

Madame Bovary : une proposition de lecture plurielle

MARIZA PEREIRA ZANINI
PAULA SCHILD MASCARENHAS
ISABELLA MOZZILLO
MARISTELA GONÇALVES SOUSA MACHADO
Universidade Federal de Pelotas (Brésil)

Resumé

Sans avoir la prétention de proposer un modèle à suivre, nous tenterons de démontrer que les possibilités de lecture du texte littéraire en classe de français langue étrangère sont multiples et qu'elles répondent à des besoins incontournables dans l'appropriation d'une langue étrangère. Les approches proposées ici ont en commun l'objectif de former des lecteurs autonomes et sensibles aux particularités de la langue littéraire.

Pour ce faire, nous prenons appui sur nos compétences individuelles et sur nos vécus partagés en tant qu'enseignants formateurs de français dans un contexte lusophone. Nous présenterons d'abord des aspects théoriques de la lecture ainsi que la place du texte littéraire dans la formation du lecteur. Ceci puisque ce sont des éléments essentiels dans la formation des enseignants et puisque les textes littéraires sont inévitables pour le perfectionnement des compétences linguistico-culturelles. Notre but est de garantir l'accès à un processus menant à l'appréhension du sens dans le texte à partir d'une lecture commentée d'un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Il y aura ensuite deux autres approches de ce même texte, l'une mettant en relief les aspects linguistiques et l'autre les aspects interculturels.

Mots-clés : compétence de lecture et d'écriture, exercices de créativité en classe de FLE, lecture commentée de *Madame Bovary*, approche interculturelle, l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE.

1. Introduction

L'écrit et la lecture s'imposent dans toute leur importance et variété de formes aussi bien dans les usages mondains et quotidiens que dans les usages formatifs et didactiques. L'école ne saurait se passer d'écrits. La formation des enseignants n'est pas concevable sans une prise de conscience de l'importance de la lecture. Depuis l'étape de l'alphabétisation – en général à l'enfance – nos yeux sont attirés par une myriade de productions écrites de différents types et sur différents supports médiatiques. Qui pourrait oublier la sensation d'émerveillement devant les premiers décodages de l'écrit, des publicités, des affiches, des sous-titres des premiers films en version originale ?

Dans cet article, nous proposerons d'abord une contextualisation des aspects théoriques concernant la lecture et la place du texte littéraire dans la formation du lecteur. Nous suggérerons par la suite, une lecture commentée d'un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert suivie de deux autres approches de celui-ci, l'une mettant en relief les aspects linguistiques et l'autre les aspects interculturels.

Pour ce faire, nous prenons appui sur nos compétences individuelles et sur nos vécus partagés en tant qu'enseignants formateurs de français dans une université au sud du Brésil – à Pelotas, Rio Grande do Sul – dans un contexte lusophone.

Dans nos formations d'enseignants les compétences de compréhension et de production écrite constituent l'axe pour le développement des autres aptitudes. Cela et encore d'autres aspects justifient que l'on fasse des efforts envers la promotion de cette compétence communicative. Les textes littéraires y jouent un rôle important. Le Conseil de l'Europe exprime cet entrelacement incontournable entre échange linguistique et échange culturel dans les termes suivants :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques (Conseil de l'Europe 2005 : 47).

2. Repères théoriques

Puisque la lecture et la compréhension du texte sont des éléments essentiels dans le contexte de nos formations et que les textes littéraires sont incontournables pour le perfectionnement des compétences linguistico-culturelles, nous allons entamer la réflexion tout en discutant de quelques aspects préalables. Notre but est de garantir l'accès à un processus menant à l'appréhension du sens dans le texte. Il s'agira de la lecture littéraire et l'approche culturelle d'un extrait de *Madame Bovary*.

2.1 Qu'est-ce que la compétence de communication ?

La compétence de communication est quelque chose qui s'apprend. Cette compétence peut donc être enseignée et guidée. D'après Tagliante (1994), il s'agit d'une compétence qui se décline en quatre sous-compétences ou composantes dont l'enseignant peut se servir dans le développement de ses activités et que les apprenants auraient intérêt à connaître, à savoir une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive ou énonciative ainsi qu'une composante stratégique.

La composante linguistique comprend les quatre aptitudes en langue, à savoir la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite et elle opère en fonction de la connaissance d'éléments (et de règles de formation) lexicaux, morphologiques et syntaxiques.

La composante sociolinguistique contemple la reconnaissance de la situation de communication ainsi que l'adaptation de la forme linguistique à son contexte d'usage. La composante discursive ou énonciative est celle qui répond au « pourquoi » de la composante sociolinguistique, elle traite de l'intention de communication. C'est en son sein que se justifie la sensibilisation des apprenants de langues étrangères aux notions telles que les « actes de parole » et les « différents types de discours ». La composante stratégique repose sur les

aptitudes développées et en usage par l'apprenant pour compenser une maîtrise incomplète de la langue. Ces stratégies peuvent être verbales ou non-verbales.

En fonction du développement toujours plus rapide des composantes stratégiques, nous pouvons nous interroger sur les moyens de remédier à la différence de niveaux et au décalage, chez l'apprenant, entre une aptitude à communiquer et sa compétence linguistique. Il peut acquérir assez rapidement l'aptitude à communiquer et il risquerait de tomber dans une commode habitude à la débrouillardise linguistique. Sa compétence linguistique, par contre, est en cours de consolidation et d'élargissement, démontrant son interlangue, c'est-à-dire son système linguistique intermédiaire entre sa langue maternelle et sa langue cible. La composante linguistique de la compétence communicative est très exigeante; il faudra que l'apprenant la perfectionne à travers des systématisations de ses acquis et à travers son explicitation et exercice pour qu'elle entre dans sa mémoire active, remobilisable. En plus, le contact renouvelé avec la langue en est une condition. Dans le contexte lusophone du Brésil, la compréhension des textes en français est quelque part rendu plus facile grâce au lien de parenté entre le portugais et le français ; ainsi peuvent jouer les proximités morphosyntaxiques et les transparences lexicales. L'enseignant a tout l'avantage à profiter de ces proximités dans son travail de classe.

Il ne faut pas non plus oublier que ces compétences communicatives ne sont pas l'apanage du français ou de son apprentissage. En effet, elles peuvent être mises au profit d'autres langues que l'apprenant voudra approcher, contribuant ainsi au développement d'une compétence interlinguistique.

2.2 Qu'est-ce que la compétence de lecture ?

Des niveaux de compétence en lecture qui servent aux évaluations/classement en français langue maternelle peuvent être utilisés pour vérifier le niveau où se trouve un apprenant de langue étrangère. D'après Tagliante (1994), les trois niveaux ci-dessous seront présentés :

- la compétence de base : capacité à saisir l'information explicite dans le texte ; comprendre de qui et de quoi on parle, tirer des informations ponctuelles.
- la compétence approfondie : capacité à reconstituer l'organisation de l'explicite de l'écrit ; retrouver les enchaînements de causalité, de chronologie, de référence ; maîtriser les règles principales du code écrit (accords, formes verbales, types de phrase).
- les compétences remarquables : capacité à découvrir l'implicite dans un texte ; dégager les présupposés, mettre en relation deux informations, dégager, par le contexte, le sens d'un mot inconnu.

Prenant comme base ces différents niveaux de compétence de lecture, l'enseignant peut aisément organiser sa progression pédagogique. L'objectif premier d'un travail sur le texte pourrait être celui de développer les stratégies de compréhension des textes en général, dans le sens cognitiviste de « l'apprendre à

apprendre ». On formerait ainsi de bons lecteurs, plus performants, capables d'accéder au niveau des « compétences remarquables » en lecture en langue étrangère.

Le choix des textes apparaît comme central dans l'activité de lecture. Voilà quelques critères que l'enseignant peut utiliser pour choisir des documents écrits. Que le texte présente un dosage équilibré entre éléments connus et inconnus (lexicaux, morphosyntaxiques). Que le texte permette une comparaison avec des aspects sociaux du vécu de l'apprenant. Que le texte soit un stimulateur de la curiosité et apporte des informations. Que les textes choisis présentent différentes typologies.

L'enseignant peut stimuler le recours à différentes stratégies-styles de lecture tout au long du travail proposé. Ces stratégies peuvent correspondre au moment du processus d'approche de la communication écrite où se trouve l'apprenant (débutant, intermédiaire ou avancé). Elles peuvent également être utilisées par des lecteurs de tous les niveaux selon l'objectif qu'ils se fixent pour la lecture.

À partir d'un travail d'apprentissage mené de cette manière, en rendant conscients les lecteurs de leurs stratégies, des différents niveaux de compréhension en lecture et surtout des marques linguistiques et extralinguistiques qui apparaissent dans le texte, il paraît plus stimulant de s'essayer à l'activité d'écriture.

2.3 Qu'est-ce que la compétence d'écriture ?

La production d'écrits fait partie des activités qui accompagnent tout le parcours formatif en langue étrangère. Au départ, des textes courts, des dialogues, des billets, des méls. Les apprenants s'appuient sur des modèles déjà acquis ou bien sur des modèles de la langue-cible. Le développement de la compétence d'écriture ne saurait se passer de la compétence de lecture. Dans la préparation d'une activité visant à l'amélioration de la production écrite en langue étrangère les enseignants peuvent tenir compte de plusieurs aspects, tels :

- le but didactique de la production : il s'agit d'un écrit pour quoi faire ? Quels aspects l'enseignant veut voir développer ?
- la nature du texte proposé : de quels modèles l'étudiant dispose-t-il ? Il s'agit de prose, de poésie, de texte littéraire ou non-littéraire ?
- le genre de texte ou la typologie textuelle.
- la dimension du texte : long ou court.

En fonction de ces aspects, l'enseignant peut préparer un travail conscient et envisager comment il procédera à l'étape de correction de la production. Cette étape est essentielle et incontournable si l'on compte l'amélioration de la compétence communicative.

Au cas où l'apprenant ne serait pas habitué à produire à l'écrit et que cette activité le gênerait, il faudrait trouver des moyens pour qu'il débloque. Dans ce sens, les évaluations formelles trop strictes peuvent être négatives et il est prudent de les remettre à une étape où l'apprenant aura déjà pris l'habitude, voire du plaisir à l'écriture. Le travail de reprise de corrections, qu'il soit réalisé devant le groupe-classe ou devant le seul apprenant concerné, doit se faire de façon

systématique. Cet exercice de correction permet l'explicitation et la prise en compte des qualités du texte produit ainsi que des aspects non-conformes, où à différents niveaux la production n'est pas adaptée/respectueuse des composantes de la compétence communicative. Ainsi, le perfectionnement même de l'écrit marcherait côte à côte avec l'amélioration des capacités communicatives globalement et le développement de stratégies d'écriture de plus en plus performantes.

2.4 La littérature et la place du texte littéraire

Les textes littéraires qui avaient été pratiquement bannis des méthodes audiovisuelles – selon lesquelles il fallait avant toute autre chose faire acquérir aux apprenants la maîtrise des formes parlées de la langue – ont retrouvé leur place dès le début des années 1980. Depuis, la production constante d'articles et travaux dans des congrès dévoués à ce thème indique bien qu'ils sont réintégrés au domaine de la classe de langue. Tous s'accordent à affirmer que le texte littéraire est, en plus d'un laboratoire de langue, un « espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq et Gruca 2002 : 373). Les auteurs sont grosso modo unanimes à affirmer qu'il faut travailler pour le long terme dans la formation du lecteur des textes littéraires à travers la proposition d'une approche adaptée ou d'un parcours à étapes du texte.

Cuq et Gruca (*ibid.*) nous rappellent qu'il ne faut pas négliger la complexité du fait littéraire. Son exploitation exige une analyse pré pédagogique minutieuse, il ne s'agit pas d'un document authentique comme les autres. Il n'est pas évident de retrouver le fil conducteur du texte littéraire dans le tissu composé également par des fils polysémiques ou connotés. Le mérite c'est de réussir à les découvrir pour les mettre en relief dans une démarche pédagogique graduée.

L'espace littéraire étant celui de la liberté et du plaisir, il contribue comme peu d'autres à l'épanouissement de l'individu dans sa dimension de sensibilité et d'imagination. Il est dans ce sens, un espace d'action sur la création du sens et le développement et raffinement de la compétence de communication. Dans un contexte de formation d'enseignants une lecture plurielle du texte littéraire s'avère particulièrement intéressante.

3. Lecture commentée d'un extrait de *Madame Bovary*

Par la suite nous proposons un exemple de lecture littéraire à partir d'une scène de *Madame Bovary*. Le choix du texte doit prendre en compte plusieurs éléments, comme le niveau linguistique des étudiants et les rapports interdisciplinaires. Les cours de Littérature de Langue Française dans la formation initiale de français de notre université sont obligatoires. Pour ce travail, nous avons donc choisi un texte canonique dont la caractéristique fondamentale est le travail minutieux et conscient de l'auteur sur son objet. L'œuvre de Flaubert apparaît comme un fanal dans la tradition romanesque française en ayant des retentissements profonds sur la culture du pays. C'est pourquoi *Madame Bovary* nous a paru un texte pertinent à nos objectifs dans cet article. Dans l'analyse de la scène du chapitre II de la

deuxième partie du roman, il nous paraît important de chercher avec les étudiants les fondements du réalisme de Flaubert, là où il prend ses différences par rapport aux auteurs qui l'ont précédé, aussi bien que d'analyser des innovations qu'il présente dans son texte. En prenant appui sur l'étude d'Eric Auerbach, dans son livre *Mimésis* (paru pour la première fois en 1946), nous partirons de la conception du réalisme du XIXe siècle comme une esthétique qui rompt avec « la règle classique de la distinction des niveaux stylistiques selon laquelle la réalité quotidienne et pratique ne pouvait trouver place, en littérature, que dans le cadre d'un style bas ou intermédiaire » (Auerbach 2010 : 549).

La littérature de Flaubert, comme celle de Stendhal et celle de Balzac, associe naturellement le sérieux et la réalité quotidienne, mélange qui, selon Auerbach, est plus important et a produit plus de fruits que celui du grotesque et du sublime, prôné par le groupe romantique. En outre, Flaubert, différemment de ses prédécesseurs, rendrait, d'après le critique, le réalisme « impartial, impersonnel et objectif » (Auerbach 2010 : 478). Ajoutons à cela que le projet de Flaubert consistait aussi à détruire ou à tourner en dérision les lieux communs du romantisme dans lequel il s'était formé et envers lequel il subissait une attirance inexorable.

Nous proposons ici l'analyse de la scène où le couple Bovary arrive à Yonville et est reçu dans l'auberge du *Lion d'Or* par Homais, Mme Lefrançois et Léon. Dans le chapitre I, le narrateur avait présenté Yonville-l'Abbaye dans ses aspects physiques, historiques et sociaux et quelques-uns de ses habitants. Nous allons donc proposer une explication de texte, procédé qui nous paraît le plus productif pour travailler collectivement dans une classe de littérature, de la scène qui commence après l'arrivée de l'Hirondelle, la voiture qui emmène les Bovary.

Nous voulons mettre en relief dans ce passage un aspect très récurrent du style de Flaubert dans l'ouvrage en question et qui montre toute sa capacité créative. Il s'agit de la présentation d'une vision générale et picturale de la scène littéraire, comme si elle était donnée à voir au lecteur et non pas à lire. Dans l'œuvre de Flaubert et dans ce roman en particulier, nous retrouvons en fait des images littéraires qui s'accumulent, comme s'il s'agissait de séquences cinématographiques.

On peut même imaginer une caméra sur Charles endormi, et cette petite information et l'image qui s'en dégage suffisent à ajouter à la composition du caractère de ce personnage beaucoup plus qu'une analyse détaillée sur sa personnalité, ce que le narrateur flaubertien tient à ne jamais faire. Ensuite, il y a la présentation de Homais et on passe au paragraphe concernant Emma et ses premiers mouvements dans l'auberge.

La description faite par le narrateur de ces mouvements crée une image. On voit Emma qui s'approche de la cheminée, on la voit qui tend le pied à la flamme après avoir remonté sa robe aux chevilles. Et cette image séduisante et sensuelle, l'héroïne de Flaubert ne l'offre pas seulement au lecteur ; il y a un autre témoin de cette scène, quelqu'un qui accompagne aussi toutes ses tournures, qui voit le feu pénétrer la trame de sa robe et les pores de sa peau, quelqu'un qui la regarde sous

les effets des rafales de vent qui la couvrent d'une couleur rouge de temps en temps. Le narrateur nous en avertit par une phrase courte qui fait tout un paragraphe : « De l'autre côté de la cheminée, un jeune homme à chevelure blonde la regardait silencieusement » (p. 114).¹

Ensuite il y a une coupure dans la scène, on va du domaine pictural au domaine discursif et le narrateur nous donne des renseignements sur ce jeune homme, Léon, et son ennui, ce qui nous permet de l'associer naturellement au personnage d'Emma Bovary, dont l'ennui à ce moment-là du roman est déjà trop connu du lecteur.

Après cela, on passe à la scène du dîner, un long dialogue entre les quatre personnages, qui offre une matière extrêmement riche à l'analyse. Homais, gardant son bonnet grec, ouvre le dialogue en posant une question à Madame Bovary. Il s'attend à ce qu'elle réponde affirmativement, mais déjà Emma ne comble pas les attentes du sens commun ; elle introduit dans sa réponse son caractère et par là ses nécessités, qui vont trouver écho chez le clerc. Dans cet échange initial on voit un autre point qui approche le couple : l'amour du déplacement. La petite intervention de Charles, dans le sens contraire, ne sert qu'à permettre à Léon de renforcer son point de vue, toujours adressé à Madame Bovary. Dans la longue coupure qui suit, les regards se tournent vers Homais, qui va faire sa présentation d'Yonville en ce qui concerne les maladies, le mysticisme du peuple, le climat et la géographie. Il s'agit d'une accumulation d'informations banales déguisées en discours scientifique et accompagnées de l'interprétation soi-disant savante de l'apothicaire.

À partir de ce moment-là, nous assisterons à une conversation entrecroisée entre les personnages, qui met en relief la complicité croissante entre Léon et Emma. Celle-ci interrompt Homais pour demander au jeune homme s'il y a des lieux de promenades dans les environs. Dans sa réponse, il introduit déjà un élément personnel, et peint son image, un livre à la main, qui regarde le soleil couchant. Cela fonctionne comme un mot de passe, un code compris par Emma, ce qui lui permet de montrer toute sa nature rêveuse et romantique. Voilà qu'elle ajoute au tableau du soleil couchant l'image de la mer. Et par l'adhésion du jeune homme, elle se libère et parle de l'élévation de l'âme, de l'infini, de l'idéal. Ce sont les lieux communs du romantisme qui se superposent sans cesse. Léon la suit dans le même ton : maintenant ce sont les montagnes, les lacs suisses, les cascades, les glaciers, les précipices, les vallées, qui mènent à la prière, à l'extase ! Dans cet amas de clichés romantiques, nous voyons Emma Bovary qui rencontre son double dans la figure de ce jeune homme avec qui elle va se lier plus tard. Plus tard, on va rencontrer l'héroïne les yeux « tout ouverts » fixés sur le jeune homme. Imperceptiblement le discours de Léon passe du plaisir de la lecture à la matière de la littérature elle-même et à l'évasion qui en découle. L'enthousiasme

¹ Les indications de numéro de page renverront à Flaubert, Gustave (1979), *Madame Bovary*. Paris : Flammarion.

d'Emma ne laisse aucun doute sur l'entente profonde qui se construit entre elle et Léon.

La clôture de cette entente sera faite par la littérature, par un métalangage à l'envers, où les personnages de Flaubert forment une esthétique et une conception de la littérature en tout opposées à la sienne, à celle à laquelle ils sont tous les deux soumis en tant que personnages de roman. C'est comme un clin d'œil que l'auteur jette au lecteur, sans pour autant jamais abandonner l'objectivité qu'il s'est imposée. Au moment où Emma dit cette phrase : « Je déteste les héros communs et les sentiments tempérés, comme il y en a dans la nature » (p. 118) elle se définit, par contraste, en tant que personnage. Et Léon définit ce qui n'est pas le but de l'Art pour Flaubert. Dans ce jeu métalinguistique d'oppositions extrêmement soigné et subtil, ce que touche l'auteur de *Madame Bovary* c'est l'intelligence de ses lecteurs.

La coupure vient encore de la part de Homais. Et cette fois-ci elle sera définitive ; c'est comme si la caméra s'éloignait et dorénavant ce sera la voix du narrateur qui va nous présenter les faits. Et il fait une synthèse du rapprochement d'Emma et de Léon ; rapprochement d'abord physique, le jeune homme appuyant son pied sur l'un des barreaux de la chaise de Madame Bovary, et ensuite psychologique, couronné par la belle phrase du narrateur : « où le hasard des phrases vous ramène toujours au centre fixe d'une sympathie commune » (p. 119). La scène du dîner finit sur quelques détails informés par le narrateur, qui viennent s'ajouter au ton de banalité quotidienne qui remplit l'univers de ce roman de Flaubert : le sommeil de Mme Lefrançois auprès des cendres, le garçon d'écurie avec sa chevelure rouge entremêlée de brins de paille et sa jambe qui boitait. Tout cela montre très bien « les fondements du réalisme moderne » tel qu'il est compris par Auerbach : « Le traitement sérieux de la réalité contemporaine, l'ascension de vastes groupes humains socialement inférieurs au statut de sujets d'une représentation problématique et existentielle, d'une part, – l'intégration des individus et des événements les plus communs dans le cours général de l'histoire contemporaine » (Auerbach 2010 : 487).

La scène que nous avons choisie s'achève par l'arrivée des Bovary dans leur nouvelle maison. Et le paragraphe qui décrit ce premier contact d'Emma avec sa nouvelle demeure est très significatif. Sa première sensation semble annoncer le froid du poison : « Emma [...] sentit tomber sur ses épaules, comme un linge humide, le froid du plâtre » (p. 119) et « Elle sentait un froid de glace qui lui montait des pieds jusqu'au cœur » (partie III, ch. VIII, p. 335). Ensuite il y a la description du paysage paisible du dehors – les cimes d'arbre, la prairie, le clair de lune – qui vient contraster avec le désordre du dedans. S'agit-il du monde interne de Madame Bovary confronté à l'impassibilité de la réalité face à son drame personnel ? De l'opposition entre le calme de la vie paysanne et l'angoisse de ceux qui ne peuvent pas l'accepter ? Ou encore de l'annonce de la déchéance que vont subir les Bovary en contradiction avec l'indifférence de leurs concitoyens ou avec la prospérité même de quelques-uns ? Au lecteur de décider, le narrateur flaubertien, différemment de celui de Balzac, par exemple, ne juge ni n'interprète.

Pour citer Auerbach une dernière fois, « son rôle se borne à sélectionner les événements et à les traduire en mots, avec la conviction que s'il réussit à l'exprimer purement et totalement, tout événement s'interprétera parfaitement de lui-même » et il conclut : « C'est sur la profonde confiance en la vérité de la langue lorsqu'elle est utilisée d'une manière scrupuleuse, probe et exacte, que repose la pratique artistique de Flaubert » (Auerbach 2010 : 481).

4. Exercices de créativité à partir de l'extrait choisi

Nous voulons par la suite montrer quelques façons d'aborder un texte littéraire en classe de français langue étrangère pour que les étudiants puissent y trouver des informations importantes servant à élargir leur vision du monde et aussi d'eux-mêmes. Lire et observer les éléments constitutifs du texte et les marques de son discours permet de développer une véritable compétence de lecture qui conduira l'apprenant à éprouver le plaisir du texte et à s'approprier les outils d'analyse qu'il pourra réutiliser en autonomie (Gruca 2007 : 39).

Nous proposons à l'enseignant quelques idées lui permettant de guider l'apprenant dans sa construction du sens et dans sa découverte de l'univers culturel et pour le sensibiliser aux possibilités de la langue, objet même de son apprentissage.

Comme nous l'avons déjà souligné, le courant communicatif a réintégré le texte littéraire parmi les supports d'apprentissage, mais souvent comme un simple document authentique et sans prendre en compte toutes ses virtualités. Considérer la littérature comme un élément important pour l'enseignement du français langue étrangère exige que l'on reconnaisse qu'aucun processus d'apprentissage de langues ne pourrait développer la compétence de communication sans conjuguer les diverses formes d'expression linguistique et communicative.

Le texte littéraire risque d'être totalement abandonné dans la classe de français langue étrangère à cause de sa complexité et aussi en vertu d'une logique qui privilégierait la culture du quotidien, la communication au sens restreint d'échanges à visée fonctionnelle. Nous ne pouvons pas oublier qu'il permet un travail sur les formes linguistiques pas purement formel, mais en relation avec le(s) sens, c'est-à-dire avec ce que les étudiants peuvent en dégager de pertinent (Riportella 2006 : 111).

L'emploi de diverses modalités textuelles est donc fondamental pour le développement équilibré de la langue étrangère. Il faut montrer aux étudiants la grande différence entre les textes littéraires et les autres. Le texte littéraire peut contenir les mêmes aspects linguistiques sans trop s'attacher à un unique référent. Son lecteur peut en extraire quelque connaissance pratique mais le texte ne se termine pas là, il offre d'innombrables possibilités d'inférer, de percevoir, de lire, d'éveiller la perception de comment dire les choses, de comment les mots s'organisent pour produire certains effets, sentiments et sensations.

Le lecteur est invité à recréer cette réalité dans sa tête en employant des évidences du langage du texte et sa connaissance du monde. Le rapport qu'il aura avec ce type de lecture sera donc différent de celui qu'il peut avoir avec un texte

informatif. Sa créativité est développée et son imagination produit une interaction dynamique entre lecture, texte et monde extérieur. Il doit de manière constante maintenir la cohérence du monde du texte. La réalité incontestable du texte informatif devient une réalité fluide et dynamique dans laquelle il n'existe pas d'arbitre final entre vérité et imagination (Menezes 2008 : 78).

Ceci dit, nous montrerons quelques possibilités d'exploitation linguistique dont le but est d'éveiller chez les étudiants la créativité, l'envie de parler et d'écrire leurs propres idées. Nous continuerons à examiner le chapitre II de la deuxième partie de *Madame Bovary* tout en tenant compte que le choix des faits de langue produit des effets de sens qui ne sont jamais aléatoires.

Au début du chapitre nous voyons Homais qui se présente à Emma Bovary.

Homais se présenta ; il offrit ses hommages à Madame, ses civilités à Monsieur, dit qu'il était charmé d'avoir pu leur rendre quelque service, et ajouta d'un air cordial qu'il avait osé s'inviter lui-même, sa femme d'ailleurs étant absente. (p. 114)

Suggestions d'exploitation linguistique

Si l'on recrée le dialogue en discours direct, qu'est-ce qui change ? Quels sont les effets ressentis au moment où l'on écrit le dialogue ?

Si quelqu'un d'autre les avait entendus, comment serait la description du même dialogue perçu d'un autre point de vue ?

Ensuite on voit Emma qui regarde le feu et qui est en même temps regardée par Léon.

Madame Bovary, quand elle fut dans la cuisine, s'approcha de la cheminée [...] De l'autre côté de la cheminée, un jeune homme à chevelure blonde la regardait silencieusement. (p. 114)

Suggestions d'exploitation linguistique

Imaginer ce qu'elle pense : quel est son monologue intérieur tandis qu'elle est devant le feu ?

Proposer une procédure pareille pour Léon : à quoi pense-t-il pendant qu'il la regarde ?

Plus loin, il y a une conversation entre Emma, Léon, Charles et Homais où il y a une longue description faite par ce dernier.

Homais demanda la permission de garder son bonnet grec, de peur des coryzas.

Puis, se tournant vers sa voisine :

– Madame, sans doute, est un peu lasse ? on est si épouvantablement cahoté dans notre Hironnelle !

– Il est vrai, répondit Emma ; mais le dérangement m'amuse toujours ; j'aime à changer de place.

– C'est une chose si maussade, soupira le clerc, que de vivre cloué aux mêmes endroits !

– Si vous étiez comme moi, dit Charles, sans cesse obligé d'être à cheval...

– Mais, reprit Léon s'adressant à madame Bovary, rien n'est plus agréable, il me semble ;

quand on le peut, ajouta-t-il.

– Du reste, disait l'apothicaire, l'exercice de la médecine n'est pas fort pénible en nos contrées [...]

– Avez-vous du moins quelques promenades dans les environs ? continuait madame Bovary parlant au jeune homme.

– Oh ! fort peu, répondit-il. (p. 115)

Suggestions d'exploitation linguistique

Recréer la situation à l'aide du discours rapporté. Qu'est-ce qui change ? Quelle est la situation des formes verbales ?

Raconter la même chose comme si quelqu'un d'autre le faisait, comme si Mme Lefrançois les écoutait.

Analyser la réaction d'Emma lorsqu'elle n'écoute pas Homais et ne pense qu'à continuer la conversation avec Léon : à quoi pense-t-elle alors qu'elle subit le long discours de l'apothicaire ?

Créer des commentaires intérieurs de Charles qui expriment ses sentiments et ses pensées à propos de ce qu'il est en train d'entendre.

Par la suite on lira le morceau suivant parlant de la musique.

Aussi je ne m'étonne plus de ce musicien célèbre qui, pour exciter mieux son imagination, avait coutume d'aller jouer du piano devant quelque site imposant.

– Vous faites de la musique ? demanda-t-elle.

– Non, mais je l'aime beaucoup, répondit-il.

– Ah ! ne l'écoutez pas, madame Bovary, interrompit Homais en se penchant sur son assiette, c'est modestie pure.

– Comment, mon cher ! Eh ! l'autre jour, dans votre chambre, vous chantiez l'Ange gardien à ravir. Je vous entendais du laboratoire ; vous détachiez cela comme un acteur. (p. 116)

Suggestions d'exploitation linguistique

Imaginer la réaction d'enchantement réciproque qui naît chez Emma et Léon.

Analyser l'effet chez Emma des compliments que reçoit le clerc.

Ensuite on lit la suite de la conversation dans laquelle Charles se plaint de sa femme en disant qu'elle n'aime pas l'exercice et qu'elle préfère rester dans sa chambre en lisant.

Il s'était fait construire, au bout du jardin, à côté de l'eau, une tonnelle tout exprès pour boire de la bière en été, et si Madame aime le jardinage, elle pourra...

– Ma femme ne s'en occupe guère, dit Charles ; elle aime mieux, quoiqu'on lui recommande l'exercice, toujours rester dans sa chambre, à lire.

– C'est comme moi, répliqua Léon ; quelle meilleure chose, en effet, que d'être le soir au coin du feu avec un livre, pendant que le vent bat les carreaux, que la lampe brûle ?...

– N'est-ce pas ? dit-elle, en fixant sur lui ses grands yeux noirs tout ouverts.

– On ne songe à rien, continuait-il, les heures passent. On se promène immobile dans des pays que l'on croit voir, et votre pensée, s'enlaçant à la fiction, se joue dans les détails ou poursuit le contour des aventures. Elle se mêle aux personnages ; il semble que c'est vous qui palpitez sous leurs costumes.

– C'est vrai ! c'est vrai ! disait-elle.

- Vous est-il arrivé parfois, reprit Léon, de rencontrer dans un livre une idée vague que l'on a eue, quelque image obscurcie qui revient de loin, et comme l'exposition entière de votre sentiment le plus délié ?
- J'ai éprouvé cela, répondit-elle.
- C'est pourquoi, dit-il, j'aime surtout les poètes. (p. 118)

Suggestions d'exploitation linguistique

Imaginer la superposition de discours : qu'est-ce que Charles souhaite exprimer quand il parle de sa femme qui ne fait que lire ? Est-ce qu'elle ressent ce qu'il en pense vraiment ?

Songer au résultat de cette conversation : qu'est-ce qu'Emma peut éprouver en entendant Léon ?

Créer des souvenirs d'Emma lorsqu'elle se souvient des fois où elle a songé qu'elle vivait les aventures des personnages des ouvrages qu'elle était en train de lire.

La partie suivante parle de la servante Artémise.

Depuis deux heures et demie, on était à table ; car la servante Artémise, traînant nonchalamment sur les carreaux ses savates de lisière, apportait les assiettes les unes après les autres, oubliait tout, n'entendait à rien et sans cesse laissait entrebâillée la porte du billard, qui battait contre le mur du bout de sa clenche. (p. 118)

Suggestions d'exploitation linguistique

On peut imaginer ce que la servante n'entendait pas. Qu'est-ce qu'on lui demandait ? Écrire ou produire oralement les ordres qu'on lui donnait sans qu'elle les écoute.

Et quand on arrive à la fin du dîner il y a une description qui n'est pas neutre.

C'est ainsi, l'un près de l'autre, pendant que Charles et le pharmacien devisaient, qu'ils entrèrent dans une de ces vagues conversations où le hasard des phrases vous ramène toujours au centre fixe d'une sympathie commune. Spectacles de Paris, titres de romans, quadrilles nouveaux, et le monde qu'ils ne connaissaient pas, Tostes où elle avait vécu, Yonville où ils étaient, ils examinèrent tout, parlèrent de tout jusqu'à la fin du dîner. (p. 119)

Suggestions d'exploitation linguistique

On peut remarquer l'intrusion du narrateur qui ne dissimule pas son existence, qui se fait complice du lecteur en lui parlant comme si les deux savaient comment naissent les sympathies réciproques. Changer le point de vue : dire la même chose sans employer le « vous » qui approche le lecteur.

Imaginer la conversation entre Emma et Léon que le narrateur caractérise comme « vague ».

Finalement installée dans sa nouvelle demeure, Emma éprouve des sensations plutôt désagréables.

Les murs étaient neufs, et les marches de bois craquèrent. Dans la chambre, au premier, un jour blanchâtre passait par les fenêtres sans rideaux. On entrevoyait des cimes d'arbres, et plus loin la prairie, à demi noyée dans le brouillard, qui fumait au clair de la lune, selon le cours de la rivière. Au milieu de l'appartement, pêle-mêle, il y avait des tiroirs de commode, des bouteilles, des tringles, des bâtons dorés avec des matelas sur des chaises et des cuvettes sur le parquet, – les deux hommes qui avaient apporté les meubles ayant tout laissé là, négligemment. (p. 119)

Suggestions d'exploitation linguistique

Dessiner tout l'appartement d'après la description d'Emma.

Établir des rapports entre ce que dit le narrateur qui connaît les sentiments d'Emma et ce que pourrait dire un narrateur qui n'est qu'un témoin, qui ne sait pas ce qui se passe chez le personnage.

Le chapitre se termine par la partie suivante.

C'était la quatrième fois qu'elle couchait dans un endroit inconnu. La première avait été le jour de son entrée au couvent, la seconde celle de son arrivée à Tostes, la troisième à la Vaubyessard, la quatrième était celle-ci ; et chacune s'était trouvée faire dans sa vie comme l'inauguration d'une phase nouvelle. Elle ne croyait pas que les choses pussent se représenter les mêmes à des places différentes, et, puisque la portion vécue avait été mauvaise, sans doute ce qui restait à consommer serait meilleur. (p. 119)

Suggestions d'exploitation linguistique

Imaginer comment ont été les autres trois fois qu'elle a déménagé : qu'est-ce qu'elle a éprouvé dans chaque maison et pourquoi ?

Comment exprimerait-elle à quelqu'un ce qu'elle a vécu auparavant ?

Comment pourrait-elle exprimer ce qu'elle imagine qui se passera dans l'avenir ?

Toutes les suggestions données peuvent se faire oralement ou par écrit selon les intérêts du groupe. L'important c'est de mener le lecteur à utiliser sa propre imagination à partir de ce qu'il vient de lire et le préparer à aborder le même texte d'une autre façon.

5. Le bovarysme : Madame Bovary, c'est qui ?

Nous proposons ensuite une approche interculturelle à travers le même extrait de *Madame Bovary* afin de démontrer que différents chemins peuvent mener l'apprenant à l'acquisition, à la prise de conscience de la langue – étrangère et maternelle – ainsi qu'à la réflexion sur sa propre culture.

Si la compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage des langues étrangères, nous comprenons actuellement que celles-ci ne sont pas de simples outils d'expression qui assurent la compréhension mutuelle en certaines situations. Elles véhiculent la culture des communautés linguistiques, leur histoire, leurs valeurs, leurs représentations du monde. La compréhension de ces éléments intégrés aux échanges langagiers – nous ne parlons pas de l'enseignement de

l'Histoire et de la Civilisation – est essentielle à l'usage approprié d'une langue étrangère. L'enseignant sensibilise les apprenants aux formes linguistiques, gestes, mimiques, intonations et rythmes, et agit aussi en passeur culturel, en leur faisant repérer les références historiques et culturelles – très souvent implicites et non dites – mises en jeu dans les comportements et attitudes langagières. Cette compétence permettra aux enseignants de réfléchir aux convergences et divergences entre la culture étrangère et la leur, d'être capables de les discuter et de s'en servir pour interagir en langue étrangère.

Dans cette perspective de prise de conscience de la pluralité des cultures, la littérature offre à l'enseignement du français langue étrangère un espace privilégié de lecture de l'altérité, d'accès à l'univers socioculturel que la langue véhicule et de réflexion sur la langue. Voilà ce qu'affirment Albert et Souchon (2000 : 181) : « dans la mesure où l'appropriation d'une langue est indissociable de la construction d'une identification culturelle, on peut affirmer que la communication littéraire fait partie intégrante des échanges langagiers circulant dans une société donnée ».

Une possibilité intéressante dans cette perspective est celle de travailler sur ce qui réunit les deux cultures et de permettre aux apprenants de réaliser qu'au-delà des différences facilement observables, il y a des valeurs fondamentales partagées. L'activité que nous allons proposer à partir de l'extrait littéraire choisi vise à situer un fait culturel – l'entrée de *Madame Bovary* dans la culture occidentale, dans les dictionnaires de langue portugaise, sa fréquentation des pages des journaux – dans son contexte.

Une recherche rapide dans les éditions électroniques de *Folha de São Paulo*, un journal de grande circulation au Brésil, nous permet de constater que la référence à *Madame Bovary* y est assez remarquable. Plusieurs articles évoquent le roman, le personnage et la notion de bovarysme (*bovarismo* en portugais) et nous allons discuter les relations entre le texte journalistique actuel et le roman français du XIXe siècle en nous appuyant sur la notion de *métatextualité*, catégorie que distingue Gérard Genette (1982 : 10). Cette notion établit une relation de commentaire unissant deux textes. Prenons un fragment d'un de ces textes journalistiques :

Lula, the guy

Lula, choisi le leader le plus influent de la planète par Time ? Hier il y a eu une intense discussion concernant la place qui était prévue pour le président brésilien. Serait-il vraiment « le premier » ?

Mais après tout quelle est l'importance de cela ? La discussion n'a servi qu'à mettre en évidence l'aspect frivole et byzantin de la liste elle-même. Elle en dit moins sur les personnalités qu'elle est censée illuminer que sur les tares et les misères d'un monde qui a besoin à tout instant de se reconnaître dans le miroir des célébrités qu'il fabrique. Tout classement n'est au fond qu'un moyen de nourrir le **bovarysme** de la société du spectacle.²

² **Lula, the guy**

Lula, escolhido o líder mais influente do planeta pela Time ? Havia ontem uma intensa discussão a respeito do lugar que foi destinado ao presidente brasileiro. Seria mesmo "o primeiro"? [...]

(Barros e Silva 30/04/2010)

Pour bien comprendre ce texte journalistique il est intéressant que, tout d'abord, les apprenants cherchent le mot *bovarismo* dans le dictionnaire. Voilà la définition qu'en donne le dictionnaire *Houaiss*: « tendance de certains individus de s'échapper de la réalité et de s'imaginer une personnalité et des conditions de vie qu'ils ne possèdent tout en agissant comme s'ils les possédaient »³ et par dérivation : « Faculté de l'être humain de se concevoir différemment de ce qu'il est ».⁴ L'étymologie est expliquée : « Du français bovarysme à l'origine orthographié bovarisme (1865), de Madame Bovary, un caractère de G. Flaubert (écrivain français, 1821-1880) » (Houaiss 2001 : 499).⁵

On demandera aux apprenants d'autres exemples de mots incorporés au lexique de la langue portugaise à partir de l'univers littéraire – on dit *bovarismo* comme on dit *don-juanismo*, *acacianismo*, *don-quixotismo*, *dantesco*, *kafkaniano*.⁶ Pourquoi ces mots sont-ils entrés dans le dictionnaire ?

Ensuite on leur proposera de repérer le contexte de l'emploi du terme *bovarismo*, à qui/quoi il est attribué et dans quel sens. Est-ce une constatation, une critique, un jugement porté au sondage de *Time Magazine* ? Pourquoi ?

Une fois opérée la construction du sens en langue maternelle on invitera les apprenants à découvrir l'origine de cette attitude d'évasion dans l'imaginaire, en lisant un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert à fin d'établir des relations entre le texte journalistique et le roman.

La scène en question (p. 114-119) se passe dans *Le Lion d'Or* où, au moment d'un dîner, les personnages principaux de l'action à Yonville se rencontrent : Léon Dupuis, Homais, Binet, Bournisien, Lhereux, Mme Lefrançois et le couple Charles et Emma Bovary. Comme nous l'avons vu, Emma et Léon partagent des sentiments, des goûts, un esprit rêveur et passionné : « Spectacles de Paris, titres de romans, quadrilles nouveaux, et le monde qu'il ne connaissait pas, Tostes où elle avait vécu, Yonville où ils étaient ; ils examinèrent tout, parlèrent de tout jusqu'à la fin du dîner » explique ironiquement le narrateur en résumant « une de ces vagues conversations » (p. 119). Ils parlent de la vie rêvée des livres, des pays « que l'on croit voir » où « on se promène immobile », la pensée « s'enlaçant à la fiction se joue dans les détails ou poursuit les contours des aventures » (p. 117), de l'amour des poètes. Pendant deux heures et demie à table rien de remarquable

Mas, afinal, que diferença faz ? A discussão serviu apenas para pôr em relevo o aspecto frívolo e bizantino da própria lista. Ela diz menos sobre as personalidades que supostamente ilumina do que sobre as taras e misérias de um mundo que precisa a todo instante se reconhecer no espelho das celebridades que fabrica. Todo ranking, no fundo, é só uma forma de alimentar o **bovarismo** da sociedade do espetáculo.

³ « tendência que certos indivíduos apresentam de fugir da realidade e imaginar para si uma personalidade e condições de vida que não possuem, passando a agir como se as possuíssem. »

⁴ « faculdade que tem o ser humano de se conceber diferente do que é. »

⁵ « do francês bovarysme, orig. grafado bovarisme (1865), de Madame Bovary, personagem de G. Flaubert (escritor francês, 1821-1880). »

⁶ Don juanisme, acacianismo, don quixotismo, dantesco, kafkaïen.

ne se passe et si l'on regarde la scène de plus près – l'ambiance rustique de l'auberge, la banalité des propos échangés par les autres personnages, le repas sans raffinement servi par Artémise traînant ses savates, la forte odeur du gigot qui tournait dans les flammes de la cheminée –, la rêverie romanesque du jeune duo est tournée en dérision, leurs paroles deviennent des clichés vidés de sens. Comment vivre les aventures d'une vie romanesque et trouver l'extase de grands paysages de la littérature dans cet univers sans beauté, habité par des personnages médiocres et détestables ? Comment vivre dans ce monde sans beauté ? Rien n'excite l'imagination, rien n'extasie. Mais cette réalité n'empêche qu'Emma et Léon parlent jusqu'à la fin du dîner d'un monde qu'ils ne connaissent pas, de « tableaux de bonheur », de spectacles qui doivent enthousiasmer, de sites imposants, de précipices.

On découvre qu'Emma Bovary – comme il arrive à beaucoup de personnes en différentes situations – s'imagine autre qu'elle ne l'est et qu'elle vit dans le monde idéalisé qu'elle a appris dans les romans, un monde sans rapport à la réalité qui l'entoure.

On demandera aux apprenants de relire le texte journalistique pour qu'ils discutent comment cette attitude d'Emma, le bovarysme – son désir de concevoir la vie différemment de ce qu'elle est en fait, la dissonance entre l'image et la réalité –, est approprié par le journaliste afin de créer, d'amplifier la signification du roman et l'employer dans le contexte brésilien du XXI^e siècle.

Cette approche nous permettra de situer un fait culturel – l'entrée du terme *bovarismo* dans le dictionnaire et la fréquentation des journaux par *Madame Bovary* – de comprendre son origine, son importance, ainsi que de travailler sur l'imbrication des deux cultures.

Sans avoir la prétention de proposer un modèle à suivre, nous avons tenté de démontrer que les possibilités de lecture du texte littéraire en classe de français langue étrangère sont multiples et répondent à des besoins incontournables dans l'appropriation d'une langue étrangère. Elles ont en commun l'objectif de former des lecteurs autonomes et sensibles aux particularités de la langue littéraire.

Références bibliographiques

- Albert, Marie-Claude & Marc Souchon (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Auerbach, Erich (2010), *Mimésis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale* (traduit de l'allemand par Cornélius Heim), Paris : Gallimard.
- Barros e Silva, Fernando (2010), « Lula, the guy ». *Folha de São Paulo*, 2010. <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3004201003.htm>>, 30 novembre 2011.
- Conseil d'Europe. Division des langues vivantes (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq Jean-Pierre & Isabelle Gruca (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- Flaubert, Gustave (1979), *Madame Bovary*. Paris : Flammarion.
- Genette, Gérard (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Gruca, Isabelle (2007), « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension » in Bemporad, Chiara & Thérèse Jeanneret (éds.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Revue Études de Lettres, Université de Lausanne* 278 (4) : 207-224.
- Houaiss, Antonio, Mauro de Salles Villar & Francisco Manuel de Mello Franco (2001), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Objetiva.
- Menezes, Edleide (2008), «El uso de la literatura en la enseñanza comunicacional de lenguas». <http://www.uib.es/catedra_iberamericana/bid/47.html>, 29 novembre 2011.
- Riportella, Laure (2006), *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Paris : Inrp.
- Tagliante, Christine (1994), *La classe de langue*. Paris : Cle International.