

Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 3
« Les enseignements de la littérature »
(Rencontres de janvier 1991)

Cet article de J.P. Goldenstein pose la question de l'enseignement de la littérature en français aux apprenants de français langue étrangère et rappelle en bibliographie quelques références importantes sur ce thème. La littérature n'est pas forcément au singulier, dit l'auteur, même si les références culturelles citées le sont comme allant de soi et font toutes partie du patrimoine littéraire français ; pourtant ce patrimoine doit s'ouvrir et le meilleur moyen est sans doute de diffuser une lecture active et critique des textes... au besoin de façon autoritaire vis-à-vis de l'étudiant (selon l'auteur, parlant des étudiants français en lettres françaises), au lieu d'une révérence empreinte de stéréotypes et largement dépassée. Le lecteur intéressé trouvera des réflexions complémentaires sur ce thème de l'enseignement de la littérature en classe de FLE, en particulier avec des étudiants étrangers, dans un article du n° 18 des *Cahiers de l'Asdifle* (2007).

QUELS ENSEIGNEMENTS POUR QUELLES LITTÉRATURES ?

JEAN-PIERRE GOLDENSTEIN

Ces pages sont dédiées à la mémoire de Thomas Aron

I – Une discipline en questions

Existe-t-il des spécialistes de l'enseignement de la littérature française pour étrangers ? Ou bien le sujet supposé enseigner est-il celui qui, reconnu comme tel par ses pairs, pour des raisons généralement institutionnelles, se débrouille comme il peut de cet enseignement dont la spécificité est rien moins qu'assurée. Dans le meilleur des cas, il tentera de penser une démarche propre à un auditoire particulier. Sinon il se contentera de reproduire telle quelle celle qu'il adopterait avec des étudiants natifs non sans entretenir, peut-être, une secrète nostalgie sur ce qu'il pourrait faire si tant de problèmes de langue et de connivence culturelle ne se posaient pas à lui de façon si obstinée.

L'invitation qui m'a aimablement été faite de m'adresser à vous, didacticiens du français langue étrangère, au cours de ces rencontres de votre association me place d'emblée dans la position inconfortable de l'imposteur. Ma pratique quotidienne d'enseignant-chercheur à l'université Paris III s'exerce au sein d'un enseignement littéraire pour un public majoritairement français. Autrement dit, pour parler clairement, je ne connais (presque) rien à la spécificité de l'enseignement du français langue étrangère. Pourtant je tiens régulièrement une chronique de pratique des théories au *Français dans le monde* depuis sept ans déjà. De plus mon intérêt personnel pour la didactique de la littérature (voir Petitjean, 1190 a et b) m'a amené à publier récemment un ouvrage dans une collection spécialisée en FLE et les missions que j'ai effectuées ces dernières années à l'étranger m'ont conduit à éprouver la validité de certaines des démarches que je propose.

C'est par conséquent en allié objectif que je m'adresse à vous. N'attendez de moi aucun avis autorisé sur le meilleur moment pour introduire l'étude du texte littéraire en FLE, voire s'il convient même de l'introduire ou pas. Tout au plus suis-je capable de formuler quelques questions sur les moyens à mettre en œuvre pour faire aborder la problématique du texte littéraire de façon cohérente si l'on juge bon de le faire. C'est dire que je chercherai avant tout à ouvrir un débat, à faire ressortir des problèmes méthodologiques et non pas à présenter une série de solutions toutes faites à des questions que l'on se garderait bien de poser.

Les principales interrogations qui devraient préoccuper toute personne chargée d'enseigner *la littérature* tiennent en peu de mots : quoi ? pour qui ? pourquoi ? comment ? Evoquons-les rapidement.

L'intitulé de vos Rencontres porte sur *les enseignements de la littérature*. J'apprécie le pluriel du premier syntagme qui laisse à penser qu'il n'existe pas un seul type d'enseignement, une orthodoxie en la matière. Le singulier du second me laisse déjà beaucoup plus réservé. Poser *la littérature* dans son unicité, fût-ce avec une minuscule, n'est-ce pas déjà postuler un objet donné avant qu'on ait eu même à le construire ? Que cherche-t-on à enseigner ? Quelle(s) littérature(s) ? La littérature française ou les littératures de langue française ? Supposons, pour des raisons de commodité comme de compétence personnelle, que seule la première retienne notre attention. Notre enseignement va-t-il s'attacher à la transmission d'un corpus reconnu qui répondrait à une sorte de SMIG¹ culturel ? Un Savoir Minimum Intellectuel Garanti, donc. Privilégions-nous les grandes œuvres du passé jugées incontournables, l'étude des Grandes-Têtes Molles, pour parler comme Isidore Ducasse², ou bien tenterons-nous d'aborder des productions moins valorisées mais reconnues elles aussi comme *littéraires* ? Quel(s) discours tiendrons-nous (car n'oublions pas que, qu'on le regrette ou non, massivement l'enseignement littéraire consiste en un métadiscours ; voir Oriol-Boyer, 1990) ? Succomberons-nous à la tentation encyclopédique ou à la tentation techniciste ? La première approche, à visée globale, entend favoriser la culture générale, l'acquisition de solides repères chronologiques dans la célèbre lignée « *ce que tout honnête homme doit savoir* ». La seconde tendance, plus locale dans ses effets, souhaite développer la lecture des textes, la capacité de faire son chemin par soi-même dans un univers de signes reconnu comme littéraire. Les deux démarches présentent tendanciellement les défauts symétriques de leurs avantages ; peu de connaissances culturelles, atomisation des acquis, manque de vue d'ensemble dans un cas, peu de pratique personnelle des œuvres, tendance au psittacisme qui dénonçait déjà Lanson en son temps dans l'autre. Notons par ailleurs que, quelle que soit l'attitude adoptée, une différence radicale existe selon que l'on enseigne à un public étranger en France même ou hors de nos frontières. Ici, nous aurons une possibilité d'accès à un corpus élargi comme aux principaux outils d'apprentissage. Là, nos moyens d'action se trouveront limités, voire très souvent purement et simplement réduits à leur plus simple expression.

On ne peut pas par ailleurs essayer de penser l'enseignement de la littérature sans se préoccuper des publics visés. Pour qui travaillons-nous ? Pour les représentants des élites locales, afin d'entretenir la nostalgie d'un temps révolu où le français était pratiqué par les classes dirigeantes. ? Parce que la langue française est tellement *romantique* comme le pense encore nombre d'apprenants pour qui priment des représentations totalement obsolètes ? pour maintenir une présence vivante du français dans le monde ? En France même le contexte a changé et le professeur se trouve confronté aux nécessités d'un enseignement de masse à quoi rien ne l'a préparé et qu'une part du corps social comme du corps enseignant n'est pas encore prête à accepter. Et à l'étranger ? Les récentes décisions du gouvernement algérien concernant l'arabisation montrent à l'évidence qu'en cette matière, comme en d'autres, il convient de penser une *politique* de la langue en donnant au terme *politique* son sens le plus extensif. Notons par ailleurs que le public du FLE se trouve très fréquemment doublement étranger. Il s'agit d'un côté d'étudiants pour qui le français est une langue seconde. D'autre part, on s'aperçoit rapidement qu'en matière d'approche des textes, la plus grande partie d'entre eux reste totalement étrangère au départ à ce qui constitue une lecture productrice telle qu'on peut l'entendre aujourd'hui.

Quelle place l'enseignement du français langue étrangère accordera-t-il à la littérature ? Longtemps créditée de toutes les vertus formatrices par l'enseignement du français, langue maternelle comme étrangère (le choix de ses plus belles pages ne devait-il pas inculquer le goût, la vertu, la

¹ Note de l'Asdifle 2007 - Pour nos amis peu familiers des lois et dispositifs économiques français, le SMIG, salaire minimum interprofessionnel garanti, a été créé en février 1950, puis remplacé par le SMIC, salaire minimum interprofessionnel de croissance en janvier 1970. L'auteur joue sur ce sigle et utilise le *I* de interprofessionnel pour le développer en « intellectuel ».

² Note de l'Asdifle 2007 - Pour nos amis peu familiers des références littéraires françaises, Isidore Ducasse, comte de Lautréamont (1846-1870), est né en Uruguay et est l'auteur des *Chants de Maldoror*, ainsi que de poèmes. Le tout, publié difficilement, fut connu en son temps de quelques personnes seulement et passa inaperçu durant des décennies, jusqu'à ce que, au début du XX^e siècle, les surréalistes (Louis Aragon, puis André Breton) le découvrent.

finesse langagière ?), cette dernière était entrée dans l'ère du soupçon. Ne lui reprochait-on pas son caractère fictionnel, alors que les approches fonctionnelles se trouvaient valorisées ? Ne s'avisait-on pas soudain qu'elle n'apprenait ni à lire le journal, ni à demander son chemin dans la rue, ni à parler avec aisance, bref, qu'elle représentait, dans tous les sens du terme, un enseignement de classe ? Après des décennies centrées sur l'écrit littéraire, on a voulu favoriser les échanges oraux, la maîtrise de l'argumentation, l'écoute active, la prise de parole, le travail sur les documents authentiques (comme si le texte dit littéraire, dans son espace propre, n'était pas un écrit authentique !).

Aujourd'hui, un mouvement inverse s'amorce et, de nouveau, le discours littéraire retrouve une place à part entière dans l'enseignement. Pour en faire quoi ? Développer un discours d'admiration, ou des compétences de lecture diversifiées par l'appropriation active et la maîtrise d'un certain nombre de phénomènes liés à la consommation raisonnée du fait littéraire ? En abordant la question du *pourquoi*, on ne peut pas ne pas s'interroger sur les objectifs poursuivis. Que vise cet enseignement ? Des buts pratiques (la maîtrise d'une langue), culturels (l'initiation à des systèmes de valeurs actualisés dans/avec cette langue) ? il fut un temps où l'enseignement de la littérature entendait développer une éducation morale, esthétique, intellectuelle à travers la divulgation du Bien, du Beau et du Vrai. De nos jours, qu'attend-on du travail sur la littérature ? Descendu de son piédestal, le texte littéraire ne doit être ni survalorisé ni rejeté systématiquement, mais pris comme un élément, parmi d'autres, constitutif du fait français. La fameuse question « à quoi sert la littérature ? » dans l'enseignement ne me paraît pas pertinente si elle reste totalement sous-tendue par une vision utilitariste (la littérature ne sert à rien) ou humaniste du phénomène (hors la littérature point de salut). Elle ne peut que déboucher sur des réponses totalement idéologiques que je propose de remplacer par une interrogation d'un autre ordre : quelles questions sur nos rapports à la langue, aux codes culturels, aux systèmes de valeurs propres à la francité, l'approche du phénomène littéraire (nous) permet-elle de poser ?

La littérature s'enseigne donc, mais comment ? Quels moyens mettons-nous en œuvre pour en favoriser l'approche et l'appropriation ? Le discours français a créé, on le sait, un exercice typiquement hexagonal qui pose de nombreux problèmes aux étudiants étrangers : l'explication de textes. Existe-t-il des alternatives possibles à cet exercice qui règne encore en maître presque absolu sur la littérature ? Pour nous, ce n'est pas la littérature qui est *vivante* ou *morte* (pour reprendre l'opposition scolaire pratiquée sur les langues), ce sont les méthodes d'approche qui sont à repenser et à renouveler autant que faire se peut.

II – Un exemple de parcours

Après avoir évoqué quelques-unes des questions de base qui se posent à nous, je voudrais soumettre à la discussion les grandes lignes d'un travail qui entend penser la littérature et en favoriser l'approche raisonnée. Par rapport aux deux grandes stratégies que j'évoquais plus haut, globale ou locale, j'ai privilégié la seconde sans penser pour autant que la première soit nulle et non avenue. Il s'agit pour moi de faire réfléchir aux rapports que l'on peut construire entre littérature française et enseignement. Non pas l'image de l'enseignement dans la littérature française, comme ce qu'a réalisé Claude Pujade-Renaud (*L'École dans la littérature*, Paris, ESF, 1989, 219 p.) qui a étudié la façon dont les écrivains mettent en scène la vie scolaire, mais quelques aspects de la coordination et dans l'intitulé *littérature française et enseignement*. Les principaux points abordés sont les suivants : de quelques conceptions de / la littérature / en milieu scolaire, le discours de l'École sur les textes, les manuels et leurs dispositifs ; les problèmes de méthode, outils de travail, utilisation des bibliothèques. On me permettra de renvoyer pour plus de détails à un certain nombre de mes publications citées en référence et auxquelles, faute de place, je ferai ici simplement allusion.

Soit au départ *Entrées en littérature* que je demande à mes étudiants de lire de façon critique, afin que tout le groupe dispose d'une base commune d'informations. À partir du chapitre 1, on cherche à interroger la notion de littérature elle-même en complétant le travail que je propose sur le texte d'André Breton *PSTT* par une lecture active de deux poèmes eux-mêmes problématiques : *Suicide*,

d'Aragon et *Un objet poétique non identifié* de Man Ray³, constitué de traits plus ou moins longs affectant la forme d'un poème (voir Goldenstein, 1989 et 1990 a). Il s'agit, en mettant la lecture au défi, de s'interroger à la fois sur nos propres capacités lectorales et sur nos représentations en matière de littérature.

Cela fait, nous ne nous attaquons pas à la, mais à des définitions du mot *littérature*, telles qu'on les trouve dans un certain nombre d'ouvrages actuellement disponibles sur le marché (Beaumarchais et al., 1984 ; Vernier, 1974 ; Mouralis, 1975 ; Todorov, 1978 et 1984). Les étudiants sont ainsi sensibilisés au caractère hétérogène du discours littéraire et initiés à un début de recherche personnelle : découverte des ouvrages de référence, des discours théoriques récents, comment en tirer parti, relativiser la pertinence des renseignements recueillis, socialisation des résultats des sondages. Il semble bien difficile de définir *la littérature* à partir de ce travail initial. Face à cette impasse, saurons-nous trouver un salut par la littérarité ? Le même type de travail est entrepris à partir du terme *littérarité* qui s'avère à son tour décevant. Du moins découvrons-nous ces deux réflexions de Thomas Aron (1894) qui nous aideront dans notre réflexion ultérieure :

« Comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ? »

« Lire un texte comme littéraire, c'est s'attendre à ce que tout élément y fasse signe. » (1984, 21 et 48)

Nous poursuivons en nous interrogeant « sur quelques présupposés du discours critique » (Goldenstein, 1988 a) à partir d'un petit exemple concret extrait des annotations proposées par Louis Forestier pour *Le Horla* dans son édition des *Contes et Nouvelles* (Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, vol. 2, 1982, pp. 1612-1613). Nous adoptons face à ce passage l'attitude du Huron, c'est-à-dire celle d'un étudiant en lettres de bonne composition qui accepterait l'astreinte de quelques minuties dans l'approche de certains phénomènes liés à l'enseignement littéraire. J'extrais donc de cette notice quelques mots (récit/conte/nouvelle ; première version/version définitive ; œuvre ; Maupassant ; édition ; annotation) dont je pose qu'ils méritent de faire l'objet de quelques développements terminologiques dans un enseignement littéraire qui se voudrait conséquent. Ces termes, pour simples qu'ils paraissent, engagent déjà en effet une connaissance de, comme un discours sur, la littérature. Dans une perspective formative, faut-il envisager un apprentissage explicite de la terminologie autre que sur le tas et allusif ? Et, si oui, comment ? Convient-il d'envisager, ne serait-ce qu'une fois dans une vie d'étudiant, une séquence de travail qui permette d'interroger quelques présupposés de nos discours critiques ? Dans l'affirmative, on réalise vite à quel point les outils font défaut au *littéraire* qui utilise sans cesse des concepts ou des notions implicites, hétérogènes, sur un objet lui-même multidimensionnel. Dans ces conditions, une systématisme de l'enseignement de la littérature est-elle envisageable ? Ou bien faut-il se contenter de la stratégie actuelle qui ressemble à s'y méprendre à un manque de stratégie : le coup par coup et le saupoudrage de connaissances ? Les concepts ou notions utilisés par l'institution scolaire/universitaire restent globalement l'impensé de l'enseignement littéraire.

Nous abordons ensuite différentes facettes de l'explication de textes, les fondements historiques de l'exercice ainsi que ses principales modalités de fonctionnement (Compagnon, 1983 ; Charles, 1985 ; Sprenger-Charolles, 1983 ; Textuel, 1987). Un faux texte de Rimbaud présenté à la façon d'un manuel scolaire bien connu (Goldenstein, 1984) nous permet d'aborder par la pratique ensuite la question aujourd'hui fameuse du discours de l'école sur les textes (Halté-Petitjean, 1977 ; Barthes, 1981 ; Vernier, 1974 ; Duneton-Pagliano, 1978). En (nous) posant de *vraies questions sur un faux texte*, nous parvenons à mettre à jour toute une série d'opérateurs critiques qui, la plupart du temps, nous échappent dans l'usage courant que nous en faisons (problème de la valeur littéraire d'un texte, critères critiques, nature d'un *génie* en littérature, comment reconnaître l'originalité d'un texte ? Un chef-d'œuvre ?).

L'article de Roger Fayolle (1972) nous permet de nous interroger sur les phénomènes de classement, déclassé et reclassement constamment à l'œuvre dans les manuels comme dans l'histoire littéraire. Les étudiants seront d'ailleurs concrètement confrontés à ce cas de figure classique lorsqu'ils auront à réaliser un dossier sur Isidore Ducasse, comte de Lautréamont : l'homme et l'œuvre

³ Rappel : Man Ray (1890-1976) photographe lié au surréalisme, a été influencé par le vers de Lautréamont, extrait des Chants de Maldoror, « Beau comme la rencontre fortuite d'un parapluie et d'une machine à coudre sur une table de dissection », et il a photographié de tels objets qu'il a associés à des textes.

dans les manuels scolaires. Un second dossier comporte une fiche de lecture obligatoire sur l'un des ouvrages théoriques cités en bibliographie dans *Entrées en littérature*, afin d'obliger les étudiants à découvrir l'existence de la littérature critique. Je leur demande ensuite de constituer *PSTT* d'André Breton étudié au début de l'année (voir *Entrées en littérature*, chap. 1 et Goldenstein, 1990 c) en extrait de manuel scolaire en pensant la présentation du texte, son éventuelle annotation, un questionnaire, des suggestions de travail, ainsi qu'une illustration et tout autre document jugé pertinent. Ce travail est préparé à l'usage de collégiens ou de lycéens en fonction d'objectifs qui doivent être précisés (histoire littéraire, corpus différent, connaissances encyclopédiques, valeur esthétique, enrichissement de la langue...). Les étudiants sont conviés enfin à m'expliquer les problèmes qu'ils se sont posés et à justifier les solutions adoptées.

Le chapitre 2 d'*Entrées en littérature* est relancé par une de mes chroniques (Goldenstein, 1988) consacrée à Nathalie Sarraute. Il s'agit de réfléchir à la notion de généricité et au brouillage contemporain des genres à partir d'un extrait significatif de *Entre la vie et la mort*, « Poème-roman », Nathalie Sarraute, *Le Français dans le monde*, n° 217, mai-juin 1988, pp. 55-58.

À partir de la lecture du chapitre 4 d'*Entrées en littérature* et d'une initiation à la notion de double réseau développée par les travaux de Pierre Bourdieu, les étudiants doivent choisir et présenter deux couvertures de romans relevant, l'une du réseau restreint, l'autre du réseau élargi. Le même type de travail est effectué après lecture des chapitres 5 et 6 d'*Entrées en littérature*, à partir d'un corpus personnel de titres et d'incipit romanesques construit chez eux et en bibliothèque. Le chapitre 7 d'*Entrées en littérature* est utilisé enfin pour mener à bien la lecture d'un récit complet sur l'économie duquel les étudiants sont conviés à réfléchir en construisant des trajets de lecture dans la perspective adoptée au fil de l'année.

Voici, sommairement présenté, un parcours qui cherche à problématiser l'approche d'un certain nombre de phénomènes littéraires. J'ai bien conscience, ce faisant, de ne pas couvrir le champ de *la littérature*. Ce travail vise avant tout à exposer avec clarté ses principes de pertinence, une cohérence de la démarche comme une formation de base réelle à des étudiants à qui l'on souhaite fournir le plus rapidement possible les outils dont ils auront besoin pour réaliser par eux-mêmes leurs propres entrées en littérature.

Références bibliographiques

- ARON, Thomas, 1984, *Littérature et littérarité : un essai de mise au point*, Les Belles Lettres, 107 p.
- BARTHES, Roland, 1981, « Réflexions sur un manuel » dans S. DOUBROVSKI et T. TODOROV éd., *L'enseignement de la littérature*, A. de Boeck-Duculot, pp. 64-71.
- (de) BEAUMARCHAIS, Jean-Pierre, COUTY, Daniel, REY, Alain, dir., 1984, *Dictionnaire des littératures de langue française*, Bordas, 3 volumes.
- CHARLES, Michel, 1985, *L'Arbre et la Source*, Seuil, pp. 2.3.
- COMPAGNON, Antoine, 1983, *La Troisième République des Lettres*, Seuil, p. 75 sq. et passim.
- DUNETON, Claude, PAGLIANO, Jean-Pierre, 1978, *Anti-manuel de français*, Seuil.
- FAYOLLE, Roger, 1972, « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire », *Littérature*, n° 7.
- GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, 1984, « Vraies questions sur un faux texte » (Sur la chasse spirituelle d'Arthur Rimbaud), *Pratiques*, n° 42, pp. 35-39.
- 1988 a, « Sur quelques présupposés du discours critique », *Romanica Wratislaviensia*, XXXI, pp. 59-65.
- 1988 b, « Poème/roman », *Le Français dans le monde*, n° 217, pp. 55-58.
- 1989, « Poésie : construire un sens », *Le Français dans le monde*, n° 225, pp. 55-61.
- 1990 a, « Mais où est donc passé le texte ? », *Le Français dans le monde*, n° 230, pp. 63-66.
- 1990 b, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, Collection F, série « Autoformation », 126 p.

- 1990 c, « Entrées en littérature autrement », *Le Français dans le monde*, n° 235, pp. 69-72.
- HALTÉ, Jean-François et PETITJEAN, André, 1977, *Pratiques du récit*, Cedic, pp. 15-43.
- MOURALIS, Bernard, 1975, *Les contre-littératures*, P.U.F., coll. Sup, 206 p.
- ORIOLE-BOYER, Claudette, 1990, « Pour une didactique du français langue et littérature étrangères », *Le Français dans le monde*, n° 237, pp. 56-63.
- PETITJEAN, André, 1990 a, « Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires », *Les Langues modernes*, n° 3, pp. 47-58.
- 1990 b, « Pour un didactique de la littérature », *Perspectives didactiques en français*, Actes de Colloque de Cerisy : *Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*, collection « Didactique des textes », publié par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz (diffusion : *Pratiques*), pp. 101-127.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, 1983, « Analyse d'un dialogue didactique », *Pratiques*, n° 40, pp.51-76.
- Textuel*, 1987, n° 20, « L'explication de texte ».
- TODOROV, Tzvetan, 1978, « La notion de littérature », *Les genres de discours*, Seuil, pp. 13-26.
- 1984, *Critique de la critique*, Seuil, pp. 143-159.
- VERNIER, France, 1974, *L'écriture et les textes*, Éditions sociales, 1974, 255 p.