

De la grammaire à la littérature : comment progresser de l'une à l'autre en l'espace d'un cours ?

*Sylvie Freyermuth
Université du Luxembourg
FLSHASE, UR ECCS*

*Professeur associé au Centre Ecritures, Université Paul Verlaine-Metz, E.A. 3943
Correspondant étranger du Centre de Recherche sur l'Imaginaire, Université Grenoble 3, E.A. 610
Sylvie.Freyermuth@uni.lu
sylviefreyermuth@orange.fr*

I. Posons quelques jalons

I. 1. Le cloisonnement remis en question

Lorsqu'il s'agit de travailler avec un jeune public (de l'enseignement secondaire) sur une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'apprenant, l'enseignant trouve souvent rassurant de séparer le domaine de la grammaire de celui de la littérature, car cette partition lui donne le sentiment d'une meilleure maîtrise de chacun de ces champs. En effet, l'étude de la langue peut par exemple s'appuyer sur des exercices de syntaxe structurale ou sur l'observation de la morphologie, alors que le texte littéraire laisserait plus de liberté à la compréhension du sens secondée par l'expression de l'émotion.

Il apparaît que cette méthode de travail induit une posture qui ne sert pas l'acquisition de la langue étudiée, car elle laisse croire qu'il est possible de dissocier l'analyse du sens de celle de la forme linguistique (autrement dit la vieille distinction fond/forme) ce qui va à l'encontre de la nature même d'une langue. En outre, cette séparation voulue entre grammaire et littérature peut valoriser la seconde au détriment de la première, alors rendue rébarbative par sa décontextualisation.

A la fois linguiste et littéraire de formation, je préconise une approche de la littérature qui s'efforce d'instaurer un équilibre entre l'étude du médium verbal sous la forme d'un texte littéraire et l'émotion esthétique que ce texte suscite. Cette option méthodologique me place donc à l'interface de la littérature et de la linguistique, dans le champ d'une stylistique œcuménique, dont l'actualisation fédère des modes d'analyse appartenant à des disciplines connexes, chacune conservant ses propriétés, qu'il s'agisse de la rhétorique, de la pragmatique, de l'analyse du discours, de la narratologie ou encore de la poétique. De la sorte, en montrant que le texte littéraire ne peut être appréhendé qu'à travers son matériau linguistique et en fondant la première analyse d'un texte sur ses faits de langue saillants pour se diriger vers une propo-

sition d'interprétation, on fait d'une pierre deux coups : en premier lieu, on exerce et on affine le sens linguistique de l'élève ; puis on l'aide à distinguer des propriétés génériques, rhétoriques et stylistiques. Je ne prétends pas cependant que l'exemple d'analyse que je vais présenter dispense l'enseignant de concevoir des cours de grammaire et de littérature spécifiques.

Je voudrais à présent revenir sur différents points que j'ai abordés dans mon propos introductif.

1.2. De l'émotion à la construction du dispositif d'analyse

1.2.1. La réhabilitation de l'émotion

Rien de plus précieux que la première rencontre émotionnelle avec le texte qui va servir de matrice à toute une réflexion sur ce qui, dans cette alchimie verbale, ébranle le lecteur. Un article de 2002 d'Amy Eva-Wood évoque une étude menée aux États-Unis qui a montré que le fait de verbaliser à haute voix ses pensées et émotions au sujet de poèmes en favorisait très nettement la compréhension. Les sciences cognitives ne sont pas en reste, et comme le montrent les travaux de David Hanauer (1999), la psycholinguistique propose un angle d'approche fructueux et permet de mettre en évidence le rôle de l'attention et des procédures conscientes dans les capacités individuelles à détecter des informations spécifiques à l'interprétation de textes littéraires (fonctions de l'alerte et de la vigilance). Pour Fayol (1992), lecture et compréhension sont, on le sait, deux activités cognitives très intriquées quoiqu'en même temps partiellement indépendantes. Un lecteur – dans sa langue maternelle et *a fortiori* en langue étrangère¹ – peut manifester une certaine habileté dans le déchiffrement² tout en restant largement incapable d'effectuer une synthèse du sens global du texte.

¹ Les locuteurs ayant une langue maternelle (langue apprise en premier et toujours comprise) différente de celle utilisée dans le cadre scolaire constituent une population particulièrement intéressante, dans la mesure où se posent diverses questions, telles que le rôle de GU (grammaire universelle), des grammaires spécifiques à L1 et à L2 et de l'interaction entre ces grammaires (*cf.* Bonnot, 2001). L'étude de tels échantillons de locuteurs (comme d'ailleurs, sur un autre plan évidemment, de locuteurs présentant certaines pathologies du langage (*cf.* par ex. Chevrie-Muller et Narbona, 1997 ; Bear, 1989 ; Foorman et al., 1998) permet, de façon différentielle, de faire apparaître des phénomènes qui autrement, resteraient dans l'ombre chez les apprenants unilingues. En même temps, de tels travaux sont très utiles d'un point de vue didactique, en ce qu'ils peuvent suggérer des pistes pratiques pour les méthodes de lecture destinées aux populations « primo-arrivantes » en France.

² C'est l'illusion que peut entretenir une lecture à haute voix paraissant d'assez bonne qualité parce que caractérisée par un tempo rapide. Comme le remarquent Prescott-Griffin et Witherell (2004), les lecteurs inaptes à mettre en œuvre une lecture *fluente* – qui doit être soigneusement distinguée d'une lecture *rapide* (Rasinski 2000, Prescott-Griffin et Witherell, 2004), autrement dit d'une lecture susceptible de connaître d'importantes variations du tempo et des schémas intonatifs *en fonction de la charge cognitive* – sont défavorisés à plusieurs titres : d'une part, ils sont rarement en mesure de produire une prosodie adaptée, dont on sait qu'elle fournit une aide considérable au décodage (Rasinski, *ibid.*) ; inversement, l'absence de schémas intonatifs adéquats est le signe d'une compréhension textuelle déficiente. Ou, replaçant la question au plan de la *poétique*, comme l'écrit fort élégamment Meschonnic (2005, p.63-64) :

Si on définit le rythme [...] comme l'organisation de la parole dans le langage et spécialement dans l'écriture, alors l'oralité ne désigne plus du son [...] : c'est du sujet qu'on entend, mais pas du sujet freudien, pas du sujet psy-

D'un point de vue *neurologique* (et donc psycholinguistique), on peut suggérer, avec Dehaene (1997) (voir également Fodor, 1983), qu'il existe un « modèle multidimensionnel pour l'activation cérébrale d'ordre linguistique faisant intervenir, à des degrés divers, un grand nombre de processus cognitifs auxquels répond un vaste ensemble fonctionnel de structures cérébrales, probablement organisées en réseaux, traitant en parallèle différents aspects de l'information » (p. 169). Ces remarques, certes très générales, sont toutefois fondées sur des données relativement récentes issues de l'imagerie cérébrale et permettent de penser que les *processus* d'encodage et de décodage (interprétés *au plan pragmatique et/ou didactique* comme des *stratégies*) possèdent une cohésion à « géométrie variable », particulièrement sensible aux effets de contexte (Bonnot et Bursztein, 1996), notamment le *stress* (situation de lecture en classe, obligation de fournir un compte rendu du texte immédiatement après lecture, etc.), la *difficulté linguistique* (syntaxique, lexicale, morphologique (Colé et Fayol, 2000)), phonologique (Yopp, 1992 ; Torgesen et al., 1994, etc.) et l'adéquation du texte avec l'environnement culturel du lecteur / apprenant.

I.2.2. Un appareil d'analyse pertinent

Une fois ces préalables pris en compte, il faut construire un dispositif d'analyse qui doit se garder à tout prix de neutraliser la diversité des textes en la diluant dans la notion de discours. Et l'on voit les effets pervers de certains enseignements qui finissent par mettre sur le même plan un texte utilitaire et une œuvre littéraire.

La dichotomie que l'on voit trop souvent dans l'organisation de l'enseignement du français (grammaire les premières années, littérature ensuite) fait accéder à l'université des étudiants aux connaissances on ne peut plus flottantes en grammaire, et tombant des nues – avant de céder à la panique – lorsqu'ils s'aperçoivent qu'il est raisonnablement impossible de travailler en littérature si l'on n'est pas capable de maîtriser la langue dans ses divers registres, non seulement en synchronie, mais également en diachronie. Ces deux aspects combinés doivent permettre d'accéder à un sens et à une signification de l'œuvre, fruit d'une confrontation des données historiques, psychologiques et sociales. E. Falardeau (2003) défend l'idée d'une interaction dynamique entre le sens lié à la compréhension et la signification issue de l'interprétation. Les travaux de Grossmann (1999), Tauveron (1999), Terwagne, Lafontaine et Vanhulle (1999) plaident en faveur d'une lecture intelligemment dirigée des textes

chologique, non c'est le sujet du poème qu'on entend. Autrement dit le seul représentant et présentant du corps dans le langage écrit est le continu du rythme (tous les rythmes, syntaxe, prosodie). (cf. également Freyermuth 1994).

littéraires qui évite de donner dans des pratiques désuètes encore vivaces qui consistent à interroger les élèves/étudiants dans le seul but de vérifier s'ils ont bien lu et compris le texte (Michael Pressley, 2000). Les deux concepts mis en œuvre par Riffaterre (1970 pour la traduction) – le contraste et la convergence – me paraissent être efficaces tant au plan du repérage des faits de langue saillants qu'à celui de leur pertinence.

II. De l'illustration par l'exemple

Afin d'illustrer mon propos, j'ai choisi *La légende de Mélusine*, narrée par Michèle Perret dans la collection Castor Poche Senior (dès 9-10 ans), ce qui correspond aux premières années de l'enseignement secondaire (le collège en France). La dimension merveilleuse et féérique de l'histoire, de même que sa situation dans des pays imaginaires à une époque très éloignée de la nôtre, conviennent particulièrement aux goûts propres à cet âge et facilitent donc le premier abord du texte. Pour des raisons de place, j'ai limité mon étude appliquée au premier chapitre du livre.

II. 1. Légende ou conte ?

Bien que le titre contienne le terme « légende », j'opterai pour le conte. Sur la question de la définition du genre, on peut citer notamment les travaux de J.-M. Adam et U. Heidmann (2004) qui proposent un changement de paradigme. Ces chercheurs prennent le parti d'abandonner la notion trop statique de *genre* au profit de celle, largement ouverte, de *généricité* :

« Il s'agit d'aborder le problème du genre moins comme l'examen des caractéristiques d'une catégorie de textes que comme la prise en compte et la mise en évidence d'un processus dynamique de travail sur les orientations génériques des énoncés. Ce travail s'effectue sur les trois plans de la production d'un texte, de sa réception-interprétation et sur le plan intermédiaire très important de son édition. » (Adam et Heidmann, op. cit., p. 63)

Ce qui revient à étudier de quelle manière « les concepts de généricité et d'effets de généricité ont pour but de penser à la fois la mise en discours et la lecture-interprétation comme des processus complexes » (*ibid.*, p. 62).

Biber & Conrad (2009)³, pour leur part, mettent l'accent sur une distinction méthodologique fondée sur la perspective d'analyse des textes :

« [...] we regard genre, register, and style as different approaches or perspectives for analyzing text varieties, *not* as different kinds of texts or different varieties. In fact, the same texts can be analyzed from register, genre, and style perspectives. » (op. cit., p. 15)

³ Biber D. and S. Conrad (2009), *Register, Genre, and Style*, New York, Cambridge University Press. NB Ces deux auteurs insistent sur le fait qu'il n'y a pas consensus sur la définition des concepts (registre, genre, style).

Selon ces linguistes, le genre, par exemple, ne correspondra pas à une catégorie rassemblant une variété de textes donnés, mais sera plutôt une perspective particulière – tout comme le registre ou le style – dans laquelle les variétés de textes seront analysées. En d'autres termes, chaque variété de texte pourra être envisagée sous le triple aspect du genre, de registre et du style :

« We use the terms register, genre, and style to refer to three different perspectives on text varieties. [...] The genre perspective is similar to the register perspective in that it includes description of the purposes and situational context of a text variety, but its linguistic analysis contrasts with the register perspective by focusing on the conventional structures used to construct a complete text within the variety, for example, the conventional way in which a letter begins and ends. » (op. cit, p. 2)

Dans notre texte, la formule traditionnelle du conte qui ouvre le premier chapitre sert en quelque sorte d'embrasseur vers un monde qui ne connaît pas la rationalité du nôtre. Les élèves savent donc à quoi s'en tenir quant aux personnages et aux situations. Cette formule agit dès lors sur le lecteur en inscrivant le texte dans une orientation particulière : on peut ainsi comprendre la fonction que remplissent ces expressions rituelles pour structurer le récit en plans ou séquences (ce qui fit les délices de l'analyse structurale, Greimas reprenant les travaux de Propp de la fin des années 20).

Ainsi, le premier chapitre s'ouvre par ce sésame :

« Il y a très longtemps vivait, au pays d'Albion ou d'Albanie, un roi très noble et très puissant qui s'appelait Élinor. » (l. 1)

Il se poursuit par :

« Un jour d'été [...] il fut pris d'une très grande soif » (l. 5).

Puis le héros se trouve subjugué,

« Émerveillé par le chant de la dame et par sa beauté, il demeurait immobile, plongé dans une si profonde rêverie qu'il ne savait plus s'il veillait ou s'il dormait. » (l. 27-30)

au point de demander la dame inconnue en mariage :

« – Madame voulez-vous m'épouser ? La dame touchée par l'amour qu'elle voyait en lui, accepta, à l'expresse condition qu'il lui promette qu'il ne la verrait jamais nourrir les enfants qu'elle aurait de lui. Le roi Élinor lui en fit la promesse et ils furent bientôt mariés. » (l. 106-112)

Or l'habituelle clause des contes « Ils coulèrent ainsi des jours heureux » (l. 116) est perturbée : « mais le roi Élinor, bien malgré lui, finit par trahir sa promesse. » (l. 117-118). Ce qui ne manque pas d'amener une malédiction au château :

« Tu as manqué à ta promesse, roi Élinor, et cela fera ton malheur et le mien : sache que tu m'as perdue à tout jamais ! Et sur ce, elle prit ses trois petites filles avec elle et s'évanouit dans les airs. » (l. 134-138).

Cette première lecture ponctuée par les formules prototypiques des contes confronte le lecteur à la saisie d'un univers magique. Nous allons voir à présent de quelle manière l'enseignant peut exploiter cette généricité en orientant ses élèves vers l'analyse de faits de langue précis.

II. 2. Des marques de l'intensité au personnage d'exception

La lecture du texte donne à voir une fréquence élevée des marques de l'intensité. Elles correspondent à plusieurs structures syntaxiques :

II.2.1. Les intensifs adverbiaux

Il est remarquable que ces marques affectent le roi Élinor et l'espace-temps dans lequel il est introduit.

Corpus :

très : Il y a **très** longtemps (l. 1), vivait [...] un roi **très** noble (l. 2) et **très** puissant (l. 3), il fut pris d'une **très** grande soif (l. 7), Élinor resta **très** longtemps caché. (l. 24)

« **si** » **en structure corrélatrice** : un chant, **si** mélodieux **qu'**il crut (l. 9-10), plongé dans une **si** profonde rêverie **qu'**il ne savait plus (l. 29-30), sa soif redevint tout à coup **si** pressante **que**, sans réfléchir il alla [...] (l. 34-35), **si** longtemps **qu'**il finit par le rattraper, (l. 74), **si** éperdu d'amour **qu'**il ne trouvait pas ses mots (l. 86).

II.2.2. Le système de la comparaison :

En revanche, c'est à la belle dame inconnue que s'applique le système d'évaluation par comparaison.

Corpus :

1 superlatif : la **plus belle qu'**il eût jamais vue (l. 15-16)

Comparatif de supériorité : **plus** belle **qu'**une fée (l. 18-19), **plus** gracieuse **qu'**une nymphe (l. 19), **plus** enchantresse **qu'**une sirène (l. 20).

Comparatif d'égalité (dans une forme négative) : je sais qu'il **ne** s'y trouve [...] une dame de votre qualité, **aussi** belle et **aussi** élégamment vêtue **que vous** (l. 46-47), il n'avait jamais rien vu d'**aussi** somptueux (l. 59-60).

Ce qui importe ici, c'est de mettre l'accent sur l'effet produit par ces marques d'intensité. Leur présence donne vie et consistance à des personnages d'exception⁴, tant par leur beauté que par leur statut social et leur vertu morale. Il en va de même pour la nature du contexte : les événements sont déplacés dans un temps incertain, ils connaissent des durées importantes mais non précisément quantifiées ou alors menées à leur aboutissement. Ce sont là les propriétés des contes merveilleux et des légendes. Il est patent que ce conglomérat, pour reprendre le terme de Riffaterre⁵, permet de scinder le texte en deux parties : du début à la ligne 89 où les intensifs ont une présence massive, puis de la ligne 90 à la fin, seconde partie d'où ils sont en revanche totalement absents. Or à l'aune de la totalité du chapitre, toute la première partie (l. 1-89) doit conduire à la demande en mariage et à sa justification (lignes 106 à 112). Comment expliquer un mariage aussi précipité autrement que par une rencontre quasi-magique entre deux personnes hors du commun ?

⁴ On notera la nature axiologique des adjectifs.

⁵ Riffaterre emploie le terme *cluster*.

II.3. Une syntaxe ensorceleuse

Un autre élément concourt à l'installation des êtres surnaturels dans le conte, c'est l'exploitation du rythme corrélée à celle des marqueurs d'intensité. L'analyse met en lumière une association des rythmes syntaxiques et des personnages. Du point de vue grammatical, on travaillera avec les élèves sur les divers moyens syntaxiques de créer un tempo donné.

II.3.1. La coordination :

Elle s'appuie sur les coordonnants *et*, *ou*, *ni* et peut associer différents types de syntagmes, qu'ils soient nominaux, adjectivaux ou propositionnels.

La coordination par *et* est majoritaire : elle possède un plus fort impact rythmique lorsqu'il s'agit de syntagmes intrapropositionnels. Comparons par exemple la coordination de deux adjectifs épithètes (l. 2-3) « un roi très noble **et** très puissant » et celle de deux propositions « elle prit ses trois petites filles avec elle **et** s'évanouit dans les airs. » (l. 137-138) La concentration de deux mots coordonnés à l'intérieur d'un même syntagme donne à celui-ci de la densité, alors que la coordination propositionnelle assure un continuum dans la narration.

Corpus :

un roi très noble **et** très puissant (l. 2-3) ; il descendit de cheval **et** s'approcha tout doucement (l. 11-12) ; complètement fasciné par ce qu'il voyait **et** ce qu'il entendait (l. 25-27) ; émerveillé par le chant de la dame **et** par sa beauté (l. 27-28) ; ses chiens arrivèrent **et** se mirent à lui faire fête (l. 31-32) ; il alla vers la fontaine **et** se mit à boire (l. 35-36) ; je connais bien cette région **et** je sais (l. 42) ; à des lieues **et** des lieues à la ronde (l. 43-44) ; à pied **et** sans compagnie (l. 45) ; une dame de votre qualité, aussi belle **et** aussi élégamment vêtue que vous (l. 46-47) ; ses gens, qui le cherchaient, arrivèrent **et** lui dirent qu'ils avaient pris le cerf (l. 67-68) ; arrêtons-nous [...] **et** attendons (l. 79-80) ; Le cortège s'arrêta **et** le roi se précipita (l. 83) ; parce qu'elle était étrangère **et** que c'était son royaume (l. 96-97) ; Le roi Élinor lui en fit la promesse **et** ils furent bientôt mariés (l. 111-112) ; dont ils voyaient qu'elle était belle **et** sage (l. 114) ; le fils du roi, qui détestait sa belle-mère **et** connaissait la promesse que le roi lui avait faite (l. 121-123), [...] se précipita à la rencontre d'Élinor **et** lui dit (l. 113-114) ; Tu as manqué à ta promesse [...] **et** cela fera {ton malheur **et** le mien} (l. 134-135) ; elle prit ses trois petites filles avec elle **et** s'évanouit dans les airs (l. 137-138) ; il regrettait {sa femme **et** ses trois enfants} **et** se lamentait pitoyablement (l. 140-141).

La coordination exclusive par *ou* favorise un effet de perte des repères. Ainsi, on ignore le lieu véritable où se déroule l'action contée, tout comme le roi Élinor flotte entre deux états indéfinissables, sous l'emprise du chant charmeur de la dame.

Corpus :

ou : au pays d'Albion **ou** d'Albanie (l. 1-2), il ne savait plus s'il veillait **ou** s'il dormait (l.30) (conjonction de coordination exclusive).

Enfin, **la coordination de deux négations *ni...ni* installe définitivement la situation surnaturelle :** aucune dame de la qualité de celle-ci ne peut être venue des environs, ce qui induit une provenance étrange : « il ne s'y trouve [...] **ni** forteresse **ni** château [...] d'où pourrait être venue [...] une dame de votre qualité » (l. 43-44). Cette dame est donc, de toute évidence, un personnage fabuleux. Ce qui est confirmé lors du second emploi de cette double négation : elle sait déjà tout du roi, son nom et ses sentiments à son égard, avant même qu'il ne se dé-

clare et fasse sa demande en mariage : « Mais la jeune femme, elle, n'ignorait rien, **ni** de lui **ni** de ses sentiments (l. 88).

II.3.2. La juxtaposition

Cette structure syntaxique produit un rythme binaire ou ternaire. Il est remarquable que le rythme ternaire concerne l'univers de la belle dame alors que le rythme binaire est lié au roi Élinor. Or on sait que le premier marque l'amplitude du mouvement et sa régularité, ce qui assoit la prestance et la dignité de l'inconnue, lorsque le second peut être mimétique d'une hésitation, d'un arrachement hors de soi et de son bon sens, ce qui est le cas du roi :

Corpus :

[...] elle était plus belle qu'une fée {1}, plus gracieuse qu'une nymphe {2}, plus enchanteresse qu'une sirène {3} (l. 18-20). [On notera ici la gradation des qualités et l'évocation de trois êtres surnaturels]

[...] un palefroi harnaché d'or {1}, d'argent {2} et de pierreries {3} (l. 57-58). [mixte : juxtaposition et coordination]

Oubliant sa chasse {1}, oubliant sa soif {2}, Élinor resta très longtemps (l. 23) [avec répétition lexicale].

La fréquence d'emploi des procédés de coordination et de juxtaposition permet de découper le texte en périodes qui correspondent aux phases de la séduction du roi par la belle dame. Ainsi, il est aisé de voir que les lignes 1 à 47, largement dominées par ces effets stylistiques, mettent en scène la rencontre magique des deux héros. La fréquence baisse ensuite de façon significative lorsque le roi est conquis et ne songe plus qu'à rejoindre l'inconnue.

II.3.3. La duplication du type phrastique : l'interrogation

Enfin, le rythme binaire est également créé par la duplication du type phrastique interrogatif. Les deux questions adressées par Élinor à la belle dame concernent une quête d'identité : « – Qui êtes-vous Madame ? Quelle est votre famille ? » (l. 40) ; elles sont ensuite relayées par deux questions posées au roi par l'inconnue qui sait en réalité ce qui amène Élinor auprès d'elle, puisque c'est une fée : « – Roi Élinor [...], ai-je emporté quelque chose qui vous appartenait ? Que venez-vous chercher près de moi ? » (l. 90-92) Pour terminer, chaque personnage pose une question à l'autre dans un échange dialogué ; il s'agit de la demande en mariage : – Et quoi donc ? [...] [la dame] /– Madame, voulez-vous m'épouser ? [le roi Élinor] (l. 105-106).

Il est patent que les choix syntaxiques axés sur la haute fréquence de la coordination, de la juxtaposition et de la duplication organisent non seulement la narration, mais produisent

également l'effet d'un charme sur le lecteur. Celui-ci est de la sorte irrésistiblement attiré dans l'univers magique⁶ qui s'offre à lui.

II.4. La cohérence / cohésion par anaphore

Dernier point à exploiter enfin du point de vue grammatical et littéraire : le système de la cohésion textuelle comme facteur de cohérence de la narration. Faute de place, je n'entrerai pas dans le détail de la théorie des anaphores. Je me bornerai à traiter le phénomène de la reprise du nom propre (NP) ou du syntagme nominal (SN) par une 3^e personne, soit les marques de la non-personne, selon Benveniste, en qualité de marqueurs référentiels autonomes en rupture avec la théorie standard de l'anaphore⁷.

Dans le premier chapitre de *La légende de Mélusine*, les deux héros ne sont pas introduits de la même manière. Le personnage masculin est immédiatement présenté par un syntagme nominal indéfini auquel est adjoit un NP (« un roi très noble et très puissant qui s'appelait Élinor » (l. 2-3)), alors que le personnage féminin est mentionné par un SN indéfini sans NP (« il s'aperçut que ce n'était pas un ange qui chantait, mais une femme » (l. 9-11)), caractérisé par des attributs exceptionnels et même introduit par un don (le chant divin). La reprise se fait ensuite pour le roi et pour la dame par les clitiques *il/elle*, la plupart du temps en fonction de sujet et de thème de la progression phrastique. L'intérêt de la reprise anaphorique fidèle consiste en un maillage serré de la cohésion textuelle. En effet, chaque occurrence du pronom de 3^e personne valide auprès du lecteur le référent précédemment introduit : par exemple, le pronom *il* ne peut que renvoyer dans le contexte immédiat à un référent marqué par les traits [+ animé, + humain, + singulier, donc *le roi*]. La lecture se fait alors sans heurt, sans rupture, sans retour en arrière nécessaire pour désambiguïser un lien référentiel. On peut observer ce phénomène dans le premier paragraphe :

Corpus :

« [...] **un roi** très noble et très puissant qui s'appelait **Élinor**. [...] **il** chassait, **il** fut pris d'une très grande soif. S'approchant d'une source qu'**il** connaissait, [...] **il lui** sembla qu'**il** entendait un chant si mélodieux qu'**il** crut un instant [...] » (l. 1-10)

« il s'aperçut que ce n'était pas un ange qui chantait, mais **une femme** [...] : **elle** était plus belle qu'une fée [...] et ignorant sa présence, **elle** continuait à chanter de *sa* voix douce et pure. » (l. 14-22)

La rupture occasionnée par chaque paragraphe rend nécessaire la réinitialisation de la chaîne anaphorique. Elle se fait par le NP « Élinor » pour le roi et par le SN « la dame » pour le personnage féminin, puis par « le roi » et « la jeune femme » dans la suite du texte. De ce

⁶ On se rappellera que « charmer » (« charme ») est issu du substantif latin *carmen* qui signifie *le vers*, unité poétique scandée et donc rythmée, chez les Anciens, sur un mode incantatoire.

⁷ Pour ces questions voir notamment G. Kleiber (1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1997, 2002, 2004) ; S. Freyermuth (1994, 1995, 1996, 2000, 2002, 2006).

fait, chaque paragraphe conserve cohérence et cohésion, propriétés nécessaires à l'avancée de la narration, mais aussi au centrage de l'attention sur les deux personnages principaux. En outre, le mystère est volontairement entretenu autour du personnage féminin⁸. Alors que l'identité et le caractère du personnage masculin sont dévoilés, la dame reste mystérieuse jusqu'à la fin du chapitre. Seul son nom est prononcé par le fils d'Élinor peu avant le dénouement de cet épisode : « – Père, père, allez vite voir madame *la reine Pressine*, votre femme, qui vient de donner le jour à trois très belles petites filles. » (l. 125-128)

Dans un prolongement grammatical, on pourra évidemment travailler sur le pronom personnel (conjoint, disjoint, de telle ou telle fonction syntaxique), mais également sur les autres moyens de référer à une personne, comme par exemple les syntagmes nominaux à déterminant possessif (« il s'arrêta, ébloui par **sa** rayonnante beauté » (l. 17-18), oubliant **sa** chasse, oubliant **sa** soif, Élinor resta très longtemps [...] (l. 23-24, comprenant, dans cette dernière occurrence, un phénomène de cataphore)⁹.

III. De la grammaire à la littérature

J'espère avoir montré par cette courte analyse qu'il est possible de ne pas dissocier l'étude grammaticale de l'étude littéraire d'un texte. Les différents faits linguistiques saillants que nous avons observés tels que la haute fréquence d'emploi des marques de l'intensité, le rythme syntaxique assumé par la coordination, la juxtaposition ou l'exploitation du type phrastique, et enfin la nature du maillage anaphorique, sont autant d'entrées dans le texte qui visent un double objectif : premièrement, celui de donner des connaissances grammaticales précises et non décontextualisées comme c'est le cas dans des exemples conçus *ad hoc* ; deuxièmement, celui de montrer le lien qui existe entre un mode d'écriture et l'effet qu'il produit sur le lecteur d'un texte. Enfin, dernier avantage et non le moindre, on s'aperçoit que cette méthode d'analyse textuelle vaut pour de tout autres genres que celui de la légende ou du conte et que l'enseignant a donc toute latitude de choisir des textes relevant d'autres traits de genericité. Ce qui équivaut aussi à encourager l'élève en lui montrant que s'il maîtrise une

⁸ Je suis donc d'avis que le personnage tient un rôle primordial dans la lecture littéraire, car il fait graviter autour de lui la spatio-temporalité et, pour reprendre les investigations bakhtiniennes, il est le point de concentration d'une vision du monde susceptible de s'opposer à celles d'autrui. On peut ainsi se diriger sûrement vers les théories de l'énonciation, la polyphonie – particulièrement dans sa conceptualisation par la ScaPoLinE (théorie scandinave de la polyphonie linguistique énonciative) – sans oublier une lecture poétique telle que Bachelard l'a initiée.

⁹ Voir De Weck, Geneviève, (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

telle méthode d'analyse, il ne se trouvera dépourvu devant aucun texte, ni au plan de la grammaire ni à celui de l'interprétation.

Bibliographie indicative

- Adam, J.-M. et U. Heidmann (2004), « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », in « Linguistique générale et linguistique des genres », *Langages*, 2004/1, 153, p. 62-72.
- Bear, D. R. (1989), « Why beginning reading must be word-by-word: Disfluent oral reading and orthographic development », *Visible Language*, 23(4), p. 353-367.
- Biber D. and S. Conrad (2009), *Register, Genre, and Style*, New York, Cambridge University Press.
- Bonnot J.-F.P., (2001), « Traitements cognitifs des textes, ou : le bilingue perçoit-il 'double' », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 19/2, p. 179-190.
- Bonnot, J.-F.P. et C. Bursztein, (1996), « A propos du rôle du contexte dans l'acquisition du langage chez l'enfant », *Scolia*, 6, p. 113-130.
- Chevrie-Muller, C., et J. Narbona, (éds.) (1997), *Le langage de l'enfant — Aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson.
- Colé, P. et M. Fayol, (2000), « Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : le rôle des connaissances morphologiques », in M. Kail & M. Fayol (éds.), *L'Acquisition du langage : Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, Presses universitaires de France.
- De Weck, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dehaene, S. (1997), *Le cerveau en action. Imagerie cérébrale fonctionnelle en psychologie cognitive*, Paris, PUF.
- Eva-Wood, A. (2002), « Thinking and Feeling Poetry: Exploring Meanings Aloud », <http://www.arts.ualberta.ca/jgel/IGEL2002/Eva-Wood.pdf>
- Falardeau, Érick (2003), « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>
- Fayol, M. (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.
- Fayol, M. (1992), « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle », in M. Fayol et al. (éds.) *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF.
- Fodor, J., (1983), *La modularité de l'esprit*, Paris, Ed. Minuit (1986), *Modularity of mind*, Cambridge MIT Press.
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). « The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children », *Journal of Educational Psychology*, 90, p. 37-55.
- Freyermuth, S. (1996), *Des incohérences anaphoriques au mode d'expression scriptoral : plaidoyer pour un genre hybride et une profondeur du texte*, thèse de Doctorat, Strasbourg II.
- Freyermuth, S. (1994), « (In)cohérences anaphoriques : vers une neutralisation de la dichotomie écrit / oral ? » *Communication au Colloque international : Relations anaphoriques et (in)cohérence*, Cercle belge de Linguistique, UIA-ROM, Anvers.
- Freyermuth, S. (1995), « Pour une approche mémorielle des difficultés linguistiques des élèves en formation professionnelle : quelques propositions didactiques », in *LINX*, n° spécial, 1, p. 323-337.
- Freyermuth, S. (2000), « L'économie de la reprise anaphorique : un révélateur de compétences stylistiques dans les écrits d'élèves en échec scolaire », in : *Répétition, altération, reformulation*. Annales Littéraires de l'Université de Besançon, PUFC. Paris, diffusion « Les Belles Lettres », p. 173-187.
- Freyermuth, S. (2002), « La scriptoralité au secours de l'écrit en échec », in P. Marillaud et R. Gauthier (éds.) : *L'oralité dans l'écrit... et réciproquement*. Toulouse, C.A.L.S. / C.P.S.T., p. 315-327.
- Freyermuth, S. (2006), *Jean Rouaud et le périple initiatique : une poétique de la fluidité*. Paris, L'Harmattan, Coll. Critiques littéraires.
- Grossmann, F. (1999), « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, 19, p. 139-166.
- Hanauer, D. (1999), « Attention and literary Education : A Model of Literary Knowledge Development », *Language Awareness*, 8, n° 1, Tel-Aviv, p. 15-29.
- Kleiber, G. (1990), « Quand il n'a pas d'antécédent », in *Langages*, 97, p. 24-50.
- Kleiber, G. (1991), « Anaphore-deixis : où en sommes-nous? », in *L'information grammaticale*, 51, p. 3-18.
- Kleiber, G. (1992), « Cap sur les topiques avec le pronom il », in *L'information grammaticale*, 54, p. 15-25.
- Kleiber, G. (1993), « Anaphore associative : dans quel sens 'roule'-t-elle? », in *Revue québécoise de linguistique*, vol 22-2, RQL, UQAM, Montréal, p. 139-162.
- Kleiber, G. (1993), « Anaphore associative, pontage et stéréotypie », in *Linguisticae Investigationes*, XVII:1, Amsterdam, John Benjamin B.V., p. 35-82.

- Kleiber, G. (1994), « Contexte, interprétation et mémoire : Approche standard vs. approche cognitive », in *Langue française*, 103, p. 9-22.
- Kleiber, G. (1994), *Anaphores et pronoms*. Coll. « Champs linguistiques », Louvain-La-Neuve, Duculot.
- Kleiber, G. (1997), « Référents évolutifs et pronoms : une suite », in G. Kleiber, C. Schnedecker et J.-E. Tyvaert, (éds.), *La continuité référentielle. Recherches linguistiques*, 20, Metz, p. 115-148.
- Kleiber, G. (2002), « Micro-anaphorique et macro-anaphorique avec une vue spéciale sur les noms de parenté en anaphore associative », in *Macro-syntaxe et macro-sémantique. Actes du colloque international d'Århus*, 17-19 mai 2001, Berne, Peter Lang, p. 207-238.
- Kleiber, G. (2004) : « Anticipation, mémoire et démonstratifs cataphoriques », in Sock, R. et Vaxelaire, B. (éds.), *L'anticipation à l'horizon du présent*, Sprimont, Mardaga, p. 221-236.
- Meschonnic, H. (2005), « La voix-poème comme intime extérieur », in Castarède, M.-F. et Konopczynski, G., (éds.), *Au commencement était la voix*, Ramonville, Erès, coll. « La vie de l'enfant », p. 61-67.
- Pressley, M. (2000), « Comprehension Instruction: What Works », <http://www.readingrockets.org/article/68/>
- Perret, M. (1997), *La légende de Mélusine*, Paris, Flammarion, collection « Castor Poche Senior ».
- Prescott-Griffin, Mary Lee, Witherell, Nancy, L., (2004), « 'Attention to meaning' is paramount in assessing fluency », *Florida Literacy and Reading Excellence Professional Papers*, <http://flare.ucf.edu>
- Rasinski, T. V. (2000), « Speed does matter in reading », *The Reading Teacher*, 54, p. 146-151.
- Riffaterre, M. (1970), *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, (présentation et traduction par Daniel Delas).
- Tauveron, C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, p. 9-38.
- Terwagne, S., Lafontaine, A. et Vanhulle, S. (1999), « Lectures interactives d'Amos et Boris. Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'œuvres littéraires », *Enjeux*, 46, p. 27-46.
- Torgesen, J., Wagner, R., et Rashotte, C., (1994), « Longitudinal studies of phonological processing and reading », *Journal of Learning Disabilities*, 27, 5, p. 276-286.
- Yopp, H. K., (1992) « Developing phonemic awareness in young children », *The Reading Teacher*, 45, p. 696-703.