

Et si les romans développaient des habiletés langagières spécifiques?

Suzanne Pouliot

Number 93, Spring 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44457ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pouliot, S. (1994). Et si les romans développaient des habiletés langagières spécifiques? *Québec français*, (93), 41–43.

ET SI LES ROMANS DÉVELOPPAIENT DES HABILETÉS LANGAGIÈRES SPÉCIFIQUES ?

par SUZANNE POULIOT

PROFESSEURE, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.

Depuis le XIX^e siècle, l'école québécoise, par ses interventions marquées et répétées, a introduit les jeunes au monde des œuvres littéraires, favorisant ainsi le développement de leurs habiletés langagières. Plus près de nous dans le temps, en fait depuis le début des années 80, les romans, édités au Québec, se retrouvent désormais en plus grand nombre dans les bibliothèques scolaires et municipales, les bibliothèques centrales de prêts, les aires de lecture.

On peut supposer que leur usage régulier en classe a des retombées directes et indirectes sur le développement des habiletés langagières des 6-16 ans. En effet, la fréquentation assidue des ouvrages fictionnels, proposés aux jeunes, les met en contact non seulement avec différentes variétés de la langue écrite, mais également avec l'univers des autres. De plus, l'ouverture à la littérature initie les jeunes au monde construit et reconstruit, à des spectacles et à ses représentations, bref à cet univers où le monde prend des formes intelligibles.

Le développement des habiletés langagières

Dans le cadre d'une lecture désormais « extensive », moins pointilleuse et plus flottante, par opposition à une lecture « intensive » de type lente et minutieuse, contrôlable dans ses détails, les jeunes

sont à même de parfaire des habiletés langagières de type linguistique et discursif, car ils sont placés dans une situation de communication différée. Comme le rappelle le Ministère de l'Éducation (1979), « l'exercice d'une habileté langagière suppose des activités cognitives qui intègrent des connaissances implicites ou explicites dans un usage réel de la langue » (p. 7). Parmi les activités cognitives possibles, il y a la lecture de romans. Ces ouvrages, centrés sur la valeur imaginative du sujet, confrontent les jeunes à diverses connaissances. Umberto Eco a souligné que si l'auteur suppose la compétence de son lecteur modèle, en même temps, il l'institue. En outre, si un texte repose sur une compétence, il contribue également à la produire. Le lecteur étant ainsi un produit du texte ; il est à l'intérieur de la fable, produit et transformé. Il s'ensuit que lire, c'est dans ce cas se construire une compétence sur le monde et les textes.

En vertu de ce qui précède, nous examinerons plus attentivement le développement des habiletés langagières à la suite de la fréquentation des romans policiers, des romans d'anticipation et des romans socioréalistes.

Les romans policiers

Nous mettrons d'abord en relief le développement de certaines habiletés spécifi-

ques, suscitées par la lecture des romans policiers, car ce sont des ouvrages de plus en plus prisés par les jeunes d'autant plus qu'on les retrouve en grand nombre dans les collections romanesques récentes.

Compte tenu de la nature des ouvrages proposés, on peut faire l'hypothèse que les jeunes, qui lisent de façon assidue des romans policiers notamment, développent des habiletés spécifiques à émettre des hypothèses quant au suspect ou au coupable recherché, et ce, en étant attentif aux indices dissimulés tout au long des chapitres. De plus, ils mettent en relation les informations prélevées à la surface du texte afin d'identifier le personnage, jugé suspect par l'enquêteur ; ils anticipent des comportements à la suite de divers signes, signaux ou indices, émis par le personnage recherché. En somme, les jeunes découvrent très tôt la place et le rôle des signes dans ce type de trame narrative. Ils traitent soigneusement chacune des informations transmises par le narrateur qu'il s'agisse d'habitudes alimentaires, vestimentaires, linguistiques, sociales, religieuses ou autres.

Notes romanesques sur l'univers policier

Ce genre romanesque, longtemps décrié et rangé sous l'appellation de littérature populaire, voire de paralittérature, connaît une immense popularité tant chez les jeunes que chez les adultes et correspond

aux caractéristiques spécifiques de la modernité (Dubois, 1992). De plus, ce type de lecture se présente comme un problème à résoudre. De façon plus précise, lire des romans policiers développe des compétences tant au plan discursif qu'au plan linguistique puisque les mots utilisés pour décrire, présenter, annoncer le ou les personnages suspects trahissent une intention : celle de traquer le coupable.

Très tôt, les jeunes aux prises avec ce type de roman sont à l'affût des variétés linguistiques utilisées par les personnages principaux et secondaires ; les jurons ou leur absence ; la manière dont l'ensemble de ces personnages interagissent, selon les événements et les circonstances. En bref, l'ensemble des informations donnent des indications sur leur univers référentiel.

Ainsi, en situation dialogique, les jeunes sont confrontés par le biais de la lecture, à d'autres formulations verbales que les leurs. Par contre, en situation monologique, ce sont parfois d'autres modes de pensée qui sont révélés comme dans *Meurtre à distance* (1993).

Éléments du code policier

Lire un roman policier, c'est aussi être confronté à un code spécifique, fondé sur la répétition. En effet, le récit d'énigme ou d'enquête est fondé sur une vaste convention toute ludique dont l'objet est de déjouer la capacité de prévision du destinataire, c'est-à-dire du lecteur. Aux dires de Dubois (1992), ce genre de récit porte à son comble la stéréotypie inhérente aux formes triviales modernes en la soumettant à un codage subtil.

La créativité de l'auteur sera de traduire son propos en utilisant soit des formes hyperboliques ou euphémiques ou encore en ayant recours à des substitutions ou des déplacements, et ce, tout en restant dans les limites d'un même canevas. Il s'agit de surprendre non seulement en fonction d'un contexte (le dispositif particulier d'un récit donné), mais encore d'un intertexte (toutes les solutions exploitées par le genre dans le cadre d'une série). Le lectorat aux prises avec un roman policier met en exercice ses connaissances du monde, du genre, de la langue policière, ses habiletés à induire et celles à émettre des hypothèses, en bref tout son

savoir logique, symbolique et structural afin de déjouer le dénouement de l'intrigue.

En somme, les habiletés mises en œuvre par la lecture répétée de romans policiers sont nombreuses et variées tout en faisant appel à des expertises discursives et langagières de nature diverse.

Les romans d'anticipation

Dans les romans d'anticipation, par ailleurs, ce sont les connaissances, reliées au monde scientifique et technologique contemporain qui sont mises à contribution. Il s'agit de s'approprier des univers, entachés d'angoisse et d'anxiété ; de reconnaître des mondes possibles en distinguant ce qui relève de la fiction, du vraisemblable, du possible et de la réalité transformée au goût du jour. Confrontés à ces univers construits, les jeunes peuvent exprimer la représentation qu'ils et qu'elles se font de leur expérience et en vérifier ainsi la justesse et la pertinence.

Les marques de la contemporanéité

Les romans d'anticipation portent les marques visibles de préoccupations contemporaines, comme notamment celles reliées à l'écologie, voire aux tensions politiques et ce, à l'échelle planétaire. Les auteurs font généralement appel à un vocabulaire, relativement familier, puisqu'il désigne soit des objets (appareils, médicaments, instruments), connus et situés dans un environnement souvent fois annoncé par le cinéma, sinon la vidéo ou la télévision comme les déplacements spatiaux. Les univers décrits font appel à des connaissances partagées par le lectorat (ex. : piles, monte-charge, freins hydrauliques), mais également proposent de nouvelles réalités à partir de mots connus et familiers, comme la mention de poubelles flottantes ; imposent de nouvelles réalités qui sont traduites au plan lexical, suggérant ainsi de nouveaux modes interactifs, plus adaptés à la réalité romanesque.

En regard de ce qui précède, Sanschagrin (1989) aborde le thème de l'équilibre naturel des espèces dans leur milieu (ou des dangers menaçant cet équilibre) dans *La fille aux cheveux rouges* (1989), selon une perspective scientifique et politi-

Les romans socioréalistes

La littérature dénombre les choses, les enseigne, intègre les sciences et l'histoire. Les romans socioréalistes quant à eux intègrent les usages du parler ordinaire, jouent sur des effets d'oralité, affectent de rendre compte de la vie de tous les jours. Ce genre prétend à une image fidèle de la société. Le caractère polyphonique du roman est de donner la parole à tous, d'effacer provisoirement les hiérarchies et de bousculer les règles de civilité. La grossièreté, l'incorrection peuvent ainsi être représentées puisque le roman intègre tous les parlars non seulement dans les dialogues mais également dans la narration.

L'attrait du quotidien miroitant

Si les jeunes aiment particulièrement ces romans du quotidien transformé, qui leur renvoient leurs problèmes, leurs inquiétudes et leurs peurs, c'est surtout parce que par le truchement des personnages, les milieux ne sont pas présentés de l'extérieur, comme des objets d'observation, mais plutôt comme des sujets, dotés, du moins en apparence, d'une parole qui leur permet de s'exprimer en leur propre nom. Bref, il s'agit de romans miroirs qui adoptent tous plus ou moins un style parlé qui se démarque constamment et parfois de façon ostensible, du langage littéraire. Le vocabulaire est celui des jeunes. Il se veut très à la mode. C'est ainsi que la phrase est volontiers « déconstruite ». En somme, ce style établit une connivence entre les jeunes qui reconnaissent là leur mode d'expression.

Les traces énonciatives

Comme la plupart de ces récits sont écrits à la première personne, ils invitent à une relation affective intense, puisque ceux et celles qui les lisent se retrouvent tous et toutes, à des degrés divers, dans des situations de conflit ou de détresse. Dans ce lieu intime, les jeunes deviennent des confidents, car ils sont, dès le départ interpellés comme c'est le cas dans *Ça suffit, Sophie!* (1990). Dès la quatrième ligne, le lectorat est pris à parti, par une question qui lui est adressée : « Et vous savez combien on est ? Six. On est six. Deux parents et quatre enfants. Vous vous rendez compte ? ! ». Plus loin, la narra-

trice récidive : « Qu'est-ce que je vous disais ! Et ce n'est rien ça ! » (p. 10).

À certains moments, on se croirait au cœur d'une planche de bande dessinée avec ces bulles dialogiques et ces onomatopées qui scandent le rythme du récit. En effet, le dialogue à une voix est repris de la façon suivante : « Et si je ne veux pas m'endormir, il faut que je continue à vous parler » (p. 14). « Plus épuisée que moi, tu meurs, c'est certain. plus découragée que moi, tu pleures » (p. 43-44). Ce roman est égrené de *Fiou*, écrit en gros caractère gras et de nombreuses autres onomatopées comme *Pow*, *Teuff teuff teuff... prout* (p. 34), *Brrr!* (p. 28) *Aye!* (p. 30) *Zoum! Zoum! Zoum!* (p. 37) *Herr!* Ces marques linguistiques traduisent tout comme dans les bandes dessinées à la fois la vie émotive du personnage principal de la série Sophie, et les bruits ambiants, reconstituant ainsi la trame sonore du récit.

En dépit de son caractère familier, intimiste, « oralisé », il y a ici et là, des images qui nous rappellent que nous sommes au cœur d'une histoire contemporaine. *Valentine picotée* (1991) traduit sous le mode humoristique cette communication conflictuelle qui marque la préadolescence et l'adolescence.

À cette forme de narration dominante de notre époque, s'ajoute la présence de fragments de journaux intimes. pour Agnès Whitfield (1987), la narration à la première personne s'impose par sa valeur documentaire, sa capacité de contribuer, aux yeux du lecteur, à la véridicité du récit par son rapport mimétique, avec une série littéraire non fictive (journal, confessions, mémoires). Hébert (1992) distingue deux grands types d'emprunt ou d'insertion : le roman qui adopte tout entier la forme du journal comme le *Journal intime d'Ani Croche* (1987) et celui qui en glisse des extraits comme *Les grands sapins ne meurent pas* (1992) et *La rumeur* (1993).

Le premier type est « sans paratexte, sans discours d'escorte, bref sans " seuil " textuel. En fait, sa principale caractéristique est sa transitivité qui s'accompagne d'un mutisme sur ces conditions d'appropriation » (Hébert, 1992, p. 138). Le deuxième type de roman insère des segments de journal intime appartenant à

l'un ou l'autre des personnages. Les extraits répertoriés appartiennent à ce que G. Gusdorf qualifie de journaux internes, dans la mesure où ils relatent un aspect de la vie personnelle de leur narrateur. La lettre du 30 mars, adressée à Moustique, et notée dans le journal de Marie-Lune dans *Les grands sapins ne meurent pas* traduit la douleur de vivre, la solitude de cette adolescente mère aux prises avec la vie qu'elle n'a pas vu s'installer en elle. Il y a là une tendresse à fleur de mots qui accroît l'intimité du propos. Dans ce cas précis, la lecture du fragment apporte au destinataire un nouvel éclairage sur le personnage qui l'a décrit en plus d'engendrer un effet de découverte de soi sur ceux et celles qui en prennent connaissance. Ces derniers propos s'appliquent également à l'extrait du journal de Nadia Larue dans *La rumeur*, tout comme d'ailleurs la lettre que son père Charles Meury lui écrit sans pourtant lui poster.

Ainsi les romans socioréalistes — avec ou sans insertion de fragments de journal ou de lettres — contribuent par leur effet miroir au développement d'habiletés communicatives notamment par une appropriation du lexique, relié au personnage sujet qui s'affirme comme un je universel. Les personnages narrateurs s'avouent explicitement comme source d'interprétation et d'évaluation du référent décrit. Il s'ensuit que les unités lexicales utilisées sont chargées d'une dose plus ou moins forte de subjectivité.

Conclusion

Thérien (1992) mentionne que « les besoins langagiers de l'ensemble de la jeunesse dépassent largement la seule fréquentation des textes littéraires » (p. 77). Sans chercher à contester cette affirmation, on peut raisonnablement penser que la variété éditoriale actuelle, au Québec, du moins au plan romanesque est susceptible de répondre à un certain nombre de besoins identitaires, manifestés lors d'enquêtes. Ainsi, la diversité des sujets et des thèmes traités, les variétés linguistiques qui les traduisent, les genres qui les supportent (romans socioréalistes, romans policiers, romans d'anticipation) provoquent, au plan de l'imaginaire, un choc sinon une émotion puisque le roman emprunte, quelle que soit sa forme,

l'incantation de l'imaginaire, persuadée qu'il y a quelque chose à changer en modifiant la façon commune de penser.

Selon Escarpit (1988), « la littérature d'enfance et de jeunesse se développe sur l'arrière-plan d'une double revendication : une littérature qui se revendique comme communication et une jeunesse qui se revendique comme catégorie sociale à part entière » (p. 256). Dans cet esprit, la fréquentation assidue des romans policiers, des romans d'anticipation et des romans socioréalistes de jeunesse, édités ces vingt dernières années au Québec, est susceptible de favoriser le développement de nombreuses habiletés langagières, comme argumenter, interagir, anticiper, dénoncer, raconter, dialoguer, décrire.

ROMANS DE JEUNESSE CITÉS

1. DEMERS, D., *Valentine picotée*, La Courte Échelle, Montréal, 1991, p. 63.
2. DEMERS, D., *Les grands sapins ne meurent pas*, Éditions Pierre Tisseyre, Montréal, 1992.
3. DESROSIERS, D., *La rumeur*, Éditions Pierre Tisseyre, « collection Faubourg St-Roch », 1993, 189 p.
4. GAUTHIER, B., *Le journal intime d'Ani Croche*, La Courte Échelle, Montréal, 1987.
5. JULIEN, S., *Meurtre à distance*, Éditions Pierre Tisseyre, Montréal, 1993.
6. LEBLANC, L., *Ça suffit, Sophie!*, La Courte Échelle, Montréal, 1990, 61 p.
7. SANSCHAGRIN, J., *La fille aux cheveux rouges*, La Courte Échelle, Montréal, 1989.

RÉFÉRENCES

1. DUBOIS, J., *Le roman policier ou la modernité*, Nathan, Paris, 1992.
2. ESCARPIT, D., M. Vagné-Lebas et alii., *La littérature d'enfance et de jeunesse*, État des lieux, Hachette jeunesse, Paris, 1988, 270 p.
3. HÉBERT, P., « Fragments de journaux intimes dans le discours du roman québécois depuis 1980 », *Le roman québécois depuis 1960. Méthodes et analyses*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1992, p. 133-148.
4. M.E.Q., *Programme d'étude. Primaire. Français*, Québec.
5. THÉRIEN, M., « La lecture littéraire au secondaire : le point de vue de la didactique », *Tangence* n° 36, p. 75-84.