

Québec français



Le roman lu par l'écrit

Stéphane Desrosiers

Numéro 132, hiver 2004

L'art de raconter

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55637ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Desrosiers, S. (2004). Le roman lu par l'écrit. *Québec français*, (132), 36–37.

Le roman lu par l'écrit

PAR STÉPHANE DESROSIERS*

La lecture du roman aux études supérieures tout particulièrement en contexte collégial, exige chez l'étudiant (pour ne pas dire la victime) une acuité esthétique dépassant largement, sauf pour quelques initiés, ses compétences de lecteur. Le résumé de texte ne fait plus l'affaire, c'est la machine littérature qui doit être affrontée. Ainsi, dans le ventre du dragon, l'expérience culturelle devient presque archéologique pour l'élève ; le processus de lecture se transfigure alors en un décryptage de textes anciens usant de signes et de codes inconnus jusqu'à ce jour (croit-il). Les mécanismes du langage littéraire sont difficiles d'accès, presque énigmatiques pour le jeune lectorat. Des notions aussi simples que la distinction narrateur/auteur deviennent de véritables profanations, outrages à l'imaginaire culturel. C'était tellement plus facile d'y croire. La formulation linguistique du discours littéraire où, par exemple, un Genette ramène le récit à un développement aussi monstrueux soit-il, d'un verbe matriciel : « Ulysse rentre à la maison », « Marcel devient écrivain » ou « Virginie déteste enseigner » (c'est vrai, elle est partout, sauf en classe) n'est que pure bravade. « Comment, un seul verbe ? Vous m'avez fait lire deux cents pages (Edmund Hillary peut aller se rhabiller) pour me dire que tout cela n'est qu'une phrase cancéreuse ? » Et que dire d'une fonction poétique nettement plus sollicitée dans « Le printemps arrive et je ne le verrai pas » que dans « Aveugle de naissance » ? Des fioritures, de la décoration, bref une perte de temps. Pire, dans certains cas, on ne voit même pas la différence : même fond, même forme, même combat. Pour la grande majorité des étudiants, la lecture active (ou générative) du roman relève du délire de quelques savants fous ayant consacré leurs cerveaux malsains et dangereux à la vivisection d'Hänsel et Gretel. L'expérience peut même s'avérer traumatisante si le texte attaqué présente déjà de nombreuses aspérités à la lecture holistique (lecture d'accès ou première lecture). Le jeune lecteur doit alors exposer le fonctionnement d'une œuvre qu'il ne saisit qu'à peine ; le travail ressemble plus à une mauvaise tra-

duction (réminiscences occasionnelles des petits bonheurs de la psychocritique) qu'à une véritable lecture de fond, analytique, structurale.

L'accès à ce niveau de lecture par l'étudiant du secteur technique n'est-elle que pure chimère ? En toute honnêteté (relevant, précisons-le, davantage de l'expérience que du mystère de la foi), je reste convaincu que les sentiers de la création peuvent l'y conduire. Écrire avant de lire, écrire pour lire. Les échecs répétés de sujets amenés mal calibrés, sans intelligence avec le sujet posé ou les ouvertures moribondes de conclusions à la sauvette (quelques exemples dans un contexte pratique) nous confirment à chaque session le peu d'expérience culturelle (histoire, société, géopolitique, etc.) et le peu de vitalité langagière, plus spécifiquement littéraire, du jeune lecteur. Je crois qu'il est possible de combler ce manque à gagner, presque insurmontable en apparence, par des exercices de création ; d'insuffler à doses fortes l'expérience littéraire manquante et nécessaire à une lecture intelligente, solide et en profondeur de l'œuvre littéraire, notamment le roman et ses dérivés. En abordant l'instrumentation théorique dans le but d'écrire, on invite ainsi l'étudiant à dépasser le stade du simple repérage bête des figures de style, à accéder à la signification de l'usage de cette figure et non seulement à sa nature. L'application avant l'interprétation (souvent délirante par ailleurs) ; l'empirisme a sa raison d'être ici. Créer pour connaître. Commençons par trouver, après on cherchera.

Il va de soi que le passage du lecteur-reporter au lecteur-ingénieur doit se faire dans un cadre strict et rigoureux, à même hauteur que l'observation analytique. Aucune considération ici (et même un certain mépris) pour le pédagogue qui dépose une bille sur son bureau invitant l'élève à produire un texte en s'imaginant être dans la bille... Rappelons-le, on conserve les mêmes assises théoriques, la même instrumentation analytique, mais pour extérioriser cette fois-ci au lieu d'intérioriser. On part du dedans pour comprendre le dehors, au lieu de partir du dehors pour aller nulle part et s'y perdre.

BILL ET HILLARY

À titre d'exemple, je vous propose l'exercice *Bill et Hillary* adapté à la compréhension des mécanismes narratifs. Son principal intérêt vise à amener l'étudiant à explorer la voix narrative et la focalisation dans un premier temps, le temps narratif en seconde partie. À partir de trois phrases de départ, l'élève doit produire trois vignettes (courts textes d'une vingtaine de lignes) respectant trois situations narratives.

- 1 Le premier énoncé, « **Hillary observe Bill gravir l'escalier** », contraint l'écrivain à traiter Narrateur, Focalisateur et Acteur (Qui parle ? Qui voit ? Qui fait ?) en trois instances distinctes (du moins la directive l'ordonne).
- 2 La formulation suivante, « **J'observe Bill gravir l'escalier** », ramène le récit à deux instances : Hillary est maintenant narratrice-focalisatrice.
- 3 Enfin le dernier énoncé, « **Je gravis l'escalier** », rassemble les trois instances en une figure narrateur-focalisateur-acteur à l'image de la grandeur politique du personnage ; d'où l'importance de garder Bill pour la fin.

Présenté de l'intérieur, le maître du monde doit être tout à la fois. Seul Bill peut parler de ce qu'il voit. Présenté de l'extérieur, il ne peut être que regardé, qu'il soit admiré ou méprisé. Évidemment l'épisode Lewinski sert de contraste et de marqueur temporel. Racolage ? Peut-être, marketing pédagogique surtout, qui exige en contrepartie beaucoup de vigilance : le terrain est glissant (comme vous le voyez) et propice à la facilité (comme vous venez de le voir). D'où l'exigence *sine qua non* de proscrire sévèrement toute forme de vulgarité ou de règlement de compte. Même si ce n'est en rien lié à l'objectif visé, ces deux voies rapides bloquées, le rédacteur se voit forcé d'emprunter des routes secondaires, des chemins de traverse aux points de vue plus intéressants, moins médiatiques (les résultats peuvent même être étonnants). Le travail en matière de temps narratif consistera à situer la scène antéposée ou postposée aux Soirées américaines de Bill. Le style et le ton peuvent considérablement varier selon les situations temporelles des détenteurs du regard et de la voix, par exemple. Cet exercice permet à l'élève, entre autres choses, de gagner plus rapidement de l'expérience discursive en narratologie en prévision d'une lecture analytique ultérieure. Contrairement à ce que pensent certains, en contexte créatif, les élèves peuvent être originaux et même redoutables avec les procédés de la narration. Ils y prennent même du plaisir. Il va de soi que si l'on est inconfortable avec le sujet, d'autres figures pour une même combinatoire sont possibles. Mais le terrain miné présente des exigences qui forcent le dépassement. Comme disait le grand Corneille : « À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire ».



Marcel Duchamp, *Nu descendant un escalier, n° 2, 1912*.

Page précédente : Sam Szafran, toile de la série « escalier », Centre George Pompidou, 1989.

Cet apprentissage de la lecture par l'écriture peut aussi contaminer les trois autres genres littéraires. La rédaction d'un essai peut faire comprendre au jeune lecteur l'importance de l'ironie comme tonalité maîtresse du genre et ainsi l'habiliter mieux que n'importe quel exposé théorique (ce qui cependant ne l'exclut pas, précisons-le) à l'observation du même phénomène chez les essayistes de métier. À travers la rédaction d'un sonnet (travail de longue haleine ici), le système de la versification et surtout la notion de poésie de forme fixe deviennent signifiants. L'art (ou le sens) de la mise en scène est particulièrement sollicité lors de la rédaction d'un texte blanc (dialogues sans référent), puisque l'émotion ne peut devenir accessible que par les *didascalies*. *Toujours la même motivation didactique* : écrire pour apprendre à lire.

Le ludisme de la créativité allège aussi considérablement le caractère gothique de la lecture de fond. Rien n'empêche le jeune lectorat de s'éclater sérieusement (et non de sérieusement s'éclater). Nouveau Roman et Oulipo sont d'excellentes sources d'exercices créatifs sollicitant l'intelligence discursive : récit lipogrammatique (sans la lettre e) par exemple. D'autres contraintes relèvent plutôt de l'esprit de l'exercice de style : cinq amorces et cinq chutes pour un même texte (théorie de l'essai, du texte d'opinion et d'actualité) ou rédaction d'un discours du budget en y parsemant les vers de la « Ballade du Concours de Blois » de Villon (travail thématique plus exigeant qu'il en a l'air). Une fois la phase d'exploration par l'écriture actualisée, la table est mise pour l'austère et rigoureuse lecture critique, délestée toutefois d'une partie de ses difficultés, les procédés littéraires ayant été préalablement assimilés par l'entreprise de création. Calvino disait des classiques que ce « sont ces livres dont on entend toujours dire : "Je suis en train de le relire..." et jamais : "Je suis en train de le lire..."¹ ». En fait, les classiques sont ces livres qu'on doit écrire avant de lire...

Un dernier mot : le pédagogue aussi s'en porte mieux. Les galères romaines de la correction deviennent voiliers d'exploration du passage du Nord-Ouest. Mieux vaut mourir d'aventures que d'esclavage.

* Professeur de littérature au Cégep Limoilou

Note

- 1 Italo Calvino, « Pourquoi lire les classiques ? », *La machine littéraire*, Paris, Seuil, 1993.