

EXPÉRIMENTER LE RÔLE DE L'ÉCRITURE D'INVENTION DANS L'APPRENTISSAGE DU DISCOURS INDIRECT LIBRE¹

Nathalie DENIZOT
Lycée Voltaire, Wingles
IUFM Nord – Pas-de-Calais

L'un des axes importants de notre recherche est l'expérimentation que nous mettons en œuvre sous la forme d'une séquence d'apprentissage, qui veut interroger le rôle de l'écriture d'invention dans les apprentissages des élèves, en collège comme en lycée.

Nous présentons ici cette expérimentation dans le détail, et notamment la séquence d'apprentissage qui en est le support, parce que l'objectif de rendre compte de l'état de notre travail de recherche (même si nous ne pouvons pas encore présenter de résultats de l'expérimentation, qui commence à peine) se double de l'espoir que cette séquence pourra intéresser des enseignants de collège ou de lycée, en soi.

LES PRINCIPES DE L'EXPÉRIMENTATION

La recherche que nous menons a pour objectif d'aider à mieux comprendre dans quelle mesure, au collège comme au lycée, l'écriture d'invention favorise la

1. Une version courte de cette présentation a déjà été publiée dans *Les Cahiers Théodile*, revue de l'É.A Théodile, Lille 3.

construction de compétences en matière d'écriture, de lecture et d'appropriation des connaissances – notamment dans le domaine littéraire. Notre expérimentation (ou la *quasi-expérimentation*) a pour but d'apporter des connaissances sur la question de l'efficacité de l'écriture d'invention dans l'appropriation des connaissances par les élèves : nous ne prétendons pas *prouver* quoi que ce soit, mais aider à mieux *comprendre* une question didactique, en isolant un paramètre pour en déterminer, autant que faire se peut, la portée.²

La variable de notre expérimentation, c'est le *moment* de l'écriture : il peut s'agir d'une écriture en début de la séquence d'apprentissage, avant l'étude de textes (classes expérimentales) ou en cours d'apprentissage, en tout cas après l'étude de textes (classes témoins).

L'*hypothèse que nous formulons*, c'est qu'écrire d'abord³ (et exploiter l'écrit produit) facilite l'acquisition de savoirs, dans la mesure où ce savoir peut être l'objet d'une pratique, autrement dit être autant *procédural* que *déclaratif*. En quelque sorte, notre hypothèse est que le savoir sera mieux acquis dans une démarche d'apprentissage de type « procédural → métaprocédural → déclaratif » que dans une logique « d'application » (déclaratif → procédural).

Le protocole

Pour notre expérimentation, il fallait faire passer la séquence expérimentale (avec une écriture d'invention en ouverture) dans les classes expérimentales (classes A) et faire passer la même séquence mais sans écriture initiale dans les classes témoins (classes B). Nous avons choisi de profiter de cette expérimentation pour avancer, plus modestement, notre réflexion sur le quatrième axe de notre recherche (l'efficacité de la présence d'une écriture d'invention dans la séquence), en faisant effectuer la même séquence mais sans aucune écriture d'invention (classes C). En résumé :

Classes A	Classes B	Classes C
test d'entrée		
Écriture d'invention (1) Étude d'un corpus de textes Écriture d'invention (2)	Étude d'un corpus de textes Écriture d'invention	Étude d'un corpus de textes
test de sortie		

-
- Nos choix épistémologiques rejoignent, sur la question de l'expérimentation concernant les problèmes d'enseignement, ceux de Van der Maren, qui parle notamment d'*expérience* et non d'*expérimentation* lorsque « rien ne nous assure que les deux classes sont identiques ou équivalentes » : Van der Maren J.-M., *La Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 70. Voir aussi du même : *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmae, 1996.
 - Le lecteur intéressé par cette hypothèse peut aussi lire le numéro 23 de *Recherches*, qui porte ce titre.

L'objet

Nous avons décidé de viser une notion (et non des compétences de lecture ou d'écriture) comme objet d'apprentissage.

Il fallait selon nous que cette notion :

- soit accessible au collège et au lycée ;
- ne relève pas de questions souvent travaillées en collège, ce qui introduirait le paramètre difficilement contrôlable des connaissances antérieures des élèves ;
- ne soit pas trop vaste (un genre littéraire, par exemple) ;
- soit assez facile à identifier et ne mette pas en jeu trop de composantes, trop de niveaux d'analyse (afin de pouvoir identifier plus facilement ce qui pose problème aux élèves et ce qui se construit) ;
- engage la question des valeurs ;
- soit intéressante pour la lecture comme pour l'écriture.

Le discours indirect libre nous a semblé répondre à ces critères : objet technique (qui à ce titre pourrait être traité d'un point de vue étroitement linguistique), il touche cependant aux valeurs en ce qu'il questionne la propriété du discours et le rapport au langage de l'autre. Malgré son côté en apparence très « pointu », le discours indirect libre est, en collège comme en lycée, un point d'entrée dans des questions qui n'ont rien d'anecdotique.

En collège comme en lycée, la question du discours indirect libre est à nos yeux intéressante parce qu'elle ne peut pas se traiter de manière uniquement et strictement formelle : elle renvoie à des problèmes de construction du sens, d'interprétation, de choix d'écriture. Elle est liée à des questions importantes :

- l'énonciation : dans le discours indirect libre, les voix du narrateur et du locuteur dont les paroles sont rapportées se confondent, au point d'ailleurs que les élèves ont peine à se retrouver dans cette polyphonie qui est parfois pour eux cacophonie ;
- Le récit, les paroles des personnages ;
- Les effets produits par les choix d'écriture notamment dans la prise en compte des paroles de l'autre.

En collège comme en lycée, la petite séquence que nous avons construite peut être menée de façon autonome ; mais elle peut aussi s'insérer dans une séquence plus longue :

- En collège, sur le récit (rythme du récit, opposition scène/sommaire, focalisation), le personnage (et sa caractérisation par la parole), la nouvelle, le roman, le point de vue, etc. ;
- En lycée, sur le roman réaliste ou naturaliste (objet d'étude : un mouvement littéraire et culturel du XIX^e ou du XX^e), sur le récit (objet d'étude : le récit, la nouvelle). Elle s'inscrit bien sûr parfaitement dans l'étude de l'argumentation.

LA SÉQUENCE EXPÉRIMENTALE

La séquence expérimentale proprement dite est donc la séquence A, avec une écriture d'invention en ouverture. Les variantes concernant les séquences B et C seront indiquées *infra*. Toutes trois sont précédées, dans le cadre de l'expérimentation, d'une évaluation initiale, qui doit avoir lieu une semaine au moins auparavant, de façon que les élèves ne fassent pas le lien entre la séquence et le test, qui pourrait alors les aider à comprendre ce dont il s'agit – et fausser l'expérimentation.

L'évaluation initiale (une heure)

Cette évaluation initiale n'est intéressante que dans le cadre de l'expérimentation : si l'on souhaite mettre en œuvre la séquence dans la classe sans intention expérimentale, cette évaluation n'est pas indispensable : elle est possible toutefois, à titre d'évaluation diagnostique (non notée, donc).

Elle se compose de trois exercices, dont les objectifs sont complémentaires :

L'objectif du premier exercice est de voir si, en production, les élèves utilisent intuitivement du discours indirect libre. Deux lanceurs sont ainsi successivement écrits au tableau (voir ci-dessous). Les élèves doivent les recopier sur leur feuille, puis écrire une suite. Quoi qu'il arrive, il faut interrompre la classe au bout de 5 minutes pour chacun des deux lanceurs, l'essentiel n'étant pas d'avoir de longs textes, mais de voir le type de discours que produisent les élèves.

Premier lanceur : *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.*

Deuxième lanceur : *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.*

Le deuxième exercice a comme objectif de voir si les élèves, en réception cette fois, perçoivent comme propos des personnages les passages au discours indirect libre. L'enseignant-e distribue donc un texte extrait de *l'Assommoir* aux élèves (voir annexe 1), avec la consigne suivante : « Je vais vous distribuer un texte, vous allez le lire attentivement. Dans ce texte, il y a deux personnages, Gervaise et Coupeau. Quand vous aurez fini de lire, je vais vous reprendre le texte, et, de mémoire, vous allez résumer par écrit ce que dit Coupeau. ». Les élèves n'ont pas le droit de prendre des notes pendant leur lecture, mais on peut consacrer 15 minutes à l'exercice.

Le troisième exercice est une activité de repérage, qui a pour objectif d'évaluer ce que les élèves connaissent éventuellement de la notion : ils doivent donc souligner distinctement dans un texte (extrait de Maupassant, *Pierrot*, voir annexe 2) les passages au discours direct, au discours indirect, et à l'indirect libre.

Première activité : écriture d'invention (une heure)

Puisque l'expérimentation que nous avons élaborée a comme objectif d'essayer de mesurer l'effet du *moment* de l'écriture d'invention sur la réussite des élèves dans une séquence d'apprentissage, la séquence expérimentale à proprement parler débute justement par une écriture d'invention, alors que la séquence pour les classes témoins débute par une lecture analytique, sans activité d'écriture initiale.⁴

Cette première activité d'écriture d'invention est plus précisément une écriture de transposition, à partir d'un extrait de l'*Assommoir* (la suite de l'extrait de l'évaluation initiale). Les élèves doivent « transformer ce texte en scène de théâtre » (Annexe 3). Cette manipulation va les amener à prendre en compte le discours indirect libre, **sans le nommer**, puisqu'il leur faut, pour mener à bien la transposition, prendre en compte les paroles des personnages, quel que soit le discours utilisé (direct ou indirect libre).

Le travail s'effectue en trois temps (qui correspondent aux trois consignes), et l'ensemble est prévu pour une heure de cours. Le premier temps est consacré à la lecture individuelle ou magistrale de l'extrait, les élèves ayant le texte sous les yeux (consigne 1). Ensuite, ils doivent repérer ce qu'il va falloir garder ou transformer (consigne 2). Ce travail peut se faire, selon les choix pédagogiques de l'enseignant-e, individuellement, par deux ou en groupe. L'enseignant-e répond aux sollicitations des élèves, et n'évacue pas les problèmes de mise en scène du non-verbal (éléments de décor, gestes...), que l'activité fait, très naturellement, surgir, bien qu'ils ne soient pas, en terme d'apprentissage, la cible de cette expérimentation. Au bout d'un quart d'heure, on fait passer à la phase d'écriture (consigne 3), même si l'exploration du texte n'est pas achevée : les problèmes seront à résoudre en cours de rédaction ; l'essentiel est que quelques questions se soient posées et que les élèves aient déjà fait quelques choix. Cette écriture peut, cette fois encore, être individuelle, par deux ou en groupe. Dans tous les cas, il faut aider les élèves à résoudre les problèmes posés par le non-verbal (par exemple en suggérant des didascalies) pour que ceux-ci n'y consacrent pas trop de temps. Il faut également intervenir pour pointer la nécessité de prendre en compte les passages au discours indirect libre, **toujours sans nommer la notion**, si on se rend compte qu'ils ne le font pas d'eux-mêmes.

Deuxième activité : analyse des problèmes rencontrés lors de l'activité d'écriture, et découverte de la notion (une ou deux heures)

La deuxième activité revient sur l'exercice de transposition, pour aider les élèves à identifier les différents types de discours. Elle se déroule en trois étapes, individuellement, par deux ou par groupe, au choix de l'enseignant-e. Selon la classe et le temps dont on dispose, cette séance peut occuper une ou deux heures de cours.

4. voir *infra*, séquence B.

La première étape s'effectue à partir du même extrait de *l'Assommoir*, mais dont les passages en discours indirect libre sont cette fois mis en évidence par un surlignage grisé (annexe 4). La consigne (« Lorsque vous avez dû transformer le texte de Zola en dialogue théâtral, certains passages ne vous ont posé aucun problème, d'autres au contraire ont pu vous faire hésiter. ») prend acte de ce qui a pu faire débat lors de la première activité (la prise en compte du discours indirect libre). Cette étape doit être assez rapide, qu'elle soit effectuée à l'écrit ou à l'oral. Ce qui est important de montrer aux élèves, c'est que leurs tâtonnements ne résultent pas d'une incompétence, mais au contraire de la perception intuitive d'un problème complexe.

La deuxième étape doit permettre de cerner les contours de ce problème. Sont mis en regard, dans le support fourni aux élèves, un extrait du texte source et une transposition d'élève (annexe 4) ; l'extrait juxtapose du discours indirect libre et du discours direct. Les élèves doivent repérer les changements et les classer ; ils peuvent éprouver des difficultés pour nommer les éléments qu'ils repèrent, mais étant donné qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de leur maîtrise du vocabulaire métalinguistique, l'enseignant-e fournit une aide terminologique ponctuelle. Après avoir repéré et classé les différences observées, les élèves ébauchent une tentative d'interprétation en répondant à la dernière question (Où y a-t-il le plus de mots qui changent : dans les passages soulignés ou dans les passages grisés ? Pourquoi ?). Il ne faut pas exiger de réponse irréprochable à ce « pourquoi » : la réflexion est ici beaucoup plus importante que la formalisation. L'essentiel est dans le repérage de l'opposition entre le passage qui fournit tel quel le contenu du dialogue théâtral et les passages dont il faut modifier au moins les pronoms et les temps verbaux, puis dans la formulation d'une hypothèse qui explique cette opposition. Jusqu'à présent, l'enseignant-e n'a pas eu recours au métalangage « discours indirect libre » (sauf si des élèves le lui ont déjà soufflé !) ; tout le travail qui vient d'être fait vise à cerner les contours de cet objet que l'étape suivante va enfin nommer.

La troisième étape est un cours sur la notion, à partir d'un polycopié (annexe 5) reprenant aussi les notions proches⁵ (discours direct, indirect et narrativisé). Selon le temps que l'enseignant-e veut consacrer à la séance, cette troisième étape peut être très rapide (distribution, lecture magistrale et commentaire rapide du polycopié), ou plus longue (construction par les élèves de la fiche, par exemple en donnant comme lanceur la première phrase). Toutes les solutions intermédiaires sont possibles : moment de cours magistral s'appuyant sur les trois exemples (rétroprojetés éventuellement) suivi de la distribution de la fiche complète ou à compléter, distribution de la fiche sans les exemples, que les élèves doivent trouver, distribution de la fiche sans l'encadré « Le discours indirect libre », que les élèves doivent bâtir sur le modèle des autres, etc. L'essentiel est qu'un bilan soit fait, et que les notions soient à ce stade verbalisées.

5. La terminologie employée est la plus courante, fixée par la *Terminologie grammaticale* de 1997 (Circulaire du 24/07/97, publiée au CNDP collection « Horaires, objectifs, programmes, instructions »), p. 8 sq. : discours direct, indirect, indirect libre, narrativisé.

Troisième activité : repérage (une heure)

La troisième activité est prévue pour permettre aux élèves de consolider les apprentissages en cours : c'est une activité de repérage, sur un corpus de six textes, empruntés à la littérature, à la littérature de jeunesse ou à la presse (annexe 6). Les élèves doivent surligner les passages de discours indirect libre. Ce travail peut être effectué individuellement, par deux ou en groupe. Pendant l'activité (ou éventuellement dans un temps de reprise finale), l'enseignant-e fait émerger les justifications des élèves et complète avec eux la fiche sur le discours indirect libre (annexe 5), en relevant quelques indices qui permettent d'avancer que tel énoncé est du discours indirect libre.

Ce travail de repérage peut être l'occasion de discussions voire de désaccords entre les élèves – désaccords qu'il ne faut ni évacuer ni nécessairement trancher par une intervention magistrale. Il n'est pas toujours facile de décider si tel ou tel énoncé est du discours indirect libre ou non (cf. texte 6, par exemple, où le deuxième passage en grisé peut être interprété comme du discours indirect libre ou comme une suite de la narration du journaliste). « Il n'existe pas de marques linguistiques spécifiques pour cette forme de citation », écrit le linguiste Dominique Maingueneau⁶ en parlant du discours indirect libre. L'indécidabilité est donc au cœur du discours indirect libre et renvoie à une question de lecture. On peut, en lycée au moins, montrer que cette indécidabilité a une réalité historique et qu'une lecture qui nie le discours indirect libre a été possible « par des lecteurs incompetents ou malveillants »⁷ au procès de *Madame Bovary*⁸. Cela dit, il existe des signaux en contexte (hors du discours indirect libre lui-même) qui marquent plus ou moins les frontières entre personnage et narrateur : dans notre corpus, les frontières sont parfois nettes, (Cf. textes 1, 2, 4) parfois peu franches (Cf. textes 5, 9 et 11 par exemple). Cette différence peut se traiter en lycée particulièrement.

Remarque : l'annexe 7 est un corrigé. Il sera utilisé lors de la séance suivante.

Quatrième activité : les fonctions du discours indirect libre (2 heures).

Il s'agit là du moment crucial de la séquence où l'on quitte une approche formelle pour aborder des problèmes de sens, d'interprétation. Cette séance est destinée à aider les élèves à travailler sur les fonctions possibles du discours indirect libre, et donc sur les choix d'écriture de l'auteur dans tel ou tel texte. Le corpus proposé est varié, et permet justement de repérer différentes fonctions possibles du discours indirect libre.

L'activité comprend trois temps :

-
6. Maingueneau Dominique (1986) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas, p. 98.
 7. Genette Gérard (1983) *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, p. 37.
 8. Sur ce point, voir JAUSS Hans Robert (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, collection « Idées », p. 84 sq.

Le premier temps est un temps de travail sur un nouveau corpus (annexe 8, textes numérotés de 7 à 11). Ce premier temps est essentiellement un temps de prise de connaissance du corpus et de retour sur les acquis des séances précédentes. Les élèves travaillent, là encore, individuellement, par deux ou en groupe. Il doivent s'interroger sur les raisons du surlignement de certains passages (évidemment, les passages au discours indirect libre) et distinguer (en les soulignant de deux couleurs différentes) paroles et pensées. Ce moment est nécessaire pour éviter un possible parasitage par la suite : si le discours indirect libre n'est pas clairement perçu comme pouvant rapporter des paroles et des pensées, les élèves peuvent ensuite assigner comme seule fonction au discours indirect libre de rapporter des pensées, le discours direct étant alors perçu comme le moyen de rapporter les paroles.

Ce temps de clarification est donc nécessaire, mais ne doit pas être trop long. Les élèves traitent le corpus **texte par texte** (comme le précisent les deux premières questions) : une fois le travail fait sur le texte 7 (le premier du corpus), ils passent au suivant, etc. Au bout de vingt minutes environ, on interrompt les élèves, quel que soit le degré d'avancement de leur travail : certains peuvent n'avoir traité que deux textes quand d'autres auront fini le travail, mais l'essentiel est qu'il aient fait ce travail sur au moins deux textes. On demande alors aux élèves de passer à la troisième question, qui est là encore un moyen de faire le point sur le problème essentiel du discours indirect libre : la difficulté à assigner le discours à un énonciateur précis (personnage ou narrateur).

Le deuxième temps est un temps de travail sur l'ensemble du corpus (annexes 7 et 8, textes 1 à 11). Ce deuxième temps peut être entamé au bout d'une demi-heure environ. La démarche peut être menée soit en groupe soit collectivement, classe entière.

Si le travail se fait classe entière, c'est l'enseignant-e qui choisit trois (ou quatre) textes, en fonction de ce qu'il juge important de faire découvrir aux élèves. Si les élèves travaillent en groupe, ils procèdent comme précédemment, texte par texte, mais en choisissant cette fois les textes qu'ils veulent traiter ; ce choix est libre, mais peut être guidé par l'enseignant-e ; les consignes peuvent leur être données sur une feuille (**Annexe 9**).

L'objectif est de découvrir des fonctions ou des effets *possibles* du discours indirect libre, sachant que l'on est là dans le domaine de l'interprétation subjective et que rien n'est vraiment absolument sûr.

Nous proposons ci-dessous quelques pistes, qui ne sont qu'indicatives : si les frontières du discours indirect libre sont parfois difficiles à établir, ses fonctions éventuelles le sont encore plus. Il ne s'agit donc pas d'imposer aux élèves telle ou telle lecture, telle ou telle interprétation, mais de leur demander de s'interroger – et de discuter le cas échéant – sur tel ou tel effet possible. **À chaque enseignant-e de décider, selon sa classe et ses objectifs, jusqu'où il est possible d'aller. Il n'est pas nécessaire d'aborder toutes les fonctions du discours indirect libre.**

Il semble que le travail sur les fonctions ou les effets du discours indirect libre peut donc s'articuler autour de quelques grandes pistes de réflexion : au collège, on privilégiera peut-être les phénomènes de « traduction » (cf. point D ci-dessous), même si d'autres fonctions plus complexes peuvent être abordées. Au lycée, le corpus peut s'inscrire dans un travail sur la polyphonie : ce peut être une entrée

possible pour cette notion importante en argumentation et en particulier dans l'objet d'étude « l'éloge et le blâme ». Il peut aussi être exploité dans un travail sur le naturalisme.

Le troisième temps de l'activité est consacré à un bilan à l'issue de ce travail, **sur les seules fonctions du discours indirect libre identifiées par la classe au cours de la séance**. Ce bilan, établi collectivement ou fait par l'enseignant-e, est reporté sur la fiche (**Annexe 5**).

Pistes de réflexion sur les fonctions du discours indirect libre :

A. Dans tous les textes, le discours indirect libre participe à la construction d'un point de vue interne.

B. Dans tous les cas, le discours indirect libre est, dans une perspective d'analyse du discours, un phénomène de polyphonie énonciative, puisqu'il permet de faire entendre plusieurs voix, plusieurs « énonciateurs ».

C. Dans certains textes, le discours indirect libre permet essentiellement, semble-t-il, de faire entendre la voix du personnage sans marquer trop de rupture avec la narration : c'est le cas des textes 1, 2, mais aussi des textes 3, 11 (Zola). C'est le cas aussi chez Flaubert (textes 5 et 9) : le discours indirect libre (avec ses marques de l'imparfait notamment) permet de fondre le discours du personnage dans la narration ; comme le remarquait Flaubert, le dialogue donne du relief et il faut le réserver aux scènes principales⁹.

D. Une fonction plus spécifique (et plus spécifiquement littéraire) du discours indirect libre est de permettre assez nettement de faire entendre un personnage, mais d'une manière « acceptable » : ainsi Zola, dans le texte 3, reformule-t-il les propos de Mes-Bottes, puis des invités à la noce de Gervaise, sans doute pour rendre intelligible le langage populaire, et pour le faire entendre sans trop risquer de choquer son lecteur ; Zola en quelque sorte « traduit » le langage du peuple, mais en garde des traces qui viennent « contaminer » son récit, et qui lui donnent ainsi cette couleur réaliste qui est l'un des objectifs du naturalisme. Chez Zola, l'usage du discours indirect libre vient de la contradiction de deux exigences, qui caractérisent le naturalisme : « D'un côté, il cherche à restituer la "réalité" sociale, de l'autre, il entend élaborer un récit efficace et dont la valeur esthétique soit indiscutable »¹⁰. Ce qui engendre une difficulté : reproduire fidèlement ce qui ne peut pas l'être, parce que relevant de la langue parlée, « avec tout ce que cela implique de redites, d'inachèvement, de maladresses syntaxiques, de mimique.... ». Le discours indirect libre permet de résoudre cette difficulté. C. Gothot-Mersch voit aussi cette fonction du discours indirect

9. Cf. Gothot-Mersch Claudine (1983), *Le travail de Flaubert*, Paris, Seuil, collection « Points ».

10. Maingueneau, *op. cit.*, p. 101.

libre chez Flaubert, où il renvoie (selon Flaubert lui-même) à « un problème de réalisme » : « le dialogue direct doit ressembler à ce qu'il serait dans la vie, ce qui est bien difficile quand on veut écrire proprement », dit Gothot-Mersch¹¹.

E. Parfois, le brouillage énonciatif opéré par le discours indirect libre permet sans doute à l'auteur de dire des choses... sans les dire, sans les prendre en charge mais en même temps sans totalement s'en décharger : ainsi dans le texte 7, c'est la vieille madame Raquin qui blasphème, certes ; mais le lecteur peut légitimement se demander où s'arrête et où commence la responsabilité de l'auteur dans ce discours.

F. Parfois encore, le discours indirect libre a une fonction d'empathie : c'est ce qui semble caractériser particulièrement les textes 6 (où le narrateur prend parti pour le prévenu ou du moins accompagne en pensée sa parole) et 10 (où l'empathie est à la fois celle du narrateur pour son personnage et, dans le discours indirect libre au second degré, celle du personnage dont le point de vue domine pour les paroles rapportées de l'autre personnage)...

G. À moins que, précisément, ce dernier texte (texte 10) soit un exemple du contraire et que ce soit là l'ironie qui domine... Affaire d'interprétation – mais l'extrait ici ne permet pas d'en décider sûrement. L'empathie et l'ironie ne sont d'ailleurs peut-être pas incompatibles : chez Flaubert par exemple, on peut faire apparaître (au lycée en tout cas) le double phénomène d'identification-distance du narrateur-auteur aux personnages, « qui lui permet de faire parler à son propre discours, sans tout à fait le compromettre ni tout à fait l'innocenter, cet idiome à la fois écoeurant et fascinant qu'est le langage de l'autre »¹² ; le propre de Flaubert est « de s'identifier au haïssable et au répugnant [...] Le discours indirect libre, qui permet à la fois de s'identifier à ses créations et de conserver son autonomie, sa distance ; par rapport à elles, est favorable au plus haut point à l'expression de cet amour-haine pour ses héros »¹³. Cela peut faire apparaître la dialectique flaubertienne de l'impersonnalité et de l'identification : cf. Flaubert : « Je crois que le grand Art est scientifique et impersonnel. Il faut, par un effort d'esprit, se transposer dans les personnages, et non les attirer à soi. »¹⁴ Si l'on a souvent parlé de l'ironie flaubertienne à propos de son usage du discours indirect libre¹⁵, il n'y a pas ici d'extrait où cette fonction soit clairement et sans conteste attestée (cela

11. *op. cit.*, p. 220.

12. Genette Gérard (1972) *Figures III*, Paris, Seuil, p. 192.

13. Lerch Gertraud, citée par Bakhtine Mikhail [publié sous la signature de V. N. Volochinov] (1977 [1929-1930]) *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, p. 210.

14. Lettre à George Sand, 15-16 décembre 1866. Cité par Cohn Dorrit (1981 [1978]) *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil, p. 138.

15. Cf. par exemple Genette Gérard (1983) *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, p. 37. Dans une note, Genette rappelle, en référence au procès de *Madame Bovary*, qu'il est possible « que de telles ironies ne soient pas toujours perçues par des lecteurs incompetents ou malveillants ».

est de toute façon difficile dans un extrait court). C'est le cas en revanche du texte 8, qui signale lui-même cette fonction ironique du discours indirect libre (« Même en lui supposant l'imagination de Julien, un jeune homme élevé au milieu des tristes vérités de la société de Paris, eût été réveillé à ce point de son roman par la froide **ironie** »)... L'ironie de Stendhal pour ses personnages est en effet bien connue et le discours indirect libre n'est qu'une de ses manifestations.

Cinquième activité : travail d'écriture (une heure)

Cette cinquième activité (annexe 10) est une écriture d'invention, qui peut être individuelle, par deux ou en groupe. La situation d'énonciation proposée doit aider l'élève à distinguer dans son texte les deux « voix » mises en scène, celle de l'adulte et celle de l'adolescent et à contrôler les effets du discours indirect libre, en prolongement de l'activité précédente sur les fonctions.

Il ne s'agit pas d'une évaluation, mais d'une activité qui aide l'élève à consolider les savoirs sur le discours indirect libre. Il faut donc inviter les élèves à utiliser le cours et les corpus de textes déjà étudiés, et l'enseignant-e peut aider les élèves pour reformuler la consigne, et vérifier qu'elle est mise en œuvre dans les écrits. Deux difficultés sont en effet prévisibles : que l'élève n'utilise pas de discours indirect libre ; ou qu'il utilise un discours indirect libre qui ne donne pas d'indice sur la position du narrateur par rapport à l'accusé (celle-ci pouvant être explicitée d'une autre manière dans la lettre). Dans les deux cas, le laisser persister dans l'erreur sans l'aider ôterait à l'exercice son caractère de démarche d'apprentissage.

Nous suggérons donc, une fois commentée la consigne, une fois rappelée la nécessité d'utiliser le travail des séances précédentes, de laisser les élèves écrire une quinzaine de minutes, et d'observer ce qu'ils produisent. Il y aura peut-être lieu de suspendre le travail pour rappeler à tous ce qui est attendu, et les inviter à auto- ou co-évaluer leurs écrits en répondant à deux questions qu'on notera au tableau :

- 1) Est-ce qu'il y a du discours indirect libre dans mon (ou ce) texte ?
- 2) Si oui, peut-on, grâce aux passages en discours indirect libre, savoir si l'auteur de la lettre éprouve de la sympathie, de la pitié, du mépris, etc. envers l'accusé-e ?

Les élèves peuvent ensuite reprendre et modifier leur travail.

Les copies peuvent être notées ou non, suivant le choix de l'enseignant-e.

Évaluation finale (une heure)

Cette évaluation finale est, comme l'évaluation initiale, un outil de l'expérimentation. Mais, contrairement à cette dernière, elle peut être ici envisagée comme évaluation sommative des élèves et donner lieu à une note.

Elle reprend en partie l'évaluation initiale : le premier exercice (10 minutes) est la reprise de l'exercice 3 de l'évaluation initiale (Maupassant, *Pierrot*) : le deuxième exercice est la reprise de l'exercice 2 de l'évaluation initiale (Zola,

L'Assommoir). L'objectif est de comparer les performances en matière de repérage du discours indirect libre.

Le troisième exercice (annexe 11) est un travail d'écriture (le pendant du premier exercice de l'évaluation initiale), à partir de quatre textes lacunaires, inducteurs de discours indirect libre. Trois de ces textes sont des extraits d'œuvres dans lesquelles nous avons déjà puisé pour constituer les corpus de la séquence. C'est une facilitation : les élèves ont des points de repère, bien qu'il s'agisse d'extraits courts. Cette activité vise donc à évaluer la capacité des élèves à produire du discours indirect libre. Elle est suivie, au bout d'une vingtaine de minutes, d'une question « métacognitive », pour voir si s'installe un choix conscient du discours indirect libre, que l'on note au tableau :

Avez-vous utilisé du discours indirect libre ? Ne répondez pas globalement, mais dites pour chaque texte si vous l'avez fait ou non, et pour quelles raisons.

Rien n'empêche de commenter la consigne ni de passer dans les rangs et d'insister pour que les élèves répondent bien texte par texte.

Le quatrième exercice (10 à 15 minutes) est une consigne que l'on note également au tableau, et qui invite les élèves à « dire tout ce qu'ils ont appris sur le discours indirect libre », pour évaluer leurs savoirs déclaratifs. Si les élèves posent des questions sur cette consigne, on peut la commenter en disant qu'il s'agit d'en dire le plus possible, avec des exemples qu'ils peuvent inventer ou se rappeler.

LES SÉQUENCES B ET C

La séquence B, destinée aux classes témoins, diffère de la séquence expérimentale par les deux premières activités. Elle débute sur une lecture de texte, et non sur une activité d'écriture d'invention (voir *supra*). L'évaluation initiale, l'évaluation finale, et les activités 3 à 5 sont identiques à celles de la séquence précédemment décrite.

Première activité : lecture analytique (une ou deux heures)

La première activité est donc une lecture analytique du texte qui avait servi d'hypotexte pour l'activité 1 de la séquence expérimentale¹⁶ (extrait de Zola, *L'Assommoir*, annexe 12), qui peut se faire en groupe ou collectivement.

Il est possible de commencer l'analyse du texte par une première approche du sens global ou par n'importe quel aspect qui intéresse l'enseignant-e dans le cadre de sa progression annuelle. Ce qui est indispensable, dans le travail qui nous intéresse sur le discours indirect libre, est d'aborder l'étude du point de vue, au sens

16. Il s'agit pour être tout à fait exact d'une version un peu plus longue de l'extrait, pour que la lecture analytique ne se borne pas au discours indirect libre.

strictement visuel : le narrateur « voit » par les yeux de Gervaise, ce qui se constate dès le début du texte (« Quand il fut entré, elle le crut malade, tant il lui parut pâle, les yeux rougis, le visage marbré. Et il restait debout, bégayant, hochant la tête ») puis par ceux de Coupeau (« Gervaise montrait une grande surprise. Elle était très grave »). Ce jeu de point de vue en champ/contrechamp accompagne en fait l'alternance des voix des personnages.

Cette question du point de vue amène ainsi à l'objet qui est à privilégier ici : l'énonciation dans le texte et plus précisément les formes du discours rapporté qui s'y trouve, à savoir le discours direct, le discours indirect libre, le discours narrativisé. Cette dernière forme de discours rapporté est en général vue par les élèves et ne doit pas être négligée (on observera que dans la première phrase du texte il s'agit là de *pensée* de Gervaise et que dans la première phrase du septième paragraphe, il s'agit de *paroles*).

On analyse avec les élèves quelques passages où il n'y a aucune ambiguïté (c'est bien le personnage qui parle : c'est évidemment le cas des passages au discours direct, mais ce peut l'être pour des passages au discours indirect libre) et d'autres où le doute est permis (par exemple, les phrases 2 et 3 du question paragraphe : « C'était tout réfléchi. Il était descendu parce qu'il avait besoin de passer une bonne nuit »). Cela peut lancer une discussion sans que soit absolument tranchée la question pour l'instant.

Il est possible, particulièrement dans une séquence sur le naturalisme, de s'interroger sur la raison de ce choix de discours indirect libre : rendre audible dans une écriture à visée esthétique une parole jugée illégitime (c'est la justification même de Zola). Mais cette question sera traitée plus loin (quatrième activité).

Deuxième activité : découverte de la notion (une heure)

La deuxième activité, parallèlement à la deuxième activité de la séquence expérimentale, permet de revenir avec les élèves sur le texte pour découvrir la notion qui fait l'objet de l'apprentissage. Au retour sur les productions dans la séquence A correspond ici, dans un premier temps, un retour sur le texte, où l'on demande aux élèves de relever précisément (seul, à deux ou en groupe) les passages où c'est le narrateur qui parle, ceux où c'est incontestablement les personnages et les passages ambigus. L'objectif est de remettre en mémoire le cours précédent en centrant sur la question du discours indirect libre, et de faire apparaître à nouveau les zones d'indécidabilité. Un deuxième temps permet une mise en commun, pour analyser les différentes formes de discours rapporté et des zones d'incertitude du discours indirect libre.

Le troisième temps est identique à la troisième étape de la deuxième activité de la séquence expérimentale (construction d'une fiche, voir supra et annexe 5).

LA SÉQUENCE C

Elle est identique à la séquence B, mais sans la dernière activité d'écriture (activité 5). Bien sûr, évaluations initiale et finale restent identiques à celles des deux autres séquences.

Annexe 1

Quand il fut entré, elle le crut malade, tant il lui parut pâle, les yeux rougis, le visage marbré. Et il restait debout, bégayant, hochant la tête. Non, non, il n'était pas malade. Il pleurait depuis deux heures, en haut, dans sa chambre ; il pleurait comme un enfant, en mordant son oreiller, pour ne pas être entendu des voisins. Voilà trois nuits qu'il ne dormait plus. Ça ne pouvait pas continuer comme ça.

« Écoutez, madame Gervaise, dit-il la gorge serrée, sur le point d'être repris par ses larmes, il faut en finir, n'est-ce pas ?... Nous allons nous marier ensemble. Moi je veux bien, je suis décidé. »

Gervaise montrait une grande surprise. Elle était très grave.

« Oh ! monsieur Coupeau, murmura-t-elle, qu'est-ce que vous allez chercher là ? Je ne vous ai jamais demandé cette chose, vous le savez bien... Ça ne me convenait pas, voilà tout... Oh ! non, non, c'est sérieux, maintenant ; réfléchissez, je vous en prie. »

Mais il continuait à hocher la tête, d'un air de résolution inébranlable. C'était tout réfléchi. Il était descendu parce qu'il avait besoin de passer une bonne nuit. Elle n'allait pas le laisser remonter pleurer, peut-être ! Dès qu'elle aurait dit oui, il ne la tourmenterait plus, elle pourrait se coucher tranquillement. Il voulait simplement lui entendre dire oui. On causerait le lendemain.

Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II

Annexe 2

Nom, prénom
Classe

*Y a-t-il dans ce texte des passages au discours **direct** ? au discours **indirect** ? au discours **indirect libre** ? Si oui, soulignez-les en adoptant le code suivant :*

discours direct : en noir

discours indirect : en bleu

discours indirect libre : en rouge

Madame Lefèvre était une dame de campagne, une veuve, une de ces demi-paysannes à rubans et à chapeaux à falbalas, de ces personnes qui parlent avec des cuirs, prennent en public des airs grandioses, et cachent une âme de brute prétentieuse sous des dehors comiques et chamarrés, comme elles dissimulent leurs grosses mains rouges sous des gants de soie écru.

Elle avait pour servante une brave campagnarde toute simple, nommée Rose.

Les deux femmes habitaient une petite maison à volets verts, le long d'une route, en Normandie, au centre du pays de Caux. Comme elles possédaient, devant l'habitation, un étroit jardin, elles cultivaient quelques légumes.

Or, une nuit, on lui vola une douzaine d'oignons.

Dès que Rose s'aperçut du larcin, elle courut prévenir madame, qui descendit en jupe de laine. Ce fut une désolation et une terreur. On avait volé, volé madame Lefèvre ! Donc, on volait dans le pays, puis on pouvait revenir.

Et les deux femmes effarées contemplaient les traces de pas, bavardaient, supposaient des choses : « Tenez, ils ont passé par là. Ils ont mis leurs pieds sur le mur ; ils ont sauté dans la plate-bande. »

Et elles s'épouvantaient pour l'avenir. Comment dormir tranquilles maintenant !

Le bruit du vol se répandit. Les voisins arrivèrent, constatèrent, discutèrent à leur tour ; et les deux femmes expliquaient à chaque nouveau venu leurs observations, et leurs idées.

Un fermier d'à côté leur offrit ce conseil : « Vous devriez avoir un chien »

C'était vrai, cela ; elles devraient avoir un chien, quand ce ne serait que pour donner l'éveil. Pas un gros chien, Seigneur ! Il les ruinerait en nourriture. Mais un petit chien (en Normandie, on prononce *quin*), un petit freluquet de *quin* qui jappe.

Dès que tout le monde fut parti, madame Lefèvre discuta longtemps cette idée de chien. Elle faisait, après réflexion, mille objections, terrifiée par l'image d'une jatte pleine de pâtée. [...]

Rose, qui aimait les bêtes, apporta ses raisons et les défendit avec astuce. Donc il fut décidé qu'on aurait un chien, un tout petit chien.

On se mit à sa recherche, mais on n'en trouvait que des grands, des avaleurs de soupe à faire frémir. L'épicier de Rollerville en avait bien un, tout petit ; mais il exigeait qu'on lui payât deux francs, pour couvrir ses frais d'élevage. Madame Lefèvre déclara qu'elle voulait bien nourrir un « quin » mais qu'elle n'en achèterait pas...

Guy de Maupassant, *Pierrot*

Annexe 3

1) *Lisez la suite de l'extrait de l'Assommoir sur lequel vous avez déjà travaillé.*

« Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise... Voyez-vous, monsieur Coupeau, vous avez tort de vous entêter. Vous ignorez vous-même ce que vous éprouvez pour moi. Si vous ne me rencontriez pas de huit jours, ça vous passerait, je parie. Les hommes, souvent, se marient pour une nuit, la première, et puis les nuits se suivent, les jours s'allongent, toute la vie, et ils sont joliment embêtés... Asseyez-vous là, je veux bien causer tout de suite. »

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage, baissant la voix, afin de ne pas réveiller les deux enfants, Claude et Etienne, qui dormaient avec leur petit souffle, la tête sur le même oreiller. Et Gervaise revenait toujours à eux, les montrait à Coupeau ; c'était là une drôle de dot qu'elle lui apportait, elle ne pouvait vraiment pas l'encombrer de deux mioches. Puis elle était prise de honte pour lui. Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. D'ailleurs, ce n'était pas tout ça, elle aurait pu rouler sur les trottoirs, être laide, fainéante, dégoûtante, avoir une séquelle d'enfants crottés, ça n'aurait pas compté à ses yeux : il la voulait.

« Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »

Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II

2) *Vous allez devoir transformer ce texte en scène de théâtre. Que va-t-il falloir garder ? Que va-t-il falloir transformer ? (répondez en soulignant ou surlignant avec des couleurs différentes).*

3) *Écrivez la scène.*

Annexe 4

1^{ère} étape

Lorsque vous avez dû transformer le texte de Zola en dialogue théâtral, certains passages ne vous ont posé aucun problème, d'autres au contraire ont pu vous faire hésiter. Pour le travail d'aujourd'hui, nous laissons de côté les problèmes de décor, indications entre parenthèses (les « didascalies ») : nous y reviendrons plus tard. Nous ne nous occupons que des **paroles des personnages**.

Dans le texte ci-dessous, les passages que vous avez facilement attribués à Gervaise ou à Coupeau sont soulignés, et ceux qui posent problème sont surlignés en gris.

« Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise... Voyez-vous, monsieur Coupeau, vous avez tort de vous entêter. Vous ignorez vous-même ce que vous éprouvez pour moi. Si vous ne me rencontriez pas de huit jours, ça vous passerait, je parie. Les hommes, souvent, se marient pour une nuit, la première, et puis les nuits se suivent, les jours s'allongent, toute la vie, et ils sont joliment embêtés... Asseyez-vous là, je veux bien causer tout de suite. »

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage, baissant la voix, afin de ne pas réveiller les deux enfants, Claude et Etienne, qui dormaient avec leur petit souffle, la tête sur le même oreiller. Et Gervaise revenait toujours à eux, les montrait à Coupeau ; c'était là une drôle de dot qu'elle lui apportait, elle ne pouvait vraiment pas l'encombrer de deux mioches. Puis elle était prise de honte pour lui. Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. D'ailleurs, ce n'était pas tout ça, elle aurait pu rouler sur les trottoirs, être laide, fainéante, dégoûtante, avoir une séquelle d'enfants crottés, ça n'aurait pas compté à ses yeux : il la voulait.

« Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »

Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II

Expliquez pourquoi ces passages-là pouvaient poser problème : qu'est-ce qui fait que vous pouviez hésiter ?

2^{ème} étape

Voici un passage du texte de Zola, et, en face, un exemple de production d'élèves. Surlignez les mots qui changent.

Texte de Zola	Production d'élèves
Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. [...] il la voulait. « Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »	Gervaise Qu'est-ce qu'on dira dans le quartier ? On m'a connue avec mon amant, on connaît mon histoire ; ce ne sera guère propre quand on nous verra nous épouser au bout de deux mois seulement. Coupeau Je me moque bien du quartier ! Je ne mets pas mon nez dans les affaires des autres, j'aurais trop peur de le salir ! Oui, vous avez eu Lantier avant moi, mais où est le mal ? Vous ne faites pas la vie, vous n'amènerez pas des hommes dans votre ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiront, on les élèvera ensemble, parbleu ! Jamais je ne trouverai une femme aussi courageuse, remplie de plus de qualités que vous : je vous veux (<i>en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu</i>) Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ?

Surlignez les mots qui changent. Faites-en une liste et classez-les.

Où y a-t-il le plus de mots qui changent : dans les passages soulignés ou dans les passages grisés ? Pourquoi ?

Annexe 5

LE DISCOURS INDIRECT LIBRE

Il y a 4 manières de rendre compte à l'écrit des propos tenus par quelqu'un.

1) Le discours direct

Exemple tiré du texte de Zola :

« Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise... »

Il n'y a rien à changer si on veut savoir ce que le personnage a effectivement dit.

Indice : guillemets ou tirets.

Le narrateur peut annoncer qui parle en utilisant une phrase comme *Perrine a dit*, suivie de deux points *Perrine a dit* : « J'ai horreur de faire la cuisine. »

Il peut aussi indiquer qui parle dans une petite phrase (qui s'appelle une incise) au milieu du discours direct, comme dans l'exemple ci-dessus : *reprit Gervaise*.

2) Le discours indirect

Exemple inspiré du texte de Zola :

Gervaise lui rappela qu'elle avait deux enfants, que ce serait une charge pour lui.

Il n'y a ni guillemets, ni tirets. Mais on sait qui parle. Pour retrouver les paroles du personnage, il faut le plus souvent changer les pronoms et parfois le temps de verbes.

« J'ai deux enfants, ce sera une charge pour vous. »

Les paroles sont annoncées par un verbe + une conjonction (que ou si) : dire que, répondre que, affirmer que, répéter que, demander si, etc.

3) Le discours indirect libre

Exemple tiré du texte de Zola :

Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ?

Ce ne sont pas exactement les paroles du personnage : pour les imaginer, il faut généralement changer les pronoms et le temps de verbes, comme dans le discours indirect.

« Je me moque bien du quartier... »

Il n'y pas de guillemets. Il n'y pas non plus de verbe + conjonction. Donc à première vue pas d'indice, et on peut penser que c'est seulement le narrateur

qui parle ; mais on devine que ce sont en même temps les paroles du personnage.

4) Le discours narrativisé

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage...

Le narrateur montre que les personnages parlent, mais en résumant ce qu'ils disent.

Annexe 6

Dans les textes qui suivent, surlignez les passages qui vous semblent être au discours indirect libre.

Texte 1

Dix-neuf heures vingt. Pour la quatrième fois, l'homme est dérangé dans sa lecture par la voyageuse. Elle tient sur ses cuisses un sandwich entouré de papier d'aluminium ménager qu'elle retire avec délicatesse. Des effluves d'oignon frit envahissent le compartiment. Ils viennent s'ajouter au parfum d'une eau de toilette bon marché censée masquer l'odeur âcre de transpiration. Le voyageur suggère à son vis-à-vis l'ouverture de la fenêtre. La voyageuse répond qu'il fait trop froid et avale un énorme morceau de saucisse moutardée. Le voyageur suggère l'ouverture de la porte du compartiment pour une aération sommaire. La réponse lui parvient sous la forme de borborygmes et de postillons : elle n'est toujours pas d'accord à cause du bruit, des courants d'air, des gens qui fument dans le couloir, elle n'est pas d'accord du tout, et s'il n'est pas content, il n'a qu'à aller ailleurs. Les molaires supérieures du voyageur rejoignent les molaires inférieures. L'homme se dit que cette personne lui rappelle la concierge d'un immeuble parisien où il se rendit un jour.

Sophie Loubière, *Compartiment 12*, in « Petits polars à l'usage des grands », Librio, p. 12

Texte 2¹⁷

Chère Alice
Pendant les vacances, j'ai rencontré un garçon. Je l'aime vraiment, et lui aussi. J'ai attendu qu'il fasse le premier pas, mais il ne l'a pas fait. Un jour, il

17. La lettre signée « Véronique » est reproduite pour que vous compreniez la situation. Pour le discours indirect libre, travaillez sur la réponse d'Alice.

est venu me voir, et là, je ne sais pas ce qui m'a pris : j'ai embrassé un garçon devant lui ! Depuis, il me fait la tête. J'aimerais savoir ce que je dois faire pour réparer l'erreur que j'ai faite. Et croyez-vous qu'il m'aime encore ?

Véronique

Véronique,

C'est vrai que tu n'as pas été très inspirée d'embrasser un garçon devant celui que tu aimes et qui semble timide puisqu'il n'avait pas encore osé faire le premier pas ! Mais bon, ce qui est fait est fait. Essayons de récupérer la situation. S'il te fait la tête, c'est que sans doute, il t'aime encore. Va le voir, et dis-lui que tu as à lui parler. Fais-toi mignonne ce jour-là, et propose-lui d'aller prendre un verre, tous les deux, seuls. Dis-lui que tu l'aimes et que tu ne sais pas ce qui t'a pris d'avoir embrassé un garçon devant lui. Non, vraiment, tu ne sais pas ! Est-ce qu'il veut bien oublier ? et te pardonner ? Tu es tellement malheureuse de lui avoir fait du chagrin ! Dis-lui aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était pas encore déclaré, il ne t'avait encore rien demandé ! Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui, et tu voudrais sortir avec lui. Et que, si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux dans votre coin, pour une idiotie que plus jamais tu ne referas.

Alice

OK ! n° 838, 3-9 février 1992, p. 28

Texte 3

[Mes-Bottes arrive à la noce de Gervaise et de Coupeau, déjà bien éméché et en retard pour dîner]

Oh ! ça ne l'embarrassait pas, il rattraperait les autres ; et il redemanda trois fois du potage, des assiettes de vermicelle, dans lesquelles il coupait d'énormes tranches de pain. Alors, quand on eut attaqué les tourtes, il devint la profonde admiration de toute la table. Comme il bafrait ! Les garçons effarés faisaient la chaîne pour lui passer du pain, des morceaux finement coupés qu'il avalait d'une bouchée. Il finit par se fâcher ; il voulait un pain à côté de lui. Le marchand de vin, très inquiet, se montra un instant sur le seuil de la salle. La société, qui l'attendait, se tordit de nouveau. Ça la lui coupait au gargotier ! Quel sacré zig tout de même, ce Mes-Bottes ! Est-ce qu'un jour il n'avait pas mangé douze œufs durs et bu douze verres de vin, pendant que les douze coups de minuit sonnaient ! On n'en rencontre pas beaucoup, de cette force-là. Et Melle Remanjou, attendrie, regardait Mes-Bottes mâcher, tandis que M. Madinier, cherchant un mot pour exprimer son étonnement presque respectueux, déclara une telle capacité extraordinaire.

Émile Zola, L'Assommoir, Chapitre III

Texte 4

- Je t'ai dit de te taire ! Si tu ne la boucles pas immédiatement et que tu ne t'assieds pas, j'enlève ma ceinture et je te corrige avec la boucle !
Lentement, Matilda se rassit. Oh, quelle infamie ! Quelle injustice !
Comment pouvait-on la chasser pour une faute dont elle était innocente !
Matilda sentait monter en elle une fureur intense. Si intense qu'elle se sentait au bord d'une explosion interne.

Roald Dahl, *Matilda*, Folio junior p. 162

Texte 5

[Lheureux rend visite à Emma Bovary]

Après avoir laissé à la porte son chapeau garni d'un crêpe, il posa sur la table un carton vert, et commença par se plaindre à Madame, avec force civilités, d'être resté jusqu'à ce jour sans obtenir sa confiance. Une pauvre boutique comme la sienne n'était pas faite pour attirer une élégante ; il appuya sur le mot. Elle n'avait pourtant qu'à commander, et il se chargerait de lui fournir ce qu'elle voudrait, tant en mercerie que lingerie, bonneterie ou nouveautés ; car il allait à la ville quatre fois par mois, régulièrement. Il était en relation avec les plus fortes maisons. On pouvait parler de lui aux Trois Frères, à la Barbe d'or ou au Grand Sauvage ; tous ces messieurs le connaissaient comme leur poche ! Aujourd'hui donc, il venait montrer à Madame, en passant, différents articles qu'il se trouvait avoir, grâce à une occasion des plus rares. Et il retira de la boîte une demi-douzaine de cols brodés.

Flaubert, *Madame Bovary*, II, 5

Texte 6

Voilà, c'était Sandra. Et Jean-Noël aussi, en parle bien. Délicatement, Blandine Lejeune, son avocate, viendra l'aider à parler encore, à évoquer le soir du 15 janvier 1999, quand Sandra est quand même partie chez Marie-Astrid. « Elle était fatiguée, elle a hésité »... Elle y est allée et elle n'est pas rentrée. « J'étais contrarié, grince-t-il, je croyais qu'elle avait oublié l'heure du repas. » Alors il a dîné seul, il s'est endormi et pour prendre son poste de facteur, s'est réveillé à quatre heures quarante-cinq. « Je suis allé dans sa chambre »... Il baisse la tête, étouffe un sanglot, lutte encore... « Le lit n'était pas défait »...

Il parle et on sent cette angoisse qui l'étouffe alors, cette détresse qu'il cherche à maîtriser, on imagine cet affolement qui le guette. Il téléphone à la police, cherche une voix qui pourrait le rassurer, se demande comment il va annoncer ça à leurs parents, qui les attendent, comme tous les samedis. Il espère, Jean-Noël, et on espérerait avec lui, si on ne savait...

Larmes dans la salle. La salle d'audience est chavirée. [...]

La Voix du Nord

Annexe 7

Texte 1

Dix-neuf heures vingt. Pour la quatrième fois, l'homme est dérangé dans sa lecture par la voyageuse. Elle tient sur ses cuisses un sandwich entouré de papier d'aluminium ménager qu'elle retire avec délicatesse. Des effluves d'oignon frit envahissent le compartiment. Ils viennent s'ajouter au parfum d'une eau de toilette bon marché censée masquer l'odeur âcre de transpiration. Le voyageur suggère à son vis-à-vis l'ouverture de la fenêtre. La voyageuse répond qu'il fait trop froid et avale un énorme morceau de saucisse moutardée. Le voyageur suggère l'ouverture de la porte du compartiment pour une aération sommaire. La réponse lui parvient sous la forme de borborygmes et de postillons : elle n'est toujours pas d'accord à cause du bruit, des courants d'air, des gens qui fument dans le couloir, elle n'est pas d'accord du tout, et s'il n'est pas content, il n'a qu'à aller ailleurs. Les molaires supérieures du voyageur rejoignent les molaires inférieures. L'homme se dit que cette personne lui rappelle la concierge d'un immeuble parisien où il se rendit un jour.

Sophie Loubière, *Compartiment 12*, in « Petits polars à l'usage des grands »,
Librio, p. 12

Texte 2

Chère Alice

Pendant les vacances, j'ai rencontré un garçon. Je l'aime vraiment, et lui aussi. J'ai attendu qu'il fasse le premier pas, mais il ne l'a pas fait. Un jour, il est venu me voir, et là, je ne sais pas ce qui m'a pris : j'ai embrassé un garçon devant lui ! Depuis, il me fait la tête. J'aimerais savoir ce que je dois faire pour réparer l'erreur que j'ai faite. Et croyez-vous qu'il m'aime encore ?

Véronique

Véronique,

C'est vrai que tu n'as pas été très inspirée d'embrasser un garçon devant celui que tu aimes et qui semble timide puisqu'il n'avait pas encore osé faire le premier pas ! Mais bon, ce qui est fait est fait. Essayons de récupérer la situation. S'il te fait la tête, c'est que sans doute, il t'aime encore. Va le voir, et dis-lui que tu as à lui parler. Fais-toi mignonne ce jour-là, et propose-lui d'aller prendre un verre, tous les deux, seuls. Dis-lui que tu l'aimes et que tu ne sais pas ce qui t'a pris d'avoir embrassé un garçon devant lui. Non, vraiment, tu ne sais pas ! Est-ce qu'il veut bien oublier ? et te pardonner ? Tu es tellement malheureuse de lui avoir fait du chagrin ! Dis-lui aussi que c'était peut-être ton incertitude : après tout, il ne s'était pas encore déclaré, il ne t'avait encore rien demandé ! Toi, en tout cas, tu n'aimes que lui, et tu voudrais sortir avec lui. Et que, si lui aussi il t'aime, c'est trop bête que vous soyez malheureux tous les deux dans votre coin, pour une idiotie que plus jamais tu ne referas.

Alice

OK ! n° 838, 3-9 février 1992, p. 28

Texte 3

[Mes-Bottes arrive à la noce de Gervaise et de Coupeau, déjà bien éméché et en retard pour dîner]

Oh ! ça ne l'embarrassait pas, il rattraperait les autres ; et il redemanda trois fois du potage, des assiettes de vermicelle, dans lesquelles il coupait d'énormes tranches de pain. Alors, quand on eut attaqué les tourtes, il devint la profonde admiration de toute la table. Comme il bafrait ! Les garçons effarés faisaient la chaîne pour lui passer du pain, des morceaux finement coupés qu'il avalait d'une bouchée. Il finit par se fâcher ; il voulait un pain à côté de lui. Le marchand de vin, très inquiet, se montra un instant sur le seuil de la salle. La société, qui l'attendait, se tordit de nouveau. Ça la lui coupait au gargotier ! Quel sacré zig tout de même, ce Mes-Bottes ! Est-ce qu'un jour il n'avait pas mangé douze œufs durs et bu douze verres de vin, pendant que les douze coups de minuit sonnaient ! On n'en rencontre pas beaucoup, de cette force-là. Et Melle Remanjou, attendrie, regardait Mes-Bottes mâcher, tandis que M. Madinier, cherchant un mot pour exprimer son étonnement presque respectueux, déclara une telle capacité extraordinaire.

Émile Zola, *L'Assommoir*, Chapitre III

Texte 4

- Je t'ai dit de te taire ! Si tu ne la boucles pas immédiatement et que tu ne t'assieds pas, j'enlève ma ceinture et je te corrige avec la boucle !

Lentement, Matilda se rassit. Oh, quelle infamie ! Quelle injustice ! Comment pouvait-on la chasser pour une faute dont elle était innocente ! Matilda sentait monter en elle une fureur intense. Si intense qu'elle se sentait au bord d'une explosion interne.

Roald Dahl, *Matilda*, Folio junior p. 162

Texte 5

[L'heureux rend visite à Emma Bovary]

Après avoir laissé à la porte son chapeau garni d'un crêpe, il posa sur la table un carton vert, et commença par se plaindre à Madame, avec force civilités, d'être resté jusqu'à ce jour sans obtenir sa confiance. Une pauvre boutique comme la sienne n'était pas faite pour attirer une élégante ; il appuya sur le mot. Elle n'avait pourtant qu'à commander, et il se chargerait de lui fournir ce qu'elle voudrait, tant en mercerie que lingerie, bonneterie ou nouveautés ; car il allait à la ville quatre fois par mois, régulièrement. Il était en relation avec les plus fortes maisons. On pouvait parler de lui aux Trois Frères, à la Barbe d'or ou au Grand Sauvage ; tous ces messieurs le connaissaient comme leur poche ! Aujourd'hui donc, il venait montrer à Madame, en passant, différents articles qu'il se trouvait avoir, grâce à une occasion des plus rares. Et il retira de la boîte une demi-douzaine de cols brodés.

Flaubert, *Madame Bovary*, II, 5

Texte 6

Voilà, c'était Sandra. Et Jean-Noël aussi, en parle bien. Délicatement, Blandine Lejeune, son avocate, viendra l'aider à parler encore, à évoquer le soir du 15 janvier 1999, quand Sandra est quand même partie chez Marie-Astrid. « Elle était fatiguée, elle a hésité »... Elle y est allée et elle n'est pas rentrée. « J'étais contrarié, grince-t-

il, je croyais qu'elle avait oublié l'heure du repas. » Alors il a dîné seul, il s'est endormi et pour prendre son poste de facteur, s'est réveillé à quatre heures quarante-cinq. « Je suis allé dans sa chambre »...Il baisse la tête, étouffe un sanglot, lutte encore... « Le lit n'était pas défait »...

Il parle et on sent cette angoisse qui l'étouffe alors, cette détresse qu'il cherche à maîtriser, on imagine cet affolement qui le guette. Il téléphone à la police, cherche une voix qui pourrait le rassurer, se demande comment il va annoncer ça à leurs parents, qui les attendent, comme tous les samedis. Il espère, Jean-Noël, et on espérerait avec lui, si on ne savait...

Larmes dans la salle. La salle d'audience est chavirée. [...]

La Voix du Nord

Annexe 8

Texte 7

Le ravage qui se fit dans son cœur fut plus terrible encore. Elle sentit en elle un écroulement qui la brisa. Sa vie entière était désolée, toutes ses tendresses, tous ses dévouements venaient d'être brutalement renversés et foulés aux pieds. Elle avait mené une vie d'affection et de douceur, et, à ses heures dernières, lorsqu'elle allait emporter dans la tombe la croyance aux bonheurs calmes de l'existence, une voix lui criait que tout est mensonge et que tout est crime. Le voile qui se déchirait lui montrait, au-delà des amours et des amitiés qu'elle avait cru voir, un spectacle effroyable de sang et de honte. Elle eût injurié Dieu, si elle avait pu crier un blasphème. Dieu l'avait trompée pendant plus de soixante ans, en la traitant en petite fille douce et bonne, en amusant ses yeux par des tableaux mensongers de joie tranquille. Et elle était demeurée enfant, croyant sottement à mille choses niaises, ne voyant pas la vie réelle se traîner dans la boue sanglante des passions. Dieu était mauvais ; il aurait dû lui dire la vérité plus tôt, ou la laisser s'en aller avec ses innocences et son aveuglement. Maintenant, il ne lui restait qu'à mourir en niant l'amitié, en niant le dévouement. Rien n'existait que le meurtre et la luxure.

Zola, Thérèse Raquin, Chapitre 26

Texte 8

[Julien Sorel se rend à pied chez son ami Fouqué. En fin de journée, il atteint le sommet d'une montagne et découvre une grotte.]

Pourquoi ne passerais-je pas la nuit ici ? se dit-il ; j'ai du pain, et je suis libre ! Au son de ce grand mot son âme s'exalta ; son hypocrisie faisait qu'il n'était pas libre même chez Fouqué. La tête appuyée sur les deux mains, regardant la plaine, Julien resta dans cette grotte plus heureux qu'il ne l'avait été de la vie, agité par ses rêveries et par son bonheur de liberté. Sans y songer il vit s'éteindre, l'un après l'autre, tous les rayons du crépuscule. Au milieu de cette obscurité immense, son âme s'égarait dans la contemplation de ce qu'il s'imaginait rencontrer un jour à Paris. C'était d'abord une femme bien plus belle et d'un génie bien plus élevé que tout ce qu'il avait pu voir en province. Il aimait avec passion, il était aimé. S'il se séparait d'elle pour quelques instants, c'était pour aller se couvrir de gloire, et

mériter d'en être encore plus aimé. Même en lui supposant l'imagination de Julien, un jeune homme élevé au milieu des tristes vérités de la société de Paris, eût été réveillé à ce point de son roman par la froide ironie, les grandes actions auraient disparu avec l'espoir d'y atteindre, pour faire place à la maxime si connue : Quitte-t-on sa maîtresse, on risque, hélas ! d'être trompé deux ou trois fois par jour. Le jeune paysan ne voyait rien entre lui et les actions les plus héroïques, que le manque d'occasion.

Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, I, 12

Texte 9

- Assieds-toi, dit-elle, tu m'agaces !

Il se rassit.

Comment donc avait-elle fait (elle qui était si intelligente !) pour se méprendre encore une fois ? Du reste, par quelle déplorable manie avoir ainsi abîmé son existence en sacrifices continuels ? Elle se rappela tous ses instincts de luxe, toutes les privations de son âme, les bassesses du mariage, du ménage, ses rêves tombant dans la boue comme des hirondelles blessées, tout ce qu'elle avait désiré, tout ce qu'elle s'était refusé, tout ce qu'elle aurait pu avoir ! Et pourquoi ? Pourquoi ? Au milieu du silence qui emplissait le village, un cri déchirant traversa l'air.

Flaubert, *Madame Bovary*, II, 11

Texte 10

Elle avait été la maîtresse du colonel de Moissac autrefois. Elle y pensait jour et nuit, comme on garde un feu, pour se venger indéfiniment sur sa mémoire de la solitude où il l'avait réduite en mourant. L'avait-il jamais aimée ?... Peut-être, au début...

[...]

Dire qu'elle l'avait cru !

Yann Queffélec, *Les Noces barbares*, Gallimard NRF, p.166

Texte 11

Souvent, le tilbury de Maxime restait à la maison ; c'était Renée, avec sa grande calèche, qui venait prendre le collégien. Ils cachaient le portefeuille marron sous la banquette, ils allaient au Bois, alors dans tout son neuf. Là elle lui nommait le Tout-Paris impérial, gras, heureux, encore dans l'extase de ce coup de baguette qui changeait les meurt-de-faim et les goujats de la ville en grands seigneurs, en millionnaires soufflant et se pâmant sous le poids de leur caisse. Mais l'enfant la questionnait surtout sur les femmes, et comme elle était très libre avec lui, elle lui donnait des détails précis ; Mme de Guende était bête, mais admirablement faite ; la comtesse Vanska, fort riche, avait chanté dans les cours, avant de se faire épouser par un Polonais, qui la battait, disait-on ; quant à la marquise d'Espanet et à Suzanne Haffner, elles étaient inséparables, et, bien qu'elles fussent ses amies intimes, Renée ajoutait, en pinçant les lèvres, comme pour n'en pas dire davantage, qu'il courait de bien vilaines histoires sur leur compte ; la belle Mme de Lauwerens était aussi horriblement compromettante, mais elle avait de si jolis yeux, et tout le monde, en somme, savait que, quant à elle, elle était irréprochable, bien qu'un peu trop mêlée

aux intrigues des pauvres petites femmes qui la fréquentaient, Mme Daste, Mme Teissière, la baronne de Meinhold. Maxime voulut avoir le portrait de ces dames ; il en garnit un album qui resta sur la table du salon.

Zola, *La Curée*, chap. III, p. 119

I. Lisez le premier texte.

- 1) À quoi correspondent les passages grisés ?
- 2) Soulignez les passages en discours indirect libre de deux couleurs différentes, selon qu'il s'agit de paroles ou de pensées. Dans la marge, indiquez qui parle ou pense (l'énonciateur).

II. Faites le même travail sur chacun des autres textes.

III. Avez-vous eu des difficultés à attribuer paroles ou pensées à leurs énonciateurs (autrement dit à trouver **qui** parle ou pense) ? Avez-vous eu des difficultés à classer paroles et pensées ?

Annexe 9

Suite de l'activité sur le corpus entier

1. Choisissez dans l'ensemble du corpus (textes 1 à 11) un texte. Relisez-le en entier.
2. Les passages grisés rapportent les paroles ou les pensées au discours indirect libre, et non au discours direct, indirect ou narrativisé. À votre avis, à quoi sert le discours indirect libre dans ce texte ?
3. Faites le même travail sur deux autres textes.

Annexe 10

Un adulte assiste au procès d'un-e adolescent-e accusé-e de vol, et dont la manière de parler le surprend. Après le procès, il écrit à un ami. Dans cette lettre, il relate un moment du procès en rapportant au discours indirect libre les paroles de l'accusé-e.

Vous écrirez cette lettre. Les passages en discours indirect libre doivent permettre au lecteur de percevoir ce qu'éprouve l'auteur de la lettre vis-à-vis de l'adolescent-e : sympathie, pitié, mépris, amusement, etc.

Annexe 11

Nom, prénom

Classe

Complétez les textes en imaginant les pensées ou paroles des personnages.

Texte 1

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 grand-mère.

(...)

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.

Laurie (élève de 3^{ème})

Texte 2

[Gervaise, que Lantier a laissée seule avec ses deux enfants, rencontre Coupeau.]

Ils parlaient de Lantier, Gervaise ne l'avait pas revu ;

(...)

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*

Texte 3

[Matilda va prendre le thé chez Mlle Candy, sa maîtresse]

- On va le prendre dans le salon, dit Mlle Candy en prenant le plateau et en quittant la cuisine par le petit tunnel obscur pour regagner la pièce de devant.

Matilda la suivit mais, sur le seuil du salon, elle s'arrêta, stupéfaite, ouvrant de grands yeux. La pièce était aussi exiguë et nue qu'une cellule de prison. La pâle lumière du jour qui l'éclairait venait d'une unique et étroite fenêtre sans rideaux. Il n'y avait pour mobilier que deux caisses de bois renversées qui servaient de sièges et une troisième qui tenait lieu de table. C'était tout. Les murs étaient blancs, mais d'une blancheur qui n'était pas celle de la peinture. Matilda y passa la main et sa paume se couvrit de poudre blanche. La pièce était simplement passée à la chaux comme une écurie, une étable ou un poulailler.

Matilda était atterrée.

(...)

Mlle Candy posa le plateau sur l'une des caisses retournées.

Roald Dahl, *Matilda*

Texte 4

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.

(...)

Mais elle, sa vie était froide comme un grenier dont la lucarne est au nord.

Flaubert, *Madame Bovary*

Annexe 12

Quand il fut entré, elle le crut malade, tant il lui parut pâle, les yeux rougis, le visage marbré. Et il restait debout, bégayant, hochant la tête. Non, non, il n'était pas malade. Il pleurait depuis deux heures, en haut, dans sa chambre ; il pleurait comme un enfant, en mordant son oreiller, pour ne pas être entendu des voisins. Voilà trois nuits qu'il ne dormait plus. Ça ne pouvait pas continuer comme ça.

« Écoutez, madame Gervaise, dit-il la gorge serrée, sur le point d'être repris par ses larmes, il faut en finir, n'est-ce pas ?... Nous allons nous marier ensemble. Moi je veux bien, je suis décidé. »

Gervaise montrait une grande surprise. Elle était très grave.

« Oh ! monsieur Coupeau, murmura-t-elle, qu'est-ce que vous allez chercher là ? Je ne vous ai jamais demandé cette chose, vous le savez bien... Ça ne me convenait pas, voilà tout... Oh ! non, non, c'est sérieux, maintenant ; réfléchissez, je vous en prie. »

Mais il continuait à hocher la tête, d'un air de résolution inébranlable. C'était tout réfléchi. Il était descendu parce qu'il avait besoin de passer une bonne nuit. Elle n'allait pas le laisser remonter pleurer, peut-être ! Dès qu'elle aurait dit oui, il ne la tourmenterait plus, elle pourrait se coucher tranquillement. Il voulait simplement lui entendre dire oui. On causerait le lendemain.

« Bien sûr, je ne dirai pas oui comme ça, reprit Gervaise. Je ne tiens pas à ce que, plus tard, vous m'accusiez de vous avoir poussé à faire une bêtise... Voyez-vous, monsieur Coupeau, vous avez tort de vous entêter. Vous ignorez vous-même ce que vous éprouvez pour moi. Si vous ne me rencontriez pas de huit jours, ça vous passerait, je parie. Les hommes, souvent, se marient pour une nuit, la première, et puis les nuits se suivent, les jours s'allongent, toute la vie, et ils sont joliment embêtés... Asseyez-vous là, je veux bien causer tout de suite. »

Alors, jusqu'à une heure du matin, dans la chambre noire, à la clarté fumeuse d'une chandelle qu'ils oubliaient de moucher, ils discutèrent leur mariage, baissant la voix, afin de ne pas réveiller les deux enfants, Claude et Etienne, qui dormaient avec leur petit souffle, la tête sur le même oreiller. Et Gervaise revenait toujours à eux, les montrait à Coupeau ; c'était là une drôle de dot qu'elle lui apportait, elle ne pouvait vraiment pas l'encombrer de deux mioches. Puis elle était prise de honte pour lui. Qu'est-ce qu'on dirait dans le quartier ? On l'avait connue avec son amant, on savait son histoire ; ce ne serait guère propre, quand on les verrait s'épouser, au bout de deux mois à peine. À toutes ces bonnes raisons, Coupeau répondait par des haussements d'épaules. Il se moquait bien du quartier ! Il ne mettait pas son nez dans les affaires des autres ; il aurait eu trop peur de le salir, d'abord ! Eh bien, oui, elle avait eu Lantier avant lui. Où était le mal ? Elle ne faisait pas la vie, elle n'amènerait pas des hommes dans son ménage, comme tant de femmes, et des plus riches. Quant aux enfants, ils grandiraient, on les élèverait, parbleu ! Jamais il ne trouverait une femme aussi courageuse, aussi bonne, remplie de plus de qualités. D'ailleurs, ce n'était pas tout ça, elle aurait pu rouler sur les trottoirs, être laide, fainéante, dégoûtante, avoir une séquelle d'enfants crottés, ça n'aurait pas compté à ses yeux : il la voulait.

« Oui, je vous veux, répétait-il, en tapant son poing sur son genou d'un martèlement continu. Vous entendez bien, je vous veux... Il n'y a rien à dire à cela, je pense ? »

Émile Zola, *L'Assommoir*, chapitre II