

Écrit littéraire et perspectives orales : au-delà du paradoxe

Marie-Françoise Berthu-Courtivron, Marie-Françoise Bourvon

▶ **To cite this version:**

Marie-Françoise Berthu-Courtivron, Marie-Françoise Bourvon. Écrit littéraire et perspectives orales : au-delà du paradoxe. Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène, 2020, Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?. halshs-03105530

HAL Id: halshs-03105530
https://shs.hal.science/halshs-03105530

Submitted on 14 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Écrit littéraire et perspectives orales : au-delà du paradoxe

Cahiers FoReLLIS, Formes et représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène, Université Poitiers, mise en ligne 22 déc. 2020.

Marie-Françoise BOURVON (LIDILE)
et Marie-Françoise BERTHU-COURTIVRON (CELLAM)

Abstract : À l'heure où les étudiants de FLE peuvent se détourner de la littérature au motif qu'elle serait trop difficile, il semble bien que le texte littéraire mérite cependant toute l'attention des didacticiens. À partir d'un corpus romanesque évolutif – XIXe siècle (Victor Hugo) à l'extrême contemporain (Christian Bobin) – différentes modalités de la parole en action sont envisagées ici, dans une double perspective : l'exploitation littéraire du discours et l'oralisation par l'apprentissage de la prosodie. Avec ces deux constats : paradoxalement ce ne sont pas les textes réputés les plus difficiles qui sont porteurs des structures de discours les plus complexes ; en outre, par-delà les problèmes attendus du décodage linguistique, l'encodage offre aux apprenants allophones des ressources inédites, avec tout ce qu'il demande d'attention à la ponctuation et au suprasegmental. Le potentiel d'oralisation du texte littéraire interroge ainsi ce paradoxe : que l'écrit littéraire est un formidable réservoir pour l'acquisition de compétences orales.

Mots-clés :

formes littéraires : évolution / discours rapporté ; narrativisé / oralisation / segmentation

*

Les temps sont loin où la littérature faisait partie du corpus obligatoire d'apprentissage pour les étudiants allophones inscrits dans nos centres de FLE. La littérature souffre d'une réputation d'élitisme qui dissuade le public. Pourtant les téméraires qui s'y inscrivent se félicitent vite de l'avoir choisie.

Il est même remarquable qu'à l'heure où la littérature tombe pour la deuxième fois de son histoire en disgrâce et ne reçoit même plus la valeur de document authentique que lui concédaient les années 80, des témoignages inattendus reposent la question de l'opportunité de son enseignement.

Dans le MOOC[1] que nous avons conçu sur ce sujet même – « La littérature, quelle place dans l'apprentissage du FLE ? » – nous partons des témoignages de deux étrangers arrivés comme débutants complets et parlant désormais couramment, sans accent. Or ces deux étrangers ont appris, déjà adultes, le français par les textes littéraires : le Japonais Akira Mizubayashi raconte son apprentissage par les textes de Rousseau dans son livre *Une langue venue d'ailleurs* ; quant au Chinois Lin Dhazao (acupuncteur à Rennes), il a appris seul en répétant les structures de phrases du *Petit Nicolas* puis de *Croc-Blanc*. Un de nos étudiants iraniens a de son côté commencé son apprentissage en recopiant et en se répétant les premières phrases de *L'Étranger*. Ces apprenants ont fait preuve d'une volonté de travail minutieux, assidu, solitaire et pourtant non déconnecté de l'oral. L'un (le Japonais) est devenu écrivain ; l'acupuncteur écrit, entre deux consultations, des nouvelles à la Maupassant…

Il n'empêche : à l'heure où maintenir la littérature au programme de nos centres devient une gageure, ces témoignages édifiants relancent le débat. Le paradoxe est que, à travers leur exemple, on est presque revenu aux premiers temps de l'enseignement de la littérature en FLE, où – jusque dans les années 50 – étaient présentés en modèles aux étudiants étrangers les grands textes français avec mission de les imiter. La culture française surévaluée était considérée alors comme exemplaire. Le problème est que la critique d'un tel discours a peut-être un peu vite discrédité la méthode…

Lorsque ce sont non plus les autorités académiques mais les apprenants eux-mêmes qui défendent la littérature, il convient de reconsidérer la question… Cette évolution n'est pas totalement circulaire puisqu'il s'agit de réévaluer l'impact du texte littéraire dans l'apprentissage de toute langue, sans en tirer désormais la moindre fierté nationale : le même procédé utilisé avec des textes littéraires d'une autre langue fonctionnerait également.

Cette méthode n'étant productive qu'à l'issue d'une longue pratique, allons-nous mettre nos étudiants à imiter pendant des heures les phrases de Jean-Jacques Rousseau, de Montesquieu ou de Marcel Proust ? Allons-nous pour autant faire fi de l'approche communicative développée avec profit ces dernières décennies ? Il ne s'agit pas de renier, mais de proposer une synthèse. Car l'aspect communicatif est essentiel : outre le déblocage de la production écrite, les témoins ont insisté sur le fait que leur communication orale progressait de façon notable par leur emprunt aux structures des phrases littéraires.

[1] MOOC DILIFLE, didactique de la littérature en FLE, dans le cadre des AMI (Appel à Manifestation d'Intérêt) 2017-2018, Université Rennes 2

Quel corpus proposer alors, pour convaincre les autres apprenants dans nos centres du bien-fondé de la littérature ? De nouveaux manuels sont à élaborer, qui mettent en valeur le lien entre littérature et langue. Pour l'instant dans le commerce, les deux voies continuent de s'opposer : les manuels qui exploitent le texte littéraire dans sa composante uniquement linguistique[2] ; ou l'inverse, des manuels ne s'intéressant qu'au message littéraire et négligeant l'apprentissage linguistique. De nouvelles ressources sont donc à concevoir, qui confortent plus étroitement progression linguistique, originalité stylistique et message culturel. Une solution est d'organiser son programme autour de l'oralité du texte littéraire et de ses répercussions diverses sur le discours. Quelles sont les interactions possibles entre oral et écrit dans un texte littéraire ? Soit il s'agit de marques orales internes : le texte littéraire peut lui-même mettre en scène des actes de discours (c'est cet aspect que nous allons étudier) même sans être un écrit oralisé (comme chez Céline ou Queneau).

Soit d'une oralisation externe : certains textes littéraires (ceux de théâtre) ne sont conçus que pour être dits oralement ; et tout texte littéraire, quel que soit le genre, peut être exploité oralement, à travers l'articulation et la prosodie. Nous montrerons comment exploiter le potentiel d'oralisation de ces mêmes textes littéraires en nous focalisant sur le suprasegmental ici le rythme et la segmentation, après avoir sélectionné les groupes de mots (puisque ce n'est plus la phrase ni le vers qui servent d'unité) porteurs d'apostrophe directe (ex « Demain, dès l'aube… », *Les Contemplations* : « "Vois-tu[3], / je sais / que tu m'attends". Et dans le micro-corpus établi nous montrerons comment donner au texte, par la mise en voix et le marquage suprasegmental, un sens qui s'ancre dans le présent immédiat autant que dans la mémoire des apprenants. Après tout, cette phrase devenue célèbre de *L'Étranger* : « Je suis resté / longtemps / à regarder / le ciel. » (Camus, 37) n'est-elle pas un alexandrin ? L'objectif est d'explorer le « primat du rythme dans la signifiance[4] » évoqué par Meschonnic (1982 : 10) et ainsi d'éviter la carence dans le traitement pédagogique de l'oral, telle qu'elle est observée par Bernard Dufeu (2008 : 5) qui considère que « [l]es études universitaires se limitent trop souvent au domaine de la phonologie. »

Nous tenterons donc de réunir ici les deux cas de figure : dans des textes littéraires structurés d'actes de discours, il s'agira tout d'abord de sélectionner un corpus d'extraits où les différentes modalités de la parole en action seront mises en scène à l'écrit. Après avoir mis en évidence dans la première partie les différentes instances énonciatrices à entendre dans nos textes, c'est aux apprenant·e·s FLE que nous avons donné la parole pour une lecture à voix haute. Nous analysons cette oralisation du point de vue segmental dans la deuxième partie.

---

[2] Voir la tentative d'exploitation linguistique par les Cours de Civilisation Française de la Sorbonne, *Le FLE par les textes,* Littérature et activités de langue (A2-B1), Belin, 2008.

[3] Contrairement aux apparences, la forme verbale inversée n'est pas apparentée ici à un niveau de langue soutenu : en effet le verbe *voir* est plutôt pris ici comme une forme sémantiquement vide ayant une valeur proche de l'interjection.

1. Le discours comme facilitateur d'apprentissage

Les enseignants pensent souvent que les textes antérieurs au XXe posent problème aux apprenants allophones à cause de leur richesse lexicale, leur niveau de langue soutenu, leur armature syntaxique. En comparaison, les textes contemporains seraient moins denses, plus aisément compréhensibles, et généreraient un plaisir plus immédiat. C'est oublier la composante du discours.

1.1. *Les Misérables,* Victor Hugo

Nous allons nous pencher sur deux cas, séparés d'un siècle, et voir en quoi l'évolution du discours peut ou non faciliter l'apprentissage FLE. Partons des *Misérables* et prenons la scène la plus connue, celle où les gendarmes, ayant surpris Jean Valjean sur la route avec son sac de couverts en argent, le ramènent pour le confronter à sa victime, l'évêque de Digne. Si les verbes de dialogue indiquent des modalités d'énonciation de niveau soutenu, les actes de discours sont en revanche, eux, clairement repérables. Avant l'arrivée des gendarmes, la voix légère de l'évêque (qui fait « gaîment remarquer » à ses proches qu'il n'a pas besoin de couverts en argent pour manger) atteste son refus de l'état de victime, son contentement paradoxal d'avoir été dévalisé et de voir ainsi son argent revenir à un nécessiteux : cette voix claire est mise en contraste évident avec la réaction orale de l'entourage (sa gouvernante qui « grommel[le] sourdement » et sa sœur qui « ne di[t] rien») (*LM*,108).

Comment expliquer qu'en lecture improvisée, ce texte connaisse un succès immédiat ?

> - Comme cela, reprit le brigadier, nous pouvons le laisser aller ?
> - Sans doute, répondit l'évêque.
> Les gendarmes lâchèrent Jean Valjean qui recula.
> - Est-ce que c'est vrai qu'on me laisse ? dit-il d'une voix presque inarticulée et comme s'il parlait dans le sommeil.
> - Oui, on te laisse, tu n'entends donc pas ? dit un gendarme. […]
> Jean Valjean était comme un homme qui va s'évanouir. L'évêque s'approcha de lui, et lui dit à voix basse :
> - N'oubliez pas, n'oubliez jamais que vous m'avez promis d'employer cet argent à devenir un honnête homme.
> Jean Valjean qui n'avait aucun souvenir d'avoir rien promis, resta interdit. L'évêque avait appuyé sur ces paroles, en les prononçant. Il reprit avec une sorte de solennité :
> - Jean Valjean, mon frère, vous n'appartenez plus au mal, mais au bien. C'est votre âme que je vous achète ; je la retire aux pensées noires et à l'esprit de perdition, et je la donne à Dieu. (LM, 109-110)

L'arrivée des gendarmes caricature les rapports de force et ne laisse aucune ambiguïté sur le triangle nouveau qui se forme dans le discours, malgré une part importante de non-dit. Jean Valjean est réduit pendant toute la scène à un état d'hébétude qui le prive de parole. Quand par hasard il parle, c'est pour exprimer sa stupéfaction et il est aussitôt interrompu par l'autorité sociale :

« - Silence ! dit un gendarme. » / « Oui, on te laisse, tu n'entends donc pas ? dit un gendarme. »

Si la confirmation donnée par l'autorité met en valeur ce que l'événement a d'incroyable (ce paradoxe de ne pas être poursuivi quand on a volé), sa fonction répétitive a pour le public FLE un effet rassurant inattendu, et calme l'incertitude produite par le niveau de langue soutenu.
Même lorsque l'enjeu se complexifie, les apprenants sont maintenus en compréhension. Le rapport de forces s'exerce en fait entre deux formes d'oralité dominante qui sont en concurrence : celle des gendarmes (exprimée par un tutoiement sans ménagement) et celle de l'évêque – elle aussi en contrôle du dialogue mais de façon plus douce (bientôt à voix basse). Certes face à ces deux pôles dominants, Jean Valjean est écrasé et disparaît du dialogue : mais figure de l'étranger, cet exclu social qui ne parvient littéralement pas à *articuler* représente (symboliquement…) l'apprenant/e allophone. Figure d'identification, il est doublement dépassé, par le discours offensif des gendarmes (qu'il connaît bien), mais surtout par le code implicite de l'évêque qui fonctionne pour lui comme une langue étrangère, une idéologie qui ne se dévoile pas, se dit sans se dire, et qui s'oppose à toutes les valeurs sociales apprises au bagne.

De façon surprenante, le paradoxe et l'exception du comportement social de l'évêque ne posent pas vraiment problème aux apprenants qui distinguent vite le sens, malgré le recours au mensonge et à la manipulation :

> […] n'oubliez jamais que vous m'avez promis d'employer cet argent à devenir un honnête homme. Jean Valjean, qui n'avait aucun souvenir d'avoir rien promis, resta interdit.

Sans lever totalement l'ambiguïté, V. Hugo suggère à ses lecteurs l'inadéquation entre la parole et le réel. L'ambiguïté au niveau du discours (l'évêque dit que Jean Valjean a dit ce qu'il n'avait pas dit) est subtile car elle donne une première valeur performative par l'authenticité supposée du discours rapporté (« vous m'avez promis ») : le destinataire, pris à témoin de son propre discours (« n'oubliez pas »), est enfermé dans une argumentation supposée garantir la véracité du dire. Mais cette ambiguïté est insuffisante à brouiller la compréhension et est clairement perçue par notre public comme une stratégie à valeur éducative. D'abord l'évêque reformule son message avec une redondance salutaire. Le fait que l'auteur précise que l'évêque « avait appuyé sur ces paroles, en les prononçant », leur donne le caractère officiel d'un pacte, aussitôt explicité (« vous n'appartenez plus au mal, mais au bien »). La nature à nouveau performative de l'accord passé entre les deux partis (la conclusion de l'évêque étant présentée comme une simple ratification de la promesse précédente) simplifie l'enjeu pour les apprenants. D'où la facilité déconcertante et le plaisir quasi immédiat que les allophones éprouvent à l'étude de ce texte.
Eux-mêmes en apprentissage, ils ne détestent pas cette idée d'être entraînés, comme Jean Valjean, par une pédagogie qui a réfléchi en amont à ses moyens – vers un monde inconnu dont ils ne parlent pas la langue. Et même si le héros est « comme un homme qui va s'évanouir », il est dans cet état

de trouble essentiel à toute initiation. L'identification est donc facilitée chez V. Hugo de plusieurs manières :

- par une grande précision lexicale de l'auteur sur les modalités d'énonciation (par la série de compléments détaillant les circonstances du discours)

- par la transcription du para-verbal, gestuelle d'accompagnement et jusqu'aux variations des inflexions prosodiques de la voix

- par la présence d'incises (ex : « qui n'avait aucun souvenir d'avoir rien promis ») explicatives du double sens, du non-dit par-delà le dit

- enfin, **par une mise en abyme de l'acte d'apprentissage**.

Aussi, quand l'évêque congédie les gendarmes (« - Messieurs, vous pouvez vous retirer. »), c'est le public FLE (toujours symboliquement) qu'il libère de l'obsession d'une autorité torturante attachée à l'hypercorrection : et il le rend à sa liberté, c'est-à-dire à un parler plus sobre, moins tapageur que celui des gendarmes de la grammaire, vers un progrès et vers une image plus ferme de soi grâce à ce retournement de situation en faveur de celui qui pouvait paraître, en arrivant en France et en cherchant à s'approprier la langue en argent des natifs, un voleur. Il est désormais adoubé par une contre-autorité qui vient se substituer aux tenants officiels de la langue toujours prêts, comme les gendarmes, à sanctionner la moindre incartade (on pense à la promptitude des Français, que dénonce Nancy Huston dans *Nord perdu* (*NP,* 33) , à réprimander la moindre faute de langue). Cette parole qui lui est proposée en modèle par un enseignant inattendu est celle du non-dit, du chuchotement et du double langage mais, accompagnée de bienveillance, elle lui redonne confiance en ses capacités d'assimilation.

Ainsi ce texte est fondateur : il constitue une synthèse exemplaire des formes les plus subtiles de discours rapporté qu'il est invité à s'approprier et, accessoirement, de relations fructueuses entre un maître et son apprenant·e.

1.2. *Une petite robe de fête,* Christian Bobin

Mais ce texte prend tout son sens s'il entre en résonance avec un autre, plus contemporain. Ce deuxième est lui-même porteur d'une philosophie de vie pour que la comparaison avec celui de V. Hugo soit convaincante. C'est chez Ch. Bobin, dans la première nouvelle d'*Une petite robe de fête*, que nous avons trouvé à la fois la figure marginale du sage à l'écoute bienveillante du monde, et une exploitation instructive des formes normées du discours, à l'épreuve de laquelle nous avons mis nos apprenants.

> Le samedi est un jour où vous êtes très occupé : vous faites le chauffeur de maître pour une poignée d'enfants. On veut aller ici, on veut que tu nous emmènes à la fête, on veut ceci, on veut cela, on veut tout. Vous obéissez

> avec ravissement, faisant le désespoir des parents qui mettent des heures à contredire cet air d'insouciance que vous amenez avec vous. […]
> Vous n'apprenez rien aux enfants. Vous êtes plutôt à leur école. On vous dit parfois tu exagères, il ne faut pas tout laisser faire, tu devrais être plus adulte. (*PRF*, 15)

Le passage à une narration personnelle chez Ch. Bobin implique a priori davantage les lecteurs. Mais la figure d'autorité qui gouverne le discours n'est plus clairement répartie sur deux instances comme chez V. Hugo (l'une sociale, l'autre morale), elle se dilue : le narrateur, figure de l'auteur, ne joue pas de son statut (il se déclare l'élève des enfants ; en outre il s'efface narrativement dans la nouvelle, remplaçant bientôt son histoire par celle d'une jeune femme inconnue).

La présence d'un discours indiscernable intrigue autrement nos apprenants. D'autant qu'il se produit à un double niveau : de la réception et de l'émission. Le narrateur se dit en effet le destinataire de deux discours qu'il rapporte, sans les annoncer par les marques énonciatives du dialogue mais, plus grave, sans les différencier entre eux. Ce sont d'abord les enfants qui parlent au personnage narrateur, sur le mode de l'injonction (« on veut que tu nous emmènes ») ; dans le second, ce sont leurs parents sur le mode de la réprimande (« tu exagères »). Le problème est que les deux discours, employant comme les gendarmes un tutoiement injonctif, se superposent dans le texte sans marque distinctive, ce qui a pour effet de plonger notre public dans la perplexité. Certes les apprenants perçoivent vite que ce parallélisme discursif a pour objectif de mettre en valeur l'insatisfaction générale (des petits comme des grands) et par contraste, la position stable et centrale du narrateur qu'aucun de ces discours ne choque, ni ne perturbe. Le parallèle est frappant avec le texte de V. Hugo où la victime volée en rajoutait par un don au voleur : ici, le narrateur infantilisé par la tyrannie des enfants dit leur « obéi[r] avec ravissement », comme si la technique initiale consistait toujours en une inversion des codes sociaux. Mais l'affaire se complique quand le narrateur devient lui-même instance d'une énonciation double. Nos apprenants ont du mal à percevoir au début qu'en parlant à un « vous », le narrateur monologue. Ils prennent pour une bizarrerie ce qui relève en fait d'une manipulation subtile du discours pour faire parler, au cœur de sa solitude, le monde.

Si les relations sont comme chez V. Hugo triangulaires, elles sont moins facilement saisissables, entre un narrateur qui lit le récit d'une femme en détresse sentimentale et le rapporte aux lecteurs, un personnage (la femme qui commet une tentative de suicide) et une autorité hors texte, l'écrivain Rilke, qui aide (de loin, comme tous les écrivains) la femme à sortir de sa dépression. Or voilà qu'après avoir raconté l'histoire du manuscrit lu, le narrateur se met à parler au personnage lui-même (présentée comme l'auteure du manuscrit et l'instance narratrice), créant une corrélation entre deux mondes fictifs, deux écritures dont l'une est spéculaire de l'autre. Pour augmenter l'expressivité dans le texte, l'auteur passe, sans marque verbale ni ponctuative, de la narration

classique au discours dialogué. Artifice significatif : la littérature est l'espace où le discours *travaille* et *est travaillé*[5].

> Elle quitte l'hôpital, revient à la vie courante. Et toujours pas d'âme. On peut fort bien vivre sans âme, il n'y a pas de quoi en faire une histoire, cela arrive très souvent. Le problème, c'est que les choses ne viennent plus vers vous […]. Vous pouvez être absente de votre vie […] (*PRF*, 17)

Le décrochage pronominal survient sans transition. L'auteur a beau distiller une marque indubitable que ce deuxième « vous » destinataire n'est pas le même que le premier, puisqu'ils sont genrés différemment (le premier étant explicitement masculin : « vous êtes très occupé » ; et le second, féminin : « être absente »), le public renâcle à suivre l'auteur dans ce dédale discursif.

Et ce, même si l'enseignant·e explicite le jeu de miroir entre le narrateur et le personnage féminin, tous les deux dans la solitude (au point que l'une semble le double de l'autre, alimentant le dialogue du narrateur avec son âme à lui, en deuil parallèle). Or ce dialogue avec l'autre (qui n'est peut-être que soi-même) se fait au titre même du principe qui est d'appeler les choses « par leur nom ». Le narrateur remarque en effet ce symptôme dépressif chez la jeune femme, traumatique pour tout·e écrivain·e : « les choses ne viennent plus vers vous, quand vous les appelez par leur nom. » Ce trouble, rédhibitoire à l'écriture, est ce que le narrateur tente peut-être de conjurer, se plaçant dans tout le texte du côté de la « lumière » qui est d'abord celle de nommer les choses, ne serait-ce que pour les poétiser. Mais c'est le même trouble qui guette nos apprenants, interpellés aussi par ce « vous » auxquels ils s'identifient spontanément, pris à la glu de la signifiance du langage à laquelle nous les formons, sans recul sur les jeux et les croisements de discours. L'exercice de se distancier du texte leur est difficile, prêts comme ils le sont à adhérer au nouveau code et à leur nouvelle société d'accueil. Perdus au milieu d'une « forêt » de « tu » et de « vous » dont l'auteur joue habilement, les apprenants allophones se sentent vraiment étrangers à un texte qui semble les intégrer en les excluant.

En fait, dans cette histoire, seule la composante étrangère a de quoi séduire d'emblée un public allophone : la jeune femme, qui est « d'origine étrangère », lit Rainer Maria Rilke, poète étranger, et c'est à l'étranger qu'elle trouvera finalement un éditeur. Cet élargissement du cadre spatial signe, avec l'éclatement discursif, la contemporanéité du texte de Ch. Bobin.

L'évolution historique de la place du discours dans l'écrit littéraire montre donc qu'il n'y a pas de simplification des enjeux au fil du temps : si les apprenants gagnent en facilité lexicale, en allègement du contexte politico-social, ils perdent en compréhension par ce télescopage des formes du discours, qui ne recouvrent plus un simple non-dit, levé à demi-mot par un narrateur omniscient, mais un brouillage textuel des normes habituelles d'intégration du parlé dans la narration.

[5] Pour reprendre la formule d'Isabelle Gruca, dans « La didactique de FLE ou les paradoxes d'une évolution » 53e rencontre de l'ASDIFLE, 21 mars 2014, Paris : « La littérature est l'espace où le langage travaille et est travaillé ».

Rouayrenc (2015) montre bien que « l'oralité de la narration n'est pas l'oralité des dialogues », qu'au XIXe siècle « le langage dans le roman est la langue littéraire et ce dans les dialogues aussi bien que dans la narration » ; en outre elle analyse avec justesse que « [d]epuis Céline, le parlé, du fait qu'il pénètre la narration, a changé de statut. Ce qui était perçu comme populaire ne l'est plus que comme langage oralisé. » Un siècle plus tard Ch. Bobin pousse encore plus loin le phénomène de brouillage et révolutionne à son tour la narration oralisée de Céline : au parlé populaire facile à repérer car il contraste avec certains effets de style céliniens volontairement soutenus auxquels il est juxtaposé, succède chez Bobin un entrecroisement des discours, tous à un même niveau soutenu, et donc plus difficiles à identifier car générateurs de confusion (ex : narration impersonnelle : « Elle quitte l'hôpital » / commentaire intemporel : « cela arrive très souvent » / prise de parole dialoguée : « les choses ne viennent plus vers vous »).

Si V. Hugo présentait des formes bien délimitées d'oral dans l'écrit, Ch. Bobin joue sur une hybridité de l'écrit et de l'oral. Cette forme de l'entre-deux est une catégorie récurrente du monde contemporain (d'ailleurs le narrateur à la fin de la lecture du manuscrit dit que sa pensée « se mélange à ce qui est » ; et la jeune femme se voit refuser son manuscrit par les éditeurs pour le motif qu'elle est au croisement de genres littéraires différents).

Ce brouillage chez Ch. Bobin est par ailleurs aggravé par la mise en page d'un seul tenant, qui oblitère tout alinéa et rend la lecture à voix haute périlleuse aux allophones, laissés face à une béance, sans aucune indication de l'auteur pour transcrire le para-verbal ni même pour identifier le verbal de base.

Au bout du compte, si les moyens varient, l'objectif des auteurs a-t-il vraiment changé ? Comme l'évêque remplissait d'argenterie les mains de son voleur, le narrateur de Ch. Bobin remplit le vide du cœur avec le plein des mots. Dans les deux textes, ce don est *éclairant* (au sens propre au XXe siècle avec les chandeliers, au sens figuré à l'époque contemporaine où la lecture apporte au narrateur « une inondation incessante et lumineuse » (*PRF*, 16), et par le jeu spéculaire, c'est aussi l'effet que son propre récit produit sur ses lecteurs). Dans les deux cas, il s'agit de mieux voir dans la vie. Ainsi dans la nouvelle de Ch. Bobin (intitulée « Une histoire dont personne ne voulait ») le récit de la jeune femme d'abord refusé par les éditeurs trouvera-t-il preneur ; de même Jean Valjean refusé par la société, homme dont « personne ne voulait », trouve-t-il un *acquéreur*… Dans les deux cas, les héros sont régénérés par un réseau complexe de parole sur lequel plane toujours une incertitude (l'intention de l'émetteur chez Hugo, l'origine de l'émission chez Bobin) qui traverse et irrigue le texte, en fonction des objectifs de l'époque.

Mais comment utiliser cette composante orale pour lever la barrière du sens et donner à ces textes une voix humaine qui ne soit pas seulement écrite, mais soit de l'humain engagé, avec tout son

corps, par le timbre et les modulations de sa voix, dans l'acte de parole grâce auquel nos apprenants peuvent vraiment progresser ? Comment, en un mot, donner toute sa place à l'oralité à cette « intégration du discours dans le corps et dans la voix, et du corps et de la voix dans le discours.» (Meschonnic, 1982 : 18) C'est à cette dernière « leçon » qui sera, nous l'espérons une « lumière », que nous vous convions.

2. Exploitation orale des textes littéraires

Avant de nous engager dans l'exploitation orale des textes littéraires de notre corpus, il convient d'établir, au préalable, un état des lieux des difficultés prosodiques rencontrées par les non-natifs en parole spontanée et en lecture. Cela permettra de proposer une esquisse des éléments supra-segmentaux auxquels il convient d'être particulièrement attentifs.

2.1. Analyse du corpus CIL (parole spontanée et lecture)

Dans ce but nous allons tout d'abord évoquer les résultats de l'analyse prosodique d'un corpus d'interlangue[6] portant sur le groupe accentuel et les pauses de segmentation. Le corpus comporte deux sous-parties, l'une d'entretiens et l'autre de lecture. Les interviewés/lecteurs sont des adultes ; arabophones, anglophones, hispanophones et sinophones, ils relèvent du niveau B2 ou C1 du *CECRL*. Si l'on envisage l'accentuation et la segmentation, les erreurs concernent, en parole spontanée, une absence d'allongement ou un allongement insuffisant de la dernière syllabe pleine de l'énoncé du groupe accentuel. Allongement qui pourtant caractérise l'accentuation en français, qui – on le sait – n'est ni lexicale ni distinctive, mais démarcative. En effet, elle découpe la chaîne parlée en groupes déterminés par la morphosyntaxe et le nombre de syllabes. Ces groupes respectent la règle des sept syllabes de François Wioland (1982) qui veut qu'ils ne dépassent quasiment jamais six syllabes.

Or ce qui apparaît dans le corpus, c'est une segmentation massive de la chaîne parlée, une segmentation qui isole des mots faisant du mot graphique l'unité prosodique de base, et ce au détriment du groupe accentuel. Cette segmentation apparaît bien entendu à tous les moments d'hésitation liés à la recherche de la forme considérée comme juste. L'exemple suivant concerne le choix de la forme verbale :

on # je n'ai pas de voiture # ***j' ai # je vais # j' ai # je va # je vais #*** *en bus et # les soirs # il n'y a pas # des bus # je dois*

[6] Corpus d'interlangue constitué par Najib Arbach, recueilli dans le cadre de l'équipe d'accueil LIDILE, EA 3874 Université Rennes 2.

aller <en vélo> [x 2][7]

Mais, alors que les apprenants segmentent trop et mal les phrases en parole spontanée, ils ne les segmentent pas assez en lecture. Le texte proposé aux participants raconte, au présent, l'attente d'un ami dans un café, par la narratrice qui dit « je ». Le récit est marqué par l'alternance des voix : celle de la narratrice, celle, au discours direct, du serveur et du personnage féminin, et celle du commentaire. Si l'intonation adoptée par les lecteurs montre que les passages de dialogue sont bien identifiés comme relevant du discours rapporté, le monologue intérieur ou les commentaires ne sont pas marqués prosodiquement. En effet les virgules qui signalent à l'écrit le changement d'énonciation, sont marquées en lecture par des pauses insuffisantes, quand celles-ci existent[8].

Ce que met en évidence le corpus de lecture, c'est avant tout un trop grand respect des règles d'orthoépie de la part des lecteurs. Ils marquent systématiquement un point par une pause longue et une virgule par une pause courte, sans percevoir que certaines virgules signalent un changement d'énonciateur et demanderaient d'être marquées par une pause longue. Il s'agit donc, pour l'enseignant·e, de montrer que la ponctuation de l'écrit peut, et parfois doit, être adaptée, et que la lecture à voix haute implique des ajustements par rapport à la ponctuation.

2.2. Analyse du corpus V. Hugo/Ch. Bobin

De manière à poursuivre cette analyse sur notre corpus, nous avons demandé à cinq apprenants de niveau B2, C1 et C2 de lire dix énoncés tirés des textes de V. Hugo et de Ch. Bobin (après leur étude en cours de littérature). L'analyse perceptive de leurs lectures corrobore les constats précédents : deux étudiantes sinophones, une hispanophone et un étudiant persanophone ont proposé des lectures montrant le même type de réussites et d'erreurs qu'évoqué précédemment. Seule l'étudiante russophone, de niveau C2, a proposé de meilleures oralisations. Trois énoncés ont été sélectionnés, deux de Hugo et un de Ch. Bobin :

(1) « - Jean Valjean, mon frère, vous n'appartenez plus au mal, mais au bien. »
(2) « - Et il vous a dit, interrompit l'évêque en souriant, qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme de prêtre chez lequel il avait passé la nuit ? »
(3) « On vous dit parfois tu exagères, il ne faut pas tout laisser faire, tu devrais être plus adulte. »

Dans le premier énoncé, les lecteurs marquent chaque virgule par une pause :

(1) Jean Valjean # mon frère # vous n'appartenez plus au mal # mais au bien

---

[7] Protocole de transcription : # marque une segmentation ; *<en vélo> [x 2] indique que « en vélo » a été dit deux fois.*

[8] Pour une analyse complète, « Enseigner/apprendre la prosodie par la lecture à voix haute de textes littéraires », Marie-Françoise Bourvon, dans « Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches », *Corela.* https://journals.openedition.org/corela/10036

Des trois phrases proposées, celle-ci, grâce à ses trois virgules, est la plus et la mieux segmentée. L'apposition du vocatif choisi par l'évêque, au patronyme du bagnard met en valeur l'équivalence (affective et existentielle) entre les deux. En revanche, l'une des étudiantes sinophones et l'étudiante hispanophone ajoutent – étonnamment – une pause entre le prénom et le nom de Jean Valjean : Jean # Valjean

Et, alors que les huit syllabes justifient parfaitement une segmentation, seuls l'étudiant persanophone et l'étudiante hispanophone segmentent « vous n'appartenez plus au mal » :

(1) Jean Valjean # mon frère # vous n'appartenez plus # au mal # mais # au bien

Cette segmentation, qui se libère de la ponctuation, redouble parfaitement l'antonymie entre « mal » et « bien ».

Le second énoncé de V. Hugo est plus long et si l'on s'en tient à la ponctuation, les deux virgules permettent de segmenter la phrase en trois groupes de cinq, dix et vingt-cinq syllabes : « - Et il vous a dit, / interrompit l'évêque en souriant, / qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme de prêtre chez lequel il avait passé la nuit ? »

Plusieurs écoutes permettent d'établir la segmentation adoptée par les étudiants :

Russophone :

(2) et il vous a dit # interrompit l'évêque en souriant # qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme de prêtre # # chez lequel il avait passé la nuit

Sinophone 1:

(2) ~~et~~ il vous a dit # interrompit l'évêque en souriant # qu'elle lui avait été donnée # par un vieux bonhomme # de prêtre # chez lequel # # il avait passé la nuit

Sinophone 2 :

(2) et il vous a dit # interrompit l'évêque en souriant # qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme de prêtre # chez lequel # # il avait passé la nuit

Hispanophone :

(2) et il vous a dit # interrompit l'évêque en souriant # qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme # # de prêtre # chez lequel # il avait passé la nuit

Persanophone :

(2) ~~et~~ il vous a dit # interrompit l'évêque # en souriant # qu'elle lui avait été donnée # par un vieux bonhomme # de prêtre # chez lequel # il avait passé la nuit

Ici c'est la lecture de « qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme de prêtre chez lequel il avait passé la nuit » qui attire l'attention. Les vingt-cinq syllabes demandent aux trois lectrices et au lecteur une segmentation mais en l'absence de virgules, ils ne parviennent pas à la planifier. L'absence de ponctuation amène aussi toutes les étudiantes à adopter un débit très rapide et, de manière à reprendre leur souffle, à de longues pauses (notées # #). Par ailleurs, deux d'entre elles

ainsi que l'étudiant persanophone, surpris par la construction de ce groupe de mots, segmentent à tort « bonhomme de prêtre ».

On remarque par ailleurs que le relatif composé « chez lequel » a suscité à juste titre la segmentation (avant et/ou après, mais jamais entre la préposition et le relatif), ce qui a permis aux lecteurs de prononcer sans pause « il avait passé la nuit » et montre une analyse syntaxique pertinente de la phrase. Et c'est finalement la lecture du persanophone, malgré ses erreurs (suppression du « et » initial, segmentation de « bonhomme de prêtre », diérèse sur « vieux » prononcé en deux syllabes : [vijø]) qui apparaît la meilleure, parce qu'elle est la plus segmentée.

Voici maintenant le découpage perceptible dans la phrase de Ch. Bobin : « On vous dit parfois tu exagères, il ne faut pas tout laisser faire, tu devrais être plus adulte. » Les deux sinophones et l'hispanophone ont découpé la phrase en s'en tenant strictement à la ponctuation :

(3) on vous dit parfois tu exagères # il ne faut pas tout laisser faire # tu devrais être plus adulte

L'étudiant persanophone, renforçant ainsi l'injonction, a ajouté une pause après « il ne faut pas » :

(3) on vous dit parfois tu exagères # il ne faut pas # tout laisser faire # tu devrais être plus adulte

L'étudiante russophone, quant à elle, a introduit une pause entre « On dit parfois » et « tu exagères » :

(3) on vous dit parfois # tu exagères # il ne faut pas tout laisser faire # tu devrais être plus adulte

Cette segmentation met en évidence le changement d'énonciateur et la valeur de discours rapporté direct de « tu exagères ». On peut ajouter que la pause placée par l'étudiante après « parfois » (qui rattache l'adverbe au verbe « dire » et l'inclut au discours du narrateur) aurait pu l'être après « on vous dit ». Cette segmentation aurait modifié le sens du verbe « exagérer » et l'aurait inséré au discours des parents :

(3) on vous dit parfois # tu exagères

vs

(3) on vous dit # parfois tu exagères

Rien dans le texte ne permet de privilégier ou d'invalider l'une ou l'autre de ces segmentations et donc de ces interprétations : latitude qui montre que la voix lectrice de Ch. Bobin, plus encore que celle de V. Hugo, doit s'autoriser à marquer des pauses en l'absence même de ponctuation.

Dans le corpus CIL tout comme dans le corpus Hugo-Bobin, les apprenants segmentent en se fondant sur la ponctuation. Ce qui les amène lorsque la ponctuation est rare à effectuer des pauses non planifiées mais rendues nécessaires par l'absence de souffle et/ou à adopter un débit extrêmement rapide. Ne plus considérer qu'il existe une correspondance exclusive entre ponctuation du texte et segmentation de la chaîne parlée donnerait aux lecteurs la liberté de

s’affranchir de la ponctuation. Ce serait un moyen pour eux de mieux lire à voix haute en rendant compte de leur compréhension des textes et en particulier de leur polyphonie énonciative.

2.3. Propositions d’activités pour l’oralisation

Nous allons maintenant proposer quelques activités pour l’oralisation à partir de notre corpus. Il s’agit pour l’enseignant·e de montrer que la ponctuation de l’écrit peut, et parfois doit, être adaptée, c’est-à-dire que la lecture à voix haute implique des ajustements par rapport à la ponctuation. En effet la pause, en plus de sa fonction purement respiratoire (parfaitement perceptible dans les enregistrements) et de sa fonction rythmique, participe à la mise en évidence du sens : il est possible de ne marquer une virgule par aucune pause et il est parfois nécessaire de marquer une virgule par une longue pause.

L’oralisation qui se fait à partir de l’écrit et de sa ponctuation, est aussi du côté de l’oral ce qui justifie une réflexion sur les liens qu'elle entretient avec l'oral spontané. Rollinat-Levasseur (2015 : 244-245) évoque les progrès effectués par des étudiants de niveau C1, grâce à la lecture de textes dramatiques : « L’application à dire toutes les syllabes des alexandrins a donné à leur diction la régularité qu’ils n’étaient pas parvenus à lui donner jusqu’alors. » Ceci indique qu’il est possible de réinvestir en parole spontanée des acquis obtenus par la lecture puisque dans les deux situations « la fluence verbale de l’apprenant étranger, à la fois en oral spontané et en lecture oralisée, va dépendre de sa capacité à encoder la prosodie de la langue-cible » (Alazard et al., 2009 : 52). Des activités de perception permettent de donner à entendre les pauses marquées et/ou supprimées par un lecteur comédien. Mais il convient ensuite d’amener les apprenants à produire eux-mêmes des énoncés, à oraliser des textes en ayant conscience des effets produits par la segmentation adoptée. Le plus simple est de partir des pré-acquis des apprenants, c’est-à-dire de la mise en correspondance de la ponctuation et des pauses.

Si l’on reprend la hiérarchie prosodique, qui fait consensus, adoptée par exemple par Élisabeth Delais-Roussarie et Brechtje Post[9] (2008 : 8), on distingue :

- le groupe accentuel, généralement décrit comme une séquence de syllabes dont la dernière porte l’accent primaire, caractérisé par un allongement ; ce groupe est aussi appelé, entre autres, mot prosodique ou groupe rythmique ;
- le groupe intonatif, caractérisé à sa frontière droite par un allongement, et par une pause, qui correspond en lecture à un signe de ponctuation. Ce groupe équivaut en parole spontanée au « groupe de souffle » (Léon, [1992] 2014) : de longueur très variable, il se termine par une pause

audible[10] .

Pour amener les apprenants à une planification de leur lecture, on leur demandera tout d'abord de délimiter les groupes intonatifs :

(2) Et il vous a dit, / interrompit l'évêque en souriant, / qu'elle lui avait été donnée par un vieux bonhomme de prêtre chez lequel il avait passé la nuit ?

Il sera aisé de faire remarquer que ces groupes intonatifs sont longs, surtout le dernier, et que l'oralisation nécessite un découpage supplémentaire. Découpage en groupes accentuels qui peut être celui-ci :

(2) (Et il vous a dit,) / (interrompit l'évêque) (en souriant,) / (qu'elle lui avait) (été donnée) (par un vieux bonhomme de prêtre) (chez lequel) (il avait passé la nuit) ?

ou :

(2) (Et il vous a dit,) / (interrompit l'évêque) (en souriant,) / (qu'elle lui avait été donnée) (par un vieux) (bonhomme de prêtre) (chez lequel) (il avait passé) (la nuit) ?

Mais le découpage ne peut pas être, sous peine d'être agrammatical :

(2) *(Et il vous a) (dit,) / (interrompit) (l'évêque en souriant,) / (qu'elle) (lui avait été donnée) (par un vieux) (bonhomme) (de prêtre) (chez) (lequel il) (avait passé la nuit) ?

Cette explicitation de la segmentation de l'oral appliquée à la lecture, permet aux apprenants de prendre, lors de l'oralisation, des libertés par rapport à la ponctuation de l'écrit. Elle les invite aussi à une réflexion linguistique qui leur demande de rendre compte de leur compréhension du texte : et ici aussi c'est certainement Ch. Bobin et non V. Hugo qui demande la part de réflexion la plus importante aux lecteurs/oralisateurs.

*

En conclusion, s'entraîner à la segmentation par la lecture à voix haute de l'oral dans l'écrit constitue certainement une très bonne entrée en matière. Ce qui est mis en évidence ici dans des passages de discours rapporté, peut l'être dans tout type de texte. L'objectif étant d'amener les apprenants à percevoir, d'une part, qu'il n'existe pas de lien biunivoque entre ponctuation de l'écrit et segmentation de l'oral et, d'autre part, que la segmentation de la chaîne parlée, qui entretient des liens avec la morphosyntaxe et le rythme, permet de faire émerger et de rendre sensible(s) le sens ou – mieux – les sens possibles.

Nous avons donc vu comment par la double action – le choix d'un corpus centré sur la mise en scène du discours et l'oralisation par l'apprentissage de la prosodie sur les fragments de discours

rapporté – il était possible de renouveler l'étude des textes littéraires en FLE et de les connecter à l'apprentissage de la langue. Ainsi l'appropriation orale du discours par les apprenants permet-elle de fixer les mécanismes dans la mémoire pour que le texte littéraire ne reste jamais langue morte…

Bibliographie

- Œuvres littéraires citées :
Ch. Bobin, « Une histoire dont personne ne voulait », *Une petite robe de fête,* Paris, Gallimard, coll. « Folio », éd. 1994.
A. Camus, *L'Étranger* [1942], Gallimard, coll. « Folio », 2009.
V. Hugo, « Demain, dès l'aube… », *Les Contemplations* [1856], Classiques Garnier, éd. 1969.
V. Hugo, *Les Misérables*, Première partie, Livre II, chap. XII, [1862], Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de La Pléiade », éd. 2018.
N. Huston, *Nord perdu*, Actes Sud, coll. « Babel », 1999.
A. Mizubayachi, *Une langue venue d'ailleurs,* [2011], Gallimard, coll. « Folio », 2013.

- Références citées :
C. Alazard, C. Astésano, M. Billières et R. Espesser, « Rôle de la prosodie dans la structuration du discours », Actes *IDP*, *Interfaces Discours & Prosodie, 9-11 septembre 2009,* 2009, p. 49-61.
É. Delais-Roussarie et B. Post, « Unités prosodiques et grammaire de l'intonation : vers une nouvelle approche », *Actes des Journées d'étude sur la Parole JEP-TALN*, 8, 2008.
B. Dufeu, « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Franc-parler.org,* 2008.
P. Léon, *Phonétisme et prononciations du français*, [1992], Colin, 2014.
H. Meschonnic, « Qu'entendez-vous par oralité ? », *Langue française,* vol. 56, n°1, 1982, p. 6-23.
È.-M. Rollinat-Levasseur, « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir », *La littérature dans l'enseignement du FLE* (sous la direction d'Anne Godard), Didier, 2015, p. 222-263.
C. Rouayrenc, « Figures et oralité », *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01oct. 2015, consulté le 14 décembre 2019. [URL : http://journals.openedition.org/pratiques/2527 ; DOI : 10.4000/pratiques.2527]
B. J. Wenk et Fr. Wioland, « Is French really syllable-timed ? », *Journal of phonetics*, vol 10,1982, p. 193-216.

- Didactique de la littérature en FLE :
J.-M. Defays, A.-R. Delbart, S. Hammani, Fr. Saenen, *La Littérature en FLE. Etat des lieux et Nouvelles perspectives*, Hachette, 2014.
A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, coll. « Langues et didactique », 2015.
I. Gruca, « Littérature et FLE : bilan et perspectives », *Les Cahiers de l'asdifle* n° 12, *La recherche en FLE*, 2001, p. 44-56.
I. Gruca, « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité », Actes du colloque *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE,* Université d'Athènes, 2009, [http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Colloque_4-5_juin_2009.compressed.pdf#page=165].
I. Gruca, *Littérature et FLE : tissages et apprentissages*, « La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité », *Les Cahiers de L'Asdifle*, n° 22, 2010, p. 19-27.
Liu Bo Y. L., « Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue ? », *Synergies Chine*, n°2, 2007, p. 149-157.
M. Naturel, *Pour la littérature, De l'extrait à l'œuvre*, Clé International, 1995.

Les auteures :

Marie-Françoise BERTHU-COURTIVRON est enseignante-chercheure en Lettres : spécialiste de Colette, puis des écrits de femmes, elle travaille désormais sur le genre et a co-organisé en mars 2018 un colloque international : « Le genre en littérature : les reconfigurations du masculin et du féminin, du Moyen-Age à l'extrême contemporain », Université Rennes 2.
Elle est également enseignante de littérature FLE et a co-créé avec Marie-Françoise BOURVON un MOOC sur la didactique de la littérature pour éclairer les futurs enseignant·e·s de FLE sur les enjeux gratifiants d'une exploitation nouvelle des textes littéraires.

Marie-Françoise BOURVON enseigne le FLE et la didactique du FLE à l'université Rennes 2. Ses recherches portent sur le FOU (Français sur objectifs universitaires) et la didactique de l'oral. Elle s'intéresse en particulier aux liens unissant prosodie et morpho-syntaxe en parole spontanée, ainsi qu'à l'oralisation des textes littéraires.