
Littérature et contextes

Arnaud Buchs et Myriam Moraz

**Édition électronique**URL : <https://journals.openedition.org/edl/5811>DOI : [10.4000/edl.5811](https://doi.org/10.4000/edl.5811)

ISSN : 2296-5084

Éditeur

Université de Lausanne

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2007

Pagination : 129-151

ISBN : 978-2-940331-15-4

ISSN : 0014-2026

Référence électronique

Arnaud Buchs et Myriam Moraz, « Littérature et contextes », *Études de lettres* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 15 décembre 2007, consulté le 16 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edl/5811> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.5811>

LITTÉRATURE ET CONTEXTES

Notre propos visera tout d'abord à montrer quelle est la conception du sens impliquée par les diverses approches privilégiées par les didacticiens du FLE ; ce rapide état des lieux mettra en lumière un sens en quelque sorte « figé », comme prisonnier du texte dans toutes ses dimensions possibles (générique, thématique, linguistique, ...). Nous aimerions alors, dans un deuxième temps, dépasser cette conception « structuraliste » du sens pour lui substituer une vision plus « herméneutique », davantage soucieuse de suivre le sens dans sa dynamique et surtout attentive à ne pas séparer le sens de ses contextes. Nous proposerons ensuite quelques pistes pour permettre aux apprenants FLE en particulier de saisir le fonctionnement du sens – pour leur montrer qu'ils sont partie prenante du sens. Puis nous tenterons, à partir d'un questionnaire distribué à des apprenants de divers niveaux, de réfléchir à leur manière d'appréhender le texte littéraire et ses composantes, pour comprendre *où* ils situent le sens, comment ils le construisent, et ainsi mesurer le chemin qu'il nous reste à parcourir pour que le texte littéraire soit plus qu'un texte parmi beaucoup d'autres.

Etat des lieux

Lorsque les didacticiens du FLE s'intéressent à la littérature, c'est le plus souvent pour tenter d'en justifier l'utilisation en classe de langue, comme si la présence d'un texte littéraire dans un corpus de langue n'allait pas de soi. Difficilement accessible en raison de sa complexité intrinsèque et des savoirs linguistiques qu'il mobilise, le texte littéraire serait en effet réservé à des apprenants déjà expérimentés, pour lesquels la langue du moins ne fait plus obstacle. C'est de toute évidence contre une telle vision – sacralisante – de la littérature que luttent avec raison ces didacticiens, et on peut constater en France un retour en

force de la littérature dans le corpus des classes de langue (étrangère ou non)¹. Si bien que la littérature se retrouve aujourd'hui, par un saisissant mouvement de balancier, au même niveau que la publicité, les recettes de cuisine ou les articles journalistiques les plus divers². On voit ce qu'il y a de commun à tous ces différents types de texte : la langue. Mais de la désacralisation (nécessaire) à la banalisation, on a un peu vite oublié que la littérature, c'est plus que du langage, c'est du *sens* ; qui plus est, ce sens n'est pas totalement immanent au texte, et encore moins réductible à la langue, comme semblent le postuler certains didacticiens. Le sens excède les limites du texte, c'est un processus toujours en cours, à la croisée de la synchronie et de la diachronie, et faute de tenir compte de toutes ses dimensions, on risque de réduire le texte littéraire à un document authentique parmi d'autres – à ne voir que le *texte*.

Commençons peut-être par préciser qu'il est sans doute légitime de lire telle ou telle page de Renaud Camus, de Richard Millet ou de Pierre Michon pour travailler l'imparfait du subjonctif ou des questions complexes de syntaxe, comme on peut se servir de Queneau pour introduire la problématique du style oralisé ou de la temporalité. Il est permis d'en rester là, sans que quiconque trouve à y redire ; on peut cependant aussi donner un autre relief à ces pages et montrer, par exemple, combien l'imparfait du subjonctif prend un sens particulier dans l'économie générale d'une esthétique (et à plus forte raison pour une œuvre contemporaine) qui dépasse de beaucoup de « simples » questions de langue. Mais on conçoit sans peine que ce type de considérations n'intéresse pas forcément le didacticien de langue, qui va plutôt aborder le texte littéraire comme un fait de langue parmi d'autres : un texte est un texte. Or, cette tautologie n'est pas si anodine qu'il y paraît, la notion de « texte » n'est en effet pas neutre, elle véhicule un certain nombre de présupposés méthodologiques issus du structuralisme qui, s'ils donnent assurément aux didacticiens les outils dont ils ont besoin pour ramener l'œuvre au texte, et le texte à la langue, n'en sont pas moins réducteurs ; surtout, ces outils visent à

¹ Ainsi qu'en témoignent les ouvrages de M.-C. Albert et M. Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, et de J. Biard et F. Denis, *Didactique du texte littéraire*.

² Voir par exemple M.-C. Albert et M. Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*.

être efficaces dans le cadre d'une réflexion plus générale, de type herméneutique, mais qui reste étrangement absente des approches didactiques³. Toutefois, en privilégiant presque exclusivement la dimension langagière du texte littéraire (sa grammaire, son lexique, sa syntaxe, sa structure, etc.), les didacticiens du FLE aboutissent à une aporie qu'ils ne peuvent résoudre, dès lors qu'ils postulent une immanence du sens aux seuls aspects linguistiques : face à la complexité et à la singularité d'un texte *littéraire* (et plus seulement d'un « simple » texte parmi beaucoup d'autres), ils sentent bien que les modèles interprétatifs sur lesquels ils s'appuient ne permettent pas toujours de rendre compte du sens – a fortiori quand le texte littéraire en question dépasse les archétypes véhiculés par les ouvrages de vulgarisation.

L'œuvre littéraire ne se réduit pas à des mots constituant des phrases, lesquelles se regroupent en paragraphes ou en strophes qui forment enfin ou ferment l'œuvre – même si, bien entendu, la littérature, c'est *aussi* cela. Les modèles interprétatifs mis en avant par la grande majorité des didacticiens du FLE « trahissent » en fait des choix herméneutiques qui ne sont pas innocents. Quels sont ces modèles ? Ils sont de deux sortes, et paraissent de surcroît complémentaires : tout d'abord un modèle que l'on pourrait qualifier de « sémiotique » au sens large, mêlant Roland Barthes et Mikhaïl Bakhtine (en passant par Roman Jakobson et A. J. Greimas) à des critiques spécialistes des genres, tels Tzvetan Todorov et Gérard Genette. On retrouve là les principaux tenants de ce que l'on a pu appeler parfois la « nouvelle critique ». A ce premier pôle s'en ajoute un second, représenté par la linguistique textuelle de Jean-Michel Adam, dont ont usé et abusé nombre de didacticiens⁴, pensant ainsi rendre le texte littéraire accessible pour le FLE, alors que les outils offerts par la linguistique textuelle dépassent de beaucoup la conception d'une grille de lecture. Aussi différents soient-ils, ces auteurs puisent tous l'essentiel de leur inspiration et leurs fondements théoriques dans le structuralisme (même si, bien sûr, il ne faut pas les réduire à cela). On voit bien l'intérêt que ces diverses approches représentent pour qui veut lire en classe

³ Mais peut-on reprocher aux didacticiens de faire subir aux méthodes d'analyse qu'ils retiennent ce que celles-ci font elles-mêmes avec les textes : elles les coupent du contexte dont ils sont issus ?

⁴ Voir, parmi beaucoup d'autres, J.-F. Bourdet (éd.), « Fiction littéraire et apprentissage des langues ».

une œuvre littéraire, à plus forte raison dans une langue étrangère : elles ont toutes, à leur manière, l'avantage de présenter des « grilles de lecture » performantes, permettant de ramener une œuvre à quelques segments ou séquences analysables. En d'autres termes, ces approches placent l'œuvre à une hauteur abordable : en grossissant à peine le trait, l'étudiant est actuellement déclaré « recevable » lorsqu'il est capable d'identifier une séquence descriptive ou lorsqu'il connaît le schéma actanciel ; l'étudiant est « bon » s'il peut différencier une séquence argumentative d'une séquence narrative. De la même manière qu'un étudiant était bon autrefois lorsqu'il pouvait, comme l'affirme malicieusement Antoine Compagnon, distinguer une anacoluthie d'une hypallage et connaissait la date de naissance de Montesquieu⁵.

La littérature est heureusement plus que cela, disions-nous, elle ne se laisse ni réduire à quelques dates ou figures de style, ni d'ailleurs à ce que l'on appelle le « texte » : nous aimerions la comprendre comme un dialogue à plusieurs niveaux. Ou, pour dire les choses plus clairement et placer le débat dans une perspective moins structuraliste : la littérature, c'est d'une part *du* sens (et non pas *un* sens), et ce sens est d'autre part inséparable d'un *contexte*. Il nous faut immédiatement préciser cette dernière notion, bannie des études littéraires depuis les années 1960. Le contexte tel que nous l'entendons n'a rien à voir avec cette vie de l'auteur, avec cette psychologie sommaire que la critique « traditionnelle », lansonienne, élevait au rang de méthode absolue pour aborder l'œuvre. C'est ce type de contexte, en partie assimilable à l'histoire littéraire, que le structuralisme a mis au pilori. Nous entendons le contexte dans une acception différente, qui est en fait double : large et restreinte.

Des contextes

Dans son acception restreinte, le contexte désigne les différents éléments internes à l'œuvre participant de l'élaboration du sens : chapitre, paragraphe, forme régulière ou non. Un exemple peut-être : un sonnet ou un alexandrin répondent à un certain nombre de contraintes *a priori*. Ou encore, tout récit est pris en charge par un narrateur qui

⁵ A. Compagnon, *Le Démon de la théorie*, p. 10.

laisse des traces dans la narration, et ces « traces » sont assurément porteuses de sens. Les théories issues du structuralisme rendent bien compte de ce qui se joue à ce niveau-là, proposant à leur manière de flécher un parcours du sens à l'aide d'outils adéquats. On ne dénombre plus – et pour nous en tenir à un seul exemple – les travaux d'étudiants se focalisant exclusivement sur des questions de diégèse pour analyser un récit. Mais c'est à chaque fois un parcours du sens qui est proposé, et les étudiants capables de multiplier ces niveaux de lecture ou de les mettre en perspective sont malheureusement rares.

Toutefois, on ne vise guère là qu'une dimension du sens (même si nombre de critiques réduisent le sens d'une œuvre à cette seule dimension-là), car le contexte « restreint » doit lui-même être mis en relation avec un contexte plus large, qui pourrait être synonyme d'histoire culturelle, ou histoire des idées. Ainsi, pour reprendre notre exemple : même s'ils sont régis par des règles identiques, un sonnet baroque et un sonnet romantique ne véhiculent pas les mêmes valeurs ; l'alexandrin, que l'on retrouve à la même époque chez Banville et chez Rimbaud, n'a pas la même charge symbolique chez ces deux poètes, car il s'inscrit dans le cadre de deux esthétiques différentes. Le narrateur chez Claude Simon se distingue de celui de Zola pour des raisons épistémologiques, par définitions historiques.

La coprésence et l'interférence de ces deux types de contexte laisse entrevoir une circularité du sens, et la plupart des didacticiens du FLE, en se focalisant sur des approches postulant une immanence du sens au seul texte (contexte restreint), risquent ainsi de figer le sens, d'en interrompre la dynamique, alors qu'il faudrait au contraire essayer de maintenir l'avènement du sens dans son élan fécond, comme le montrent les pensées herméneutiques de Hans-Georg Gadamer ou de Jean Starobinski : c'est la théorie bien connue du cercle herméneutique. Dans son approche critique fondée sur la relation entre le lecteur et l'œuvre, rappelons que Starobinski a mis en lumière un double cercle : l'un, qui va du sujet au sujet en passant par l'objet d'analyse, et l'autre, « contemporain du précédent, mais prenant son origine tout à l'opposé : un cercle qui va de l'objet à l'objet, qui part d'une occurrence particulière, différente, significative, pour revenir à cette même occurrence, mais cette fois plus fortement légitimée dans sa particularité et sa signification. Le cercle aura passé par ma parole explicative, par le

travail de la raison, lesquels reviendront finalement enrichir l'objet. [...] Dans cette perspective-là, ce n'est plus mon discours qui assimile et absorbe l'objet, mais c'est au contraire l'objet qui appelle et absorbe mon discours »⁶. Comprendre un texte, c'est alors entrer en interaction avec lui, et ceci présuppose non seulement des compétences linguistiques, mais également « culturelles », qui permettent par exemple de reconstituer un contexte historique à partir du moment et peut-être d'une culture différents – et c'est justement là que les problèmes surgissent pour les didacticiens du FLE, car c'est en vain que l'on demanderait aux approches postulant l'autonomie du texte de tenir compte d'un autre contexte que le seul texte (ou le « contexte restreint ») : le contexte général échappe *a priori* à ces mêmes théories, qui se sont précisément bâties contre tout ce qui peut excéder le « texte »⁷.

Vers l'autonomie de l'apprenant

Notre propos n'est pas de rejeter ces approches sous prétexte qu'elles ne seraient pas capables de penser leur inscription dans une histoire qui n'en finit pas de durer, avec des hommes qui, admettons qu'ils soient sur le point de disparaître, n'en continuent pas moins d'écrire des livres – notre propos vise au contraire à recontextualiser le sens et ainsi, paradoxalement peut-être, à décloisonner ces mêmes approches. En d'autres termes, la mise en lumière du rôle joué par les contextes devrait permettre d'une part de relativiser le sens visé par les nouvelles sciences humaines et d'autre part de mettre en perspective les différentes grilles de lecture habituellement proposées. En bref, nous proposons de reconstruire du sens là où certaines approches ont

⁶ J. Starobinski, *La relation critique*, p. 197-198.

⁷ On connaît le terrible mot final de l'archéologie des sciences humaines entreprise par Michel Foucault : « L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine » (*Les mots et les choses*, p. 398). Cette « fin prochaine » de l'homme, que les différents courants issus du structuralisme ont lue comme la nouvelle parole d'un Évangile à venir, a notamment eu pour effet de clore le texte sur lui-même et de postuler son autonomie. Toutes les approches qui visent plus ou moins à « déshistoriciser » le sens n'échappent cependant pas à leur histoire. Elles ont même à présent leur archéologie, dont Antoine Compagnon a subtilement mis en lumière les principales strates.

confiné le sens à une dimension unique ; cela signifie qu'il faut apprendre aux étudiants (allophones ou non) à élaborer du sens, il faut attirer leur attention sur la complexité, sur la circularité du sens. Le rôle d'un enseignant ne serait donc pas seulement de pourvoir les étudiants en outils capables de rendre compte de tel ou tel texte (en veillant toutefois à ne pas oublier que ces outils ont été élaborés dans un cadre épistémologique évidemment déterminant), mais aussi et surtout de leur donner les moyens intellectuels de (re)mettre en question ces outils. Nous estimons qu'un enseignant a transmis un savoir lorsque les étudiants sont à même de remettre en cause ce savoir... Il faut viser l'autonomie : l'enseignant doit rendre les étudiants indépendants.

Pourtant, force est de constater que partout où l'on continue d'enseigner l'« explication de texte », c'est le plus souvent l'inverse qui se produit, car de tels cours ou séminaires visent plutôt à vérifier la bonne application des méthodes retenues ; mieux vaudrait mettre sur pied des séminaires de « complication de textes », où l'étudiant pourrait apprendre à multiplier les lectures et les niveaux de sens. La circularité du sens appelle donc, en particulier pour les étudiants de FLE, un double encadrement, où l'enseignement spécifiquement de langue serait accompagné de cours plus littéraires ou culturels, afin que l'apprenant ait une chance de saisir toutes les dimensions du sens. Ces enseignements littéraires et culturels auraient moins pour but de vérifier l'application des outils méthodologiques dont se servent les didacticiens que d'apprendre à les relativiser et à les contextualiser. Critique et métacritique vont ici de pair, un vrai lecteur est celui qui sait en permanence ce qu'il est en train de faire et pourquoi : « Il ne s'agit pas d'éviter un tel cercle [herméneutique], mais d'y entrer de façon appropriée »⁸, affirme Gadamer.

De plus, une telle perspective herméneutique aurait l'avantage de transformer le handicap de l'alloglotte en un avantage : confrontés quotidiennement à la dimension culturelle du français⁹ (pour peu qu'ils

⁸ H.-G. Gadamer, *Langage et vérité*, p. 64. Le cercle herméneutique mis en évidence par Gadamer s'exemplifie ainsi : « Dans le comprendre est toujours en jeu une précompréhension elle-même marquée par l'empreinte de la tradition déterminante dans laquelle se tient l'interprète et par les préjugés qui y sont formés » (p. 110).

⁹ Il n'est pour s'en persuader que de constater les difficultés que rencontrent les latinos-américains ou les anglophones avec le fonctionnement du « tu » et du « vous ».

puissent apprendre le français dans un environnement francophone), les apprenants allophones sont *de facto* sensibles à un contexte qui peut par ailleurs se révéler faussement transparent pour un francophone. Le décalage culturel doit donc être cultivé et mis en valeur par l'enseignant, l'étudiant doit comprendre que son origine, sa culture et sa position d'«étranger» constituent autant d'avantages lui permettant d'entrer aisément dans le cercle : «la compréhension "adéquate" d'un texte fera toujours entrer en jeu quelque chose de la position, du temps, de la vision du monde (*Weltsicht*), de l'interprète»¹⁰.

Compréhension linguistique d'un texte (questionnaire 1)

En regard de l'aperçu théorique ci-dessus, il nous a paru intéressant d'interroger les apprenants pour essayer de cibler les obstacles principaux qu'ils rencontrent lorsqu'ils abordent un texte littéraire¹¹. Pour faciliter l'analyse de leurs réponses, nous avons regroupé les apprenants sous quatre rubriques linguistiques : asiatique, latine, germanique et slave. Cette classification est certes un peu sommaire, et l'on pourra nous reprocher d'avoir classé la langue japonaise, dont il y a un unique représentant dans nos questionnaires, dans les langues asiatiques alors qu'elle ne fait pas partie de cette famille de langue. Il eût néanmoins été absurde de former un groupe pour une seule étudiante, c'est pourquoi nous l'avons incluse dans le groupe des langues asiatiques, en nous basant sur une proximité d'ordre plutôt culturel, encore que ce critère soit discutable. Nous avons également dû opérer un choix pour un étudiant syrien qu'il n'eût pas été fondé non plus d'isoler et dont nous commentons le cas plus loin.

Le premier questionnaire¹² concerne l'attitude des apprenants vis-à-vis de la compréhension linguistique du texte littéraire. Comment se comportent-ils lorsqu'ils rencontrent un mot inconnu ? Quelles stratégies utilisent-ils pour comprendre le texte ? Les réponses aux deux premières questions¹³ montrent que, toutes familles de langue

¹⁰ H.-G. Gadamer, *Langage et vérité*, p. 106.

¹¹ Voir Annexes 1 et 2.

¹² Voir Annexe 1.

¹³ Voir Annexe 3 pour les représentations graphiques des réponses au premier questionnaire.

confondues, la grande majorité des étudiants privilégient avant tout une approche globale, cherchant à déterminer le sens général du texte ainsi que son thème.

Pour ce qui est du vocabulaire inconnu, le groupe interrogé s'en soucie modérément, et on constate même que quelques personnes de langues latines affirment ne faire aucun cas des mots nouveaux rencontrés dans le texte. Quant à l'usage du dictionnaire pour chercher le sens de ces mots, la plupart l'utilisent avec modération. Il est à noter qu'un à deux apprenants de chaque groupe de langue disent ne chercher aucun mot nouveau. En outre, ils tentent de discriminer, en matière de lexique, ce qui est important de ce qui ne l'est pas, ciblant ainsi les mots qui feront l'objet d'une recherche dans le dictionnaire (question n° 5).

Le groupe des étudiants de langues asiatiques¹⁴ exprime sa difficulté à s'appuyer sur l'histoire de la langue ou à tirer des liens de parenté avec leur langue maternelle pour deviner le sens d'un mot (question n° 6) ; la quasi totalité des autres groupes linguistiques utilisent ce moyen¹⁵. Le contraste est frappant pour les apprenants de langue latine ; la majorité s'aident de leur langue première, ce qui est aisément concevable, vu la proximité avec le français.

A cela s'ajoute que près de la moitié des apprenants s'appuient systématiquement sur des indices linguistiques pour deviner le sens d'un mot. A nouveau, les apprenants de langues asiatiques se retrouvent défavorisés face à une telle démarche. Quant aux hypothèses émises à partir du titre (question n° 9), elles sont considérées comme utiles surtout par les apprenants dont la langue est d'origine latine. Les étudiants sont également capables de réutiliser les connaissances linguistiques acquises au préalable pour les adapter dans un contexte nouveau (question n° 11). Les apprenants de langues latines et germaniques se

¹⁴ Ce groupe compte quatre apprenantes chinoises et une Japonaise, ce qui est très peu pour tirer une conclusion. Néanmoins, la réponse quasi unanime (quatre sur cinq) constitue un indice intéressant.

¹⁵ Mis à part quelques apprenants de la famille des langues germaniques, ainsi que trois apprenants issus de langues slaves. L'un des trois est d'origine syrienne et nous avons pris la liberté de le classer dans ce groupe car il a fait ses études universitaires en ex-Yougoslavie. Il aurait sinon formé un groupe tellement restreint qu'il eût été difficile de tirer quelque conclusion que ce fût à partir de ses réponses. Il nous a donc paru plus judicieux de le regrouper avec les apprenants de langues slaves, tout en commentant sa position si elle s'avérait différente.

servent aussi du contexte immédiat ou font des liens avec le lexique utilisé ailleurs dans le texte, ce qui n'est pas le cas des apprenants de langues slaves ou asiatiques, probablement parce que leur langue première est trop éloignée du français.

Les indices visuels sont utilisés mais, étonnamment, pas de manière systématique par une majorité d'étudiants. Il s'en trouve même cinq (langues asiatiques, latines et germaniques) pour ne pas en tenir compte pour la compréhension du texte, ce qui est particulièrement surprenant dans notre société dominée par l'image. Peut-être se sont-ils basés sur les textes littéraires qui leur avaient été présentés au cours de l'année et qui étaient exempts de tels indices ?

Interpréter un texte (questionnaire 2)

Les questions posées dans le second questionnaire¹⁶ concernent la manière d'appréhender un texte littéraire pour des apprenants de FLE ; elles permettent d'affiner les orientations ébauchées par le premier pour aboutir à une dimension de compréhension non seulement lexicale mais également interprétative du texte.

Nous nous proposons de traiter la question n°13 en premier car elle se pose en prolongement du questionnaire précédent¹⁷. Elle tend en effet à préciser de manière plus pointue ce qui fait obstacle à la compréhension du texte chez des apprenants de FLE. Les directions esquissées traitent des notions de compréhension de base, à un niveau purement linguistique, telles que le lexique en général (a) à la différence du lexique spécifique (b), les notions qui s'attachent à une compréhension des idées telles que les thèmes (c), ou des notions de théorie littéraire (d) et enfin des notions culturelles (e). Cette question permet donc de faire le lien entre ce qui a été observé ci-dessus et le travail herméneutique à proprement parler.

On peut observer que le vocabulaire en général est considéré comme l'obstacle principal, toutes langues confondues, et même pour les apprenants de langues latines dont la langue (italien, espagnol, roumain) est relativement proche du français. Cette réponse mérite qu'on

¹⁶ Voir Annexe 2.

¹⁷ Voir Annexe 5 pour les représentations graphiques.

s'y attarde car elle constitue une sorte de lieu commun. Chaque fois que l'on interroge des apprenants de quelque langue étrangère que ce soit, ils ont tendance à amplifier l'importance du lexique en ce qui concerne la compréhension, et ceci même si l'analyse du questionnaire précédent démontre que les apprenants ont une attitude tout à fait adéquate vis-à-vis des problèmes de vocabulaire¹⁸. Il serait intéressant de se pencher sur cet a priori afin de trouver les moyens didactiques de le surmonter et, à terme, de transformer la perception des apprenants. L'inconfort transmis par la méconnaissance du lexique tend à entamer la confiance des apprenants vis-à-vis du texte. Il serait temps de proposer des remédiations pertinentes pour permettre aux apprenants de se sentir aptes à comprendre un texte, même si une partie du lexique leur échappe.

Les problèmes posés par le vocabulaire spécifique sont moins essentiels, comme si les apprenants étaient plus à même de combler des lacunes lexicales lorsqu'elles sont ciblées avec précision. Le fait que les thèmes leur soient étrangers ou éloignés ne semblent pas poser de problème majeur. Ils en sont conscients – probablement d'autant plus vu qu'ils sont en immersion dans un pays francophone –, ce qui leur permet de se rendre compte des singularités thématiques souvent liées à l'aspect culturel. Les aspects théorique et culturel ne constituent pas non plus un obstacle majeur à la compréhension du texte. Il est évident que, comme on le verra plus loin, il leur paraît important d'avoir des connaissances théoriques pour aborder le texte littéraire, mais l'absence de ces connaissances ne les empêche pas de comprendre un texte. Leurs réponses indiquent qu'ils parviennent à établir une distinction entre ce qu'ils utilisent pour la compréhension et ce qu'ils utilisent pour l'analyse.

Quant au manque de connaissances culturelles, il apparaît comme important pour les apprenants asiatiques, ce qui n'est guère surprenant. En effet, parmi les quatre groupes linguistiques, les apprenants asiatiques sont ceux dont la culture est la plus éloignée de celle qui participe des œuvres littéraires francophones. Étonnamment, la moitié des apprenants de langues germaniques partagent cette difficulté. Pourtant, ils sont issus de pays voisins ou même de Suisse allemande,

¹⁸ Comme le montrent les réponses aux questions 3 à 7 du questionnaire n° 1 (Annexe 3).

ce qui, malgré les plaisanteries d'usage en Suisse romande, ne laisse pas présager de chocs culturels énormes. Peut-être est-ce le fait d'avoir supposé leur culture si proche qui leur fait percevoir les différences de manière plus frappante, c'est-à-dire que le contraste entre ce qu'ils pensaient *a priori* et la réalité amplifie les différences qui ne sont pourtant pas extrêmes. Quant aux apprenants de langues latines et slaves, leurs réponses expriment une position modérée : ils ont pris conscience des différences culturelles engendrées par les textes francophones mais ne les considèrent pas comme un obstacle majeur à la compréhension. Il faut noter pour terminer que la troisième colonne ne recueille que peu de suffrages, ce qui signifie que les apprenants sont conscients de certaines difficultés.

Comme aide à la compréhension, la majorité des apprenants, toutes langues confondues, s'appuient sur le paratexte pour entrer dans l'œuvre (question n° 5). Ils savent donc profiter de tout ce qui fait l'environnement immédiat d'une œuvre littéraire, ce qui laisse tout de même présager d'une certaine pratique du texte littéraire. Bien que considérées comme importantes, les difficultés posées par le lexique n'incitent pas les apprenants à privilégier des extraits lorsqu'ils se dédient à l'étude de la littérature. Ils montrent même une nette préférence pour des textes compris dans leur intégralité (question n° 7). Cela tend à prouver qu'ils sont capables de comprendre et d'apprécier un texte entier et qu'ils ne se satisfont pas d'extraits. Quant à la longueur du texte, seuls les étudiants de langues asiatiques préfèrent un texte court. Pour les autres, les avis sont partagés, les préférences des apprenants de langues latines sont réparties de manière égale, une moitié privilégiant les textes courts, alors que les apprenants de langues germaniques et slaves ont plutôt tendance à privilégier les textes plus longs.

Quant à l'approche de la poésie, qui pourrait faire office de textes courts, les réponses sont très partagées (questions n° 8 et 9). On eût pu penser que le poème rencontre leurs faveurs vu qu'il constitue un tout en lui-même. Or, ce n'est pas le cas. Les réponses obtenues montrent que la poésie reste un genre très particulier, régi par des lois qui lui sont propres ; par conséquent, même formée de pièces brèves, la poésie demeure un genre difficile d'accès, sans doute à cause de sa codification accrue. Le fait que la majorité des réponses se situe dans

la colonne médiane tend à montrer que les apprenants sont partagés entre l'avantage de traiter une pièce courte et les difficultés inhérentes au genre poétique lui-même. Il est intéressant de constater que les apprenants de langues asiatiques sont tout à fait conscients que la poésie française est régie par des paramètres qui lui sont propres. Cette prise de conscience est importante car ils pourront ainsi la replacer dans un contexte approprié, distinct de ce dont ils ont l'habitude dans leur langue où les métaphores, par exemple, figure familière en poésie, sont codifiées et renvoient toujours à la même lecture. Il n'en va pas de même en français, où chaque métaphore présente un signifié propre, analysable pour lui-même dans son contexte.

Revenons maintenant aux premières questions¹⁹, qui permettent de caractériser l'approche et l'usage que les apprenants de FLE font du texte littéraire. Généralement, les apprenants ont une approche du texte littéraire qui n'est pas orientée uniquement langue ni uniquement « interprétation littéraire » ou « histoire des idées » (questions n° 2 et 3); s'ils se servent aussi du texte littéraire pour progresser en langue, il n'en demeure pas moins un objet d'étude interprétative. L'approche la plus équilibrée est fournie par les apprenants de langues slaves, dont six utilisent le texte pour un travail aussi bien littéraire que linguistique. Cette notion est reprise dans les dernières questions (n° 19 et 20) où les apprenants doivent préciser quelle est leur attitude de lecteur et non pas, comme au début, à quoi leur sert principalement le texte littéraire, ce qui est un peu différent; on remarque alors que même s'ils utilisent l'œuvre littéraire pour progresser en langue, les étudiants savent se concentrer surtout sur les thèmes pour accéder à une compréhension globale. Ils sont conscients de la nécessité de se détacher progressivement du purement linguistique pour dépasser une compréhension restreinte. Par conséquent, il semble judicieux de favoriser cette démarche en leur offrant les outils leur permettant d'aller au-delà du linguistique.

Dans la même direction, ils jugent très important d'avoir acquis des connaissances théoriques pour aborder un texte (question n° 18). Seules trois personnes de langues latines estiment pouvoir s'en passer. Dans le but de mettre en pratique ces outils, les apprenants affirment tirer un grand bénéfice à travailler, en détail, des passages choisis et

¹⁹ Voir Annexe 4 pour les représentations graphiques.

délimités (question n° 14). Il est donc indispensable de ne pas négliger le travail sur des parties restreintes du texte afin qu'ils aient la possibilité de s'approprier certains passages en profondeur. Ils relèvent également l'importance du travail en classe, guidé par l'enseignant, ce qui nous invite à regarder d'un œil critique la prolifération des approches multimédias.

Pour ce qui est de l'auteur (questions n° 10 et 12), il est intéressant de constater que la majorité des apprenants (16 pour la question n° 10 et 15 pour la question n° 12) prennent en considération l'auteur en relation avec l'œuvre, tout en restant conscient que l'auteur ne représente pas en lui-même la clé de l'œuvre. A nouveau, on tend à s'écarter ici d'une position trop radicale apparue dans certains courants d'analyse, qui consistait à nier complètement l'auteur pour ne garder que le texte²⁰.

Concernant le contexte général (époque, circonstances d'écriture) qui entoure une œuvre (document 1 : question n° 8, document 2 : questions n° 11 et 16), nous étions curieux de voir si les réponses des apprenants viendraient corroborer les hypothèses théoriques avancées dans la première partie de ce travail. Mis à part les apprenants de langues latines²¹, la majorité des autres groupes de langue considèrent qu'il est important de replacer l'œuvre dans son contexte socio-culturel, qu'il s'agisse d'une œuvre dans son intégralité (question n° 12) ou d'un extrait (question n° 16). Ce besoin est probablement plus

²⁰ Comme le dit A. Compagnon : « La théorie, dénonçant la place excessive faite à l'auteur dans les études littéraires traditionnelles, avait les rieurs de son côté. Mais, en affirmant l'indifférence de l'auteur pour la signification du texte, n'a-t-elle pas poussé la logique un peu loin et sacrifié la raison au plaisir d'une belle antithèse ? Et surtout, ne s'est-elle pas trompée de cible ? En effet, interpréter un texte, n'est-ce pas toujours faire des conjectures sur une intention humaine en acte ? » (*Le démon de la théorie*, p. 53).

²¹ La position marquée de ce groupe linguistique s'explique probablement par le fait que les problèmes de compréhension sont moindres, vu la relative proximité des langues. Il eût été intéressant également de se pencher sur les théories littéraires qui ont cours dans les pays d'origine des apprenants, car il est évident que, en tant qu'apprenant de langue étrangère, leur appréhension de la littérature se construit sur leurs expériences antérieures en langue première. Les hispanophones, par exemple, ont subi l'influence du structuralisme en Espagne, comme l'illustrent les ouvrages *Teoria de la critica literaria* et *Introduccion a la critica literaria actual*, mais probablement aussi en Amérique latine par l'intermédiaire de l'Argentine, pays extrêmement dynamique culturellement lors de l'émergence du structuralisme en Europe.

prégnant pour des apprenants FLE qui arrivent en terrain inconnu, bien que, d'après les réponses données, dont la majorité se situent dans la colonne médiane, ils soient conscients que ces données ne constituent pas le seul outil herméneutique leur permettant d'entrer dans l'œuvre. Toutefois, il s'agira de ne pas négliger la contextualisation dans l'étude des œuvres, afin d'éviter des interprétations hasardeuses ou carrément des contresens – et là, c'est l'enseignant qui parle – tels que ceux qui sont apparus lors de l'analyse d'un poème de Victor Hugo par une apprenante chinoise²². Cette dernière, peu familiarisée avec l'influence de la religion judéo-chrétienne, est passée à côté de la verticalité du poème où la présence divine constituait la colonne vertébrale à partir de laquelle pouvait se construire l'analyse.

Pour ce qui est de tirer des parallèles avec leur propre tradition culturelle (question n°4), la plupart considèrent qu'ils ne peuvent le faire systématiquement et acceptent de traiter l'œuvre francophone dans le contexte culturel qui lui est propre : d'où l'importance d'un enseignement qui privilégie le « relativisme culturel » en encourageant les étudiants à prendre conscience de la dimension culturelle de l'acte de lecture.

Conclusion

D'après les réponses données dans les deux questionnaires, force est de constater que la grande majorité des apprenants parviennent d'eux-mêmes à surmonter les obstacles de compréhension que présente le texte, tant au niveau lexical (questionnaire 1) qu'interprétatif (questionnaire 2). Sans réelle surprise, on note ainsi que les étudiants de langues latines sont ceux qui s'appuient le plus volontiers sur leur langue et culture pour entrer dans l'œuvre littéraire tandis que les étudiants asiatiques éprouvent plus de peine à interpréter de tels textes : pour eux, les difficultés paraissent même doubles, le décalage culturel venant logiquement s'ajouter à l'écueil linguistique.

Mais quelle que soit l'origine des étudiants, il convient alors pour l'enseignant d'insister sur la relation essentielle entre une écriture

²² Il s'agit du poème liminaire des *Contemplations*, « Un jour je vis, debout au bord des flots mouvants ».

particulière (un style, un lexique, un genre, etc.) et un contexte particulier (ainsi, pour reprendre notre exemple, un sonnet ne s'interprète pas de la même manière s'il a été écrit par un poète baroque ou par un poète parnassien), et de les sensibiliser au fait qu'une langue écrite est avant tout un phénomène culturel... Concrètement, cela passe sans doute par une très grande perméabilité des cours spécifiquement de langue à des questions d'ordres historique, littéraire ou culturel. Réciproquement, l'enseignement de la littérature et de la culture ne doit jamais perdre de vue que l'altérité du texte est d'abord une altérité linguistique – mais pas seulement...

Les questionnaires permettent également de constater que les apprenants ne privilégient pas une seule approche interprétative, tenant compte par exemple uniquement du contexte restreint, mais qu'ils ont saisi l'importance d'une mise en relation de ce contexte restreint avec le contexte que nous avons appelé « large ». Ils semblent tout à fait conscients de l'importance d'une sorte de mouvement dialectique entre contexte restreint et contexte général. Ils expriment en fait l'idée qu'ils ne peuvent se passer ni de l'un ni de l'autre pour atteindre une meilleure compréhension du texte. Il est important de garder cela en mémoire ; en effet, les ouvrages concernant l'enseignement de la littérature en classe de FLE ont souvent tendance à ne pas tenir compte du contexte général dans lequel se situe une œuvre pour ne fournir aux apprenants que des outils formels servant à traiter le texte dans une dimension essentiellement autotélique. Les réponses des étudiants tendent à prouver que, même pour un enseignement de la littérature en classe de FLE, il est possible d'aller au-delà des grilles de lecture proposées spécifiquement pour la littérature en langue étrangère et d'atteindre un niveau interprétatif plus complet.

Arnaud BUCHS
Myriam MORAZ
EFLE-UNIL

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel, *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, 1990.
- , *Les textes types et prototypes*, Paris, Nathan, 2001.
- ALBERT, Marie-Claude et SOUCHON, Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, Vanves, Hachette, 2000.
- BIARD, Jacqueline et DENIS, Frédéric, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993.
- BOURDET, Jean-François (éd.), « Fiction littéraire et apprentissage des langues », *Revue de didactologie des langues-cultures* 115, Paris, Didier, juillet-septembre 1999.
- CICUREL, Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, (auto-formation) Paris, Hachette, 1991.
- COMPAGNON, Antoine, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998.
- FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
- GADAMER, Hans-Georg, *Langage et vérité*, traduction de Jean-Claude Gens, Paris, Gallimard, 1995.
- HARO, P. Aullon de, CALVO, J. Huerta, MAYORDOMO, T. Albaladejo, PUERTOLAS, J. Rodriguez, PINO, C. Castilla del et BERRIO, A. Garcia, *Introducción à la crítica literaria actual*, Madrid, Editorial Playor, 1984.
- HARO, Pedro Aullon de (éd.), *Teoría de la crítica literaria*, Madrid, Editorial Trotta, 1994.
- HUGO, Victor, *Les Contemplations*, Paris, Gallimard, 1973.
- PAPO, Eliane et BOURGAIN, Dominique, *Littérature et communication en classe de langue, une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier-Credif, 1989.
- STAROBINSKI, Jean, *La relation critique*, Paris, Gallimard, 1970.

ANNEXES

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE 1

Nom :**pays :****langue :****Comment vous comportez-vous vis-à-vis d'un mot inconnu**

Attribuez une note de 1 à 3 selon l'échelle suivante :

1 = oui, je fais toujours ainsi ;

2 = de temps en temps mais pas systématiquement ;

3 = non, je ne fais pas ainsi.

Quand je lis un texte :

1. Je cherche à déterminer le thème du texte.
2. J'essaie d'avoir une compréhension globale.
3. Je ne m'arrête sur aucun des mots que je ne connais pas.
4. Je cherche le sens de tous les mots nouveaux dans le dictionnaire.
5. J'essaie de faire le tri de ce qui est important et de ce qui ne l'est pas et je me concentre sur les mots les plus importants dont je recherche le sens dans le dictionnaire.
6. Je tente de deviner le sens du mot nouveau à partir des indices internes tels que la racine, les affixes et les mots apparentés à ma langue maternelle.
7. Je tente de deviner le sens d'un mot nouveau à partir des indices linguistiques externes, qu'on retrouve dans le texte : définitions, synonymes, antonymes, exemples et contexte linguistique.
8. Mes connaissances culturelles de l'époque, de l'auteur et du pays m'aident à comprendre le texte.
9. Je fais des hypothèses sur le sens du texte à partir du titre et j'utilise ces hypothèses pour deviner le sens des mots nouveaux.
10. Je fais des hypothèses sur le sens d'un mot nouveau à partir des indices extralinguistiques disponibles : les images, les tableaux, les objets, les dessins.
11. J'utilise mes connaissances préalables sur le mot pour deviner son sens dans un contexte nouveau.
12. J'évalue mes hypothèses sur le sens des mots nouveaux en examinant le contexte immédiat (la phrase) et en examinant, s'il y a lieu, les contextes de ces mêmes mots ailleurs dans le texte.

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE 2

Nom :

pays :

langue :

Comment vous comportez-vous vis-à-vis d'un texte littéraire

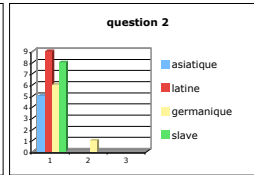
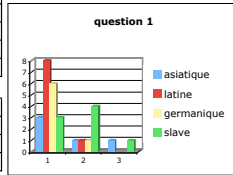
Attribuez une note de 1 à 3 selon l'échelle suivante :

- 1 = oui, c'est exactement cela ou pour cela
 2 = ce n'est pas tout à fait cela
 3 = non, ce n'est pas du tout cela

Quand je lis un texte :

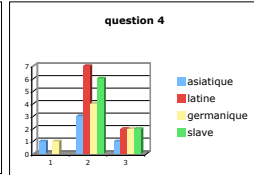
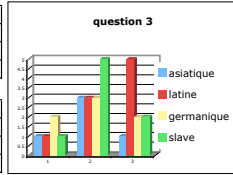
1. Lorsque j'étudie la littérature, les textes que je lis me servent de base pour un travail sur la langue (grammaire, lexique, etc.).
2. Lorsque j'étudie la littérature, ce qui m'intéresse c'est uniquement l'analyse du texte et les idées véhiculées par le texte.
3. Pour aborder un texte, il est utile de connaître les contraintes formelles ou culturelles auxquelles il obéit (théâtre classique, versification, métrique, formes fixes, genres narratifs, etc.).
4. Pour comprendre un texte j'ai besoin de pouvoir le rattacher à ma propre tradition culturelle (liens/différences avec la culture d'origine).
5. Le paratexte est important pour accéder au texte (titre, genre, préface, postface, mise en page).
6. Je préfère lire un texte court (nouvelle, pièce de théâtre).
7. Je préfère lire un texte en entier (même sur plusieurs séances) que des extraits.
8. Je préfère étudier un poème car il s'agit d'une pièce courte qui constitue un tout.
9. Les poèmes sont des textes difficiles car ils obéissent à des lois spécifiques.
10. Je ne peux comprendre un texte court sans avoir eu au préalable une présentation de l'auteur (vie, idées, etc.).
11. Je ne peux comprendre un texte sans connaître le contexte, l'époque, les circonstances d'écriture.
12. Si l'on me donne un extrait de texte, je suis capable de le comprendre sans forcément connaître le contexte.
13. Je ne comprends pas un texte parce que :
 - a) il me manque du vocabulaire, lexique, mots inconnus ;
 - b) je ne connais pas le lexique spécifique ;
 - c) les thèmes exprimés dans le texte me sont étrangers ;
 - d) les règles auxquelles il obéit me sont inconnues ;
 - e) il me manque des connaissances culturelles ;
14. Le texte est plus clair après avoir répondu à un questionnaire sur des passages spécifiques.
15. Le texte est plus clair après avoir étudié le/les passage-s en classe.
16. Pour tirer bénéfice d'un texte, il faut avoir participé à des activités spécifiques en classe.
17. Sans connaissances théoriques littéraires, il est difficile d'interpréter un texte.
18. Quand je lis une œuvre en langue étrangère, je me concentre sur la langue
19. Quand je lis une œuvre en langue étrangère, je me concentre sur les thèmes

Questions	Langues			
		1	2	3
1	asiatique	3	1	1
	latine	8	1	
	germanique	6	1	
	slave	3	4	1



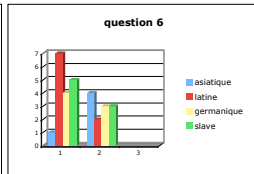
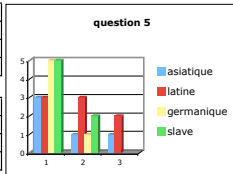
2	asiatique	5		
	latine	9		
	germanique	6	1	
	slave	8		

3	asiatique	1	3	1
	latine	1	3	5
	germanique	2	3	2
	slave	1	5	2



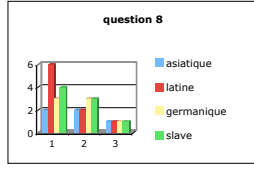
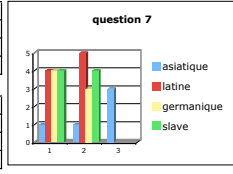
4	asiatique	1	3	1
	latine	9	7	2
	germanique	1	4	2
	slave		6	2

5	asiatique	3	1	1
	latine	3	3	2
	germanique	5	1	
	slave	5	2	



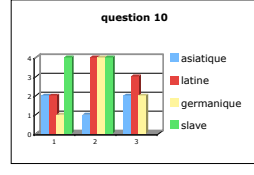
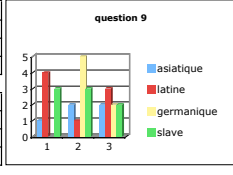
6	asiatique	1	4	
	latine	7	2	
	germanique	4	3	
	slave	5	3	

7	asiatique	1	1	3
	latine	4	5	
	germanique	4	3	
	slave	4	4	



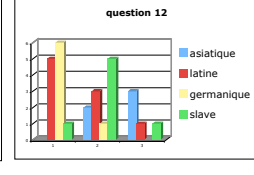
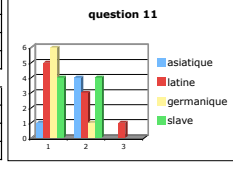
8	asiatique	2	2	1
	latine	6	2	1
	germanique	3	3	1
	slave	4	3	1

9	asiatique	1	2	2
	latine	4	1	3
	germanique		5	2
	slave	3	3	2

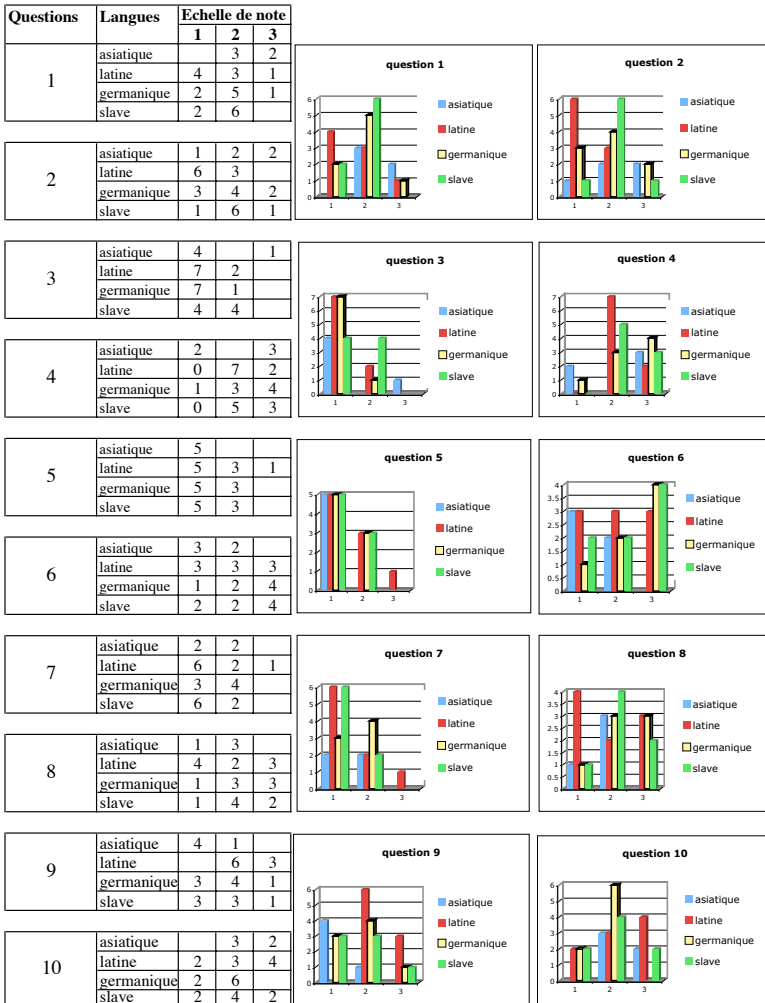


10	asiatique	2	1	2
	latine	2	4	3
	germanique	1	4	2
	slave	4	4	

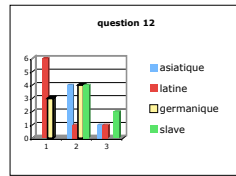
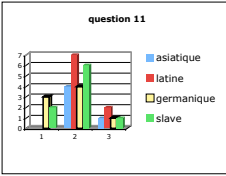
11	asiatique	1	4	
	latine	5	3	1
	germanique	6	1	
	slave	4	4	



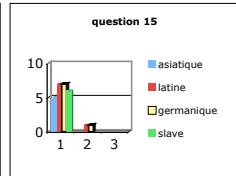
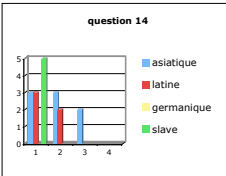
12	asiatique		2	3
	latine	5	3	1
	germanique	6	1	
	slave	1	5	1



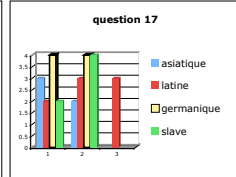
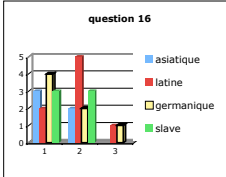
11	asiatique		4	1
	latine		7	2
	germanique	3	4	1
	slave	2	6	1



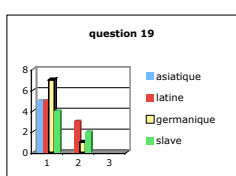
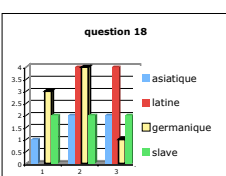
14	asiatique	4		
	latine	3	2	3
	germanique	3	3	2
	slave	3	2	



16	asiatique	3	2	
	latine	2	5	1
	germanique	4	2	1
	slave	3	3	



17	asiatique	3	2	
	latine	2	3	3
	germanique	4	4	
	slave	2	4	

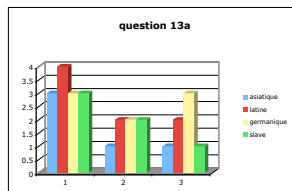


18	asiatique	1	2	2
	latine		4	4
	germanique	3	4	1
	slave	2	2	2

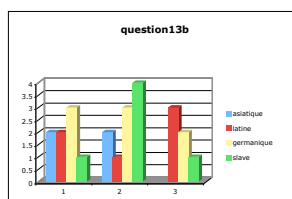
19	asiatique	5		
	latine	5	3	
	germanique	7	1	
	slave	4	2	

Questions	Langues	échelle de note		
		1	2	3

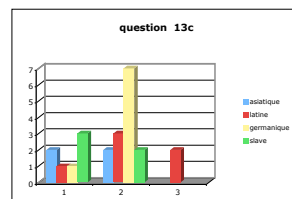
13 a)	asiatique	3	1	1
	latine	4	2	2
	germanique	3	2	3
	slave	3	2	1



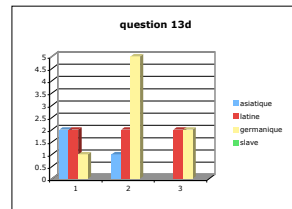
13 b)	asiatique	2	2	
	latine	2	1	3
	germanique	3	3	2
	slave	1	4	1



13 c)	asiatique	2	2	
	latine	1	3	2
	germanique	1	7	
	slave	3	2	



13 d)	asiatique	2	1	
	latine	2	2	2
	germanique	1	5	2
	slave			



13 e)	asiatique	4	1	
	latine	1	5	1
	germanique	4	1	3
	slave		5	

