* traditionnelle – surtout lorsqu'elle est imposée –, mais surtout parce que je ne crois pas encore à la possibilité de "nouvelles méthodes globales informatisées".

Profitant de la crédulité générale, des commerçants ont trouvé là un marché juteux.

Non, pour ma part, je travaille dans la marge, l'exception du rapport individuel à l'étudiant, et je pense comme Nietzsche, contemporain de Maldoror, qu'il "y a certainement quelque chose à dire en faveur de l'exception, pourvu qu'elle ne veuille jamais devenir la règle."