



Littérature et Apprentissage d'une Langue Étrangère

Marc-Félix Souchon-Faure
Université de Franche-Comté – CLA

Résumé

Nous nous proposons de montrer que le “littéraire”, quel que soit le sens donné à ce terme, est indissociable de tout apprentissage langagier s’agissant aussi bien de langue dite maternelle, que de L2, de LE, de langue préférentielle, de langue d’apprentissage, etc. Un apprentissage langagier (et bien entendu, nous nous référons ici au langage humain) qui n’inclurait pas, dès le départ, une dimension littéraire serait un apprentissage mutilé dans la mesure où il ne permettrait pas à l’apprenant d’explorer les possibilités de sens, les variations infinies qui font qu’une langue n’est en aucune manière un stock fermé de formes mais que ces formes sont sans cesse travaillées par le locuteur pour créer des voies nouvelles et inattendues d’expression.

Mots-clés: Littérature, apprentissage langagier, littéraire.

Literatura y Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Resumen

Nos proponemos demostrar que lo “literario”, cualquiera que sea su significado, es indisociable de todo aprendizaje de lengua, tratándose de lengua materna, de lengua segunda (L2), de lengua extranjera (LE), de lengua preferencial, de lengua de aprendizaje, etc. Un aprendizaje lingüístico (y nos referimos al lenguaje humano, por supuesto) que no incluyera, desde el comienzo, una dimensión literaria sería un aprendizaje mutilado ya que no le permitiría al aprendiz explorar las posibilidades de significados, las infinitas variaciones que hacen que una lengua no constituya un arsenal cerrado de formas sino que éstas son trabajadas incesantemente por el hablante para crear nuevas e inesperadas vías de expresión.

Palabras clave: Literatura, aprendizaje lingüístico, literario.

Literature and Foreign Language Learning

Abstract

Our purpose is to demonstrate that the literary object, whatever sense we may give to that term, is indissociable from all language learning whether it deals with first language, second language, foreign language, preferential language, language of instruction, etc. Language learning (and we refer to human language) which does not include from the beginning a literary dimension will be incomplete since it will not allow the learner to explore the possibilities of sense, the infinite variations which make possible for a language not to be a closed stock of forms but those forms are increasingly worked out by the speaker to create new and unexpected expressive ways.

Key words: Literature, language learning, literary.

Introduction

Il n'y a pas de langue-culture soit orale soit écrite sans l'existence de formes d'expression que nous appelons aujourd'hui « littéraires ». Ce terme générique qui s'est peu à peu imposé dans les pays européens, grosso-modo à partir du XVIII^e siècle, recouvre des phénomènes extrêmement différents les uns des autres, d'une variété telle qu'ils échappent à toute tentative de classification tant soit peu rigoureuse. Cette création de « grandes masses verbales dotées de sens », pour reprendre l'expression de M. Bakhtine, culturellement constituées sur la base de thèmes récurrents et réglées en tant que formats de communication identifiables, reconnaissables mais déjà en eux-mêmes susceptibles de variations quasiment infinies, à la fois sur les plans sonore et visuel à travers le rythme, les sonorités d'une part, et d'autre part à travers les images, les métaphores, les comparaisons etc., constitue sans doute un des universaux des langues humaines.

On ne peut pas apprendre une langue, L1, L2, LE, langue de scolarisation, sans ignorer totalement le versant « littéraire » de cette langue, ou alors l'apprenant n'est exposé qu'à une langue mutilée, ce qui le prive de certaines possibilités susceptibles de favoriser son apprentissage.

Sur le plan didactique, la relation entre « belles lettres », « littérature » et apprentissage de langue est fort ancienne. Nous serions même tenté de dire qu'elle remonte à l'origine des langues. Depuis quelques décennies, les tendances dominantes en didactique des langues, ont en général présenté ce lien d'une façon très dépréciative, comme la survivance d'un passé périmé, totalement délié des exigences a priori caractérisées de « fonctionnalistes » de la société moderne. Cependant, il convient de prendre cette histoire de la sous-estimation des textes littéraires dans les années 60 – 80 avec une

certaine réserve. En effet, le littéraire n'a jamais cessé d'être sollicité comme objet d'enseignement, que ce soit sous la forme d'ateliers parfois organisés en dehors du cadre strict de l'horaire (écriture, théâtre, poésie, chansons), de lectures, de productions collectives (roman, nouvelle, etc.). Certains enseignants recourent même à des textes littéraires dans des cours de français sur objectifs spécifiques à titre de rupture pour renforcer la motivation. Il ne faut donc pas considérer cette opposition entre « littéraire » et « non littéraire » comme une sorte de barrière infranchissable qui délimiterait deux manifestations de la langue n'ayant rien de commun entre elles. De notre point de vue, cette intrication complexe entre formes d'expression esthétiquement marquées d'une langue et apprentissage de cette langue, qui s'est produite à des époques très reculées de notre histoire et dans des cultures très éloignées des cultures d'origine gréco-latine, est la manifestation d'un phénomène fondamental qui tient à la nature même du langage humain. Il convient ici de rappeler que depuis le moment où les technologies de l'information et de la communication se sont développées, elles ont commencé à se préoccuper des manières de parvenir à la création de nouveaux objets langagiers répondant à d'autres exigences que celles de la rapidité et de l'efficacité, très largement mises en avant.

1. Le Littéraire et l'appropriation de langue

Il ne s'agit pas pour nous d'entrer dans la description ni dans l'analyse des processus d'apprentissage langagier, mais de pointer un certain nombre de phénomènes concernant soit l'appropriation de LM, soit de LE, qui nous semblent particulièrement intéressants par rapport à notre objectif.

1.1. Le littéraire et l'appropriation de LM

La flexibilité et la plasticité du langage humain comme préalables nécessaires à l'émergence de formes d'expression « littéraires »

Nous nous appuyerons sur un exemple longuement commenté dans l'ouvrage publié sous la direction de F. François (91: 59), *La communication inégale*. F. François analyse plusieurs interactions ou routines interactives qui mettent en scène des enfants d'âge différent, avec leurs parents. Dans celle-ci, il s'agit de Chloée, une petite fille de deux ans et huit mois, seule avec sa maman (et l'enregistreuse), au moment du coucher. Nous reproduirons uniquement quelques énoncés de ce dialogue:

(Chloée à sa maman)

— « Oh regarde la lune ! {Elle pointe le doigt en haut vers la fenêtre {déjà fermée} donne-moi mes lunettes pour que je la voye mieux {habituellement Chloée ne porte pas de lunettes mais avec ses doigts devant ses yeux elle imite des lunettes}.

(La maman)

- *Tu veux faire pipi ?*
— *????*
— *Tu sais demain tu es invitée à l'anniversaire de Mélanie.*
— *Ze peux pas y aller.*
— *Pourquoi ?*
— *Elle est pas gentille. Ze veux danser avec Musclor. »*

La conclusion de F. François est que dans ce court extrait, le langage remplit plusieurs fonctions, la plus importante étant celle du développement du lien entre l'enfant et la mère. Mais on assiste à la fois à une création de fiction qui s'appuie sur un geste déictique (« regarde la lune ») et à cette fin, à la création d'objets qui ne sont pas présents dans l'environnement des locuteurs, les lunettes; à la référence à des objets qui sont eux mêmes des simulacres du type jouets: musclor; il y a des mots qui réfèrent à des personnes absentes de la scène: Mélanie; à l'expression d'un temps en liaison avec le présent de l'énonciation: « *regarde, tu veux faire pipi, demain tu es invitée, je veux danser* »; on notera également l'importance des modalisations (vouloir / pouvoir: « *ze peux pas y aller* » ???, l'expression de désirs, de sentiments, de jugements, etc. Des univers fictifs, des univers ancrés dans une certaine réalité, extérieurs à la scène elle-même ou bien en rapport avec elle, (le rituel du coucher) coexistent sans heurts apparents. On passe constamment de l'un à l'autre sans qu'il y ait rupture ou « incompréhension ». Il s'agit d'un moment d'échange privilégié dont le succès est dû en grande partie à l'attitude très étayante de la mère qui entre (ou feint d'entrer) dans ces univers successifs. Mais ce succès ne serait pas possible sans la flexibilité et la plasticité du langage qui permettent ce jeu. Les mots sont là pour assurer la cohérence du tout de l'interaction alors que les composantes fondamentales de celle-ci (personnages, lieux, objets), sont sans cesse détournés de leur valeur d'usage; mais c'est aussi *grâce à / et* dans ce détour que des « choses » peuvent se dire entre la mère et l'enfant.

Certes il n'est pas question dans cet exemple de « littérature » et, on ne saurait dire que Chloée réalise ici un travail de création verbale, dans le sens où elle se situerait dans un format culturellement connu et reconnu. La créativité dont elle fait preuve n'existe que dans et par le cadre de cette interaction entre elle et sa mère à un moment donné, très important symboliquement, de son vécu quotidien. Pour employer les termes de J.S. Bruner, bien que le langage joue un rôle capital dans cette scène, celle-ci se déroule sur un arrière plan d'où la « *modalité d'exigence* » n'est pas totalement absente: faire pipi, dormir. Cependant, il ne saurait y avoir « littérature », sous quelque forme que ce soit, sans ces propriétés intrinsèques du langage et du développement de cette fonction symbolique à partir de « la modalité d'exigence ».

1.2. Le littéraire comme « *espace potentiels* »

Dans la vie de tout être humain, il existe une troisième partie, que nous ne pouvons ignorer, cette aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure.

L'enfant, puis l'adolescent et puis l'adulte doivent en effet apprendre, pour se développer et se construire en tant qu'être humain, à maintenir un certain équilibre entre leur vie intrapsychique et le monde extérieur qui les entoure. Les métaphores, les représentations symboliques abondent qui réfèrent, plus ou moins directement, à cette incontournable nécessité. Le besoin de l'enfant qui cherche constamment à retrouver des fils conducteurs et des repères entre les différents moments de sa vie, entre la disparition, même momentanée, de sa mère et sa réapparition, entre l'endormissement et le réveil, entre les différents lieux où il mange, où il joue, où on le lave, etc. est bien connu.

Comme d'autres auteurs, nous considérons qu'une des fonctions première de la littérature en particulier et d'une manière plus générale, des créations artistiques, est de constituer un de ces « *espaces potentiels* ». Dans l'oeuvre littéraire, les personnages, que ce soient des dieux, des héros, des fantômes (ou des personnes qui ont effectivement vécu à moment donné dans des circonstances déterminées), les décors, les actions, ne relèvent ni tout à fait du monde intérieur de celui qui les a créés, ni tout à fait de sa réalité extérieure — il en est de même d'ailleurs pour le récepteur. Nous avons affaire par conséquent à une sorte d'entre deux, à un espace potentiel se situant dans « *cette troisième partie* » qui à la fois relie les hommes à leur vie à eux tout en leur permettant d'entrer et de faire partager d'autres mondes possibles à d'autres hommes, par delà les époques, les pays et les frontières géographiques ou culturelles. À cette création littéraire, on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister et de se suffire à elle-même. Elle ne répond pas à une finalité qui serait de l'ordre du nécessaire; elle n'est pas déterminée, ni par l'histoire, ni par le social. Le terme « repos » utilisé par Winnicott (du moins dans la traduction française) est d'ailleurs intéressant car il dit bien qu'à un moment donné l'être humain *se pose* et qu'il *se re-pose*, c'est-à-dire que dans ce moment privilégié où cesse son activité sociale, il *re-pose* quelque chose qui, certes émane sous une forme ou une autre de son agir au quotidien, mais qui est d'une nature autre.

1.3. Le « littéraire » et l'appropriation de L1, L2, langue seconde, langue d'apprentissage, etc.

Que nous dit l'extrait de F. François du point de vue de l'appropriation de LE ?

Tout d'abord que l'appropriation en milieu naturel de la LM passe par cette flexibilité et cette plasticité du langage pour créer des univers très différents les uns des autres tant du point de vue de leur fonction symbolique dans la construction du sujet, que de l'équilibre relatif qu'ils permettent entre les partenaires de l'interaction, en assurant leur coopération. On pourrait penser que dans cet extrait, la mère reste tout le temps en position "haute". Or ce n'est pas du tout ce qui se passe: dès le début par exemple, la mère entre dans le jeu de Chloée. Ne pas le faire, reviendrait à interrompre brutalement la communication ou tout au moins à l'orienter d'une façon très différente. La mère estime peut-être à ce moment-là, qu'une intervention de sa part ne serait pas bienvenue. Mais cette apparente acceptation de la mère ne signifie pas du tout qu'elle oublie de poser la question d'importance avant le coucher de l'enfant: « Tu veux faire pipi ? », question à laquelle Chloée ne répond pas..., sans que la mère insiste davantage. La flexibilité a pour effet de créer autour des deux locuteurs (Chloée et sa mère) des espaces de liberté permettant à chacun d'exprimer, parfois de manière très tranchée comme le fait Chloée, des choix, des opinions, des jugements.

Nous n'insisterons pas sur le fait que cette interaction se différencie assez nettement d'une interaction en classe de langue. Même si l'on compare parfois le comportement du professeur à celui d'une mère, il ne peut s'agir d'une mère maternante comme l'est celle de Chloée, d'une « *mère suffisamment bonne* », dont l'objectif est de créer entre elle et sa fille un climat propice au sommeil de l'enfant.

Cependant c'est bien par ce jeu de places entre les locuteurs, l'un cédant (feignant de céder) à l'autre pour reprendre l'initiative ensuite que cet exemple vaut dans l'appropriation d'une LE. Et surtout par cette liberté d'initiative qui fait que chaque locuteur est parfaitement identifié dans sa relation par rapport à l'autre. Il s'agit bien de deux sujets complices et opposés à la fois, l'un et l'autre sachant bien où ce jeu les mènera, sans que les étapes pour y parvenir soient déjà fixées. Rien n'est joué d'avance et pourtant le résultat est quasiment acquis.

Ce qui est également important du point de vue de l'appropriation de LE, c'est cette coexistence de différents usages du langage — tantôt créant des univers de fiction, tantôt se référant à des univers extérieurs à la scène elle-même, tantôt au *hic* et *nunc* de la situation — que nous avons déjà commentée. On pourra objecter que l'enseignement de langue se doit par souci de clarté de bien différencier ces usages (cf. la théorie du contrôle de l'input). Il n'est pas certain cependant que se focaliser uniquement sur la fonction référentielle du langage et sur ses usages pragmatiques (demander, répondre, etc.) selon la tendance majoritaire, pour ne pas dire exclusive, des méthodes actuelles de premier degré représente une facilitation

pour l'élève du point de vue de l' « apprendre à communiquer », étant donné que la communication humaine est toute autre. Quoi qu'il en soit, on ne trouvera guère d'exemples semblables à l'interaction entre Chloée et sa mère dans ces méthodes et les jeux de rôles obtenus en classe pallient rarement ce manque, bien qu'ils puissent parfois aboutir à des succès très intéressants.

En revanche on rencontrera de nombreux exemples de cette complexité de la communication humaine soit dans des documents dits « authentiques », soit dans des textes « littéraires » au sens très large du terme, incluant les scénarios de films, les sketches comiques, les chansons, la para-littérature...

Nous ne reviendrons pas ici sur l'intérêt de ces « documents authentiques » dont la didactique des langues s'est à juste titre abondamment emparée. Ils soulèvent un problème que tout enseignant connaît bien: leur interprétation suppose de la part de l'apprenant étranger la connaissance des codes culturels et des conventions sociales d'où ils sont *directement* issus.

1.4. Littérature et “documents authentiques“: espace de potentialité /vs/ espace de réalité

La raison d'être de la littérature en tant que forme de communication est de mettre en scène et de donner à voir ces jeux, à travers lesquels se nouent et se dénouent les relations entre les individus d'une société. Le travail de l'écriture a pour effet principal de déplacer, de transformer ces interactions sociales extrêmement ritualisées et très socialement marquées, d'en accentuer le jeu pour le plaisir du lecteur et son *enseignement* selon le terme employé au XVI^e ou au XVII^e s. Bien sûr, l'on ne dirait plus à l'heure actuelle de la littérature qu'elle nous “apprend à vivre“... De nombreuses autres écoles ont remplacé celle que les beaux esprits de cette époque-là jugeaient aussi essentielle que fondamentale à la formation d'un Homme.

Il n'en reste pas moins vrai que dans toute œuvre littéraire, la valeur pragmatique des interactions sociales telles qu'elles sont représentées et mises en scène par le texte, n'est plus *directement* liée aux conditions de la société, mais aux valeurs créées par les relations des éléments les uns par rapport aux autres dans le tout de l'œuvre.

Les pragmaticiens ont théorisé cette particularité de ce qu'ils appellent « le discours de fiction » en développant la théorie de l' « énonciation feinte ». Nous ne discuterons pas ici ce terme qui reste pour nous quelque peu gênant et ambigu. Il ne nous semble pas en effet que dans une œuvre littéraire, l'énonciation soit « feinte ». Comment d'ailleurs distinguer une « énonciation feinte » d'une « énonciation non feinte » ? Ce qui caractérise l'œuvre littéraire, c'est que l'explication des valeurs, des conventions, des usages sociaux entre les personnages et les forces *représentés* est d'abord donnée par l'œuvre elle-même.

C'est ainsi que l'œuvre littéraire dépasse toujours les conditions de son énonciation et qu'elle n'est pas *strictement* déterminée par ces dernières. Cette caractéristique lui permet de rester accessible pour des individus n'appartenant pas à la société, ni à la culture, ni au moment historique dans lesquels elle a été produite. Elle entre dans la catégorie des «*objets transitionnels*» dont parle Winnicott parce qu'elle permet à l'homme de «*maintenir à la fois séparées et reliées l'une à l'autre réalité intérieure et réalité extérieure*». La littérature est un objet transitionnel entre les êtres humains, entre les générations, entre les cultures, entre les différents lieux du monde. Elle est ancrée dans une époque, dans un espace précis et en même temps elle les "donne à voir".

Cette représentation n'est que l'effet produit sur le lecteur par le travail des mots mis en relation, relation réglée par l'écriture, le style, d'autres diront encore le génie de l'écrivain. Le réglage dont nous parlons s'opère essentiellement à deux niveaux: à travers le rythme au niveau sonore en tant que tel et aussi au niveau de ce que certains chercheurs appellent l'évocation ou le sillage sonore produits par les sonorités du texte; au niveau visuel, à travers les images au sens habituel du terme, mais aussi à travers tous les jeux du visuel suscités par les métaphores, les métonymies et les comparaisons.

Cette conception du texte en tant qu'objet transitionnel est décisive du point de vue de l'enseignement de LE. Si l'on revient à l'opposition entre document authentique / texte littéraire, on a affaire à deux parcours sémiotico-heuristique très différents l'un de l'autre. D'abord le document authentique (par exemple une recette de cuisine) dit peu de la réalité à laquelle il réfère. Poursuivons avec cet exemple. Ou bien le destinataire a une connaissance du résultat final que son vécu culturel lui permet d'appréhender (il en a une représentation au sens cognitif du terme; il a certaines attentes sur le plan gustatif); ou bien il ne le connaît pas. S'il ne le connaît pas, les ingrédients, les pratiques, les tours de main nécessaires, tout cet univers de savoirs, de savoir-faire, de techniques considéré par l'émetteur de la recette comme culturellement partagé avec le destinataire, risque de rester bien mystérieux pour lui (quant à l'appréciation du résultat final, elle soulève bien d'autres questions...). Ensuite la recette de cuisine ne dit rien au destinataire en ce qui concerne sa forme telle qu'il la voit et la lit. Aujourd'hui en France, elle se présente habituellement comme une liste classée d'items (ingrédients, opérations), comportant des séries d'énoncés courts qui n'occupent pas tout l'espace de la ligne (surtout s'il s'agit d'une fiche de cuisine). Le modèle sous-jacent semble être celui de la brièveté et de la concision. Il ne concerne d'ailleurs pas uniquement les recettes de cuisine... Bien entendu il existe une grande variété de présentations en fonction du support, ce qui renvoie le destinataire à l'interprétation de ce support et aux problèmes de connaissances du monde qui en découlent.

Le texte littéraire en revanche, dit beaucoup du monde qu'il évoque, qu'il représente ou qu'il met en scène. Bien plus même: tout ce que lecteur doit savoir de ce monde figuré est dans le texte. La fameuse pension Vauquier dans laquelle vit le Père Goriot est ce que l'auteur en dit, ni plus, ni moins. On pourrait considérer que sur le plan culturel, le terme "pension" nécessite un éclaircissement pour un lecteur actuel, alloglotte ou pas, par rapport à "hôtel", "chambre d'hôte", "palace", "Formule 1", etc. Cependant, l'inanité d'une telle démarche (malheureusement trop fréquente dans les manuels de FLE ou de FLM) apparaît tout de suite. La description de Balzac précise très bien ce qu'il convient d'entendre par "pension".

Mais le texte littéraire dit aussi beaucoup de lui-même. Pour celui qui lit le roman dans sa totalité, la fonction de cette "longue" description va faire sens par rapport au rythme de l'ensemble. La progression de ce texte descriptif, les images qu'il suggère vont se construire et se dé-construire au fur et à mesure que le lecteur avancera dans sa lecture du roman. Si bien que certains éléments de ce texte quelque peu massif, qui rebute nombre de lecteurs, prennent sens et finissent par s'éclaircir. Le lecteur va prendre progressivement conscience de l'importance de cette description dans la totalité du roman et en même temps du fait qu'il est "normal" que certains de ses détails restent pour lui quelque peu énigmatiques à la première lecture, parce qu'elle concentre, au plan visuel, les images dominantes dans l'oeuvre. Il peut donc la lire intégralement ou par fragments; il pressent que de toute manière, sa compréhension s'approfondira.

En fin de compte pour le didacticien que nous sommes, l'essentiel c'est que le lecteur alloglotte (ou pas) parvienne au sentiment qu'il a affaire à un texte suffisamment porteur, suffisamment "aidant" pour se permettre de dire: « *Je comprends "globalement"*, selon l'expression consacrée, mais tel élément ou tel autre, je peux, pour le moment, les laisser de côté, peut-être les comprendrai-je plus tard, lors d'une relecture ». Ce texte peut ainsi être l'occasion d'une réflexion collective sur la lecture et l'interprétation.

En définitive, cette pension n'est ni plus ni moins étrange aux yeux d'un lecteur francophone, y compris de l'"Hexagone", qu'à ceux d'un lecteur japonophone ou sinophone. Par rapport au texte balzacien, on peut faire l'hypothèse que le lecteur le plus démuné serait celui qui n'aurait absolument aucune expérience du genre roman, hypothèse qui resterait à vérifier d'ailleurs puisque nous sommes capables de lire des haïkus (en traduction pour la plupart d'entre nous !), ou des sagas...

Ces deux exemples illustrent parfaitement à quel point les parcours interprétatifs sont différents s'agissant du document authentique ou du texte littéraire. On ne se trouve pas cependant face à une opposition bi-polaire. Ce dépassement du texte littéraire par rapport à ses propres conditions d'énonciation n'est pas de l'ordre du mesurable. Il s'agit sans doute davantage d'une question de degrés, d'une plus ou moins grande disponibilité du texte littéraire à être ce qu'il est en dehors de l'espace et du temps où il a été publié; de la même façon que le « document authen-

tique » est plus ou moins étroitement ancré dans les conventions, les pratiques et les usages sociaux.

Comme dans le dialogue de Chloée avec sa mère, le fait fondamental est que le langage est suffisamment flexible pour que nous disposions, en tant que locuteurs, de ces différentes manières pour exprimer notre relation au monde, aux autres, et à nous-même (et que nous puissions à notre tour les investir). La question n'est pas de savoir laquelle de ces deux manières — il en existe d'ailleurs bien d'autres: le discours scientifique, religieux, etc. — est plus facilitatrice en termes d'apprentissage langagier que l'autre. Sur ce plan particulier, notons qu'il n'y a rien de spécifiquement cognitif permettant de fonder un jugement ou un classement: le cerveau humain est capable de les traiter toutes, quelles qu'elles soient.

Ce qui est en question, c'est la conception que l'enseignant se fait du langage et qu'il communique, consciemment ou non, à l'apprenant avec qui il la partage ou pas.

2. Les productions écrites des apprenants de FLE à l'épreuve du style

2.1. «Le devenir autre de la langue»

Selon les époques, la littérature n'a pas été définie de la même manière. Nous nous appuyerons sur un courant qui va de Charles Bailly à J-M. Adam reprenant et commentant la conception du style de Bailly, en passant par Proust et G. Deleuze.

Dans le chapitre 3 (p. 55-84) de son ouvrage *le Style dans la langue. Une reconception de la stylistique*, Adam (1997) reformule les cinq principes qu'il lui paraît possible de tirer de la conception du style de Bailly:

la création s'étend très au-delà du seul art littéraire;

c'est dans la langue ordinaire qu'il convient de mettre à nu les germes du style;

tout ceci aboutit à des « déformations sublimes »;

{ces transformations} relèvent moins de l'invention d'une langue étrangère que d'un travail effectué dans la LM;

enfin, l'art littéraire se caractérise par une transformation des intentions pratiques en intentions esthétiques, le moyen se transforme en but .

Cette dernière assertion reprend sous une forme quelque peu différente, la théorie de la dépragmatisation de l'œuvre littéraire à laquelle nous avons déjà fait allusion. Dans la littérature, « les intentions pratiques se transformeraient en intentions esthétiques ». Ce qui devient décisif, ce n'est plus l'efficacité pratique de tel moyen technique ou la pertinence de telle ou telle action/interaction, verbale ou non, dans le cadre d'un contexte précis, c'est leur capacité à créer un univers esthétique. Les moyens mis en œuvre, en l'occurrence la langue, sont travaillés dans la perspective de la création d'une œuvre d'art.

Nous citerons ensuite une lettre de Proust extraite de sa correspondance avec Mme Strauss. En 1920, l'écrivain envoie à son amie le texte suivant où il est question du style de Flaubert (auquel Proust a consacré plusieurs études):

Il y a une beauté grammaticale, (comme il y a une beauté morale, dramatique, etc.) qui n'a rien à voir avec la création. C'est d'une beauté de ce genre que Flaubert devait accoucher laborieusement. Sans doute cette beauté pouvait toucher parfois à la manière d'appliquer certaines règles de syntaxe. {...}

Et plus loin, Proust ajoute à propos des écrivains « classiques »: « La seule manière de défendre la langue, c'est de l'attaquer. Chaque écrivain est obligé de se faire sa langue. »

Enfin nous citerons ce texte de G. Deleuze (1993: 15) dans *Critique et clinique* où il parle de littérature: « elle y trace {dans la langue} précisément une sorte de LE qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue. »

On notera dans cette dernière citation un écho de la formule utilisée par Bailly:

« {Ces transformations sublimes} relèvent moins de l'invention d'une LE que d'un travail effectué dans la LM ». Prises au premier degré, ces deux extraits posent une question qui nous intéresse directement ici, celle de savoir si la littérature ne constituerait pas une sorte de LE dans la langue elle-même. Ce point a été l'objet de nombreux débats. En ce qui nous concerne, en tant qu'enseignant de langue, nous l'aborderons de manière tout à fait triviale et concrète. Du côté de la LM, bien des professeurs de littérature française font en effet remarquer que pour leurs élèves, la littérature représente pour eux une sorte de "LE" qui n'aurait rien à voir avec la langue qu'ils écoutent dans la rue, qu'ils utilisent eux-mêmes, ni avec celle qu'ils entendent sur les médias.

Bien entendu, ni Bailly, ni Deleuze ne font allusion à la résonance particulière que peut avoir pour un professeur, le fait de considérer la littérature française comme une sorte de LE au sein même du français. Il s'agit néanmoins d'un point de vue qui tend à relativiser fortement les difficultés, réelles, mais considérées parfois par les enseignants de FLE comme rédhibitoires, lorsqu'il s'agit d'utiliser des textes littéraires en classe. D'autre part, il y a bien longtemps qu'en France, et dans tous les pays où il existe une littérature, les écrivains s'interrogent sur la langue à utiliser dans leurs œuvres.

Autre remarque frappante: Bailly dit bien à propos de « ces déformations sublimes » qu'elles relèvent moins de l'« invention d'une LE que d'un travail effectué dans la LM ». Proust quant à lui, considère que la beauté qu'il appelle grammaticale, « n'a rien à voir avec la création ». Ces deux auteurs semblent d'accord sur le fait que le phénomène dont ils parlent n'est pas une création, l'acte même de créer se situant ailleurs: le premier parle de « travail dans la LM », le second dit que

« chaque écrivain est obligé de se faire sa langue ». La langue apparaît donc comme le matériau que l'écrivain doit fabriquer lui-même et pour lui-même afin d'aboutir à l'objectif de l'œuvre.

Cette distinction nous paraît essentielle pour évaluer les productions écrites d'apprenants étrangers (dans le cadre d'ateliers d'écriture ou autre). Á moins qu'il ne s'agisse d'exercices extrêmement guidés, dès qu'il a un texte à produire, l'élève allogotte peut opérer des détournements inattendus aussi bien sur la nature du texte qu'il a à rédiger que sur sa gestion, ou sur l'écriture elle-même. Ces détournements sont sans doute difficilement dissociables des compétences en langue dont il dispose (il en est de même d'ailleurs à l'oral).

Compétences a priori considérées en didactique des langues comme forcément plus restreintes ou limitées que celles d'un "natif". Ce dernier point nous paraît toutefois fort discutable. Nous laisserons de côté les apprenants appelés "vrais débutants". Très vite en effet dans la dynamique du processus d'apprentissage, les élèves vont développer leurs propres manières de dire. Affirmer que celles-ci seraient nécessairement en deçà de celles de l'expert, à tous les niveaux de la textualité, n'est pas toujours facile à prouver. Cette difficulté laisse l'enseignant correcteur dans une perplexité encore plus grande s'il s'attache à prendre en compte non seulement le niveau morpho-syntaxe, mais aussi celui de la progression textuelle, des effets de sens que le scripteur étranger a voulu produire.

C'est la question de l'interprétation du texte par le correcteur qui se pose et c'est aussi celle de l' "expert en écrit". Que signifie exactement être expert en "écrit"?

Dans une interaction orale en face à face, l'allophone peut être amené à créer des expressions qui font sens, bien qu'elles ne soient pas tout à fait conformes à la norme. Il en est de même à l'écrit. Tous les chercheurs qui ont travaillé sur l'interlangue ont mis en avant ce phénomène de création verbale qui en constitue l'une des caractéristiques.

De notre point de vue, dans les études sur l'interlangue, la différence entre les possibilités offertes par le langage écrit (par rapport au langage oral) n'ont pas été suffisamment étudiées (Besse, H., Porquier, R., 1984: 216-239; Vogel, K., 1995 trad. en franç.) *L'interlangue La langue de l'apprenant*, éd originale, 1990).

D'autre part les caractéristiques de l'interlangue ont surtout été appréhendées du point de vue des indices qu'elles fournissent sur les opérations et les stratégies d'apprentissage. Elles n'ont guère été envisagées d'un point de vue stylistique, à travers l'effet esthétique qu'elles peuvent produire sur le destinataire. Or il n'est pas du tout exclu que l'apprenant de langue ne puisse produire à l'écrit une de ces « déformations sublimes » dont parle Bailly. Certes l'activité d'apprentissage du langage écrit n'est pas comparable à celle de l'écriture.

L'apprenant ne fait pas métier d'écrivain. Mais dans les deux cas on a bien affaire à une langue en travail, à la création d'une langue *sienne* que l'apprenant tente de se forger. Il y a là un parallèle que l'on ne peut pas totalement ignorer.

Encore une fois, comme nous essayerons de le montrer par la suite, tout dépend en fait du regard que l'enseignant porte sur ce que les apprenants écrivent. Il est évident que s'il ne voit dans le langage écrit qu'un outil uniquement destiné à réaliser plutôt "correctement" (c'est-à-dire, conformément à la norme écrite) qu'"efficacement" des actes de parole, il aura tendance à se montrer hypercorrectif, en particulier au niveau morpho-syntaxique. Quant à la pertinence du texte par rapport à l'objectif de communication, il y a bien des manières de l'atteindre. En classe de langue, étant donné d'une part qu'on se trouve dans une situation d'enseignement/ apprentissage et non pas "sur le terrain", et d'autre part, qu'on ne peut pas demander au professeur d'être spécialiste de tous les écrits professionnels, médiatiques ou autres, l'évaluation devient une opération extrêmement délicate. Elle remet parfois davantage en question les compétences de l'enseignant plutôt que celles de l'apprenant.

On n'insistera jamais assez sur le fait que ce *regard* de censure quasi permanente, même s'il est accompagné de bienveillance, peut être tout à fait décourageant pour l'élève. Ce phénomène-là est observable en LM, à tel point que le développement du langage écrit chez l'enfant en dépend pour une large part. Il en est de même en LE. L'effet LE l'accentue peut être encore davantage. Accompagner l'apprenant dans ses productions orales, le soutenir, l'aider, passer sur certaines formulations quelque peu maladroitement à condition que le sens soit clairement transmis de l'émetteur au destinataire, est l'attitude préconisée par l'approche communicative depuis des années. Il doit en être ainsi pour l'apprentissage du langage écrit en LE. À l'écrit la question du texte doit être posée dès le début de l'apprentissage (et non pas celle de l'unité phrase qui est une pure abstraction) et avec elle, celle des effets, des jeux, des détournements, tout à fait inattendus, que ce texte permet ou ne permet pas.

Au niveau purement local, il serait faux de considérer que l'emploi de certaines prépositions, de certains adverbes, articulateurs, connecteurs est définitivement tranché par la langue. Il reste souvent de l'indécidable, de l'indétermination qui peuvent frayer des nouvelles voies au sens.

L'enseignant doit s'efforcer, dans les limites qui sont les siennes, de valoriser ce qui peut l'être dans les productions écrites de ses élèves: le choix du thème, les sonorités, le rythme, la graphie, les images, l'agencement du texte etc. Il doit s'interroger sur ce qu'il en est du tout du texte écrit par l'apprenant étranger, en discuter avec lui ou éventuellement avec la classe, au lieu de s'attacher à une correction uniquement morphosyntaxique.

S'il n'oriente pas ses interventions dans cette direction, son évaluation court le risque d'imposer à l'apprenant une langue écrite totalement normée et normative, totalement inculquée, alors qu'il s'agit d'ouvrir des voies permettant à l'ap-

prenant de faire sienne, de s'approprier, au sens le plus profond du terme, une forme d'expression langagière dont l'étrangeté, l'altérité, l'étrange/troublante altérité peut lui apparaître comme une sorte d'énigme ou de défi.

2.2. Quelques exemples

2.2.1. En LM

Etant donné la présence d'Ernest Pépin parmi nous (et sans vouloir en aucune manière réveiller la querelle entre Guadeloupéens et Martiniquais !), nous prendrons l'exemple de la première « Chanson » par laquelle débute le texte d'*Anabase* de Saint John Perse.

CHANSON

*Il naissait un poulain sous les feuilles
de bronze. Un homme mit des baies amères
dans nos mains. Étranger. Qui passait. Et
voici qu'il est bruit d'autres provinces à mon
gré... « Je vous salue, ma fille, sous le plus
grand des arbres de l'année. »*

*

*Car le soleil entre au Lion et l'Étranger
a mis son doigt dans la bouche des morts.
Étranger. Qui riait. Et nous parle d'une herbe.
Ah! tant de souffles aux provinces
Qu'il est d'aisance dans nos voies ! que la trom-
pette m'est délice et la plume savante au
scandale de l'aile !... « Mon âme, grande fille,
vous aviez vos façons qui ne sont pas les nôtres. »*

*

*Il naquit un poulain sous les feuilles
de bronze. Un homme mit ces baies amères
dans nos mains. Étranger. Qui passait. Et
voici d'un grand bruit dans un arbre de
bronze. Bitume et roses, don du chant !
Tonnerre et flûtes dans les chambres ! Ah !
tant d'aisance dans nos voies, ah ! tant d'his-
toires à l'année, et l'Étranger à ses façons
par les chemins de toute la terre !... « Je
vous salue, ma fille, sous la plus belle robe
De l'année. »*

Dès le départ, ce texte déconcerte le lecteur. En effet notre esprit, du fait de ses habitudes culturelles, associe mal prose à chanson. Cependant, on observe une très forte division en trois unités, chacune d'elles se terminant par une sorte de refrain avec quelques variantes. Des guillemets, « Je vous salue, ... », « Mon âme, grande fille, », « Je vous salue ... » marquent typographiquement cette reprise rythmique. Mais ce rythme ternaire est encore renforcé par de nombreuses reprises tout au long du texte: « Étranger qui passait » / « Étranger. Qui riait » / « Etranger qui passait »; « Et voici qu'il est bruit » / « Et nous parle d'une « herbe » / « Et voici d'un grand bruit ». On s'aperçoit d'ailleurs que la variante concerne toujours la seconde strophe, ce qui provoque en plus un effet de bouclage du texte.

Cette « Chanson » abonde en « déformations sublimes ». Les unes portant sur l'usage des prépositions:

« Ah ! tant de souffles aux provinces »
« ah ! tant d'histoires à l'année »
« et l'Étranger à ses façons par les chemins de toute la terre »

On peut dire « aux antipodes, au Sud, au Nord, au fin fond du pays, etc. ». « *Aux provinces* » donne à cette préposition, construite avec un pluriel, une valeur d'étendue considérable, bien plus vaste que s'il s'agissait « des provinces du Nord », de localisation moins précise, un peu comme dans l'expression « aux marges de l'Empire ». « Tant d'histoires à l'année », on pense à telle quantité de blé récoltée chaque année. « Et l'Etranger à ses façons », qui joue sur l'homonymie avec: « L'Étranger a ses façons » ou bien l'Étranger attaché à ses façons, caractérisé par ses façons.

L'usage du présentatif: « Et voici qu'il est bruit... » confère au récit quelque chose de plus solennel, comme s'il s'agissait d'une épopée, de l'annonce soudaine d'un nouveau cycle.

Les ruptures syntaxiques abondent elles aussi: « Étranger. Qui passait » le point entre l'antécédent et le relatif. La valeur/fonction du « ET » (coordination avec quoi?): « Et voici qu'il est bruit d'autres provinces... »

Au niveau discursif, on notera l'introduction d'une autre parole dans le texte (polyphonie). On peut en effet considérer comme renvoyant à une parole autre (et en même temps commentaire à propos de cette parole), des éléments tels que:

« Et voici qu'il est bruit d'autres provinces à mon gré
« Et nous parle d'une herbe
« Et voici d'un grand bruit dans un arbre de bronze. Bitume et roses, don du chant ! Tonnerre et flûtes dans les chambres »

On notera la progression: d'abord, il s'agit d'un « bruit »; ensuite d'une parole (« et nous parle »); enfin d'un chant orchestré « tonnerres et flûtes ». Du simple bruit, on passe au chant, au tonnerre et aux flûtes.

Au niveau énonciatif, quel est ce JE « à mon gré »... « Je vous salue, ma fille,... », « que la trompette m'est délice »... « Mon âme... » qui paraît s'opposer à un NOUS: « Et nous parle d'une herbe ». Ce JE réfère-t-il à la même personne ? et qui exactement recouvre le NOUS ?

Enfin, il peut être également intéressant d'observer la relation:

IMPARFAIT // INDÉFINI « *Il naissait un poulain sous les feuilles... »*

IMPERSONNEL *Un homme*

Etranger (absence d'article)

Et voici qu'il est bruit de (impersonnel)

PASSE SIMPLE // DÉFINI « *Et voici d'un grand bruit dans un arbre de bronze »; le bruit en question est cette fois localisé*

« dans les chambres »

« tant d'histoires à l'année » (chaque année)

« et l'Etranger à ses façons par les chemins de toute la terre »

Il apparaît que dans ce texte « les déformations sublimes » atteignent aussi bien les niveaux morpho-syntaxique que discursif. Il y a à la fois recherche de régularités scandant un rythme fort (encore accentué par la disposition typographique) et recherche d'ambiguïté, comme pour référer à un monde qui ne serait pas encore tout à fait stable, créé une fois pour toutes, mais en train d'émerger.

Il est tentant de mettre en relation l'évocation de ce monde en train de naître avec la naissance d'une nouvelle forme poétique.

2.2.2. En LE

Ce texte a été écrit par Fang, une chinoise de 25 ans apprenante de français. Avant de venir en France, elle a suivi en Chine un enseignement intensif du français pendant un an et cinq mois. Au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, elle se retrouve au début du Cours de Langue et de Civilisation françaises, équivalent à B1 (selon le *Cadre européen commun de références pour les langues*, 2005). Elle a un bon niveau en anglais qu'elle a étudié pendant 8 ans et possède 2 ans d'expérience professionnelle.

La consigne donnée par le professeur était de demander aux étudiants de décrire à l'imparfait un monument ou un paysage qui évoquait pour eux leur pays, un peu comme la tour Eiffel fait immédiatement penser à la France.

Fang a choisi de décrire les paysages de Guilin (au Nord de Saïgon) qui sont très célèbres en Chine. Ce sont des paysages qui ressemblent à la baie d'Along au Vietnam avec de très nombreux rochers de formes curieuses qui se dressent sur la mer.

Voici son texte. Nous le reproduisons en respectant sa typographie et aussi les "fautes":

Les paysages de Guilin

« Devant, c'était une vaste étendue de vert dans le regard. Le vent passait légèrement avec un peu d'humidités. Dans l'eau, les plantes aquatiques vertes, vertes sombres et noires se balançaient à la vague. L'eau ne coulait pas mais ondulait doucement.

Un peu plus loin, un énorme gris pierre se dressait sur l'eau. Il était forme bizarre, comme un éléphant, et dans son corps, il y avait des cavernes. Le soleil les passait et versait sur l'eau, soit clair soit sombre.

Le plus loin, l'eau et le ciel se mélangeaient naturellement, on ne peut pas distinguer leur borne. »

Ce qui frappe dans ce texte, c'est sa construction: le regard du descripteur va du premier plan pour s'arrêter aux lointains. Chaque étape de ce mouvement est marquée par une strophe. Dans la première, les éléments dominants sont le végétal et l'eau ou les deux à la fois, «plantes aquatiques». La tonalité principale oscille entre le vert et le vert sombre. Il n'y a presque pas de mouvement, ou alors un lent va-et-vient: «se balançaient à la vague», «L'eau ne coulait pas mais ondulait doucement». On remarquera qu'il s'agit d'un alexandrin.

La tonalité de la seconde strophe est, dans l'ensemble plus claire: le gris de la pierre, mais surtout le soleil apparaît, non pas de façon uniforme et aveuglante. Dans son mouvement, il éclaire successivement les cavernes creusées à l'intérieur du rocher. De nouveau éléments apparaissent donc: la pierre, le soleil et surtout l'éléphant, l'animal emblématique par excellence, auquel le rocher est comparé. Un monde sort de l'élément aquatique.

Dans la troisième strophe, on assiste à la fusion de l'ensemble de ces éléments: l'eau et le ciel se confondent si bien que l'on ne peut «distinguer leur borne». Si au départ, l'eau est bien distincte du rocher vivant dont les cavités sont tantôt éclairées par le soleil, tantôt laissées dans l'ombre, à la fin il n'y a plus qu'unité, tout devient uniforme, se fond dans l'un.

La position du descripteur est intéressante à observer: «Devant, c'était une vaste étendue dans le regard ». Un professeur de langue dira qu'il y a faute ici. Mais c'est une faute qui crée du sens: en effet, ce n'est pas la même chose de dire « devant je/on vois(t) une vaste étendue » que de dire « c'était une vaste étendue dans le regard»; on a l'impression que le regard et ce qu'il voit se confondent, qu'il

n'y a plus de séparation entre l'acte de voir et ce qui est vu mais que le regard est tellement occupé par ce qu'il voit qu'il n'y a plus de rupture entre l'extérieur (le paysage) et l'intérieur (la vision). Cette forme de regard s'oppose parfaitement à la troisième strophe où le « On » rétablit la présence du spectateur qui n'arrive pas à séparer, malgré ses efforts, l'eau du ciel. C'est au moment où l'eau et le ciel se confondent que l'observateur s'extrait du paysage contemplé alors qu'au début, il en faisait lui-même partie.

De la même façon le professeur de langue dira que « l'on ne se balance pas à la vague ». Effectivement. Mais qui niera que cette expression est plus « belle » (cf. « les beautés grammaticales » de Proust) que la « vague faisait se balancer. » Et puis, il ne faut pas oublier les allitérations: vertes, vertes sombres et noires se balan-çaient à la vague.

Cela nous amène à une autre remarque qui est le rythme remarquable du texte de Fang. On a plaisir à l'oraliser. Les phrases semblent se succéder les unes aux autres dans un tempo assez lent et surtout très balancé, très équilibré. Rien ne vient heurter ce rythme, ce qui est assez rare dans un texte écrit par un étranger qui, pourtant, ne doit pas entendre la même musique que celle que nous percevons, nous autochtones.

Alors, corriger ce texte ? Certes, l'étudiant doit connaître la norme. Mais le corriger en montrant que tel qu'il est écrit, il fait sens. Le lecteur le comprend dans la mesure où il se représente parfaitement les images suggérées, il entend une musique, des sonorités qui satisfont son oreille, le portent vers la contemplation, l'interrogent sur la manière dont il voit les choses, lui rappellent certains paysages qu'il a vus, certains tableaux, etc. Il y a tout de même quelque chose de paradoxal dans le fait que personne n'oserait toucher au texte de Saint John Perse, alors que s'agissant de Fang, on imagine tout de suite le professeur raturant les formes non standard.

Pour nous, cela veut dire que des étudiants qui apprennent une LE sont, dans certaines conditions, capables de « déformations sublimes ». Certes, Fang n'est pas Saint John Perse. Ce qu'elle écrit là, ne résulte pas d'un travail sur le français. En revanche, on peut faire l'hypothèse qu'elle entretient une certaine familiarité avec les textes de sa littérature d'origine. Les paysages de Guilin, ont été souvent décrits dans la poésie chinoise. Il est assez surprenant de constater que chaque strophe est plus courte que la précédente et que si l'on place le texte verticalement, on obtient la représentation visuelle d'un poème chinois écrit de haut en bas dont la fin (c'est-à-dire la 3^e colonne, celle de droite) constitue une fine ligne verticale. Il y a à n'en pas douter une influence de la culture de Fang sur son texte, expérience qui ne l'empêche pas cependant de parvenir à une expression personnelle dans une LE.

Quant à Saint John Perse, un lecteur quelque peu familier avec son oeuvre retrouvera forcément des images des tournures qui se font écho tout au long de ses textes, c'est-à-dire qu'il reconnaîtra, avec plus ou moins de facilité, la

langue que Saint John Perse a créée pour son œuvre, qu'il s'est forgée pour lui-même/à lui-même.

Il ne s'agit donc pas de confondre les deux situations de production. Dans la plupart des cas, elles n'ont rien de comparable. Il s'agit simplement de ne pas les opposer catégoriquement, d'abord parce qu'un apprenant étranger ne reste pas forcément insensible face à ce qu'il peut faire au niveau esthétique avec la langue qu'il apprend; ensuite, parce qu'un apprenant de LE est fort capable de produire des « beautés grammaticales ». Poser autrement le problème, cela revient à pousser et à inciter l'apprenant à ne produire que des énoncés grammaticalement corrects: sujet, verbe, complément, quelques circonstanciels, et le tour est joué; je suis «compétent» en français!

Références

- Adam, J-M. (1997). *Le style dans la langue. Une reconception de la stylistique*. Delachaux et Niestlé.
- Albert, M-C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Coll. F. Paris: Hachette.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Coll. L.A.L Hatier
- Deleuze, G. (1993) *Critique et clinique*. Éditions de Minuit.
- François, Frédéric (ss. la dir. de), (1991). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'Interaction Verbale*, Delachaux et Niestlé.
- Migeot, F., (2003). « *Enjeux de langues, langues en jeux, Entrées en littérature, entrées en LE* », *Recherches Pédagogiques*, n°9 (Revue de l'Association Marocaine des Enseignants de Français), *La littérature en classe de français*, coord. Abdellah Baida, p. 15-36.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes.
- On pourra voir à ce sujet: SEARLE, John R., (1979) (trad. en franç), *Sens et expression*, Éditions de Minuit, chap. 3 à 5, p. 101-188.
- Searle, John R. (1979) (trad. en franç), *Sens et expression*, Éditions de Minuit.
- Vogel, K. (1995), trad. en franç., *L'interlangue la langue de l'apprenant*, Presses Universitaires du Mirail. Édition originale, 1990, *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Gundfragen zu ihrer Erforschung*, Gunter Narr Verlag.
- Winnicott, D.W., *Jeu et réalité – L'espace potentiel*, (1971). Paris, NRF, Trad. Franç. 1975.