



LE RÔLE DE LA LANGUE DANS LA MISE EN TEXTE DE LA RÉCEPTION D'UNE ŒUVRE LITTÉRAIRE

Marie-José Fourtanier, professeure,
Université Toulouse-Le Mirail, France.

Résumé : *cette réflexion sur le rôle de la langue dans la mise en texte de la réception d'une œuvre littéraire en classe vise à montrer, en référence explicite aux travaux du groupe de recherche interuniversitaire et international « Lecture littéraire, théorie et enseignement », comment et avec quels outils de la langue des élèves réels, confrontés en classe à des textes littéraires, rendent compte de leurs activités de lecture et donc produisent des textes et des discours. L'hypothèse de départ est que la lecture subjective fournit une cellule initiale génératrice d'écriture, noyau susceptible de se démultiplier et de se complexifier dans le déploiement d'une activité narrative plus que dans les exercices imposés au lycée du commentaire et de l'explication, de la fiche de lecture et du résumé au collège. Pour tenter de montrer la validité de cette approche didactique dans laquelle la production langagière est la marque de la lecture, des données de divers ordres ont été recueillies auprès des professeurs stagiaires de lettres (PLC2) enseignants en formation de l'IUFM Midi-Pyrénées.*

« Lire, en effet, est un travail de langage. Lire, c'est trouver des sens, et trouver des sens, c'est les nommer... »

R. Barthes, S/Z

Ma réflexion sur le rôle de la langue dans la mise en texte de la réception d'une œuvre littéraire en classe s'inscrit dans le cadre général de l'enseignement de la littérature et de l'accès des élèves lecteurs aux œuvres littéraires, en référence explicite aux travaux du groupe de recherche interuniversitaire et international « Lecture littéraire, théorie et enseignement ». Comme nous l'indiquions dans le texte inaugural du colloque d'octobre 2008 à Toulouse, toutes les approches de la lecture littéraire qui donnent une place clé à la créativité du lecteur dans la reconfiguration des œuvres insistent sur la notion de « texte du lecteur ». (Ricoeur, 1985 ; Bayard, 1998 et 2007 ; Bellemain-Noël, 2001). C'est à la saisie concrète des textes de lecteurs réels que je m'intéresse ici, et de manière concomitante, aux problèmes didactique et pédagogique que pose cette appréhension d'un matériau en soi difficile à analyser. En effet, pour comprendre les notions de « sujet lecteur » et de « texte du lecteur », nous disposons à présent d'un appareil conceptuel, certes non définitif, mais mis au point au fil des colloques, des journées

d'étude, des articles et des publications (Je pense à l'ouvrage tout récent de B. Louichon intitulé *La Littérature après coup : pour une théorisation du sujet lecteur*). Il reste à poursuivre la réflexion du côté des pratiques empiriques liées à la formation des élèves en lecture littéraire et en particulier du côté des expériences de lecture « scriptibles ». Il s'agit de voir comment et avec quels outils de la langue des élèves réels, confrontés en classe à des textes littéraires, rendent compte de leurs activités de lecture en produisant des textes. L'hypothèse de départ est que la lecture fournit une cellule initiale génératrice d'écriture, « aiguillon imaginaire » ou « poussée », pour reprendre les termes de J. Gracq, (Gracq, 1995, p. 1085), ou bien encore « scrupule »¹ dans le sens où j'ai utilisé cette métaphore lors du colloque de l'ACFAS sur les « événements de lecture », noyau susceptible

¹ « J'utilise la métaphore du scrupule, non pas au sens figuré de gêne et d'embarras de conscience (encore que cette dimension sémantique ne soit pas absente de nos préoccupations concernant la lecture), mais au sens étymologique de petit caillou autour duquel se forme une perle. Je me propose ainsi de rechercher les éléments qui peuvent se constituer en « scrupules » dans la lecture du mythe de Médée et de comprendre comment le phénomène de cristallisation des affects suscite l'écriture autour de ces scrupules. », M.-J. Fourtanier, « Le scrupule et la nacre : lectures de l'événement mythique », 75^{ème} congrès de l'ACFAS, colloque Le divers des événements de lecture, Trois-Rivières, mai 2007.

de se démultiplier et de se complexifier dans le déploiement d'une activité narrative plus que dans les exercices imposés au lycée du commentaire et de l'explication, de la fiche de lecture et du résumé au collège. Dans ce cadre conceptuel, la formation du lecteur en classe suppose un étayage, un accompagnement de l'activité de l'élève afin que celui-ci textualise, narrativise, mette en mots les traces de son expérience de lecture et qu'il devienne par le détour d'un travail effectif sur la langue un sujet lecteur expert.

MÉTHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNÉES : LE TERRAIN D'INVESTIGATION COMME UNE ATLANTIDE

Pour tenter de montrer la validité de cette approche didactique dans laquelle la production langagière est la marque de la lecture, des données de divers ordres ont été recueillies auprès des professeurs stagiaires de lettres (PLC2) enseignants en formation de l'IUFM Midi-Pyrénées. Signalons que, dès l'année prochaine, ce système de formation aura totalement disparu du paysage didactique, englouti par la réforme de la *masterisation*. Je rappellerai brièvement **les trois moments institutionnels de formation** que j'ai utilisés, sans rapport premier avec l'expérimentation et la théorisation en cours : tout d'abord, le séminaire de recherche formation au cours duquel est assurée la formation des stagiaires sur les enjeux de la notion de sujet lecteur, sur la lecture littéraire et la construction de l'imaginaire, sur les stéréotypes littéraires et culturels, formation optionnelle pouvant déboucher sur le choix de ce type de thème dans le cadre des mémoires professionnels. Pour cette réflexion sur les liens entre littérature et travail de la langue, j'ai analysé 27 mémoires professionnels répartis sur les 3 précédentes années universitaires (2006-2007, 2007-2008, 2008-2009) et 3 mémoires en cours d'élaboration et de rédaction par les stagiaires PLC2 de cette année (2009-2010). Il faut noter en préalable qu'aucun de ces mémoires professionnels ne porte essentiellement sur la question du « rôle de la langue dans la mise en texte des impressions de lecture ». Toutefois, dans le cadre plus général des divers sujets abordés dans les productions des stagiaires, qui vont des modalités de la lecture en seconde d'œuvres du XVIII^{ème} siècle à une étude des formes de discours en 4^{ème} autour de deux romans de J. Verne, en passant par l'étude en 5^{ème} du registre merveilleux dans *Perceval ou le conte du Graal* de Chrétien de Troyes ou encore une réflexion sur la pratique de l'argumentation écrite dans une classe de seconde hétérogène, j'ai circonscrit mon analyse au problème posé par la mise en texte des lectures d'élèves, ce qui constitue d'ailleurs une question récurrente chez les enseignants en formation. Enfin, cette analyse documentaire se double de l'observation de pratiques de classe lors des visites aux professeurs stagiaires. Là encore, pour cette catégorie de données, j'ai restreint mon analyse à 15 visites de classe réparties à peu près également entre collège (8) et lycée (7). S'agissant des visites rendues aux stagiaires, l'institution a imposé depuis 2006 une

nouvelle formalisation des comptes rendus des visites calée sur un référentiel de compétences. La compétence 2 à savoir « Maitriser la langue française pour enseigner et communiquer » souligne comme objectifs d'apprentissage d'« être attentif à la qualité de la langue chez ses élèves », d'être capable de « repérer les difficultés à la lecture, à l'expression orale et écrite » et surtout, d'« intégrer dans les situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite ». Dans le cadre des visites de classe, c'est par conséquent cet aspect-là que je retiendrai pour mon analyse des moyens et des procédés proprement linguistiques qui permettent aux élèves de rendre compte en classe de leur lecture. Il faut enfin rappeler que ces visites de classe institutionnalisées s'organisent en deux moments : l'observation d'une séance par le formateur, suivie d'un entretien tripartite stagiaire/formateur/conseiller pédagogique.

A partir des diverses données ainsi recueillies dont je ne donnerai que quelques exemples significatifs, je m'interrogerai dans un premier temps sur les obstacles susceptibles d'entraver, voire d'empêcher la mise en texte des lectures d'élèves et ce que P. Bayard appelle « l'invention de son propre texte » (Bayard, 2007, p. 155), obstacles qui peuvent se situer tant du côté des élèves que des enseignants eux-mêmes. Dans un deuxième temps, je verrai comment aussi bien en formation qu'en classe il est possible d'aider à développer « une conscience de la langue comme un vaste laboratoire de possibles » (Gauvin, 1995, p. 10).

QUELS OBSTACLES À CE TRANSFERT DE LA LECTURE VERS DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE ?

Des obstacles du côté de l'élève

La majorité des enseignants débutants en lycée dressent un constat inquiet, soit dans leurs mémoires professionnels soit lors des entretiens après les visites, sur l'écart d'exigences entre les exercices demandés aux élèves au collège et au lycée. Sophie R. dont le mémoire porte sur « l'aide individualisée en classe de seconde ou comment donner envie de faire de la littérature en classe » résume ainsi les propos de nombre de ses collègues : « les leçons de grammaire, de conjugaison et d'orthographe sont bientôt remplacées par des cours de méthodologie sur le commentaire littéraire, [...] on nous demande de lire des *classiques* qui font pétiller les yeux du professeur mais nous laissent perplexes à nous, élèves de quinze ans. » Je ne commenterai pas le glissement au « nous » qui révèle la difficulté pour cette jeune enseignante d'adopter une posture de professeur. Liée à la distance réelle ou supposée entre des niveaux d'enseignement, l'incompréhension des exigences du cours de français est également unanimement soulignée : « La question qui revient dans la bouche des élèves et à laquelle l'enseignant a parfois du mal à répondre à propos d'une analyse de texte, par exemple, c'est : comment est-ce qu'on peut le savoir ? suivie du sempiternel : à quoi ça sert ? » (Mémoire de Muriel, « Parcours de lectures, parcours de lecteurs,

de la lecture subjective à l'analyse de l'œuvre intégrale »).

Une idée prégnante également dans les constations des stagiaires est celle de la barrière linguistique qui est ressentie comme double, de l'œuvre vers le lecteur élève (« J'ai beaucoup hésité avant de choisir *Perceval* ; il me semblait que le style, le vocabulaire, c'était trop difficile pour eux », Entretien Alice, 5^{ème}) et, inversement, du lecteur élève, vers l'enseignant : « Pour eux, un texte littéraire doit reproduire un modèle déjà conçu et ne jamais s'en écarter, sous peine de sortir du champ du littéraire. » (Mémoire d'Aurélié, « Lire autrement : la lecture littéraire en classe de seconde »). Représentations de ce qu'est le cours de français (grammaire vs commentaire), interrogations sur ce qu'est la littérature et doutes sur son utilité, difficultés de compréhension littérale, tels sont les principaux obstacles décelés chez les élèves par les professeurs stagiaires.

Des difficultés du côté de l'enseignant : statut du littéraire et norme linguistique

Du dernier obstacle relevé chez les élèves, découlent deux difficultés soulignées par les enseignants en formation : la première est le fait paradoxal, évoqué dans le texte de présentation des 11èmes Rencontres, d'avoir à enseigner la norme linguistique, alors que les textes proposés à l'analyse sont *de facto* perturbateurs de cette norme. Ainsi quelques stagiaires ont-ils eu du mal à faire admettre à leurs élèves de collège travaillant sur l'écriture autobiographique que P. Chamoiseau était un « vrai » écrivain (visite Hélène, 3^{ème}) ou à leurs élèves de lycée que la langue de Céline relevait du littéraire (visite Jean-Michel, 2^{nde}). Les stagiaires soulignent tous ou presque l'impossibilité de lier mécaniquement la lecture des textes littéraires et les apprentissages linguistiques : « Quelque temps après la rentrée, j'ai commencé à faire rédiger à ma classe de 2^{nde} des textes conséquents à partir de textes littéraires et j'ai été très étonnée de retrouver des erreurs sur la conjugaison des verbes et de constater la méconnaissance folklorique du passé simple. » (Mémoire de Marie-Anne, « Trois façons de faire aborder la pièce de théâtre *Les Caprices de Marianne* à une classe de seconde »). Ce paradoxe entraîne la nécessité d'imaginer d'autres stratégies pour résoudre la tension entre la pratique de la lecture littéraire et l'enseignement de la grammaire et du lexique. L'une de ces stratégies pourrait être (et c'est la tendance actuelle des Programmes en France) de séparer nettement les apprentissages, la lecture littéraire et la littérature d'un côté, la maîtrise de la langue de l'autre. Cependant, et c'est la deuxième difficulté (ou du moins, « un défi », comme l'affirme explicitement Pierre B., un stagiaire dont le mémoire porte sur l'enseignement de la poésie au collège), la littérature propose un autre usage de la langue que son usage fonctionnel et parallèlement, « la lecture littéraire envisage une nouvelle posture de l'élève-lecteur » (Mémoire d'Aurélié, déjà cité). Or ces deux dimensions de l'enseignement apparaissent majoritairement essentielles aux enseignants débutants.

QUELLES DÉMARCHES DIDACTIQUES AU SERVICE DE LA MISE EN TEXTE DES ÉLÈVES ?

Se pose ici la question des outils à privilégier pour amener les élèves de tous niveaux à « inventer » leur propre texte de lecteur. Elle implique des stratégies d'enseignement qui visent tout à la fois des activités d'écriture et une nouvelle manière de lire. Ce sont ces deux aspects de la formation que nous tentons de développer dans les séminaires afin que les stagiaires eux-mêmes questionnent différemment les textes et que ceux-ci deviennent de véritables enjeux de lecture, afin également qu'ils expérimentent des pratiques d'écriture dynamiques qui mettent le lecteur en action.

Entrer dans la lecture par des remarques de langue ?

Une première modalité de ce type d'entrée dans les textes est d'amener les élèves à donner et justifier un avis en se fondant sur des acquis littéraires certes (connaissance des genres, des auteurs, etc.), mais aussi sur des compétences linguistiques. La consigne introduisant cette activité revient comme un *leitmotiv* dans les mémoires : Justifiez votre réponse en citant le texte (ou en vous appuyant sur le texte). Ainsi, commentant la lecture de la nouvelle d'Aragon, *Collaborateur*, par sa classe de 2^{nde}, une stagiaire revient, au cours de l'entretien à l'issue de la visite, sur ce double objectif : « Les élèves ont tout d'abord travaillé les valeurs du passé simple et de l'imparfait [...] en se demandant quel effet produisait l'usage de ces deux temps. » avant de citer l'extrait étudié et d'ajouter : « Beaucoup d'entre eux ont vu que les grands-parents assistaient à la mort prochaine de leur petit-fils, que la balle de caoutchouc évoquait le fusil qui tue l'enfant à la fin de la nouvelle. Mais même si toutes ces réponses sont justes, les élèves ont négligé l'analyse de style qui reposait sur la valeur des temps. » (Entretien Emilie, 2^{nde}).

Les stagiaires qui choisissent cette voie de l'analyse et de la justification des impressions de lecture notent cependant que « les études thématiques sont bien plus appréciées des élèves de tous niveaux que les études stylistiques et les études de langue » (Mémoire d'Elodie, « Le mythe au théâtre : *Electre* »). Dans la même perspective, certains soulignent que les élèves préfèrent les exercices de résumé de l'histoire et d'analyse de la fonction des actants et de leurs rapports car avant tout, « il s'agit de raconter : la séquence sur *Perceval* aboutit à un travail d'écriture des élèves qui doivent, à leur tour, composer un récit de combat qui oppose deux chevaliers ou un chevalier et un être merveilleux. Les différentes lectures analytiques les incitent à repérer le déroulement des combats, les différentes étapes qui animent ces combats, de même que les procédés d'écriture qui restituent toute l'énergie de l'action et son caractère extraordinaire. » (Mémoire d'Alice, « L'étude en 5^{ème} du registre merveilleux dans *Perceval ou le conte du Graal* de Chrétien de Troyes »). Enfin, quelques stagiaires (dans 6 mémoires) de notre échantillon cherchent à s'appuyer sur la réalité concrète de leurs élèves. Voici l'exemple d'Arnaud : après avoir constaté que la plupart des élèves de sa classe de seconde,

confrontés à des textes du XVII^{ème} siècle, « se trouvaient désarmés face à une langue très différente de la leur, une langue d'un autre temps que certains qualifiaient volontiers de *bizarre*, voire de *moyenâgeuse* », ce jeune enseignant décide de jouer sur la méconnaissance de ses élèves pour introduire la notion de code : « Leur lecture des textes n'est pas gênée par ce qu'on serait tenté de percevoir comme des anomalies. Ce paradoxe s'explique aisément : connaissant mal le code de ponctuation syntaxique en vigueur de nos jours, ils ne s'offusquent pas de voir une virgule séparant un verbe de son complément dans tel ou tel texte de Racine ou de Molière. C'est sans prévention qu'ils abordent des phrases ponctuées différemment. » (Mémoire d'Arnaud, « Lire la langue de Molière »). On le voit, les stagiaires qui expérimentent la démarche d'entrer dans la lecture par un travail sur la langue, le lexique et le style jouent avec plus ou moins de réussite sur la distance et l'étrangeté, sur l'altérité fondamentale du texte littéraire.

Des essais pour lier lecture littéraire et apprentissage linguistique

Tous les stagiaires, qu'ils exercent au collège ou au lycée, reconnaissent l'importance et la nécessité de la variété des activités et des modalités de transmission. Je donnerai trois exemples d'implication des élèves comme sujets lecteurs induisant une attention particulière à la langue. Premier exemple significatif, l'implication à travers les valeurs incarnées par les personnages (romanesques ou mythiques) : cet intérêt « souvent passionné pour des personnages abstraits faits d'une combinaison de mots », loin de figer la vie personnelle des élèves lecteurs, les libère au contraire dans la mesure où il leur permet « de rencontrer sous une forme acceptable, parce que médiatisée par des récits qui les nomment et les mettent en images, des angoisses et des émotions intimes, de réfléchir à la connaissance de soi » (Mémoire de Laure, « Le labyrinthe de l'intertextualité »). Ainsi, une stagiaire choisit-elle comme évaluation finale d'une séquence consacrée à l'étude du mythe d'Icare en 5^{ème}, un travail d'écriture qui lui est « rapidement apparu comme le mode le plus impliquant pour l'élève. En effet, après avoir vu différentes versions du mythe, il semblait intéressant que l'élève à son tour puisse ajouter la sienne. » Se livrant ensuite à une étude de cas, la stagiaire analyse les copies, insistant successivement sur la réutilisation en contexte par les élèves de phrases, de groupes nominaux, d'expressions, issus des *Métamorphoses* d'Ovide ou du sonnet de Desportes étudié en classe, ainsi que sur la réactualisation du mythe et l'analogie entre la situation du héros et celle des jeunes élèves (Mémoire de Chloé, « Le mythe de Dédale et Icare en français pour une classe de 5^{ème} »). Le deuxième exemple consiste dans le choix qu'opèrent un certain nombre de stagiaires de se focaliser sur la lecture oralisée qui, selon eux, autorise l'acquisition d'un certain nombre d'outils linguistiques étudiés en classe : « Le statut particulier de la langue poétique, qui, les poètes surréalistes nous l'ont bien souvent rappelé, n'a rien à voir avec la langue de communication, soulève le problème de son utilisation

par les élèves. Cette séquence eut donc une dominante très largement tournée vers la lecture et l'oral, étant donné que mon objectif fut de faire lire de la poésie aux élèves. Les quelques écritures que j'ai proposées furent d'ordre ludique (écriture de poème avec des néologismes pour suggérer un sentiment sans le nommer pour autant, déstructuration de la syntaxe par l'inversion systématique des compléments de nom à la manière de Prévert, et poétisation d'un objet qui relève du quotidien par des jeux sur l'imaginaire et sur les sonorités). Ce n'est donc pas la qualité poétique que j'évaluai chez les élèves, mais des apprentissages linguistiques. » (Mémoire de Pierre B., « Enseigner la poésie au collège (4^{ème}) : un défi ». Enfin, troisième tendance, le choix des stagiaires de « faire découvrir aux élèves un auteur, à travers groupement de textes et/ou lecture cursive, ce qui permet d'aborder une multitude de facettes discursives, grammaticales et littéraires. » (Mémoire de Marie, « Jules Verne en classe de 4^{ème} : du narratif à l'explicatif »). Ce rapport direct et prolongé avec un auteur² à travers sa connaissance biographique et ses œuvres, mais aussi la perception de son écriture, son style, voire ses « tics de langage », en variant la forme et la pratique du travail autour d'un auteur, est reconnu comme à la fois très stimulant pour les élèves et susceptible d'introduire des apprentissages linguistiques divers : « Cette activité [lecture argumentée de *Thérèse Raquin* en vue d'un plaidoyer en faveur du personnage de Laurent] nous permettra de mettre en place un travail autour de la définition : de son orientation possible ou de sa neutralité nécessaire, selon l'utilisation qui en est faite, dans le cadre d'un abécédaire ou d'un dictionnaire. » (Mémoire d'Anne-Laure, « Une mise en scène du procès de Thérèse Raquin »).

Ainsi, les œuvres et les textes littéraires deviennent-ils des foyers de perception et des lieux de questionnement, mais aussi de productions. La lecture subjective entendue de cette manière permet aux élèves de fonder une autorité individuelle susceptible de les amener à produire en contexte scolaire des discours et des textes mettant en jeu une forte implication dans l'écriture elle-même, comme en témoignent les évaluations présentées dans les mémoires sélectionnés.

BIBLIOGRAPHIE :

- Barthes, R. (1970). *S/Z* (Tel Quel). Paris : Seuil.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* (Paradoxe). Paris : Editions de Minuit.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* (Paradoxe). Paris : Editions de Minuit.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire*. Paris : PUF.

² Les mémoires analysés selon ce fil rouge portent sur Ovide, Marivaux, Chateaubriand, Hugo, Dumas, Jules Verne, Zola, Boris Vian, Aragon, Borgès.

- Fourtanier, M.-J. (1999). *Les mythes dans l'enseignement du français*. (Parcours didactiques). Paris : Bertrand-Lacoste.
- Gauvin, L. (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues. Entretiens*. Paris : Karthala.
- Gracq, J. (1995). *Carnets du grand chemin II* (Pléiade). Paris : Gallimard.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire, dans *La didactique du français Les voies actuelles de la recherche*, E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin (dir.). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit 3*. Paris : Seuil.