

Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères

Volume édité par Chiara Bemporad
et Thérèse Jeanneret

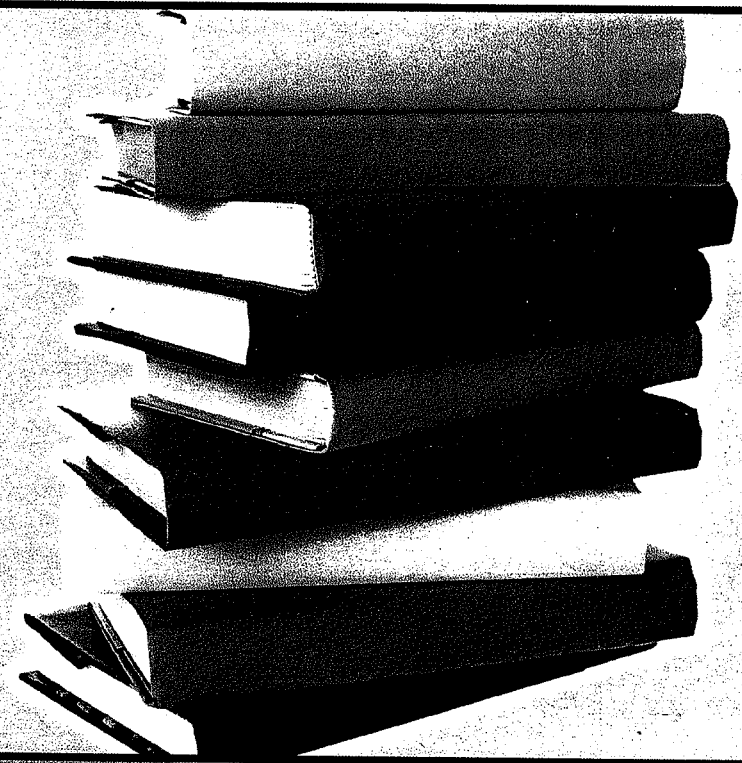
Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères 4 ■ 2007

Ce volume fait le point sur les différents courants de la didactique de la littérature et explore diverses tentatives d'enseigner la littérature en classe de langue étrangère. Il part de l'hypothèse que la littérature procure à l'apprenant des accès à la langue si riches et si diversifiés que ce dernier ne saurait s'en passer. La manière dont la littérature est instituée en objet d'enseignement est alors cruciale : elle doit rendre l'apprenant attentif à telle ou telle donnée culturelle et à ses encodages langagiers, elle doit lui permettre d'identifier progressivement un mouvement de sens grâce à tel ou tel regroupement de textes, elle doit lui fournir les outils d'analyse et de problématisation qui lui permettent de poursuivre seul sa trajectoire de lecture. Dans ce volume, on découvrira les solutions proposées par des didacticiennes et didacticiens de pays francophones s'attelant à l'enseignement de littératures européennes – souvent française, mais également anglaise, espagnole et italienne – pour lever les difficultés et théoriser les apports de cet enseignement de littérature et en saisir les renouvellements méthodologiques.

ISSN 0014-2026



9 782940 331154



LANGUES ÉTRANGÈRES :
QUELLES LECTURES POUR QUELLES APPROPRIATIONS ?

Par son titre, *Lecture littéraire et appropriation des langues étrangères*, ce volume souhaite s'inscrire dans la suite des travaux qui, depuis quelques années, affirment la concomitance possible et souhaitable dans l'enseignement des langues étrangères, de la lecture littéraire et des processus d'appropriation langagière. Loin de considérer la lecture d'œuvres littéraires comme une ou même l'étape ultime de l'appropriation, il nous semblait, au moment de concevoir la journée scientifique qui allait être à l'origine de ce volume¹, qu'il fallait, au contraire, affirmer fortement les liens entre la lecture d'œuvres littéraires dans une langue étrangère et l'appropriation de cette même langue étrangère.

A nos yeux, il y a trois caractéristiques essentielles de la littérature et des processus engagés par la lecture de la littérature qui rendent légitimes l'affirmation d'une association évidente de la lecture littéraire et de l'appropriation des langues étrangères. La première caractéristique tient au travail constant de re-création des actions humaines dans leurs formes langagière et non langagière qu'effectue la littérature, avec les intentions qui les voient surgir et les interprétations qu'elles suscitent.

¹ La journée d'études qui est à la base de cette publication a été organisée par l'École de Français Langue Étrangère de l'Université de Lausanne en collaboration avec l'Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel, le 25 novembre 2005 et avait pour titre : *Enseignement de la littérature en FLE : quels renouvellements méthodologiques ?* Les intervenants ont été F. Rosset, N. Cordonier et I. Gruca. Leurs articles sont issus de leurs présentations. Les autres personnes ont été sollicitées dans un deuxième temps en tant qu'expertes dans le domaine.

Cette création permet au lecteur de mener une réflexion anthropologique, d'une part et linguistique, d'autre part (voir, dans ce volume, les articles de François Rosset et Marc-Félix Souchon-Faure). Les formes langagières, qui accompagnent et/ou créent cet agir humain, sont diverses et vont offrir à l'apprenant un accès à la langue qu'il apprend, enrichi d'interprétations sur lesquelles il pourra revenir à l'envi, qu'il pourra travailler de toutes les manières, ainsi que l'y invite l'article de Francine Cicurel. Par ailleurs, le travail de néo-codage de l'écrivain, cette création langagière que Deleuze nomme «le devenir-autre de la langue» peut lui permettre de saisir une sorte de principe essentiel, un algorithme de la langue étrangère dont on s'imprègne intuitivement en lisant sa littérature (voir, dans ce volume, les articles de Karl Canvat et François Rosset).

La seconde caractéristique tient aux contextes sociaux et culturels dans lesquels baigne l'agir humain créé, à leur diversité aussi bien temporelle que géographique. Seule la littérature peut permettre d'accéder ainsi dans le même mouvement à une grande diversité de contextes et à la découverte de ce qu'ils peuvent avoir de commun, aux principes essentiels qui les sous-tendent et qui forment la culture liée à une langue, un lieu et un moment donnés. Nous ferons donc nôtre, en l'appliquant à l'enseignement de la littérature à des étudiants alloglottes, cette prise de position de Jean-Paul Bronckart :

A mes yeux, cette validité éducative générale tient à ce que la littérature est le lieu du *débat permanent* sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et que les citoyens en devenir que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, qui est constitutif de la socialité et donc des personnes humaines autonomes².

Enfin, troisième caractéristique, la lecture de la littérature partage avec l'appropriation des langues étrangères une inscription dans la durée : aussi bien l'une que l'autre activité souffrent d'être bornées par

² Jean-Paul Bronckart, «De la didactique de la langue à la didactique de la littérature», *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, Service de la recherche en éducation, République et canton de Genève, 1999.

des limites temporelles. Cette caractéristique en fait des activités au rythme lent, dont le rendement ne peut être immédiat et qui doivent donc s'inscrire dans un projet à plus ou moins long terme du sujet. A ce titre, elles sont susceptibles de jouer un rôle important dans la manière dont le sujet régule son identité, en lien, par exemple, avec les nouveaux cadres de socialisation qu'il rencontre dans sa migration ou plus spécifiquement dans son projet d'apprentissage langagier.

L'une ou l'autre de ces caractéristiques sont à l'origine de la volonté des auteurs de ce volume de penser l'articulation entre littérature et appropriation des langues. Ce volume se situe ainsi au croisement de plusieurs tensions inhérentes au processus de lecture littéraire pensé dans un contexte d'appropriation de langue étrangère. Ces tensions entre pôles antagonistes structurent des axes le long desquels se situent parfois très explicitement, parfois plus implicitement les différentes contributions qui constituent cet ouvrage. Nous en inventorions cinq : la première interroge la spécificité de la lecture de la littérature par rapport à la lecture de n'importe quel texte. La deuxième problématise la distinction entre lecture littéraire en langue maternelle et en langue étrangère. La troisième se déploie entre une orientation vers les pratiques enseignantes et une prise en compte du point de vue des étudiants. La quatrième interroge la relation entre lecture littéraire et écriture en classe de langue. La cinquième tient à la place à donner aux connaissances factuelles au sujet de la littérature par rapport aux activités de lecture littéraire proprement dites. Dans ce qui suit, nous commencerons par explorer tour à tour les cinq axes que créent ces cinq tensions en les dénommant et mettant en évidence le type de questionnement qu'ils sous-tendent, avant de proposer un rapide résumé des contributions de ce volume.

Y a-t-il une spécificité de la lecture de la littérature ?

La tension entre une conception du texte littéraire comme un texte authentique parmi d'autres, justifiant de techniques d'analyse (mise en grille, etc.) standardisées et une autre qui considère le texte littéraire comme relevant d'une interprétation, de la construction de sens pluriels dans une interaction récurrente entre l'œuvre et son lecteur est à

l'origine de plus d'un texte de cet ouvrage (voir, par exemple, celui de François Rosset). Mais à y regarder de plus près, ce n'est pas tant le caractère spécifique de la lecture littéraire, dont finalement personne ne doute, que sa réduction à une pratique d'analyse qui est au cœur de la tension. En effet, chez certains, tels Isabelle Gruca ou Luc Collès et Jean-Louis Dufays, on considère que l'apprenant doit avoir une boîte à outils et une procédure d'analyse qu'il peut utiliser pour une infinité de textes littéraires, de tous genres ; de manière moins programmatique et plus théorique, chez Raphaël Baroni, ce sont les outils narratologiques, et notamment l'étude de l'intrigue qui servira d'heuristique pour interroger le texte littéraire et faire apparaître certains traits de sa matérialité langagière. Plus critique face à une méthodologie de la lecture littéraire, Karl Canvat regrette la technicisation qu'a sous-tendu le recours à cette notion et cherche à rendre légitime une lecture ordinaire. Pour d'autres, plus radicaux dans leur refus d'une méthodologie, tels Arnaud Buchs et Myriam Moraz, par exemple, c'est au contraire le texte littéraire dans sa singularité qui suscitera chez l'apprenant une infinité (potentielle) de pratiques interprétatives et donc de lectures.

La lecture littéraire en langue étrangère a-t-elle des propriétés qui la rendent différente de la lecture littéraire en langue maternelle ?

Beaucoup d'auteurs, tout en ancrant leur réflexion dans la lecture littéraire en langue étrangère ainsi que les invitait la présentation du numéro, ont comme point de départ la lecture en français langue maternelle. D'une manière générale, ce volume est l'occasion de nombreux déplacements de la langue maternelle à la langue étrangère. Seul peut-être Alain Cernuschi propose le trajet inverse : calibrer soigneusement ses réflexions et les propositions pratiques qui les accompagnent pour un public d'étudiants dans un parcours académique de baccalauréat universitaire de français langue étrangère³, et conclure son article sur la probable pertinence des objets d'enseignement qu'il propose pour les étudiants francophones, bien souvent étrangers à

l'histoire de la culture française. Plus radicalement, Noël Cordonier parle d'*usager de la littérature*. La typologie qu'il en donne paraît dissoudre la frontière entre lecture littéraire en langue maternelle et en langue étrangère, mais l'auteur la restaure dans sa caractérisation des différents lieux où se pratique la littérature.

Au contraire, tant Victoria Béguelin-Argimón que Carine Maillat-Reymond, par exemple, posent comme donnée la plus grande difficulté de la lecture littéraire en langue étrangère, leur objectif étant alors justement de proposer des solutions pour en dépasser les écueils. Pour ces deux auteures, c'est au niveau de la méthode pour permettre aux étudiants d'interpréter l'œuvre qu'il faut intervenir, par l'utilisation de l'image pour l'une, par l'actualisation du texte en une présentation pour l'autre. Pour François Rosset, c'est plutôt au niveau des raisons pour lesquelles la littérature est enseignée que se situe la spécificité d'un lectorat alloglotte : ce sont les propriétés de reproduction des comportements humains de la littérature qui en font un élément central dans un enseignement de langue étrangère et c'est à ce titre qu'elle y a sa place.

Partir des pratiques enseignantes ou des attentes étudiantes ?

Les réflexions de Victoria Béguelin-Argimón et de Carine Maillat-Reymond portent sur l'élaboration d'objets d'enseignement à partir de la littérature (sélection d'un extrait-séquence, ressources offertes par la « performance », etc.). Dans ces deux cas, c'est donc à partir d'un projet d'enseignement que se mène une réflexion sur la lecture littéraire et les manières de la promouvoir auprès des étudiants. Au contraire, la réflexion de Chiara Bemporad prend comme point de départ les pratiques de lecture des étudiants d'italien à l'université. D'une part, elle tente de les caractériser en mettant en évidence leur adhésion à une conception de la lecture littéraire telle que la conçoivent Dufays, Ledur et Gemenne⁴ et d'autre part, elle se livre à une réflexion sur les préférences en littérature italienne des étudiants ayant été ou non

³ Ce qui à l'Université de Lausanne implique forcément qu'ils sont non francophones, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu un titre de fin d'études secondaires dans un pays ou un territoire non francophone.

⁴ Jean-Louis Dufays, Dominique Ledur, Louis Gemenne, *Pour une lecture littéraire, Histoires, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2005.

scolarisés en italien. Dans un pays comme la Suisse dont une petite partie de la population est italophone et qui a connu, de plus, une forte immigration italienne, les enseignements d'italien au secondaire et au tertiaire s'adressent toujours à des étudiants dont la familiarité avec l'Italie, l'italien, les littératures et cultures en italien est très variable. Ainsi, les rapports que ces étudiants entretiennent avec la littérature italienne apparaissent-ils assez complexes, dépendants de leur proximité avec l'Italie et naturellement également de celle de leurs enseignants. C'est à partir de ce constat que Chiara Bemporad propose quelques pistes didactiques pour promouvoir la culture littéraire en langue étrangère.

Chez Arnaud Buchs et Myriam Moraz, ce sont non les préférences des étudiants mais les obstacles rencontrés qui illustrent la réflexion menée sur l'enseignement de la littérature. Les données de ces auteurs corroborent celles de Chiara Bemporad quant aux stratégies de lecture, liées, chez eux, de façon directe, à la langue maternelle de l'étudiant : en soi, ce résultat est intéressant, les données étant issues d'un public très hétérogène linguistiquement parlant..

Comment penser un lien entre l'écriture littéraire et celle de l'apprenant ?

A première vue, il n'y pas deux écritures plus distantes à tous points de vue que celle d'un écrivain d'une part et d'un scripteur alloglotte d'autre part. Et pourtant la prise en compte de l'activité lectrice de l'apprenant, au cœur de la notion de lecture littéraire, ne peut, à notre sens, faire l'économie d'une réflexion sur la question de savoir si et comment la lecture de la littérature peut féconder l'écriture pour le lecteur, notamment alloglotte. On sait combien la maîtrise de l'écriture dans l'ensemble de ses dimensions représente pour nombre d'apprenants un enjeu important. Sans s'en tirer par une pirouette en réunissant l'écriture littéraire et l'écriture apprenante par leur commune propension à subvertir la norme, il y a, à n'en pas douter, un processus de conquête d'une écriture en langue étrangère comme, sûrement, chez l'écrivain. Ce que Jacqueline Authier-Revuz appelle « un arrêt devant le langage [...] une inquiétude au sens propre, un

étonnement, un questionnement »⁵ peut réunir l'apprenant et l'écrivain. Dans ce volume, cette question est abordée frontalement par Marc-Félix Souchon-Faure. La procédure qui lui permet d'obtenir un texte de la part d'une apprenante est très semblable à celle utilisée en atelier d'écriture par François Bon⁶. La littérature pourrait ainsi représenter une ressource pour le scripteur si on la lui présente comme une solution dynamique à un problème dont le destin n'est pas d'être résolu mais affronté. A l'image d'une conception de la littérature comme « rapport particulier à l'écriture »⁷, ou comme « une série infinie d'impressions sur le langage et bien entendu, sur l'imagination » chez Jorge Luis Borges⁸, on peut inciter l'apprenant-scripteur à s'imprégner de ces impressions, à les utiliser pour initier les processus de découverte de sa propre écriture. Chez Arnaud Buchs et Myriam Moraz, c'est par le mouvement du sens que la littérature pourrait représenter une ressource pour l'écriture étudiante. Une fois rendu conscient du caractère toujours dynamique de la construction du sens, l'apprenant oserait s'inscrire dans le processus de production symbolique. Cette vision assez théorique rejoint celle de Francine Cicurel qui, à travers la notion de posture, envisage d'autres manières pour le texte littéraire de féconder le répertoire de l'apprenant alloglotte.

Quelle place faire aux connaissances factuelles sur la littérature dans des activités de lecture ?

Abordée de façon très différente chez Alain Cernuschi et chez Karl Canvat, cette question nous paraît cruciale pour les enseignements de langues étrangères à l'université. Longtemps cantonnée à une vision patrimoniale de la littérature, l'enseignement de la littérature en

⁵ Jacqueline Authier-Revuz, « Arrêts-sur-mots », in *L'écriture et le souci de la langue*, éd. Irène Fenoglio, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 2005, p. 113-145.

⁶ François Bon, *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard, 2000.

⁷ Voir dans ce volume, la contribution de L. Collès et J.-L. Dufays.

⁸ Préface à l'édition de la Pléiade, *Obras completas*, Gallimard, 1993. Il n'est pas surprenant de retrouver ici un écrivain familier du contact entre les langues.

langues étrangères à l'université évolue vers une conception que l'on pourrait dénommer *culturelle*. Peut-être influencée par les *Cultural Studies* anglo-saxonnes, ce mouvement nous paraît susceptible de déboucher, en Suisse romande au moins, sur des pratiques assises sur des principes épistémologiques solides ainsi que l'exemplifie la proposition d'Alain Cernuschi. En définitive, la méthode proposée permet de construire des objets d'enseignement qui, bien que partant d'une conception de la littérature comme mode de représentation, permettent de donner sa place à la lecture comme expérience subjective en s'appuyant sur le vécu interculturel et les pratiques de reconfiguration sémantique auxquelles est habitué le public des étudiants non francophones. Dans ce sens, on pourrait considérer les propositions d'Alain Cernuschi comme, en accord avec les idées défendues par Karl Canvat, une manière de lier sans solution de continuité lecture ordinaire, lecture littéraire et savoirs experts sur la littérature.

Trois manières de concevoir la lecture littéraire

Les différentes contributions à ce volume nous ont paru s'organiser harmonieusement en trois parties : il nous est apparu en effet que la lecture littéraire y était abordée soit en tant que telle, soit en partant des pratiques des lecteurs, soit à partir des méthodologies qu'elle pouvait impliquer.

Du côté des didacticiens

Après avoir fait le point sur les théories concernant la lecture littéraire des dernières années, Karl Canvat affirme l'importance de réhabiliter la lecture ordinaire, entendue comme lecture privée et cursive, visant l'autonomie lectoriale de l'apprenant et lui permettant ainsi de se construire comme sujet langagier, psychologique, social, culturel et philosophique.

Noël Cordonier, quant à lui, décrit les comportements lectoriaux différents propres à notre époque postmoderniste, époque caractérisée par un manque de repères littéraires canonisés. Il s'interroge ensuite

sur l'implication que ces diverses pratiques exercent sur l'enseignement de la littérature aux différentes strates de l'institution scolaire.

Après une mise au point théorique sur les rapports entre la littérature et l'enseignement des langues, d'une part et entre la langue et la littérature française de l'autre, François Rosset s'interroge sur les désavantages et les avantages de l'enseignement de la littérature en français langue étrangère. Pour lui, la littérature a la propriété d'offrir aux apprenants, plus et mieux que d'autres documents, la possibilité de s'ouvrir à d'autres univers.

Sur la base du modèle de la lecture littéraire entendue comme pratique de lecture savante et dialectique, théorisée pour la langue maternelle, Luc Collès et Jean-Louis Dufays s'interrogent sur les enjeux liés au déplacement de cette pratique à la lecture en langue étrangère. Ils donnent ensuite des outils pour l'analyse littéraire praticables en classe de français langue étrangère qui sont basés sur une perspective actionnelle.

Du côté des apprenants

A travers une analyse de données empiriques sur la langue italienne, Chiara Bemporad cherche à mettre en rapport l'attitude face à la langue étrangère et le rôle de représentation sociale et culturelle de la littérature dans la langue et culture étrangères. Elle prône une didactique intégrée de la littérature qui permette aux lectures littéraires dans les différentes langues étudiées de se nourrir mutuellement.

Arnaud Buchs et Myriam Moraz conçoivent la lecture de textes littéraires en français langue étrangère comme une prise en considération à la fois d'un contexte restreint, concernant les caractéristiques internes aux textes, et d'un contexte plus large qui englobe des éléments historiques, culturels, sociaux et philosophiques. Ils illustrent leur propos par une enquête empirique qu'ils ont menée auprès d'étudiants parlant des langues différentes, concernant les difficultés de construction de sens et de perception des contextes impliqués dans la lecture en langue étrangère.

Du côté des enseignants

Après une réflexion sur les différentes postures que les lecteurs de textes adoptent dans le milieu scolaire et dans un milieu privé, Francine Cicurel s'interroge sur les usages pédagogiques que les différentes conceptions de la lecture peuvent générer, en exploitant les dialogues littéraires. Son approche a pour but de favoriser des postures lectoriales variées pour stimuler le plaisir du texte.

Raphaël Baroni souligne l'importance de l'utilisation de certains outils propres à la narratologie, aptes à guider les enseignants vers une analyse approfondie des textes narratifs, comme l'attention à la forme de l'intrigue, aux voix et aux points de vue de la narration, à l'ordre et à la durée des événements du récit, à la réflexion sur l'emploi et la valeur des temps verbaux employés.

Isabelle Gruca propose un parcours méthodologique pour la lecture de textes littéraires en langue étrangère à travers un schéma en cinq étapes : la prélecture, la lecture silencieuse effectuée par l'apprenant, l'approche globale, le repère des invariants textuels et l'analyse des variantes originales propres à chaque texte.

Victoria Béguelin-Argimón propose des typologies d'activités favorisant la lecture littéraire en classe de langue étrangère à travers les réadaptations cinématographiques de textes littéraires. Visant au développement de la motivation, de la confiance en soi et de l'intérêt de l'apprenant, l'auteure conçoit une approche combinée entre le cinéma et la littérature, qui se prête à toute une série d'activités langagières.

C'est par la théâtralisation de textes littéraires en langue anglaise que Carine Maillat-Reymond met en place pour des apprenants francophones un accès au texte et stimule ainsi leur intérêt pour la lecture. Elle se base sur quatre phases propres à la lecture : l'engagement personnel de l'apprenant (*engage*), le partage avec l'enseignant dans la classe (*share*), l'exploration graduelle de l'œuvre (*explore*) et la réflexion personnelle (*reflect*).

Considérant la littérature comme une médiation du réel, Marc-Félix Souchon-Faure s'interroge sur l'efficacité de l'analyse littéraire pour promouvoir l'activité d'écriture auprès d'étudiants allophones.

Il analyse ensuite un texte littéraire d'une étudiante chinoise à titre d'exemple.

Alain Cernuschi propose une construction en quatre phases d'objets d'enseignement à l'articulation des histoires littéraire et culturelle. A travers la lecture de textes littéraires liés au sujet de *l'atelier*, l'auteur parcourt la figure de l'artiste à travers les siècles. Une activité de ce genre a comme but d'inscrire la littérature dans l'histoire de la culture et de la langue et permet en outre de former l'étudiant de français langue étrangère à une meilleure compréhension de la culture contemporaine.

Chiara BEMPORAD
Thérèse JEANNERET
Université de Lausanne