

Enseigner la littérature: de la mise en place de fragments significatifs au découpage du matériau discursif

Ricard Ripoll Villanueva
Universitat Autònoma de Barcelona

Introduction

Il n'est pas inutile, lorsque l'on décide d'intervenir dans le champ de la pédagogie de la littérature, de se poser une question dont la simplicité trop souvent cache les implications qu'elle peut avoir dans la pratique pédagogique: "Est-il possible d'enseigner la littérature ?". Une telle question, loin d'être rhétorique, devrait fonder l'orientation de tout enseignant en la matière et exiger de lui un "positionnement" qui, bien évidemment, suppose un déplacement par rapport à l'espace dans lequel l'Institution — école, lycée, université — prétend inscrire tout discours et, en particulier, celui sur le texte littéraire.

Ce problème a été posé à diverses reprises et, en particulier, lors de l'atelier international sur *l'Actualisation du texte littéraire* tenu à Bruxelles en août 1978. Charles Grivel, dans sa communication intitulée "Le sujet de l'école et de la littérature", exposait quelques thèses qui tenaient compte du champ idéologique dans lequel s'inscrit l'enseignement de la littérature :

- "Il n'y a pas de bon enseignement de la littérature ; il n'y a en que des moins pires" ;
- "Il n'y a pas d'enseignement de la littérature ; du reste la littérature ne s'enseigne pas" ;
- "L'École est un appareil de substitution, constitution, surimpression du langage individuel originaire" ;
- "La littérature s'enseigne comme Histoire, au passé, non comme pratique, au présent" ;
- "La littérature ne s'enseigne que redite (...) on n'enseigne, à titre de littérature, que des discours".¹

L'opposition qui fonde ces thèses est celle du discours sur le littéraire face à la pratique textuelle. A partir du moment où l'enseignement prétend **dire le**

¹ Publié dans la "Revue de l'Institut de Sociologie", 1980 - 3/4, *Littérature, enseignement, société* — "La société : de l'école au texte, 2", p. 472-476.

littéraire il adopte une place, il prend position par rapport à une histoire, par rapport à un savoir sur les textes, par rapport à ce que l'on pourrait appeler "l'institution biographique" : en effet, un choix devra être opéré, des noms seront mis en avant au détriment d'autres noms, des mouvements seront privilégiés par rapport à d'autres mouvements. Et, surtout, la mise en avant de l'Auteur et du Monde (dogmes de l'Expression et de la Représentation), comme éléments extérieurs au texte, situera le texte même en marge de l'analyse, l'interprétation portant ainsi sur la vie de l'auteur dans un cadre historique précis. Et les textes, dans le meilleur des cas, ne serviront que d'exemples et devront être lus dans le cadre contraignant de l'institution scolaire, perdant ainsi la force subversive qui les avait construits.

Or, si l'on considère le texte comme pratique, le caractère subversif apparaît inévitablement. Et, sans doute, la première subversion qui émergera sera celle de la lecture de l'apprenant lorsqu'il se permettra de désacraliser le texte auquel il sera confronté. Mais, bien que cette démythification du texte littéraire par l'apprenant soit nécessaire, elle ne fait qu'ancrer le texte dans un discours impressionniste qui aboutit à le situer face à une dichotomie dangereuse : "bons textes" vs "mauvais textes", ou "grands textes" vs "textes mineurs". Cette séparation, d'ailleurs, est sous-jacente à tout enseignement de la littérature, et il convient de le montrer à partir d'exemples puisés dans différents manuels scolaires. Ce serait une façon critique d'aborder l'histoire littéraire en faisant voir que toute description, loin d'être neutre, véhicule un discours qui, lui-même, repose sur des principes théoriques et, partant, sur une vision du monde, c'est-à-dire, en dernière instance, sur une conception précise des rapports entre la littérature et la réalité (d'où découleront les problèmes de "représentation", "d'autoreprésentation" ou "d'antireprésentation").

L'enseignant est donc obligé d'assumer ce risque — qui est le risque de tout discours enfermé dans un champ idéologique — mais, en même temps, sa "mission" est de modifier les représentations des apprenants par rapport à une institution qui les dépasse — qui dépasse aussi bien l'enseignant que l'apprenant — pour construire un discours plus critique à partir du savoir-faire de l'apprenant.

Des contenus à enseigner

Le premier problème — et de taille — auquel se confronte le professeur de français langue étrangère qui enseigne la littérature est qu'il ne dispose pas, ni au lycée ni à l'université, d'un découpage prédéfini des contenus à enseigner. Si en langue il existe des "objectifs de référence" qui peuvent se matérialiser à travers des capacités — "maîtriser l'expression orale", "maîtriser l'expression écrite" —, en littérature comment exprimer les capacités qui seraient susceptibles de guider cet enseignement ?

L'enseignant est donc contraint de construire tant bien que mal des contenus dont souvent l'axe unique de référence sera celui de l'histoire littéraire. Il semble ainsi difficile d'opérer, sur le plan de la pratique, une remise en question de celle-ci puisque l'histoire littéraire déploie un ensemble cohérent d'où l'enseignant pourra puiser le savoir à transmettre à ses élèves. Cependant, cet ensemble de théories, de données constituées (dates, œuvres, circonstances), de méthodes (connaissance de la biographie, du "contexte", etc.), de concepts (les siècles, les périodes, les mouvements ou les écoles, les idées, les genres), de pratiques (explication de texte, résumé, fiche de lecture...), doit être repensé en fonction d'une progression qui permette d'équilibrer tous ces savoirs par rapport au savoir-faire qui devrait être privilégié.

Il convient donc en premier lieu de proposer à l'apprenant des techniques de lecture, des outils d'analyse des textes. Et c'est en prenant comme premier objectif essentiel le "mieux lire" que le texte littéraire pourra se prêter, par le travail d'écriture qu'il implique, à la réflexion sur la production du sens.

Pour ce faire, les "morceaux choisis" ont longtemps semblé l'outil pédagogique le plus rentable, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il est certain que tout découpage comporte un risque, mais nous croyons que l'enseignant doit calibrer les risques en fonction de sa propre personnalité et de celle de son groupe-classe. Pourtant, plutôt que de "morceaux choisis", terme qui renvoie nécessairement à l'appareil de questions du *Lagarde et Michard*, nous préférons parler de "fragments significatifs" — ensemble de textes construit par l'enseignant. Les "morceaux choisis" puisés d'un manuel, quel qu'il soit d'ailleurs, inscrivent la littérature dans un espace sacré et sacralisé. La recherche personnelle de fragments permet d'orienter l'analyse et de créer des activités précises en fonction d'objectifs particuliers. Au discours d'escorte imposé est alors substitué un discours d'escorte construit par l'enseignant — discours moins officiel et plus proche des besoins des apprenants —, voire par les apprenants eux-mêmes après des activités de recherche.

La construction de fragments significatifs.

Nous comprenons cette construction comme accès au sens du texte littéraire. Cependant, pour aboutir à cette étape, qui est loin d'être évidente, il est nécessaire d'apprendre à lire le texte, et cet apprentissage de la lecture devrait être une des premières phases dans l'enseignement de la littérature.

D'autre part, il s'agit de fixer des objectifs qui serviront à la constitution d'un dossier où apparaîtront les fragments qui devront être choisis par chaque enseignant en fonction de ce qu'il veut faire et des nécessités du groupe-classe.

Pour ma part, je crois que dans un premier temps, au début d'un apprentissage de la littérature, il serait bon de travailler dans un double sens : celui de la construction textuelle et celui de la paratextualité.

Si dans l'enseignement secondaire — et aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère — il existe un travail constant sur les textes, en diversifiant les approches, cet apprentissage du lire deviendrait une porte ouverte à l'apprentissage du littéraire. Et, à ce premier niveau, il conviendrait de prendre en compte aussi bien des textes littéraires que des textes fonctionnels, des écrits de journaux que des publicités. En effet, dans l'expérience quotidienne les textes auxquels nous nous confrontons demandent de la part du lecteur la mise en place de stratégies diversifiées de lecture qui ne se limitent nullement au message linguistique mais qui supposent, bien avant l'entrée en discours, une appréhension du paradiscours qui l'accompagne. Des activités de compréhension à partir des titres, des sous-titres, des chapeaux pour les articles de presse, en prêtant une particulière attention à la segmentation textuelle (chapitres, paragraphes, blocs textuels, dessins accompagnant le texte, etc.) devront permettre aux apprenants de travailler conjointement la microstructure et la macrostructure des textes. En effet, les analyses locales — en particulier sur la construction des propositions — obligeront à rechercher le sens global du texte et ancreront la réflexion textuelle dans une analyse éloignée de tout impressionnisme. Il est ainsi question de former des lecteurs, de donner aux apprenants ce que l'on pourrait appeler "les outils de lisibilité" les plus adéquats à leurs connaissances, sachant que, le plus souvent, l'apprenant ne lit les textes littéraires que pour satisfaire des impératifs sociaux. Cette carence de culture littéraire doit être prise en compte et au "tout lire", dans lequel l'étudiant perd le fil et la patience, il convient d'opposer un itinéraire précis où le projet de lecture orienterait les recherches qui, sinon, risquent de tourner à vide. En partant du savoir des apprenants, de leurs lectures antérieures — de revues, de bandes dessinées, de modes d'emploi, etc. — il s'avère plus motivant pour eux de découvrir des schémas qu'ils pourront réutiliser lors d'analyses plus proprement littéraires.

Lire devient alors une recherche motivée d'indices en vue d'accéder au sens. Ce qui constitue déjà un premier niveau d'analyse textuelle par lequel on permet à l'apprenant d'emmagasiner dans sa mémoire des structures, des connaissances culturelles et idéologiques, des modes de raisonnement, des typologies textuelles, des dispositions qui visent un but, des jeux sur la typographie qui facilitent l'interprétation...

D'autre part, la préparation d'un tel dossier devrait tenir compte de l'organisation des discours. Là est donc essentiel un travail conjoint où la langue permet de penser le littéraire et où le texte s'explique par un travail sur

la langue. Plus l'apprenant sera confronté à diverses manières de lire, à différents modes textuels, plus il sera apte à comprendre les textes auxquels il devra se confronter plus tard, et plus il sera conscient que les genres évoluent et donc qu'il existe des textes qui, loin d'être illisibles — écueil habituel dans l'enseignement, mais également dans la lecture quotidienne —, sont marqués par la transcendance générique. Pour que certains textes perdent leur illisibilité il est nécessaire de diversifier les approches et donc de modifier la façon de lire (on ne peut pas proposer la même grille de lecture pour un roman de Roger Nimier ou pour un texte de Guyotat).

En partant des théories de la linguistique textuelle, et particulièrement des écrits de Jean-Michel Adam, un travail sur l'organisation des discours devrait tenir compte de six niveaux textuels (qui permettent d'entrer directement dans un travail *près* du texte)²:

- 1) les chaînes : c'est-à-dire "les phénomènes de reprise-répétition qui assurent la continuité locale de toute séquence linguistique" : problèmes d'anaphores, de coréférences et de reprises lexicales.
- 2) les espaces sémantiques, c'est-à-dire les phénomènes de prise en charge et de polyphonie.
- 3) la segmentation textuelle : changements de chapitre ou de paragraphe, titres, sous-titres et mise en vers, mise en page lorsqu'elle a recourt à différents corps de caractères et à une distribution spatiale particulière du texte et, en général, les signaux de démarcation graphique.
- 4) la période ou les parenthésages : analyse de "l'empaquetage propositionnel essentiellement rythmique (souligné par la syntaxe et la ponctuation)". Ordre des phrases, nombres de phrases. Et analyse de "l'empaquetage des propositions marqué explicitement par des connecteurs et des organisateurs)".
- 5) la structuration séquentielle. On passe cette fois-ci de la microstructure textuelle à la superstructure et aux problèmes de typologie et genres des textes : Adam retient 5 types de structures séquentielles de bases : types narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal.
- 6) la dimension pragmatique-configurationnelle. Ce serait le niveau de la macrostructure où la lecture devrait rechercher l'intention du texte.

² Une analyse détaillée de cette structure avait été proposée par Françoise van Rossum Guyon dans *Critique du roman*

Cette attention aux différents plans du texte privilégie les procédures et les processus de construction du sens et permet de réorienter l'analyse en tenant compte du travail sur le texte tel qu'il est pensé par le scripteur. A chaque instant, des questions servant de balisage du texte devront signaler le lieu de l'inscription du travail de la langue dans le texte : Comment sont unies deux phrases ? deux paragraphes ? Comment le texte propose-t-il son entrée (travail sur les incipit) ? Comment le texte est-il organisé ? A quel type peut-on rattacher telle ou telle séquence ? Qui parle ? etc.

Les plans d'organisation textuelle

L'enseignement secondaire devrait donc aborder de façon prioritaire les niveaux de textualisation, la réflexion sur les problèmes locaux du texte, à partir d'analyses de détail qui en montrent le fonctionnement. Après avoir étudié les modes généraux de textualisation (chaînes, périodes et parenthésages), on pourra se centrer sur les modes spécifiques de la structuration textuelle, de ce que Bakhtine nommait la "syntaxe des grandes masses verbales".

Les apprenants, avant même de se confronter à un texte complet, où les séquences seront largement représentées, ont besoin de bien les reconnaître. C'est pourquoi des fragments qui incorporeront des exemples diversifiés de séquences viseront à exploiter le savoir-faire des apprenants. Les fragments choisis montreront comment fonctionne les différentes séquences en partant des plus prototypiques pour arriver au jeu complexe des œuvres de fiction. Pour la séquence narrative, par exemple, cette complexité tient essentiellement à la richesse générique et à l'évolution. Comme le suggérait Adam : "Derrière la notion générale de récit, il faut, bien sûr, envisager de multiples formes d'actualisations ou genres narratifs qui vont de la parabole à l'histoire drôle en passant par le fait divers, le récit théâtral, la fable...". Il s'agira surtout de découvrir comment s'organise la mise en narration. Pour la séquence descriptive on pourra aller de l'énumération (description publicitaire) au discours de la presse, sans omettre que l'un des objectifs à long terme est l'analyse littéraire : il conviendrait de réfléchir sur l'apport du descriptif dans les textes étudiés et, de cette façon, on établirait un travail constant de mise en relation entre tension narrative et profondeur descriptive. Pour la séquence argumentative il s'agira de chercher des fragments qui utilisent diverses démarches argumentatives, puis d'essayer de découvrir, dans les textes de fiction, les marques du discours argumentatif. On opérerait de même pour l'étude du type explicatif, qui met en scène un mode d'actualisation monologal, en partant de fragments prototypiques pour aller vers une complexité à chaque fois plus

grande. Les apprenants se rendraient compte que dans les romans certaines séquences viennent interrompre le récit et proposent un décrochage expositif qui permet une interprétation théorique et un ancrage historique. Finalement, pour le type dialogal les textes choisis seront extraits en premier lieu de l'interaction quotidienne orale, de la conversation téléphonique, de débats et d'interview et, une fois analysé le mécanisme, de dialogues romanesque et théâtral.

Mais il est évident que les genres de discours sont extrêmement hétérogènes et que toute analyse typologique ne peut que l'admettre. Ce qui signifie que les fragments ne peuvent prétendre, dans un but didactique, qu'à une reconnaissance de types et genres textuels, mais que le travail ultérieur devra revenir sur cette présentation pour indiquer, avant tout, qu'un texte est une structure hiérarchique complexe. L'étude des textes complets ne pourra que le démontrer.

La lecture de l'œuvre complète

Des fragments à l'œuvre complète un lien est nécessaire. C'est pourquoi un travail préalable pourrait être une réflexion — plus approfondie — sur le paratexte : titre, "prière d'insérer", préface... et mise en page du livre où la structure apparaîtrait comme un premier projet de lecture qui orienterait le lecteur vers une mise en sens du roman.

La mise en place d'un dispositif par chapitres n'est pas innocente. Ce choix d'écriture permet un travail d'ensemble de l'œuvre à partir d'un projet. Certains découpages sont visibles immédiatement et accompagnent "l'anecdote". L'histoire est en quelque sorte inscrite dans le corps du texte, comme l'exemple bien connu de *La Modification* de Michel Butor. Les trois parties du roman — avec trois chapitres chacune d'elles — suivent de près l'évolution du personnage et le nombre de pages pour chaque chapitre est parlant :

- mouvement croissant pour la première partie : (Chap. I : 14 p., chap. II : 25 p., chap. III : 32 p.) ;
- mouvement stable pour la deuxième partie (chap. IV : 32 p., chap. V : 33 p., chap. VI : 35 p.) ;
- et mouvement décroissant pour la troisième partie (chap. VII : 41 p., chap. VIII : 36 p., chap. IX : 13 p.)³.

La prise en compte du découpage du texte est déjà une première lecture qui recherche des indices qui pourront, après la lecture complète, se vérifier.

³ Cf. Annexes - tableau 1.

Un autre type de structure correspondrait davantage à une lecture interprétative, non plus à priori, à partir d'un découpage visible, mais a posteriori en réalisant une interprétation personnelle, étant entendu que la littérature doit soulever des questions — et donc accepter des lectures plurielles — plutôt que d'apporter une seule réponse définitive (au risque de "mauvaises interprétations" de la part de l'apprenant). C'est-à-dire en proposant un sens à une lecture personnelle. Prenons, pour exemple, *Les Chants de Maldoror*. Une première approche du texte nous dévoile six chants, mais la lecture du texte propose deux grandes parties : d'une part les premiers cinq chants, et d'autre part le sixième. Lautréamont parle d'une partie synthétique (les cinq premiers chants) et d'une partie analytique (le sixième et dernier chant). Or le Chant III peut être lu comme un chant pivot au sein de l'œuvre. C'est le chant le plus court et le plus violent. De plus, il est marqué par le discours entre guillemets, et il se présente comme le climax de l'œuvre. Une lecture attentive de la structure permet donc de placer ce chant III au centre de l'œuvre et de considérer *Les Chants de Maldoror* comme la parodie d'une tragédie classique en cinq actes.

Si nous considérons un roman plus traditionnel, nous pouvons voir que le découpage en chapitres est essentiel à la lecture de l'œuvre. Agustín Gómez-Arcos est un écrivain espagnol qui a publié ses textes en français. L'un de ses premiers romans, *Ana non*, est un voyage initiatique d'une mère du Sud de l'Espagne jusqu'au Nord à la recherche de son fils emprisonné. Le voyage permet à l'auteur — par l'intermédiaire de son personnage — de traverser l'Espagne et, surtout, de centrer cet itinéraire sur la description de la Castille. Le chapitre central du livre correspond au centre même du voyage du personnage et se présente, au niveau de son marquage, comme un chapitre double : chapitre "8 et 9" (il y a 16 chapitres en tout). Dans ce chapitre double, la référence à la Guerre Civile est omniprésente. Une première interprétation de la structure pourrait être schématisée sous forme de tableau¹. Et il ne serait pas inutile, dans ce cas précis, de mettre en parallèle le parcours de l'écrivain et le parcours du personnage afin de montrer comment le texte met en fiction une certaine vision de la culture qui s'inscrit dans un réseau lexical à partir de trois termes : "mer", "mère" et "mort". Un autre tableau peut résumer ces différents parcours¹.

Cette attention à la structure du roman, à sa mise en chapitres, peut déboucher sur des projets de lectures diversifiés. L'enseignant peut proposer une grille de lectures plurielles — avant la lecture de l'œuvre — qui aidera les apprenants au moment de lire le livre : ils sauront quoi chercher dans le

¹ Cf. Annexes — tableau 2.

texte. Ultérieurement, le groupe-classe mettra en commun ses recherches et l'on parviendra ainsi à lire à plusieurs un roman. Nous proposons une grille de lecture sur *Le procès-verbal* de J.-M. G. Le Clézio)⁵.

Conclusion

Finalement, si la littérature peut être pensée en termes de progression celle-ci devrait aller de la lecture à la production, de l'analyse de la microstructure à l'analyse de la macrostructure. En effet, la fréquentation des textes littéraires — soit à partir de fragments soit de l'œuvre complète — devrait déboucher sur des activités de production pour que l'apprenant prenne conscience du travail textuel et, d'autre part, pour qu'il modifie ses habitudes et s'éloigne d'un rôle passif de simple récepteur qui doit accepter des discours imposés sur la beauté littéraire. De la lecture à la production tout un itinéraire est donc à développer en vue de former les étudiants au sens critique et à la critique du sens.

Structure du Roman de Gómez - Arcos Ana Non

tableau 1:

ESPACE		
TEMPS	SUD	NORD
SECONDE RÉPUBLIQUE	début	niveau mythique
FRANQUISME	niveau de la réalité (à fuir)	fin

tableau 2:

Parcours de l'écrivain	Espagne		France
Parcours du personnage	Sud	Castille	Nord
Schéma culturel	Culture d'origine	Culture a-temporelle	Culture a doptée
Schéma lexical	"Mer"	"Mère"	"Mort"

⁵ Cf. Annexes — Grille de lecture.

- Point de départ : a) Espagne ; b) Sud ; c) Culture d'origine ; d) "Mer".
- Point d'arrivée : a) France ; b) Nord ; c) Culture adoptée ; d) "Mort".
Points intégrés dans un schéma spatio-temporel.
- "Culture" pour Gómez-Arcos : a) (vide — angoisse, tragédie) ; b) Castille ; c) Tradition ; d) "Mère" : La "culture" échappe à tout mouvement spatial ou temporel.

Grille de lecture: Le Procès-verbal de *Le Clézio*

I. Étude de l'espace du texte

- I.1. Étude de la structure du texte :
 - I.1.1. Problème de la division par chapitres.
 - I.1.2. Étude du chapitre [Q] : neuf coupures de presse.
- I.2. Rapports de l'anecdote et de l'écriture :
 - I.2.1. Relevé du (des) thème(s), nombre de pages, espace et temps de chaque chapitre.
 - I.2.2. Étude des stratégies scripturales et spécialement dans le chapitre A.
- I.3. L'inscription des personnages :
 - I.3.1. Métamorphoses des personnages.
 - I.3.2. Stratégies de description des personnages.
- I.4. Analyse du niveau expositif.

II. Le texte comme jeu

- II.1. Étude de l'espace sonore
- II.2. Relevé de lettres et de chiffres.
- II.3. Étude du travail sur le signifiant.
- II.4. Relevé des "fautes de frappe".

III. Intertextualité

- III.1. Recherche des noms propres dissimulés.
- III.2. Recherche des œuvres qui sont interpellées.

IV. Panorama de la littérature contemporaine

- IV.1. Relations du texte avec le Nouveau Roman .
- IV.2. Le texte comme "fabrique": Étude des techniques suivantes:
 - IV.2.1 . Le caviardage.
 - IV.2.2. La page arrachée.
 - IV.2.3. Le texte fendu.
 - IV.2.4. L'inventaire.
 - IV.2.5. Le collage.

Bibliographie sommaire:

ADAM J.-M. (1990) : *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga.

ADAM J.-M. (1991) : *Langue et littérature*, Hachette.

ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Nathan.

AFEF (1986) : *Nous enseignons la littérature*, Paris, Syros.

BIARD J. et DENIS Frédérique (1993): *Didactique du texte littéraire*, “Perspectives didactiques”, Nathan.

L'Enseignement de la littérature (1971): Paris, Plon, réed. De Boeck-Duculot 1981.

Le Français dans le Monde 1988 (spécial) : “Littérature et enseignement. La perspective du lecteur”, dirigé par D. Bertrand et F. Ploquin.

PEYTARD Jean (1982) : *Littérature et classe de langue FLE*, Crédif/Hatier.

Pratiques 1983, 38 : “Enseigner la littérature”.

Ceuvres commentées:

BUTOR MICHEL (1957): *La Modification*, collection “double”, Éditions de Minuit.

DUCASSE ISIDORE (1973): *Les Chants de Maldoror*, “Poésie”, Gallimard.

GÓMEZ-ARCOS Agustín (1977) : *Ana Non*, Éditions Stock.

LE CLÉZIO J.-M. G. (1963) : *Le Procès-verbal*, Gallimard.

