

Dossier n. 1

Le récit – le roman

1

Dans le cadre de l'objet d'étude « Le récit : le roman, la nouvelle », vous examinerez cet ensemble de documents destiné à une classe de seconde de lycée général et technologique ou de première de lycée professionnel.

Document 1

Source : Zola, *L'Assommoir*, 1875, Garnier-Flammarion n. 198.

N.D.A. Le document 1 peut être remplacé par toute édition de *L'Assommoir* en votre possession ; il vous suffira d'adapter la pagination. Il est bon d'avoir une idée assez précise de l'ensemble du roman pour traiter profitablement ce dossier.

Document 2

Source : cahier de textes de la classe :

Texte 1 : Zola, *L'Assommoir*, chap. 1, p. 35-61.

Texte 2 : Zola, *L'Assommoir*, chap. 12 et 13, p. 399-445.

Document 3

Source : texte 3, chap. 2, p. 69-70 :

Et elle se leva. Coupeau, qui approuvait vivement ses souhaits, était déjà debout, s'inquiétant de l'heure. Mais ils ne sortirent pas tout de suite ; elle eut la curiosité d'aller regarder, au fond, derrière la barrière de chêne, le grand alambic de cuivre rouge, qui fonctionnait sous le vitrage clair de la petite cour ; et le zingueur, qui l'avait suivie, lui expliqua comment ça marchait, indiquant du doigt les différentes pièces de l'appareil, montrant l'énorme corne d'où tombait un mince filet d'alcool. L'alambic, avec ses récipients de forme étrange, ses enroulements sans fin de tuyaux, gardait une mine sombre ; pas une fumée ne s'échappait ; à peine entendait-on un souffle intérieur, un ronflement souterrain ; c'était une besogne de nuit faite en plein jour, par un travailleur morne, puissant et muet. Cependant, Mes-Bottes, accompagné de ses deux camarades, était venu s'accouder sur la barrière, en attendant qu'un coin de comptoir fût libre. Il avait un rire de poulie mal graissée, hochant la tête, les yeux attendris, fixés sur la machine à souler. Tonnerre de Dieu ! elle était bien gentille ! Il y avait dans ce gros bedon de cuivre, de quoi se tenir le gosier au frais pendant huit jours. Lui aurait voulu qu'on lui soudât le bout du serpent in entre les dents, pour sentir le vitriol encore chaud l'emplier, lui descendre jusqu'aux talons, toujours, toujours, comme un petit ruisseau. Dame ! il ne se serait plus dérangé, ça aurait joliment remplacé les dés à coudre de ce roussin de père Colombe ! Et les camarades ricanaient, disaient que cet animal de Mes-Bottes avait un fichu grelot, tout de même. L'alambic, sourdement, sans une flamme, sans une gaieté dans les reflets éteints de ses cuivres, continuait, laissait couler sa sueur d'alcool, pareil à une source lente et entêtée, qui à la longue devait envahir la salle, se répandre sur les boulevards extérieurs, inonder le trou immense de Paris. Alors Gervaise, prise d'un frisson, recula ; et elle tâchait de sourire en murmurant :

— C'est bête, ça me fait froid cette machine... la boisson me fait froid.

Émile Zola, *L'Assommoir*.

Texte 4, chap. 10, p. 354-355 :

Gervaise, pour ne pas se faire remarquer, prit une chaise et s'assit à trois pas de la table. Elle regarda ce que buvaient les hommes, du casse-gueule qui luisait, pareil à de l'or dans les verres ; il y en avait une petite mare coulée sur la table, et Bec-Salé dit Boit-sans-Soif, tout en causant, trempait son doigt, écrivait un nom de femme : Eulalie en grosses lettres. Elle trouva Bibi-la-Grillade joliment ravagé, plus maigre qu'un cent de clous. Mes-bottes avait un nez qui fleurissait, un vrai dahlia bleu de Bourgogne. Ils étaient très sales tous les quatre, avec leurs ordures de barbes raides comme des balais à pot de chambre, étalant des guenilles de blouses, allongeant des pattes noires avec des ongles en deuil. Mais, vrai, on pouvait encore se montrer dans leur société, car s'ils gobelottaient depuis six heures, ils restaient quand même comme il faut, juste à ce point où l'on charme ses puces. Gervaise en vit deux autres devant le comptoir en train de se gargariser, si pafs, qu'ils se jetaient leur petit verre sous le menton, et imbibaient leur chemise, en croyant se rincer la dalle. Le gros père Colombe, qui allongeait ses bras énormes, les porte-respect de son établissement, versait tranquillement les tournées. Il faisait très chaud, la fumée des pipes montait dans la clarté aveuglante du gaz, où elle roulait comme une poussière, noyant les consommateurs d'une buée, lentement épaissie ; et, de ce nuage, un vacarme sortait, assourdissant et confus, des voix cassées, des chocs de verre, des jurons et des coups de poing semblables à des détonations. Aussi Gervaise avait-elle pris sa figure en coin de rue, car une pareille vue n'est pas drôle pour une femme, surtout quand elle n'en a pas l'habitude ; elle étouffait, la tête déjà alourdie par l'odeur de l'alcool qui s'exhalait de la salle entière. Puis, brusquement, elle eut la sensation d'un malaise plus inquiétant derrière son dos. Elle se tourna, elle aperçut l'alambic, la machine à souler, fonctionnant sous le vitrage de l'étroite cour, avec la trépidation profonde de sa cuisine d'enfer. Le soir, les cuivres étaient plus mornes, allumés seulement sur leur rondeur d'une large étoile rouge ; et l'ombre de l'appareil, contre la muraille du fond, dessinait des abominations, des figures avec des queues, des monstres ouvrant leurs mâchoires comme pour avaler le monde.

Émile Zola, *L'Assommoir*.

Document 4

Source : dossiers pédagogiques de la RTF (Français 1971-1972, t. 1, p. 35, série : « Contribution des critiques modernes à l'étude des œuvres littéraires ») :

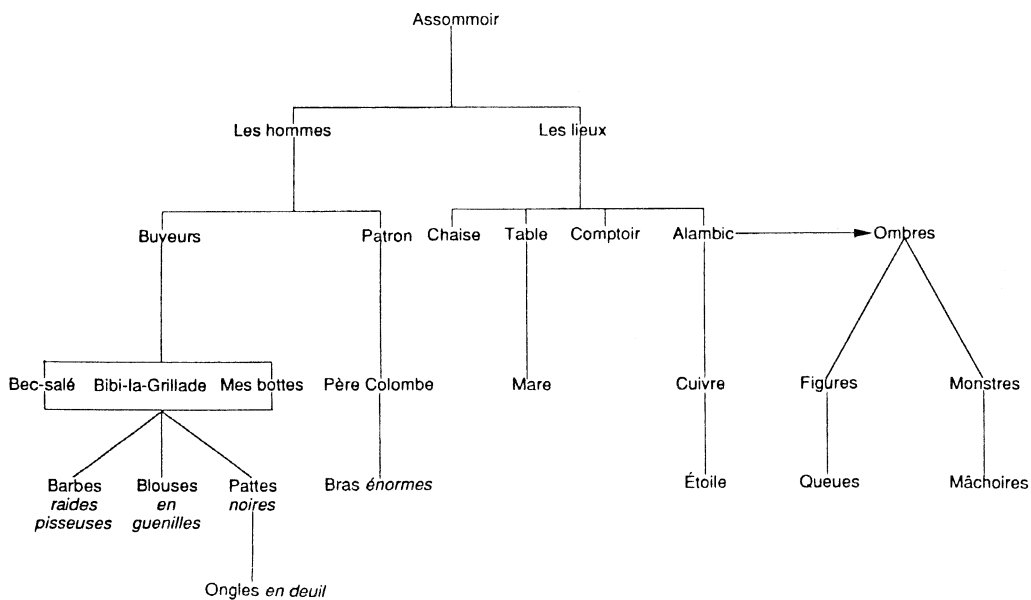
« La rhétorique de l'ouverture est caractérisée par un certain nombre de topoï (lieux communs, procédures codifiées de mise en scène) dont la fonction est de répondre aux questions cardinales du récit : QUI ? OÙ ? QUAND ? et de provoquer l'attente ou la surprise (éveiller l'attention) tout en livrant un protocole de lecture du texte, par un système complexe de références socioculturelles.

Ce lieu, l'ouverture, ne prend tous ses sens qu'à l'autre seuil du texte, qui le renvoie au monde, le clôt et l'ouvre tout à la fois. »

Cl. Duchet, *La socio-critique*, « Idéologie de la mise en texte : ouverture de *Germinal* ».

Document 5

Source : documents du professeur :



Extrait d'A. Bouillaguet, « Structures proustiennes de la description », p. 83-99 in « Marcel Proust 1 : À la recherche du temps perdu : des structures aux personnages », textes réunis par P.-E. Robert (Paris, *Lettres modernes*, « La revue des Lettres modernes », 1067-1072, 1992).

L'ordre suivi par la structure verticale permet de constater la suprématie du monde des choses sur celui des personnages.

Le cinquième niveau de la structure horizontale présente successivement :

« barbes » – « blouse » – « patte » – « bras » – « / étoiles » – « queues » – « mâchoires »

Si l'on ne garde que « des noms animés », on obtient :

- « pattes » (monstre-diable) = « bras » (homme),
- « queues » (monstre-diable) = « mâchoires » (homme),

c'est-à-dire des oppositions qui révèlent la présence d'un monde humain et d'un monde diabolique mais qui montrent également une équivalence si l'on considère la structure.

« Le mot "ongles", qui occupe, à lui seul, le sixième niveau, le dernier donc, point d'aboutissement du développement thématique, fonctionne comme un connecteur réunissant ces deux réseaux sémantiques : sèmes humains et sèmes démoniaques. »

La dernière image fantasmagique d'un alambic dessinant « des figures avec des queues, des monstres ouvrant leurs mâchoires pour avaler le monde » est bien celle d'un narrateur visionnaire.

2

Question pour le concours interne

Pour le concours externe, passez à 3.

En vue de mener l'étude d'une œuvre intégrale, vous préparez quelques séances de lecture consacrées à *L'Assommoir*. Vous proposerez un questionnaire pour assurer l'exploitation du chapitre d'ouverture et des deux chapitres de clôture (document 2) ; vous prévoyez un ensemble de travaux portant sur les deux extraits proposés dans le document 3.

Traitez la question. Puis reportez-vous à 3 où vous trouverez un premier élément de corrigé.

Document 6

3

Source : cahier de textes de la classe :

Lecture, texte 1 – chap. 1, p. 35-61

Postparation/préparation

1 – Questions sur les textes 1 et 2

	OUVERTURE	CLÔTURE
Qui ? (les personnages)		
Où ? (lieu)		
Temps (de la fiction)		
Temps (époque)		
Valeurs symboliques		
Rapport titre/texte		

2 – Préparation : Questions sur le texte 3 :

- situez l'extrait dans le texte ;
- identifiez le type de texte ;
- repérez les différentes articulations qui structurent le passage ;
- dans les descriptions, trouvez :
 - le thème–titre,
 - la liste des noms ;
- relevez et identifiez les diverses expansions des noms ;
- relevez les images qui se rapportent à l'alambic et aux personnages et établissez les réseaux de connotations qui se tissent ;
- montrez QUI VOIT et QUI PARLE dans le texte ; dégagez les effets produits ;
- identifiez les fonctions de cette page et mettez en lumière ses valeurs symboliques.

3 – Préparation : Questions sur le texte 4 :

- repérez combien de temps s'est écoulé depuis la scène relatée par le texte 3 et situez le passage dans l'histoire.
- mettez en relation les textes 3 et 4 ; précisez leurs fonctions dans l'économie du roman.

Question pour le concours externe

Vous réfléchirez aux visées qui ont présidé à la programmation dont rendent compte ces documents ; vous examinerez en particulier à quelles démarches sont conviés les élèves en fonction des consignes et questions proposées. Vous dégagerez les perspectives de travail qui les sous-tendent.

4



Pas à pas

Introduction

► Un dossier consacré aux problèmes de la lecture d'œuvres intégrales en seconde peut s'aborder sous divers angles : les *Programmes* et surtout les documents intitulés *Accompagnement des Programmes*¹ offrent une base de réflexion sur les diverses « perspectives » (perspective dominante et perspectives complémentaires) de lecture selon lesquelles le professeur doit faire étudier les textes. Ainsi, pour le roman, les *Programmes de 2^e* définissent comme perspective dominante l'« étude des genres et des registres » ; et comme perspective complémentaire, « réflexion sur la production et la singularité des textes ; histoire littéraire ». Nous reviendrons sur le sens de la perspective dominante. Mais les perspectives complémentaires sont ici essentielles : elles invitent expressément, la première à inscrire l'étude des textes dans l'histoire littéraire du mouvement naturaliste, et l'autre à les examiner non comme des illustrations de théories sur le roman, mais dans leur signification particulière. Pour cela, le document 4 ouvre une voie intéressante parce qu'orientée par une problématique essentiellement littéraire : il s'agit de devenir sensible au guidage mise en place par le narrateur pour aider le lecteur à « entrer » dans l'œuvre ; ce projet conduit alors à organiser une séquence (ou un fragment de séquence) au terme de laquelle les élèves auront perçu la dynamique d'un récit, ce qui le constitue en univers autonome, possédant son espace et son temps.

► À cet objectif d'ordre cognitif s'ajoute une finalité pédagogique : on sait combien de résistances se manifestent chez les élèves devant un volume d'une certaine épaisseur. La perspective du plaisir de découvrir une histoire est occultée par la crainte d'une longue lecture. Le fait de cerner d'emblée l'œuvre, tant dans sa matérialité (premières et dernières pages) que dans son déroulement (rapports entre le début et la fin de l'histoire) apprivoise pour ainsi dire l'entre-deux et dédramatise l'acte de lecture.

► Enfin, il s'agit surtout d'une séquence à visée méthodologique : former des lecteurs, c'est leur donner les instruments nécessaires pour qu'ils apprennent à trouver dans un texte des points d'appui, des prises interprétatives. Dans le roman naturaliste, celles-ci sont bien évidemment multiples. Ici, a été sélectionnée une approche fondée sur la prégnance de lieux marqués idéologiquement, et des descriptions qui les donnent à voir.

► Descriptions quasiment exemplaires, dont les fonctions se laissent percevoir de façon assez claire. En effet, à la sortie du collège, les élèves maîtrisent un certain nombre de savoir-faire et de techniques, en particulier dans le genre narratif, dont le texte de type descriptif fait partie. On assure par le biais de cette étude un passage progressif à une interprétation plus littéraire que psychologique, un peu plus dégagée du référent, et pour la pratique de laquelle les acquis de troisième, en tout début de seconde, sont suffisants. C'est par rapport à cette dernière considération que l'on peut sans difficulté **situer cette séquence**, compte tenu de sa relative simplicité, au début de l'année scolaire.

La progression

► Le document 6 présente un ensemble de questions : les unes portent sur les extraits offerts par le document 2, les autres mettent en jeu une lecture de l'ensemble du roman. Ces dernières, bien que peu nombreuses, impliquent un travail autonome des élèves

1. Qui seront désormais appelés *document d'accompagnement*.

– dans la mesure où il s’agit de la prise d’indices dans un vaste ensemble – mais aussi une mise au point rigoureuse de la part du professeur, puisqu’elles engagent l’interprétation des passages descriptifs et l’acquisition des notions critiques constituant l’une des finalités de la séquence. À cela servira, entre autres, le document 5, qui constitue un apport extérieur nourrissant la réflexion didactique.

► Pour définir la longueur de la séquence, on peut partir du point de vue suivant : le *document d’accompagnement* rappelle (p. 101) l’intérêt de ne pas allonger démesurément les séquences et fixe (p. 116) un maximum de 15 heures. Le document 2 proposant quatre extraits de longueur diverse, centrés sur les fonctions de la description dans le roman, il ne faudrait pas que l’étude d’un seul aspect de l’œuvre occupe plus du tiers de l’ensemble, si l’on veut aborder les autres points intéressants. Par conséquent, un total de cinq séances suffit, en insistant sur le fait que cette demi-séquence vise essentiellement à familiariser les élèves avec des méthodes, et en même temps à accroître la part de lecture personnelle dans la découverte de l’œuvre. Au-delà, le reste de la séquence consacrée à l’œuvre intégrale serait constitué d’activités de lecture en accord avec des recommandations (*loc. cit.* p. 82 et 101), qui concernent les séries générales aussi bien que technologiques et offrent des exemples d’approche tout à fait transférables.

► On se limitera donc pour le présent dossier aux aspects définis plus haut.

Organisation du fragment de séquence

1^{re} séance

► **Situation du roman et du texte** : elle obéit à un principe fondamental : « l’histoire littéraire est envisagée à partir de la lecture d’œuvres et de groupement de textes » (*loc. cit.* p. 13) ; c’est surtout dans le tissu du texte que l’on trouve les marques et les signes de l’histoire ; on passera donc vite sur la rituelle *Introduction* à Zola, son œuvre, et l’école naturaliste. Le document 3 convie même à aborder d’emblée la lecture de l’ouverture, c’est-à-dire du premier chapitre. Ainsi, l’époque de la narration n’est-elle pas autrement indiquée que par la référence à l’élection d’Eugène Sue en 1850 (voyez votre édition personnelle). C’est l’occasion de faire réfléchir les élèves sur la notion d’indices de temporalité externe.

► Les questions, formulées sous forme de tableau, portent la mention « postparation/préparation » : le vocable initial désigne un travail d’exploitation qui suit une lecture faite en classe.

Il s’agit donc, visiblement, de suivre une démarche progressive :

- la première séance permet de prendre contact avec le roman ;
- le professeur apporte les éléments nécessaires à une meilleure compréhension du début, et ajoute ce qu’il estime utile pour la suite ;
- c’est chez eux que les élèves ont à renseigner la grille fournie par le document 3, après lecture autonome de la clôture du roman ;
- cette phase sera contrôlée au cours de la deuxième séance.

C’est en cela que le questionnaire fournit les bases d’une préparation en même temps que d’une « postparation ».

2^e séance

► Elle comporte avant tout la correction collective de la grille : en effet, si les questions de repérage sont relativement simples, la détermination de la valeur symbolique ainsi que celle du titre réclament l’aide du professeur, en début d’année. Le tout peut utilement faire

l'objet d'une synthèse rédigée, qui d'une part est transférable aux passages correspondants de nombreux romans, d'autre part donne l'occasion d'alterner les dominantes au sein de la séquence en introduisant un travail écrit dans le cadre de la lecture.

► La question des prérequis se pose ici : faut-il, avant d'amorcer ce type d'étude, que les élèves maîtrisent les systèmes d'énonciation du **récit** et du **discours**, les types de textes (narratif, conversationnel et descriptif en particulier) ? On fera la différence entre notions acquises et notions en cours d'acquisition ; on notera ainsi que l'observation du texte se fonde sur des savoirs linguistiques traditionnellement implantés au collège et sur lesquels on peut légitimement faire fonds :

- discours rapportés et modes de citation, figures rhétoriques simples (comparaisons, métaphores, métonymies) ;
- emploi des pronoms et mots de reprise ;
- syntaxe, parataxe ;
- et plus généralement l'ensemble des objectifs et notions répertoriés dans le *document d'accompagnement* pour la classe de troisième (Brochure CNDP, Livret 1, V, B « La liaison collège/seconde » p. 37-38).

Le questionnaire

► Les consignes ont été formulées en suivant la méthode de C. Duchet (voir document 4). Elles ne visent pas à évaluer la lecture de l'œuvre intégrale, ce qui sera fait peu à peu, au fil des séances ; elles permettent en revanche aux élèves de voir fonctionner un système élémentaire d'analyse. Personnages, lieux, temps mettent en place les grands cadres-repères de la narration. L'accent mis sur leur aspect symbolique est intéressant, car il interroge d'emblée certaines représentations simplificatrices des rapports entre le roman naturaliste et le réel. Enfin, la réflexion sur le titre contribue à confirmer chez les apprentis lecteurs des réflexes profitables.

► Voici un exemple des réponses attendues, que vous devez pouvoir donner :

	OUVERTURE (chap. 1, p. 35-40)	CLÔTURE (chap. 12 et 13)
Qui ? (personnages)	Gervaise, « en camisole » en « larmes » attend Lantier, père des deux enfants (Claude et Étienne). Consolée par Coupeau, qui la trouve « belle et brave ».	Chap. 12 Gervaise « perdait la boule ». Gelée et affamée depuis 36 heures, elle attend Coupeau, elle a tout le monde « dans le derrière ». Chap. 13 : elle souhaite la mort.
Où ? (lieux)	<ul style="list-style-type: none"> • Intérieur : « misérable chambre garnie » de l'hôtel Boncœur, pauvre et mal tenue. • Extérieur (vus de la fenêtre) : « boulevard de la Chapelle à la gauche de la barrière Poissonnière », bd Rochechouard (boulevards extérieurs de Paris). Danger, ordure, misère. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérieur : « pétaudière de cambuse » le matin, rue de la Goutte d'Or. Puis : • Extérieur (connus par la déambulation de Gervaise) : les boulevards ; elle passe devant l'hôtel Boncœur, complètement décrépi (valeur symbolique : fermé après s'être dégradé comme Gervaise), dont la lanterne a été brisée. Goujet, Assommoir, Ste Anne, « niche sous l'escalier », pour y mourir.
Temps/ Fiction	Une nuit de mai, 2 et 5 heures du matin. Aube, air vif et frais. Grondement matinal de Paris	Janvier, journée, crépuscule et surtout nuit. Chap. 13 : « Gervaise dura ainsi pendant des mois ». Retour des ouvriers.
Temps/ Époque	Époque de : <ul style="list-style-type: none"> • Construction de l'hôpital Lariboisière. • Élection d'Eugène Sue (1850 : permet de dater le début du roman). 	À construire : 1850 + 20 ans = 1870.

Valeurs symboliques	« Angoisse » de l'avenir. Gervaise, à bout d'espoir, contemple le paysage : • « Les vieux abattoirs noirs de leur massacre et de leur puanteur » (métaphore animale). • « L'hôpital neuf, blafard, montrant [...] des salles nues où la mort devait faucher ». (monde sans issue).	« Sinistre bilan d'une vie ». « Une journée finie ! » On retrouve les trois lieux symboliques : • L'hôpital, qui, à lui seul, connote la mort. • Les abattoirs, en démolition. • L'hôtel Boncœur, qui n'existe plus que de façon symbolique. « Sa vie avait tenu là ». Gervaise, figure du monde ouvrier.
Rapport titre/texte	• Dénotation : nom du cabaret du père Colombe (information). • Connotation : destruction brutale et bestiale. On peut faire le lien en citant, p. 418 : « On faisait la queue devant l'Assommoir [...] allumé comme une cathédrale pour une grand-messe » (Messe de la misère , de la mort , de la dérision).	

► L'étude simultanée de l'ouverture et de la clôture de l'œuvre aide à formuler des hypothèses de lecture, au sujet des événements situés entre ces deux limites. Leur validité sera vérifiée par la lecture de l'ensemble du roman, en autonomie. On montre ainsi, d'un point de vue psycholinguistique, que lire, c'est anticiper.

3^e séance

► La lecture analytique de l'extrait du chapitre 2, qui contient la première description de l'alambic, est faite en classe sous la direction du professeur. Elle a été préparée par une série de questions, qui, partant de repérages les plus objectifs possibles, conduisent progressivement à une interprétation. Le fait de préparer la séance apporte un avantage : donner aux lecteurs des outils d'investigation fondés sur une étude des faits de langue et indices textuels. Voici une analyse sommaire des réponses concernant cette première description de l'alambic.

N.B. Les réponses attendues des élèves ou proposées comme corrigé sont en caractères droits. En italiques figurent les commentaires que vous pouvez faire à leur sujet.

Situation

► Trois semaines après l'abandon de Lantier, Gervaise a été invitée par Coupeau à aller boire « une prune » avec lui au cabaret du père Colombe. Avant d'en sortir, elle a « la curiosité d'aller voir l'alambic » ; interprétation : une description doit être motivée, par une nécessité du récit comme, ici, l'ignorance d'un personnage.

Séquences textuelles

► Une brève séquence narrative, dont le système d'énonciation est celui du **récit**, précède la description. Le narrateur présente, en focalisation zéro, Gervaise, Coupeau, et l'alambic. Grâce à la présence de ce que Ph. Hamon (*Poétique* 12) nomme « un milieu transparent » (la claire-voie de la barrière de chêne), les deux jeunes gens peuvent le voir. La description est prise en charge par Coupeau. C'est lui qui parle de l'alambic tout en montrant à Gervaise, jouant un rôle d'initiateur qui se muera bientôt en tentateur.

Structure de la description

► L'alambic est l'hypéronyme qui ancre cette description. Il recevra un équivalent : « la machine à soûler », substitué en forme de périphrase qui résume sa destination et dont les connotations péjoratives indiquent un mécanisme implacable et proprement inhumain.

► L'hypéronyme (ou « thème-titre ») comporte des sous thèmes : « les pièces », « la cornue », « des récipients », « des enroulements [...] de tuyaux », « le filet d'alcool », « le serpent ».