Zeitschrift: Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne

Herausgeber: Université de Lausanne, Faculté des lettres

Band: - (1988)

Heft: 1

Artikel: Lectures littéraires

Autor: Nicollerat, Martine / Peter, Denyse

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-870848

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

LECTURES LITTÉRAIRES

La lecture d'un texte littéraire dans une langue étrangère et le plaisir qu'on y prend ne dépendent pas seulement du degré de familiarité que l'on entretient avec cette langue et cette culture, mais aussi de la faculté de reconnaître les règles de fonctionnement de ce texte et d'en apprécier la littérarité. L'article qui suit tente de montrer comment, dans cette perspective, aborder la lecture d'un poème ou d'une nouvelle, avec des étudiants non francophones.

Depuis une quinzaine d'années, la lecture, dans l'enseignement du français langue étrangère, fait l'objet de nombreuses recherches, après avoir été reléguée à l'arrière-plan par la primauté accordée à l'apprentissage de la langue orale. Les travaux entrepris par les spécialistes de la lecture, l'Ecole de Constance et les psycholinguistes montrent la richesse de ce domaine d'études. L'un des premiers, G. Vigner[1] s'est penché sur la question à propos de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ayant défini le texte comme un instrument de communication qui permet de transmettre un message, il traite brièvement de la lecture littéraire en s'efforçant de l'envisager dans la même perspective: il montre qu'il serait utile de se pencher non seulement sur la manière dont l'auteur s'exprime, dont le texte s'écrit, mais aussi sur celle dont le lecteur lit. C'est là, nous semble-t-il, le genre de travail que nous essayons de faire avec nos étudiants. En effet, dans le programme des classes de niveau Certificat[2], les séminaires d'explication de textes, les cours d'introduction aux auteurs conduisent à l'étude de la littérature et de la narratologie et correspondent aux deux premiers aspects mentionnés par Vigner. Reste le troisième: la relation que le lecteur peut avoir avec un texte, la manière dont il l'aborde, dont il le comprend. Tel est le champ que nous avons voulu essayer d'explorer parce qu'il correspond à l'intitulé du cours dont nous avons la charge (lectures littéraires) et que nous espérons de cette manière aider les étudiants à «lire», à acquérir une compétence de «lecture littéraire».

Dans les limites que nous nous sommes ainsi fixées, nous nous sommes posé deux séries de questions. Tout d'abord, quelles lectures littéraires nos étudiants ont-ils déjà faites en français? Quelle définition du texte littéraire allons-nous leur proposer et comment aborder un texte de manière générale? Ensuite, nous nous sommes demandé quel genre de textes nous allions choisir, en fonction de quels critères et, dans chaque cas, quelle démarche nous allions suivre.

Les réflexions qui suivent tentent d'apporter des réponses à ces questions, réponses qui ne définissent pas une méthode mais qui veulent simplement situer un peu mieux le domaine qui nous est propre dans une perspective pédagogique.

Les étudiants auxquels nous nous adressons appartiennent à deux catégories différentes: ou bien ils ont le français comme seul objet d'étude, ou bien ils sont inscrits dans d'autres facultés et profitent de leur séjour à Lausanne pour enrichir leur connaissance du français, à raison de quelques heures hebdomadaires. Leur niveau peut être qualifié de moyen à bon. L'enquête menée par notre collègue, R. Capré, montre que, mis à part certains textes réputés faciles (*Le Petit Prince, Huis clos* ou *L'Etranger*), ce sont les «classiques» (Molière, Flaubert, Stendhal) qui figurent dans le peloton de tête des œuvres connues. Or, dans une classe de français langue étrangère, ces textes conduisent souvent à ce que Henri Besse appelle «une communication inégalitaire»[3] dans la mesure où leur étude nécessite des introductions et des explications sur la langue et l'époque de leurs auteurs. De plus, les étudiants préjugeant que de tels textes les obligent à dire ce que les critiques ont déjà dit ou ce que pense le professeur, hésitent à s'exprimer.

Comment vaincre ces réticences, faciliter la prise de contact avec le texte, donner la priorité à l'activité de l'étudiant et l'inciter à utiliser ses connaissances linguistiques et littéraires en français et dans sa langue maternelle? Ces questions nous ont amenées à réfléchir à la définition des mots «texte littéraire». Le flou qui entoure la notion de littéraire montre à quel point elle dépend du goût, de l'opinion et de la formation de celui qui l'élabore. Selon H. Rück, le littéraire est déterminé par «l'agencement de structures qui interfèrent mutuellement, se renforcent mutuellement ou entrent dans une mutuelle concurrence»[4]. A l'évidence, ces structures sont liées à une certaine situation, à une certaine époque, mais seul l'enseignant peut fournir ces données qui ne sont pas directement observables dans le texte, contraignant ainsi

l'étudiant à l'écouter passivement. C'est donc par souci d'efficacité pédagogique, que nous entendons par «texte littéraire» un ensemble qui s'impose d'abord au lecteur visuellement, auditivement, grammaticalement, sémantiquement, dont il faut reconnaître et accepter les règles de fonctionnement avant d'en interpréter le sens.

Notre démarche consiste, en premier lieu, à examiner le texte sous son aspect graphique (continuum graphique, titre, divisions, ponctuation, caractères typographiques par exemple), puis à le lire en fonction de critères que nous indiquons au préalable, tels que situations initiales et finales, entrée en matière, fonction des personnages, étapes du récit, types de discours utilisés, et à confronter enfin les résultats des deux étapes. Nous avons constaté plusieurs fois que le repérage des éléments de cette «grille» de lecture, effectué en commun par les étudiants et l'enseignant, débouchait sur une participation très active.

Bien entendu les textes contemporains (dont la langue est proche de celle que les étudiants entendent) nettement structurés ou caractérisés se prêtent mieux que les autres à notre mode de lecture. Nous avons donc commencé par le poème, dont la forme et la texture réclament une attention très particulière du lecteur, semblable à celle que demande l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, nous avons remarqué que, même si nos étudiants ont étudié peu de poèmes dans leur propre langue et encore moins en français, la poésie suscite en général une réception (dans le sens d'une réponse à l'offre de communication qu'est le texte littéraire) assez immédiate et spontanée. Enfin, le fait de pouvoir appréhender relativement facilement l'ensemble du texte, d'en avoir une vue globale, sur une ou deux pages, donne une certaine sécurité au lecteur non francophone dans la phase d'observation décrite ci-dessus.

Nous référant à une expérience parmi d'autres, nous nous appuierons sur l'exemple d'un poème de Paul Eluard, *Je t'aime*, tiré du *Phénix*[5]:

Je t'aime pour toutes les femmes que je n'ai pas connues
Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu
Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud
Pour la neige qui fond pour les premières fleurs
5 Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas
Je t'aime pour aimer
Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas

Qui me reflète sinon toi moi-même je me vois si peu
Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte
10 Entre autrefois et aujourd'hui
Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille
Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir
Il m'a fallu apprendre mot par mot la vie
Comme on oublie

15 Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la mienne
Pour la santé
Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion
Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas
Tu crois être le doute et tu n'es que raison
20 Tu es le grand soleil qui me monte à la tête
Quand je suis sûr de moi.

L'aspect graphique[6] (division strophique, majuscules au début des vers) permet de situer immédiatement le texte comme poème et le titre oriente les étudiants vers son caractère lyrique, souligné encore par la lecture à haute voix qui, avec des non-francophones, constitue une étape importante. Non seulement elle met en évidence les répétitions porteuses à la fois du rythme et du thème «Je t'aime pour...», mais l'absence de ponctuation oblige les lecteurs à prendre conscience de ce rythme, des arrêts, des enchaînements qui sont autant d'indices pour la compréhension du texte. De même, lire à haute voix, c'est vérifier ailleurs que dans la communication orale habituelle l'importance d'une prononciation correcte. Combien de fois avons-nous dû faire recommencer la lecture du vers 5, dans lequel [pur] et [pyr] n'étaient pas différenciés. La prise de conscience de l'erreur entraîne aussitôt une prise de conscience de la signification du vers. Enfin ce mode de lecture nous amène à souligner au passage l'expressivité des sonorités (telles les différentes nuances vocales que l'on peut imprimer aux mots «Je t'aime»), élément qui, souvent, échappe totalement à celui qui apprend le français, certaines contraintes de prononciation propres à la poésie (prononciation du [ə] muet à l'intérieur d'un vers par exemple), le balancement d'un mètre caractéristique (l'alexandrin) et les libertés prises par la poésie contemporaine.

Par la simplicité de son vocabulaire, ce poème remplit notre objectif d'une «communication égalitaire» dans la classe: seul le titre du recueil *Le Phénix* fait l'objet d'une définition suivie d'une explication au sujet des circonstances d'écriture du texte. Les données recueillies jusque-là par les étudiants s'en trouvent con-

fortées. Ils sont arrivés au point de «juste attente»[7] dont parle M. Benamou, celui où se trouverait d'emblée un lecteur francophone. Dès ce moment, ils peuvent se mettre en quête de la littérarité du texte, prendre conscience du fait que, dans un texte littéraire, et plus particulièrement en poésie, le signifié qu'ils pensaient connaître, peut résister à leur compréhension immédiate. Ce jeu de «l'attendu et de l'inattendu, du visible et de l'imprévisible»[8], ce que J.M. Klinkenberg appelle «l'anormalité»[9] par rapport à un modèle théorique de l'expression linguistique leur procure une première surprise: à l'ouverture du «Je t'aime pour» correspond un argument négatif «toutes les femmes que je n'ai pas connues» (v. 1); plus bas, ils constatent que l'élan du «Je t'aime pour» s'explicite encore quatre fois par une phrase négative (soulignée d'ailleurs à la lecture par un accent d'intensité sur le mot «pas»). La première strophe qui se termine sur une forme négative les frappe d'autant plus qu'elle est exprimée au présent. Ils relèvent que le poète n'utilise plus le verbe aimer en tant qu'ouverture au monde et à l'autre, mais en tant qu'exclusion. «Je t'aime», «Je n'aime pas»: la transformation met en évidence l'importance du jeu des deux pronoms dans l'expression de l'échange intense qu'il représente, de la nécessité absolue du «tu» pour que «je» puisse exister et être présent au monde.

Le rythme irrégulier de la deuxième strophe, la dureté de certaines assonances comme «pe*r*cer le mu*r* de son mi*r*oi*r*» (v. 12), l'absence du «toi» et du verbe aimer contrastent avec les informations tirées de la première strophe. Enfin, retrouvant dans la troisième strophe l'harmonie du rythme du début et une similitude de construction, les étudiants butent sur le «Je t'aime contre» (v. 17), expression grammaticalement impropre, mais qui tire son sens et sa force de la structure particulière du poème et qui participe ainsi à sa littérarité. De plus, cet écart syntaxique leur a permis de suggérer une interprétation globale du texte (authenticité, vérité donnée au poète dans sa relation au monde à travers cet amour). Ils terminent cette phase d'observation en notant le passage du «tu» d'objet à sujet (vers 19 et 20) et l'union finale des pronoms, non dans le «nous» attendu, mais dans l'apothéose de l'image du soleil qui se lève (v. 20), symbole de vie nouvelle et de vie tout court, du renouveau apporté par le «tu» au «je».

L'ensemble des trois strophes, dans leur particularité et leur complémentarité, confirme et développe l'indice fourni par le titre et ses répétitions: pour les étudiants, ce poème se rattache bien à la tradition de la littérature amoureuse de leurs différents

pays, réflexion qui débouche sur un échange et un partage enrichissants.

*

> La nouvelle est un récit rapide et resserré. [Elle] requiert l'unité dans son déroulement, une composition rigoureuse. Tout doit porter[10].

Action unique, choix d'éléments narratifs essentiels, découpage chronologique précis, tout, dans la nouvelle, est déterminé par la conclusion. Que l'auteur aille jusqu'au point culminant de l'action (comme dans la nouvelle classique) ou qu'il s'arrête à l'instant qui le précède (ce que R. Godenne appelle la nouvelle - instant), il a toujours le même souci de la rapidité et de la forme. Ces caractéristiques justifient la place que nous accordons aux nouvelles qui, par ailleurs, constituent des textes complets, représentatifs de la manière dont un écrivain aborde le monde: elles n'exigent donc pas l'«appareil explicatif» nécessaire à la lecture d'un fragment de roman, par exemple.

Pour illustrer une manière d'aborder la nouvelle, nous choisirons *La Loi du silence*[11] de Raymond Farquet. Un nom et deux dates (François Dorsier, 1864-1920), mis en évidence dans les premières lignes du texte, attirent l'attention des étudiants sur l'abondance des noms propres dans ce texte. Ses six parties, notées par un blanc typographique, sont «marquées» chacune par un nom propre mentionné au moins deux fois et annoncé dans la partie précédente: Philomène, le cousin René, le vieux Filliez, Alexandrine, Grand-père François et «une Dorsier». Le texte contient également un grand nombre de noms géographiques qui semblent définir tout un parcours (Sion, Salins, Arvillard, Bramois, Sion) avec des oppositions haut / bas (ceux de Salins et ceux du «Bas») ou ici / là-bas (la Place du Midi et le Buffet de la Gare à Sion, le quartier des Pâquis à Genève). Ainsi le relevé des noms de lieux conduit-il les étudiants à imaginer déjà un certain nombre de relations. Un seul nom propre a provoqué une erreur d'interprétation bien compréhensible. Le mot Bagnard n'a pas été lu comme une indication d'origine valaisanne, mais comme l'adjectif dérivé de bagne.

Le survol du texte fait aussi apparaître l'abondance des découpes, des alinéas, de la ponctuation signalant des dialogues, des discours directs et de la ponctuation expressive, en particulier des points d'interrogation souvent associés aux mots «vous l'avez connu» et des points de suspension, indices d'une recherche ou

d'une hésitation. Ces constatations amènent les étudiants à se représenter le texte comme une enquête.

Après une première lecture de la nouvelle, ils peuvent esquisser la situation initiale et les étapes du récit: le narrateur, intrigué par la durée de vie de son grand-père, décide d'enquêter à ce sujet dans sa famille. De proche en proche, il est amené à rendre visite à tous ceux qui sont susceptibles de le renseigner. Les ruptures remarquées auparavant dans le texte conduisent chaque fois les étudiants à l'acquisition d'un savoir partiel et au départ d'une nouvelle piste. A la cinquième partie cependant, ils observent que le narrateur fait le point et s'étonne du mystère qui entoure son aïeul: ses interlocuteurs hésitent tous à parler et fuient les questions. La structure répétitive de chaque partie accentue l'unité de comportement des membres de la tribu, qui s'expriment volontiers à propos d'autres parents, fussent-ils alcooliques ou meurtriers, et par contraste, la liberté de la cousine «exilée» qui, dans la conclusion, révèle le suicide du grand-père, donnant ainsi la réponse à la question initiale.

De cette façon, sans entrer dans le détail de l'expression (objet d'une séance ultérieure), les étudiants, après avoir compris les règles de fonctionnement du texte, sont arrivés à une première interprétation: le suicide est le crime suprême, ressenti comme une telle honte par une famille que tous ses membres le passent sous silence, sauf ceux qui se sont éloignés du clan et du pays d'origine.

Une nouvelle structurée comme *La Loi du silence* se prête aussi à un exercice qui peut modifier sensiblement le rapport du lecteur au texte. Elle est proposée aux étudiants amputée de sa conclusion; il faut donc la lire en fonction des indices qui vont déterminer la fin de l'histoire. L'intérêt de l'exercice ne réside pas tant dans la manière de rédiger la conclusion, que dans la comparaison entre la version de l'écrivain et celles des différents lecteurs, comparaison riche d'informations sur la plus ou moins grande soumission au texte de chacun d'eux. Il en va de même d'ailleurs si l'on demande aux étudiants de résumer le texte en fonction d'une consigne précise (en une proposition narrative par exemple): la confrontation des différents résumés montre que chacun d'eux est le résultat d'un choix parfois inconscient.

Sans entrer dans les détails, signalons encore un type de travail qui nous a paru intéressant: le premier contact qu'un lecteur établit avec le texte passe par le titre qui, en général, fournit une indication thématique, comme nous l'avons vu pour le poème d'Eluard. Certes, il peut arriver que la relation soit ambiguë

comme dans *La Fin de Robinson Crusoë* de Tournier ou qu'elle n'existe pas comme dans *La Cantatrice chauve* de Ionesco, mais le titre suscite toujours une attente. Nous avons exploité cette attente à l'aide de la notion de connotation définie par H. Besse comme «ce qui est noté avec, ou en même temps que quelque chose d'autre»[12] et de la typologie qu'il propose: les connotations *externes* branchent le mot, le titre sur «l'arrière-plan sociologique, historique, économique, culturel, idéologique»[13] du texte et peuvent se retrouver ailleurs. En revanche, les connotations *internes* sont propres au texte, elles appartiennent à son code et ne peuvent être étendues à d'autres documents.

Ayant recherché les connotations externes d'un titre comme *Evora*[14], les étudiants s'attendaient à lire le récit d'un voyage dans cette ville, d'une histoire d'amour située à Evora ou peut-être une évocation de la ville. Or, une fois le texte lu et les connotations internes réunies, ils ont reconnu que ce nom propre géographique, proche sur le plan formel d'un prénom féminin, résonnait comme un appel, qu'il était synonyme d'un lieu qui attire ou qui séduit et que son emploi était poétique ou même lyrique. Ce mouvement de va-et-vient du titre au texte, et de nouveau au titre, leur montre que, contrairement au texte non littéraire où l'attente provoquée par le titre est en général comblée, le texte littéraire brise l'attente.

*

Les exemples ci-dessus illustrent donc notre démarche: en fournissant aux étudiants un moyen d'avoir prise sur le poème ou la nouvelle, nous cherchons à leur faire employer leurs compétences linguistiques et culturelles en vue d'une lecture active. On pourra objecter que les textes sont choisis aussi soigneusement que possible dans ce but et que la démonstration est aisée. C'est précisément pour cette raison que nous avons tenté une expérience en cours de semestre: nous avons consacré une séance à un texte de Delly[15]. Comme d'habitude, nous l'avons lu ensemble: malgré le respect «dû» au choix de l'enseignant, certains étudiants ont très vite réagi. L'accumulation des stéréotypes au niveau du langage, du schéma narratif et des personnages les ont fait rire et protester. Effectivement, l'attente n'est jamais trompée dans ce genre de textes et c'est leur fonction sociale qu'il a été intéressant de relever à travers la mécanique immuable de leurs procédés. Etudié en contrepoint, le texte de N. Sarraute, *Femmes*, tiré de *Tropismes*, a constitué, par sa formalisation particulière

reproduisant en raccourci les mêmes schémas, un contraste ironique et bienvenu.

En définitive, il est évident qu'au travail d'observation et d'interprétation du texte succède l'expression d'une réaction (elle le précède parfois!); la reconnaissance des structures de l'œuvre est complétée par l'expression de la personnalité du lecteur. Cette phase-là est doublement enrichissante par l'échange qu'elle suscite et par les éclairages variés apportés aux textes grâce aux horizons si divers des étudiants. A l'instar de J. Verrier qui assimile les traductions d'un texte à une même époque et en différents points du globe à des lectures, nous pouvons parler de «lectures situées dans l'espace»[16]. C'est là l'originalité des lectures littéraires dans une école telle que la nôtre.

Martine NICOLLERAT
Denyse PETER

NOTES

[1] G. Vigner, *LIRE: du texte au sens*, Paris, CLE international, 1979.

[2] Le Certificat décerné par l'EFM correspond au premier certificat de licence dans les autres sections de la Faculté des lettres.

[3] H. Besse, «Eduquer la perception interculturelle», *Le Français dans le monde*, 1984, n° 188, p. 46.

[4] H. Rück, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier, «LAL», 1980, p. 49.

[5] P. Eluard, *Le Phénix*, Paris, Seghers, 1949.

[6] Rappelons à ce propos l'affirmation de R. Jakobson dans ses *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963, p. 222: «Aucune culture n'ignore la versification». Cette remarque est importante pour un public comme le nôtre: il n'est pas rare d'avoir des étudiants de 10 à 15 nationalités différentes provenant des 5 continents dans une seule classe!

[7] M. Benamou, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette, «Le Français dans le monde», 1971, p. 9.

[8] M. Benamou, op. cit., p. 61.

[9] J.M. Klinkenberg, cité par M. Benamou, op. cit., p. 61.

[10] R. Godenne, *La Nouvelle française*, Paris, Presses universitaires de France, «SUP», 1974, p. 150.

[11] Cette nouvelle a été publiée dans la revue *Ecriture*, n° 20, 1983.

[12] J. Peytard et al., *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier - Crédif, «LAL», 1982, p. 159.

[13] Op. cit., p. 161.

[14] G. Faure, *Evora*, Editions de l'Aire, Lausanne, 1979, pp. 31-50.

[15] Delly, *Comme un Conte de Fée*, Flammarion, Paris, 1935.

[16] J. Verrier, «Comment intégrer l'étude de la littérature à l'apprentissage des langues étrangères», *Language learning*, Actes du congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (Lucerne), Didier, Bruxelles, 1978, p. 128.

M. N. et D. P.