

Québec français



L'apprentissage de la création littéraire

Une question de lecture

Geneviève Lévesque

Number 130, Summer 2003

Imaginaire et écriture scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55718ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lévesque, G. (2003). L'apprentissage de la création littéraire : une question de lecture. *Québec français*, (130), 53–55.



L'apprentissage de la création littéraire

UNE QUESTION DE LECTURE

>> GENEVIÈVE LÈVESQUE*

En création littéraire, on n'étudie pas la littérature, on l'*habite*. L'écrivain est présent en un lieu spécifique, propre à nul autre que lui-même, et de ce lieu il écrit. Son écriture s'effectue à partir de ses perceptions, peu importent les personnages qu'il met en scène ou les situations dans lesquelles il les place. Il ne peut en être autrement : l'écriture, si elle se veut littéraire, donc originale, doit s'ancrer dans l'expérience propre de l'écrivain. Mais la littérature, pour l'écrivain, n'est pas seulement constituée des textes qu'il écrit, loin de là : la lecture, en tant que modèle et source d'inspiration, occupe une place prépondérante au sein de son monde imaginaire – littéraire –, contribuant à le constituer, puis à l'enrichir.

Un cours que j'ai donné récemment m'a permis de constater une carence à ce point de vue chez les étudiants en création littéraire à l'université. La question, impérieuse, se pose à savoir s'il est possible d'apprendre à écrire alors que l'on ne sait pas « lire » sous un angle de créateur¹. Bien plus, la lecture pose un problème aux étudiants dans la mesure où ils croient savoir lire, et souvent lisent, dévorent, relisent. Pendant les premières semaines du certificat de création, il s'agit donc de remettre le compteur à zéro : montrer d'abord aux étudiants, de façon convaincante, que leur perception de la littérature est superficielle, pour ensuite les amener à une lecture plongeant beaucoup plus profondément dans l'imaginaire, source de la littérature : une lecture littéraire, c'est-à-dire centrée sur la qualité proprement littéraire des textes.

Mes observations personnelles, confrontées ensuite à la nécessité de rendre accessibles mes convictions ainsi que de les justifier devant les étudiants, m'ont amenée à développer une perspective de lecture qui permet une ouverture à l'imaginaire et, de ce fait, une approche plus littéraire des textes. C'est de cette « méthode » qu'il sera question dans cet article.

Je précise, d'entrée de jeu, qu'il s'agit d'un cheminement conjoint des étudiants et de l'enseignant ou de l'enseignante et non d'une méthode rigoureusement balisée. C'est qu'une flexibilité dans l'enseignement de la création est de mise, tout comme dans le travail de l'écrivain ; les deux aspects, enseignement de la création et travail d'écriture, allant de pair, puisqu'il s'agit d'enseigner leur métier à de futurs écrivains. L'approche de la lecture que je propose ici combine l'écriture et la lecture et vise à ouvrir l'étudiant en création littéraire à des horizons imaginaires plus vastes et à une prise de conscience d'un paradoxe fondamental : la liberté créatrice n'est pas réellement libre, ni réellement soumise à des impératifs d'ordre économique ou culturel. Elle obéit à une exigence profonde du texte.



Les étudiants, au départ, ont tendance soit à intellectualiser, soit à interpréter le texte littéraire. Dans le premier cas, ils cherchent les symboles, les éléments narratifs qui sortent de l'ordinaire, les motifs récurrents. Ils dépoussièrent leurs vagues connaissances de mythologie grecque ou de narratologie, se disant : nous sommes à l'université, tout de même ! Ils sont convaincus qu'ils doivent, pour atteindre le niveau universitaires requis, mettre de côté leur sensibilité et leur expérience pour observer le texte froidement, « objectivement ». Il s'agit d'une lecture façonnée par une habitude de pensée rationnelle². Un filtre sépare de façon évidente l'étudiant du texte, un filtre intellectuel qui l'empêche d'« entrer dans le texte ».

À un niveau plus élémentaire, la plupart des étudiants possèdent comme seuls outils de déchiffrage leur vie quotidienne. Ils cherchent dans le texte ce qui peut leur ressembler ou les atteindre directement : psychologie des personnages, morale, message de l'auteur, ou encore signification à saveur politique ou sociale. À ce stade, que je nomme interprétatif, les étudiants s'arrêtent au sens dénotatif du texte. Alors que les premiers avaient tendance à s'attarder à la forme, les seconds s'en tiennent au contenu dans une lecture où l'histoire – ou simplement l'intrigue – tient la première place, et souvent la seule. Cela donne lieu à des interprétations formulées à peu près ainsi : « L'auteur a voulu montrer l'orgueil puni. » ; ou encore « Le personnage montre un trouble de personnalité, car il affirme une chose pour ensuite se contredire. ». Ici encore, comme dans le premier cas, l'étudiant se tient à distance du texte et sa lecture s'effectue à travers un filtre issu de la pensée rationnelle.

Qui plus est, ce filtre se caractérise par une intrusion de l'extérieur. C'est-à-dire que la vision de lecture est induite, imposée par une vision du monde et par un mode de pensée communs à un groupe : règles sociales, morales ou politiques, dans le sens du « politically correct », ou encore apprentissage scolaire. L'originalité de la personne s'y perd, et c'est alors que toutes les lectures se ressemblent ; ce qui s'oppose à une perception de la littérature comme avènement, comme irruption de l'originalité et de la vision personnelle d'un être incarné dans le monde.

L'écriture en classe d'un bref texte « libre », avec pour seule consigne de démarrer avec une phrase qui peut être la première phrase d'un roman, par exemple, m'apparaît un exercice profitable pour amorcer la prise de conscience du manque par les étudiants eux-mêmes. En effet, ces premiers textes montrent de façon flagrante la superficialité de la lecture : la phrase de départ reste inexplorée, car les étudiants, plutôt que de l'approfondir vers son centre, la développent, l'enrobent, la contournent, restant en surface, écrivant mais ne véhiculant aucune signification autre que dénotative : opinions, descriptions

de sentiments, jugements (souvent entrecoupés de lieux communs, anciennes innovations poétiques adoptées par l'usage). Les images poétiques, évocatrices, ne sont pas absentes de ces textes, mais restent clairsemées.

Une rétroaction de l'enseignant ou de l'enseignante par rapport à ces premières tentatives est nécessaire, rétroaction détaillée incluant la mise en évidence des lieux communs, des répétitions, des confusions, etc., ainsi que des images réussies, et soulignant dans un bref commentaire les principales faiblesses du texte – texte abstrait, superficiel, répétitif, confus, etc. – et les façons de les dépasser – concrétiser l'écriture, entrer dans l'imaginaire, approfondir les images, etc. Ces corrections et commentaires permettront dans un premier temps aux étudiants de se situer par rapport à l'écriture littéraire qu'ils visent à atteindre. Par la suite, d'autres exercices d'écriture (en s'inspirant d'une situation donnée, développer un personnage ou une description, par exemple) approfondiront le processus de prise de conscience amorcé lors du premier texte, permettant du même coup aux étudiants de commencer à remédier aux principales faiblesses de leur écriture.

Parallèlement à ces exercices d'écriture, l'apprentissage de la lecture littéraire peut être amorcé. Tout d'abord, il s'agit de susciter les interventions des étudiants au sujet d'une lecture imposée³. Graduellement, l'enseignant amène les étudiants à creuser davantage l'œuvre, à dépasser leur première lecture⁴. Cela s'effectue par des exercices de réflexion en classe ou par écrit, d'abord sur des thèmes importants des œuvres, puis sur des constituants moins évidents des textes tels le temps et l'espace⁵, dans le but de diriger peu à peu les étudiants vers des réflexions sur des éléments plus restreints : des extraits, des phrases, et enfin des images poétiques. Ainsi, au fil du temps, les étudiants passent d'une lecture globale à une lecture qui s'approche de plus en plus des mots et de leur organisation dans un texte.

Les étudiants sont dirigés vers les mots par l'enseignant, qui leur répète la question : « Oui, mais le texte lui-même, que dit-il ? » Car souvent ils tendent à s'écarter du texte pour s'engager sur le terrain nébuleux des suppositions, des interprétations, des rationalisations. Mais vient le moment où un exemple est nécessaire pour montrer clairement le but de l'enseignement. Ainsi, je tenterai à présent, à l'aide d'un exemple concret tiré de l'une des pièces de théâtre de Paul Claudel, *Partage de midi*, de préciser en quoi consiste une lecture littéraire selon une perspective de créateur. L'extrait consiste en une réplique d'Amalric à Ysé, dans le premier acte de la pièce :

Nous étions déjà partis quand je vous ai reconnue.
Ils restaient tous à l'arrière. Il n'y avait que nous deux à l'autre bout. Cette grande femme qui s'épaulait contre le vent⁶.

Il est utile, dans ce genre de réflexion, de décomposer le texte en groupes de mots significatifs : « Nous étions déjà partis » : la quête était déjà commencée, le retour en arrière n'était plus possible. « je vous ai reconnue » : il ne s'agit pas d'une rencontre, mais de retrouvailles. Amalric reconnaît Ysé : il la retrouve telle qu'elle a été, il l'identifie ; mais aussi, et surtout, il la reconnaît au sens où il lui confirme son statut d'existant. Ainsi, Ysé, du fait de la reconnaissance d'Amalric, acquiert une pré-



sence palpable. « Ils restaient tous à l'arrière » : « Ils » désigne un groupe de gens indéterminé. Cette existence floue et plurielle contraste avec la présence pleine et unique d'Ysé. Le verbe « rester » confère à la phrase un sens d'inertie, d'immobilité. C'est « à l'arrière » qu'ils restent, en arrière-plan, alors qu'Ysé et Amalric se retrouvent à l'avant, singuliers, deux êtres à part entière, dégagés du reste de l'humanité, existant dans un espace-temps qui leur est propre et qu'ils désignent implicitement comme étant le leur pour la durée de cet instant : « Il n'y avait que nous deux à l'autre bout. » « L'autre bout » ; ainsi est désigné le lieu où ils se tiennent : positionnement d'altérité, mise en retrait par rapport au reste du monde, bout du monde, centre du monde peut-être. « Cette grande femme qui s'épaulait contre le vent » : la dernière phrase frappe d'abord par l'absence du « nous deux » de la phrase précédente. Amalric s'exclut tout à coup de l'acte d'exister en se positionnant comme observateur. Seule Ysé se manifeste maintenant, et sa présence au monde est confirmée encore davantage : Ysé est « Cette grande femme ». « Cette », celle-ci et non une autre, car il n'y en a qu'une en cet instant ; « grande », occupant tout l'espace disponible dans ce lieu qui est le leur ; et « femme », sa nature incarnée réduite à sa plus simple expression, jusqu'à la pureté dénudée de son corps de femme. Ysé est vraiment, ainsi, être concret au sein d'un monde concret. Et elle « s'épaulait contre le vent » : elle « s'épaulait » elle-même, s'aide « contre le vent » ; le mot « épaulait » évoque également le corps, et ancre le personnage plus profondément encore dans la matière. C'est « contre le vent » qu'elle « s'épaulait » : contre les pulsions, les passions, les revirements, les folies du vent, souffle incarné de l'esprit.

Il va sans dire que, d'un lecteur à l'autre, d'une réflexion à l'autre, le sens cherché et révélé varie. Une telle méthode, ou plutôt une telle perspective de lecture, ne mène nullement à des résultats reproductibles auxquels attribuer une valeur de vérité objective. Mais la création littéraire elle-même n'est ni reproductible, dans son originalité profonde et nécessaire, ni objective, puisqu'elle naît de l'expérience de l'écrivain dans le monde.

Cependant, étant donné la multitude des réflexions possibles, comment effectuer la correction d'une telle réflexion ? Cela, me semble-t-il, nécessite une double ouverture. Il faut d'abord, soi-même, en tant qu'enseignant ou enseignante, s'ouvrir au texte et accueillir la richesse de sens qu'il porte ; il faut ensuite s'ouvrir à la lecture des étudiants, à leurs réflexions, afin d'être à l'écoute d'une résonance possible, d'une évocation se déployant vers l'imaginaire du texte. La correction de tels travaux est déstabilisante et demande une constante remise en question, une réévaluation incessante de la part de l'enseignant ou de l'enseignante de chaque aspect de sa perception du texte, et, souvent, un changement dans cette perception, toujours dans le sens de l'approfondissement.

L'apprentissage de la création littéraire passe par l'apprentissage de la lecture littéraire. Cette lecture s'acquiert par la recherche intuitive d'un sens de plus en plus profond du texte ; elle doit, pour demeurer littéraire, passer par les mots et en rester aux mots, car c'est eux qui, en tant que matériaux constitutifs de l'œuvre écrite, portent le sens du texte. L'enseignant

ou l'enseignante de création littéraire doit à son tour approfondir sa propre lecture et, souvent, est amené à le faire par les lectures des étudiants. La lecture littéraire est vivante, toujours au présent, mouvante et sans cesse en métamorphose. L'imaginaire du lecteur s'enrichit de celui des œuvres lues. Cet imaginaire littéraire passe nécessairement par les mots du texte qui deviennent les conducteurs de perceptions du monde. Ainsi, la lecture littéraire est effectuée par un être en position d'existant, et elle permet d'enraciner cet être dans son existence en lui ouvrant les frontières de son imaginaire. C'est dans cette direction, selon ma conviction profonde, que doit s'orienter l'enseignement de la création littéraire afin que la littérature – et l'humain – continue à vivre au sein d'un monde de plus en plus dépersonnalisé.

* Professeure au Département des Littératures, Université Laval



Notes

- 1 Je désignerai ici cette lecture par l'appellation de « lecture littéraire », mettant l'accent sur la littérarité (ou « littératurité », selon le terme de Roland Barthes) du texte et de la perception du lecteur de ce texte. Autrement dit, il s'agit d'une lecture axée sur la qualité poétique ou littéraire des textes, sur les mots eux-mêmes et leur organisation particulière qui fonde leur « littératurité ».
- 2 Par opposition à la pensée intuitive qui se situe au fondement de la création littéraire.
- 3 Pour ma part, j'utilise un roman dont la première phrase sert de point de départ lors de l'exercice d'écriture initial. L'essai a été concluant à deux reprises avec le roman *La terre ferme* de Christiane Frenette : les étudiants moins expérimentés en lecture peuvent s'identifier aux personnages, le système de sympathie de l'œuvre étant bien développé, ce qui leur permet d'apprivoiser une œuvre littéraire qui diffère de leurs lectures habituelles. Toutefois, l'engouement de l'enseignant ou de l'enseignante envers l'œuvre devrait constituer, à mon avis, le critère principal du choix de la lecture imposée.
- 4 Afin de guider les étudiants plus efficacement, la forme de l'atelier me semble nécessaire. L'enseignant ou l'enseignante devient alors un animateur ou une animatrice de discussions. Des exercices de réflexion et de création écrits, dont il est profitable de discuter ensuite en classe, accompagnent ces ateliers et permettent un approfondissement supplémentaire. Les étudiants peuvent également être amenés progressivement à travailler, en classe, en petits groupes de discussion.
- 5 Les notions de temps et d'espace sacrés de Mircea Eliade, ainsi que la réflexion sur le temps figurant au chapitre « L'expérience de Proust » du *Livre à venir* de Maurice Blanchot, constituent des éléments fort pertinents à cet approfondissement, par exemple.
- 6 Paul Claudel, *Partage de midi. Première version*, Paris, Gallimard (Folio), 1999, p. 27-28.