

***De la lecture avant toute chose...
Enseignement / apprentissage du F.L.E.
par la littérature***

Hélène Rufat Perelló

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Le plaisir du texte ne fait pas acception d'idéologie

Roland Barthes

Si actuellement les théories et les études sur l'enseignement / apprentissage du F.L.E. par la littérature sont relativement fécondes, il n'en a pas toujours été de même, et cet intérêt récent exprime sûrement un *mea culpa*. En 1982, Henri Besse déclarait amèrement que *tout retour au texte littéraire comme support et modèle d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère*¹ lui paraissait exclu, étant donné que le discours littéraire avait presque toujours eu un rôle marginal dans l'histoire de la didactique des langues (du moins en Occident). On pourrait rechercher les causes de l'abandon de ce support didactique qui se trouvait être, à l'origine de l'enseignement des langues étrangères, la seule référence valable, alors que l'enseignement des langues mortes persiste à se maintenir dans la veine littéraire. Il est probable que les langues vivantes aient éprouvé le besoin de se faire reconnaître et sentir en tant que telles; ce qui les a conduit à adopter un enseignement fondé sur l'oral. Mon propos n'est pas d'étudier les raisons de ce changement didactique², mais ce changement est à la source de la problématique que je voudrais exposer: alors qu'actuellement il est courant d'exiger aux jeunes qui s'intègrent à une quelconque activité internationale d'avoir une compétence effective en compréhension écrite d'une langue étrangère (et dans notre cas du Français), on se retrouve face à une pauvreté éditoriale si l'on prétend enseigner le F.L.E., à des débutants universitaires, en ayant pour objectif principal la compréhension écrite des textes littéraires. Les manuels de F.L.E. s'inquiètent essentiellement de la production de l'oral puis de l'écrit et finissent par subordonner le fait littéraire à l'enseignement de la langue. Pourtant le trajet de la littérature

¹ Henri Besse, "Éléments pour une didactique des documents littéraires", in J. Peytard et alii (1982), pp.13-34.

² Cette étude serait sans aucun doute fort intéressante, et nous renvoyons à ce propos à l'article de D. Coste "Apprendre la langue par la littérature?" in J. Peytard et alii (1982) pp. 59-73, où il fait un bref exposé de ce que représente l'enseignement des langues mortes par la littérature, avec ses réussites et ses échecs.

vers la langue se révèle stimulant et tout à fait praticable, surtout (il faut bien l'avouer) avec des étudiants hispanophones et catalanophones. Il faut pour cela exercer sans relâche la lecture, qu'elle soit dirigée, commentée et/ou illustrée. Et la validité d'une telle démarche dépend des moyens et de la manière de la réaliser.

Par ses propres caractéristiques, le texte littéraire se défend seul comme matériel principal de l'enseignement / apprentissage. Pourquoi le considérer "sacré", "joli", l'exemple de la "langue noble" (comme semble le faire les enseignants enquêtés par Dominique Bourgain³) et le reléguer, ou le cantonner, ainsi à un rôle d'illustration? Ceci est la meilleure manière de l'éloigner, de le distancer de l'apprenant. Peut-être conviendrait-il de présenter à ce dernier, avant toute autre chose, quelques lignes de Roland Barthes exprimant que *Le plaisir du texte [...] peut très bien prendre la forme d'une dérive [et que celle-ci] advient chaque fois que [l'on] ne respecte pas le tout*⁴. Il est sans doute positif de mythifier un tant soit peu le texte littéraire pour faire prendre en considération sa valeur, mais le sacraliser et le mettre dans une vitrine, ou interposer entre lui et le lecteur une "cloison vitrée"⁵, ne peut que conduire à un échec de l'approche littéraire, écartée ainsi de toute démocratisation culturelle, et confirmant que "le beau est futile".

La linguistique s'intéresse à la relation langue / littérature, dans un premier temps, comme à un problème philosophique: il s'agirait de révéler la "Vérité littéraire" (selon les mots de Todorov), mais dans un deuxième temps ces recherches, ou plutôt leurs résultats, sont utiles à l'enseignement de la littérature et de sa langue, malgré les considérations méprisantes de certains philosophes à leur égard⁶. Todorov exprimait ainsi ses aspirations en 1988 : *Ce que je refuse [...] c'est la réification de ces segments de l'expérience littéraire que sont la structure formelle de l'oeuvre ou sa détermination historique en méthodes*. En effet, le réductionnisme fonctionnel, structural ou formel est le grand danger de l'étude du texte littéraire; et la linguistique nous aide à mieux cerner les points d'action pour son exploitation en F.L.E.⁷. C'est ainsi, avec

³ Cf. son article: "Enseigner la littérature? Des enseignants face au texte littéraire" in J. Peytard et alii (1982), pp.77-93.

⁴ Barthes, R. (1973), p.32

⁵ C'est ce que reprochait Sartre à Camus à propos du style de *L'Etranger* (Sartre (1947), p.107)

⁶ Tel Alain Finkielkraut (1987) qui, après une interprétation rapide et superficielle, reproche, de manière provocante, à l'analyse structurale son rôle égalisateur en plaçant à un même niveau de qualité, "les chef-d'oeuvre" et le "tout-venant". Ce qui est pour lui un sacrilège! (pp. 77-78, 138).

⁷ Cf. l'excellente étude d'Arnaud Pelfrêne et Robert Strick: "Méthodes de langue et texte littéraire", in J. Peytard et alii (1982), pp.35-57.

beaucoup de bon sens, que Jean Peytard expose son “pari sémiotique” selon lequel le texte littéraire est celui où *le langage travaille de manière non-linéaire et non-univoque* sans pour autant en interdire une *approche réglée*⁸. Parce que précisément il révèle et illustre les potentialités multiples du langage, le texte littéraire a inévitablement sa place dans les cours de F.L.E.. Henri Besse, de son côté, ajoute au fait que dans le document littéraire *la langue travaille autant qu'elle est travaillée*, qu'il est *l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue*⁹.

En effet, le document littéraire bénéficie de la valeur intrinsèque de se trouver à la croisée protéiforme des savoirs. Même si Jakobson soutient l'autonomie relative de la production d'un document littéraire en le définissant comme celui où la fonction poétique serait dominante par rapport aux cinq autres fonctions, et surtout par rapport à la fonction référentielle, il n'en est pas moins vrai que le texte littéraire reste ouvert à la possibilité de “lectures plurielles” (chères aux sémioticiens) précisément parce qu'il renferme en soi une multitude de références latentes, qu'elles soient d'ordre culturel, idéologique ou linguistique. Néanmoins, le fait d'admettre que la détermination historique, sociale et culturelle est moins présente dans la plupart des documents littéraires que dans les documents non littéraires, en raison des multiples transformations qu'exige le travail d'écriture et de lecture, ne fait que reporter l'intérêt d'un texte sur la langue qui y est travaillée; ce qui renvoie encore aux références culturelles.

L'autonomie relative de la production du texte littéraire peut aussi se justifier par la situation concrète d'échange: on peut dire, par exemple, même si d'une manière peut-être un peu fantasmatique que l'écrivain produit “pour toujours” (ce qui représenterait une différence par rapport à l'article de journal qui est normalement moins intéressant le lendemain que le jour même). Ceci est en fait une des causes de la faiblesse de la fonction référentielle du discours littéraire. Parce qu'il renvoie presque toujours à un monde ou à une situation imaginaire qui échappe aux contingences de l'actualité, et qu'il n'est pas forcément en relation avec les intentions et le vécu de l'écrivain, il fait appel aux compétences culturelles du lecteur: l'étudiant-lecteur peut investir le texte de sa propre image, et le fait de solliciter son vécu stimule sa mémoire; ainsi, il appréhende le texte comme il lui convient le mieux, en même temps qu'il s'intéresse à l'aventure de la langue.

⁸ Peytard, J. (1986), p.247.

⁹ H. Besse: “Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère”, *Le Trèfle* n°9, Lyon, 1989; cité par Adam J.-M. (1991).

La pratique de la compréhension écrite comme unique objectif de l'enseignement / apprentissage du F.L.E. présente l'avantage de ne pas devoir affronter le problème du saut ou du passage à l'écrit qui est le lot de tout enseignement centré sur la production orale où le document littéraire n'a guère plus qu'une finalité d'illustration de la leçon ou bien n'est qu'un prétexte pour la réutilisation des éléments qui doivent être assimilés. Encore resterait-il à déterminer dans quelle mesure les progrès de lecture sont liés à ceux de l'expression orale ou écrite; l'hypothèse d'une relation d'équivalence stricte entre ces deux éléments, de compréhension et d'expression, est à remettre en cause. L'assimilation du F.L.E. par la lecture est possible parce que le document littéraire est une illustration "vivante" des règles de morphologie et de syntaxe de la langue, et il n'est pas indispensable de réutiliser le texte pour des exercices de langue, de réadaptation, substitution, pour des exercices de style ou d'explication de texte qui ne sont pas bien acceptés à un niveau universitaire. Le texte littéraire permet d'abord, de par sa présentation, d'apprendre agilement la discrimination entre langue parlée et langue écrite (ou soutenue), de reconnaître les différents styles d'un discours, de se familiariser avec l'emploi des temps verbaux, des pronoms, et plus difficile encore des prépositions. Ce travail de reconnaissance est possible grâce, précisément, aux écarts linguistiques qu'offre un document par rapport à d'autres textes ou par rapport aux références personnelles. De plus, comme les écarts culturels ou idéologiques suscitent le commentaire de texte, la lecture s'avère être un travail complet d'apprentissage de la langue étrangère.

L'étudiant adulte a construit dans sa culture maternelle sa propre attitude par rapport au fait littéraire; malgré cela, son plaisir de reconnaissance (comme l'a fort bien relevé R. Barthes) n'est jamais complètement satisfait parce qu'il est toujours troublé par l'étrangeté de la langue (et Barthes propose bien sûr de compenser cette insatisfaction par le "plaisir d'effraction"). Mais l'étudiant qui lit un texte littéraire en langue étrangère le fait pour acquérir les compétences linguistiques, culturelles et communicatives qui sont celles du lecteur premier; il lit en fait avec un double objectif: apprendre et comprendre. Grâce à la pragmatique (qui étudie le rapport des signes avec leurs utilisateurs) il est possible de mieux analyser ce double travail du récepteur. Pour le premier travail, celui d'apprentissage de la langue, il *doit se livrer* [...] à un *va et vient constant entre l'axe paradigmatique (inventaire des acceptions d'un mot, recherche de synonymes ou parasynonymes) et l'axe syntagmatique (vérification d'une acception en contexte, respect des contraintes*

¹⁰ Daniel Coste: "Apprendre la langue par la littérature?" in J. Peytard et alii (1982), pp. 59-73.

syntaxiques, anaphoriques etc.)¹⁰. Quant au second travail, J.-M. Adam en a magistralement décrit le processus en écrivant que *le texte suppose des marques locales comme lieu d'instruction des opérations d'anticipation et de contrôle des activités cognitives de l'interprétant*, ce qui explique que *les savoirs engagés par les sujets sont autant des contenus référentiels portant sur le monde représenté que des savoirs portant sur les modalités de traitement de l'information*¹¹. Il ne s'agit pas là de la description de l'étudiant idéal, réfléchi et inquiet; le texte lui-même met en évidence que son "sujet" est parfois moins son "histoire", ou ce qu'il décrit, que la façon de le présenter. C'est ce que tout un chacun a eu l'opportunité de constater en lisant par exemple des contes pour enfants, dont la fin est pratiquement toujours prévisible; dans ces conditions, l'intérêt de la lecture est reporté au "comment" ou au "pourquoi", plus qu'au "pour quoi" (de finalité) ou au "et alors" (de simultanéité).

La validité des moyens mis en oeuvre pour que, par exemple, *L'Etranger* d'A. Camus ne devienne pas le premier texte long que l'on puisse lire à la fin d'un bon niveau 1, après avoir travaillé des manipulations, où se qui importe le plus serait la langue *mise en phrases plus que mise en texte* (selon l'expression de D. Coste (1982)), exige, avant tout autre chose, de défendre l'inviolabilité de l'intégralité du texte. Le *dictionnaire de didactique des langues* prétendait, en 1976, que pour accéder au véritable "*texte authentique*" des étapes intermédiaires étaient indispensables (comme l'adaptation, la simplification ou la préparation du texte, bref son altération¹²). Encore de nos jours, il n'est pas impossible de rencontrer des enseignants qui persistent dans cette opinion¹³. Cependant mis d'emblée en contact avec le texte littéraire original, l'apprenant devra sans doute faire un effort considérable dans un premier temps, mais il n'aura plus par la suite qu'à réemployer les mécanismes linguistiques mis en action pour comprendre un texte littéraire, sans avoir à s'exiger constamment une progression dans la compréhension de la complexité de la syntaxe. Étant donné que la fonction poétique qui structure le document littéraire est conforme à l'activité métalinguistique des apprenants, en ce sens qu'elle fait appel à des opérations d'analogie, le lecteur-étudiant se trouve face à l'obligation de mettre en oeuvre des stratégies adaptées, spécifiques, plus ou moins automatisées selon sa pratique de lecture. Pour favoriser une maîtrise diversifiée de la lecture, il convient de présenter des textes dont le registre de langue, le genre et les références sont variés.

¹¹ Cf. son oeuvre abordant le sujet de "Philosophie et langage", *Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, 1990.

¹² Il faut dire que dans ce même ouvrage l'acception "littérature" n'apparaît pas, et l'on comprend que, par la suite, les auteurs ont modifié leurs points de vue.

¹³ Cf. l'enquête citée de Dominique Bourgain in Peytard J. (1982).

Le “découpage” des matériaux discursifs est une tâche délicate et un des quatre agrégats, *l'intégralité matérielle*, exposés par H. Besse dans ses “Éléments pour une didactique des documents littéraires” (p.16). En développant sa réflexion davantage à propos du fond qu'à propos de la forme de ces documents appelés “authentiques” (et ajoutons “non manipulés” pour préciser ce terme trop usé), Henri Besse conseille de veiller à *l'absence d'intentionnalité pédagogique*. Ceci ne paraît pas bien difficile à respecter à partir du moment où le document littéraire choisi n'a pas lui-même été produit à des fins pédagogiques. Mais il est vrai qu'il convient de ne pas oublier que le texte en question ne représente pas forcément un exemple de langue de qualité qui servirait de prétexte ou d'alibi pour un cours de langue, et notamment pour apprendre du vocabulaire. En définitive, cet agrégat est en relation avec celui du *rapport entre le document et la tâche demandée aux étudiants*, examiné ci-dessous en même temps que l'acte de lecture. Pour déterminer quel passage littéraire sélectionner en vue d'un cours de F.L.E., Daniel Coste rappelle que dans *la tradition classique d'enseignement*, une préférence était donnée aux textes descriptifs; il en formule *une conception d'ensemble qui, même si elle n'est jamais affirmée comme telle, unit trois points à prendre en compte: une représentation du langage comme d'abord inventaire de dénominations du monde; des pratiques de pédagogies où le métalinguistique, l'inter-textuel et le trans-codage ont une large place, et ce support privilégié que constituent des textes littéraires où peut se déployer le descriptif*. Autant dire que plus le document sera riche en contextualisations possibles, plus il sera à retenir.

Tout dilettante ne peut que se souscrire à ces mots de Roland Barthes qui soutenait qu'il fallait *être des lecteurs aristocratiques* pour savourer et appréhender un texte littéraire, surtout s'il s'agit d'un “texte moderne”¹⁴. Dans le cadre d'un cours de F.L.E. dont la spécialité est la littérature et dont les objectifs sont la compréhension écrite et le commentaire de texte, ce précept ne peut malheureusement pas être le seul à guider la lecture. Certainement, même --et peut-être surtout-- dans ces conditions, la lecture se doit d'être attentive, mais elle pourrait encore être aussi rigoureuse que fastidieuse si l'on s'aventurait à mettre scrupuleusement en pratique les règles de la lecture globale. Pour cette dernière, la compréhension écrite consiste à amener l'apprenant à savoir découvrir le sens d'un texte à travers une lecture sensible à l'identification des différents indices d'organisation du discours¹⁵. Le lecteur devrait pour cela pratiquer le repérage des indices qui lui permettent de

¹⁴ R. Barthes (1973), p.24.

¹⁵ Cf. Moirand S. (1979).

“spatialiser” conceptuellement le texte, en les groupant en trois grands réseaux: le réseau iconique (qui mettrait en relief la forme), le réseau textuel (qui vise l’architecture du document avec ses articulateurs), le réseau énonciatif (qui s’attache aux rapports qu’entretient l’auteur avec son énoncé et avec le lecteur et qui relève donc des modalités pragmatiques). Le globalisme insiste également sur l’importance des *consignes* que l’enseignant doit fournir à l’intention de son public, ainsi que sur le tact avec lequel il doit les présenter. Cependant, dans le cas de la compréhension écrite, les contraintes de lecture (comme étudier un texte avant de le lire, ne pas expliquer les mots nouveaux ou autres stratégies --effectivement très contraignantes--) entraînent généralement des blocages. L’approche globale comporte en fait certains problèmes didactiques, surtout si l’on s’adresse à des débutants: comment, en effet, l’apprenant ne possédant aucune base grammaticale peut-il reconstituer le sens d’un document authentique à travers les multiples repérages à effectuer? Il ne peut qu’obtenir une vision morcelée, donc incohérente, de l’ensemble. D’après les experts, la solution pour contourner cet écueil, est l’utilisation de documents avec des références extralinguistiques ayant un contenu culturel peu marqué, tels que des lettres, des cartes postales ou des faits divers. Nous voici fort loin de nos textes littéraires. Henry Besse et Rémy Porquier ont très vite dénoncé cette démarche fallacieuse:

L’approche globale [...] développe, en conséquence, une compétence de lecture onomasiologique (du sens aux signes qui en rendent compte) plutôt que sémasiologique (des signes au sens qu’ils expriment), contrairement à la lecture authentique. (BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984))

La lecture sémasiologique exige sans aucun doute un examen précis aussi bien du vocabulaire que des articulateurs, de la morphologie et de la syntaxe. Il est évident que le texte *met en jeu un savoir minimal que le lecteur doit posséder s’il veut poursuivre sa lecture* (Jouve V. (1993), p.10). Quelques références, outils et repères grammaticaux donnés avant la lecture ne sont pas de trop. De même, afin de prévenir le “dénivellement interprétatif”, il est possible de renseigner sur les conditions de production et de réception d’origine, mais sans pour autant rechercher expressément que le texte littéraire devienne un prétexte à enseigner un savoir métalinguistique: le rôle de l’enseignant n’est pas celui de “maître spirituel”, seul détenteur des savoirs à transmettre de génération en génération.

Pour la compréhension du texte, *c’est en se fondant sur la structure du texte, c’est-à-dire sur le jeu de ses relations internes, que le lecteur va reconstruire le*

contexte nécessaire (Jouve (1993), p.13). Les analyses textuelle, stylistique, syntaxique et symbolique peuvent être présentées selon les exigences de chaque document, tout en restant attentif au fait que les limites des interprétations subjectives se manifestent dans le texte lorsque, comme le dit U. Eco¹⁶, il cesse *d'approuver [les] par trop libidinales élucubrations* du lecteur.

En cours de F.L.E., le texte de littérature gagne à être présenté comme un lieu d'apprentissage où les étudiants peuvent explorer toutes les possibilités de la langue étrangère (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques). Il convient donc de mettre en place une compétence de lecture non limitative, qui n'oblige pas par la suite à asservir le texte à une méthodologie interprétative. La spécialité de littérature en F.L.E. a l'avantage de faire appel à une connaissance approfondie de la langue écrite sans pour autant exiger à l'apprenant un effort d'expression en langue étrangère; comme il ne se sent pas limité par l'étrangeté de la langue pour commenter un texte littéraire, ce sont ses références personnelles qu'il sollicite, et la compréhension en est d'autant plus favorisée étant donné que le document littéraire est un élément intégrateur de la langue qui stimule et la réflexion sur le comment de la référence --et non seulement sur le quoi ou le pourquoi-- et l'envie d'en savoir plus.

Même si la littérature peut être considérée scandaleusement inutile, *c'est de l'inutile qui s'avère en définitive très utile* (comme le disait déjà M. Guyard en ouverture d'un colloque organisé à Strasbourg en 1975; Mansuy (1977)) car son enseignement / apprentissage agilise des capacités d'analyse applicables en toutes circonstances. *Savoir lire*, dit J.-M. Adam (1990), *c'est savoir développer des stratégies et des compétences diversifiées et adaptées.*

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga
ADAM, J.-M. (1991). *Langue et littérature: analyses pragmatiques et textuelles*. Paris: Hachette
BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil
BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier, coll. LAL.
ECO, U. (1987). "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes sémiotiques IX*, 81. Paris
FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Seuil
GALISSON, R.; COSTE, D., dir. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette

¹⁶ U. Eco (1987), p.23.

- JOUVE, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette, coll. “contours littéraires”
- MANSUY, M. (1977), textes recueillis et présentés par. *L'enseignement de la littérature: crise et perspectives*. Paris: Nathan
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit (compréhension, production et langue étrangère)*. Paris: C.L.E. International
- PEYTARD, J. et alii (1982). *Littérature et classe de langue (fle)*. Paris: Hatier-Crédif
- PEYTARD, J. (1986). *Syntagme 3*. Paris: Les Belles Lettres
- SARTRE, J.-P. (1947). *Critiques littéraires (Situations, I)*. Paris: Gallimard
- TODOROV, P. (1988). “La vérité poétique : trois interprétations”, *T.L.E.* n°6. Paris: P. U. de Vincennes-Paris VIII

