



HAL
open science

Lire dans la langue de l'autre

Françoise Demougin

► **To cite this version:**

Françoise Demougin (Dir.). Lire dans la langue de l'autre: La littérature comme altérité radicale et les conséquences en didactique du français langue étrangère, maternelle ou de scolarisation. Presses universitaires de la Méditerranée, 158 p., 2006, 978-2-84269-745-7. hal-03050950

HAL Id: hal-03050950

<https://hal.science/hal-03050950>

Submitted on 15 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Numéro coordonnée par Françoise DEMOUGIN

Lire dans la langue de l'autre

La littérature comme altérité radicale
et les conséquences en didactique du français langue
étrangère, maternelle ou de scolarisation

Didaxis

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY — MONTPELLIER III

2006

Sommaire

Françoise Demougin (Laboratoire Dipralang-Didaxis (EA 739), IUFM de Montpellier, Université Montpellier III)	
<i>Introduction</i>	9
1 Le champ interrogé	9
2 Les aspects méthodologiques	11
3 La langue de l'autre	14
4 Un enseignement culturel?	17
Bibliographie générale	25
Patrick Demougin (Maître de conférences à l'IUFM de Montpellier Didaxis-Dipralang Université Montpellier III)	
<i>Enseignement de la littérature et apprentissage de la langue étrangère : du linguistique à l'anthropologique</i>	31
1 Quelques étapes d'un rapport difficile entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature	31
2 Les enjeux du littéraire dans les pratiques d'enseignement de la langue étrangère depuis dix ans	33
3 Écrire pour reconnaître la littérature dans ses valeurs culturelles et subjectives, en langue étrangère comme en langue maternelle	35

SOMMAIRE

4	Un exemple pour conclure : littérature, valeurs, culture, au cœur de l'apprentissage langagier. De La Fontaine à Françoise Sagan	37
	Ramon Luis Herrera (Université pédagogique de Sancti Spiritu, Cuba) <i>Quel professeur pour l'enseignement de la littérature ?</i>	41
	Gisèle Pierra (LACIS-DIPRALANG, Groupe transversal sur les arts du langage en langues étrangères, maternelles et secondes, Université Montpellier III) <i>Les actions subjectivantes des textes : quelques réflexions issues d'une pratique théâtrale en Français langue étrangère</i>	45
1	Selon Roland Barthes	45
2	L'inscription esthétique de la production langagière entre les langues	48
3	En conclusion	51
	Françoise Demougin (IUFM de Montpellier, Didaxis-Dipralang, Université Montpellier III) <i>Formation du lecteur et apprentissage de la langue : la dynamique de l'image</i>	55
1	Du linguistique à l'anthropologique	55
2	La littérature de jeunesse, nouveau champ d'étude	58
3	Le rapport texte-image dans la littérature de jeunesse	61
3.1	L'émergence d'une parole	62
3.2	Un lecteur devenu participant	64
4	Pour conclure...	66
	Franç Ducros (Université Montpellier III) <i>Lecture de Rimbaud</i>	69

Marie-José Fourtanier (IUFM Midi-Pyrénées, équipe LLA, Université Toulouse-Le Mirail)	
<i>Des jeux vidéo aux fictions hypertextuelles et aux carnets de bord interactifs. Les pratiques culturelles de l'autre</i>	81
1 Première strate d'altérité, l'élève et ses pratiques culturelles	82
2 Deuxième strate d'altérité : les potentialités de la littérature informatique	86
3 Les <i>weblogs</i> , « charmants carnets comptables aux marges existentielles ¹ »	88
4 Conclusion	91
Catherine Mazaucic (Université Toulouse-Le Mirail, équipes LLA, GREL)	
<i>Lire dans la langue autre : composer avec son autre ?</i>	93
1 Langue autre, langue de l'autre ?	94
2 Vers la composition : l'autre de la lecture	97
3 Nomadiser dans l'autre langue	99
Gérard Langlade (IUFM Midi-Pyrénées, équipe « Lettres, langages et arts », Université Toulouse-Le Mirail)	
<i>La lecture littéraire comme médiation fictionnelle de l'altérité</i>	111
Delphine Guedj (Université Montpellier III, laboratoire Dipralang-LACIS)	
<i>Lire comme l'autre qui parle !</i>	127
1 Les troubles spécifiques du langage	127
2 Des discours objectivants	129
3 Ce que nous apprennent les enfants dysphasiques	132
3.1 Le lien oral-écrit	133
3.2 Quelques hypothèses pour expliquer ce que représente la lecture pour ces petites filles dysphasiques...	133

1. *Le Cri du sablier*, p. 18.

SOMMAIRE

Jean-François Massol (Université Grenoble III,
CEDILIT (« Traverses 19-21 »))
*Pour un enseignement du français langue de
culture à l'époque de l'anglais mondialisé* 137

- 1 Littératures et langues mêlées : le journal
des lectures mondiales du lettré
anglophone Alberto Manguel 140
 - 1.1 Pascal Quignard, ou la
mythification mélancolique du
passé littéraire et linguistique 143
- 2 Une lacune linguistique de Leïla Sebbar et
sa compensation littéraire 147
- 3 Quels enseignements littéraires dans le
cadre du FLE ? 154

Introduction

Françoise Demougin
Laboratoire Dipralang-Didaxis (EA 739),
IUFM de Montpellier,
Université Montpellier III

La présente publication s'inscrit dans la suite d'un séminaire organisé à Montpellier III par la composante « littérature » de l'équipe Didaxis durant l'année universitaire 2003-2004 : « Du linguistique à l'anthropologique » et dans la suite d'une journée d'étude « Lire dans la langue de l'autre » qui s'est tenue le 3 décembre 2004 à Montpellier. L'objectif premier de ce séminaire et de cette journée d'étude était de poser la question de l'enseignement de la littérature en Français langue étrangère, maternelle ou seconde, d'analyser son évolution et ses enjeux, de préciser les contours d'un enseignement culturel, en interrogeant notamment l'activité qu'on appelle la lecture littéraire. Il était aussi de réfléchir à la manière dont se construit, au cœur de cette discipline, un sujet lecteur, sujet apprenant, sujet agissant, sujet pensant.

1 Le champ interrogé

L'enseignement de la littérature est un objet de recherche qui convoque comme toute recherche didactique et épistémologique une recherche sur l'objet lui-même et sur les pratiques qui se sont greffées dessus, dans une perspective d'enseignement, de construction de savoirs ou de transmission de connaissances. Avec la littérature la question est un peu décalée car l'objet n'est

pas homogène, ne se définit pas comme une discipline scientifique (sciences humaines, sociales ou expérimentales, dures), ne se définit pas par un ensemble de savoirs cohérents rassemblés dans une construction théorique qui en garantit la validité. Il y a bien sûr, l'histoire littéraire porteuse de savoirs spécifiques, mais il y a aussi la critique, construite à partir de divers horizons, porteuses d'autres savoirs, et surtout les textes eux-mêmes, qui ne se constituent pas en objets de savoirs, ou alors de manière très problématique. Qu'est-ce que savoir de la littérature ? Savoir en écrire, en réciter, connaître des dates et des auteurs, mémoriser le contenu des ouvrages, savoir analyser ces derniers, en parler, écrire des essais sur ces mêmes ouvrages... La question ne peut être évacuée. Elle ne peut pas non plus être véritablement traitée, juste déplacée à la question de sa didactique : la didactique de la littérature est spécifique à un domaine qui ne se constitue pas comme un champ de savoirs spécifiques, elle ne fournit aucun corps de doctrine ou aucune théorie de référence qui la légitime. Elle est, d'une certaine manière, auto-légitimée, par la proximité de son contenu à la pratique d'enseignement : Barthes à Cerisy affirme bien que « la littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ». Ce vide théorique en son centre conduit la littérature à se référer à des modèles externes à sa pratique, et tout particulièrement sa didactique. La rhétorique a joué ce rôle fort longtemps, puis la linguistique a fourni les outils de la critique littéraire et le support aux démarches didactiques en littérature. Aujourd'hui la question est posée des limites de ce tout linguistique en littérature. L'anthropologie, non comme discipline constituée, mais comme champ de questionnement devient le substrat de tout enseignement de la littérature. C'est cette évolution que met en lumière Patrick Demougin dans le premier texte : montrant que les années 90 ont sonné l'heure d'un retour vers le texte littéraire en Français langue étrangère, il examine le sens de ce retour au littéraire et le met en perspective avec les évolutions de l'enseignement du français langue maternelle. Pour l'essentiel, il le caractérise par une bascule de perspectives linguistiques vers des préoccupations nettement anthropologiques qui prennent en compte le statut du sujet lecteur. En

français langue étrangère, comme en français langue maternelle, Patrick Demougin montre comment, depuis quelques années, on n'évite pas la question des valeurs et des finalités de l'enseignement de la littérature. La nécessité apparue de ne plus limiter le littéraire aux postures de lecture lettrée (Reuter, 1996), d'en préciser les formes plurielles (Dufays, 1997), l'analyse des différents types de savoirs convoqués dans la lecture littéraire (Canvat, 2000), l'étude de la constitution historique de la discipline « français » (Fournier, Veck, 1997, Houdart-Mérot, 2000, Massol, 2004) bousculant un certain nombre d'idées reçues sur la tradition des études littéraires ont conduit l'institution scolaire à repenser les finalités et les modalités de l'enseignement de la littérature. L'histoire des rapports entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature fait apparaître l'émergence de tensions entre les logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet. C'est précisément ce que montrent les nouveaux programmes, qui sont allés davantage en particulier vers l'histoire littéraire et culturelle (comme source d'une culture commune), vers l'argumentation (comme condition première de l'existence du citoyen), vers la prise en compte enfin de l'oral et des pratiques d'écriture. Tant en Français langue étrangère qu'en français langue maternelle, on a complété une approche linguistique par une approche anthropologique, qui accorde au sujet et à son histoire une place centrale. Sans forcément échapper au risque d'un subjectivisme excessif, censé repousser les dérives avérées d'un textualisme sclérosant.

2 Les aspects méthodologiques

L'enseignement de la littérature peut se concevoir dans divers cadres : en français langue maternelle, dans le cadre d'une discipline scolaire qui s'est imposée relativement récemment, le Français-Lettres, qui résume dans son hésitation toute l'ambiguïté de la situation dans le second degré (le professeur enseigne la langue et la littérature), mais aussi dans le cadre de l'enseignement du Français langue étrangère, ou dans le cadre plus

récent de l'école primaire en France (les programmes 2002 instaurent en effet un enseignement de la littérature au cycle III, et les nombreuses publications dans ce domaine attestent s'il en était besoin de la légitimité de cette présence). Ces cadres institutionnels délimitent les champs d'observation de notre réflexion :

- ceux du Français langue étrangère et du Français langue seconde, puisque, dans ces cas précis, il faut bien lire dans une langue qui n'est pas la sienne, qui est étrangère au sujet lecteur,
- celui du français langue maternelle, puisque, dans le cas particulier de la lecture littéraire, la langue qui est opposée/proposée au sujet lecteur n'est pas celle qui le constitue dans son identité. Langue de l'autre, malgré tout, pourrait-on dire, puisqu'elle confronte le sujet lecteur à une part d'altérité qu'il ne soupçonne pas dans ses usages ordinaires.

Si la question actuelle est bien de former un sujet lecteur, dans l'apprentissage de la langue étrangère ou maternelle, ce qui nous place, nous l'avons vu, dans un cadre nettement anthropologique, il faut examiner les conditions de cette (trans)formation : le sujet doit se déplacer, faire varier un point de vue et se construire dans ce mouvement. Les dispositifs didactiques envisageables se heurtent à des résistances nombreuses.

Françoise Demougin, en analysant la lecture de l'image et l'image comme outil pour accompagner la mise en activité du sujet lecteur, Gisèle Pierra en montrant les actions subjectivantes des textes dans la pratique théâtrale, Marie-Josée Fourtanier en interrogeant le statut des blogs sur internet, Franc Ducros en relatant une lecture de Rimbaud, montrent chacun des chemins possibles d'un « déplacement », devenu nécessaire, des activités en cours de littérature. Confrontant l'élève sujet lecteur de littérature à la part d'altérité radicale présente dans les œuvres littéraires, Marie-Josée Fourtanier s'intéresse plus particulièrement à ses pratiques culturelles ainsi qu'aux possibilités offertes par l'informatique de pénétrer dans l'univers de l'autre et de le transformer. Elle s'interroge ainsi, déplaçant légèrement la problématique sur plusieurs strates d'altérité instaurées par la pratique de

ce que l'on appelle au sens large la « cyberculture ». L'élève apparaît bien pour ce qu'il est : ni sujet abstrait, ni individu mais sujet en situations.

Les pratiques prescrites et les outils constituent un premier faisceau de données : programmes, manuels, revues et ouvrages didactiques pour l'essentiel doivent être analysés comme des constructions discursives, comme des objets porteurs de représentations, de théorisations implicites ou explicites. Les pratiques réelles constituent un deuxième domaine de travail : celles de l'enseignant, des élèves, analysables à travers des situations, des interactions et des productions langagières (orales et écrites), des représentations. Il faut donc reconnaître cette double postulation et en tirer les conséquences didactiques. À travers ces différents axes, on a pu repérer plus précisément les domaines de référence convoqués dans les pratiques prescrites ou réelles : champs théoriques, conceptualisations diverses qui orientent l'activité et lui donnent sens. On a pu aussi mettre en évidence les pratiques langagières et sociales qui interfèrent, notamment la lecture et l'écriture, qui dépassent le champ scolaire et le seul enseignement de la littérature, de ses usages sociaux et de ses implications psycho-affectives. Marie-Josée Fourtanier rappelle ainsi que, selon les niveaux scolaires, les *blogs* donnent l'opportunité aux enseignants de faire progresser les apprentissages de leurs élèves qui s'impliquent davantage en travaillant en réseau et en devenant donc acteurs de leurs apprentissages (en particulier dans ce que les anglophones appellent *literacy*, c'est-à-dire le fait d'apprendre à lire et à écrire). Au-delà de cet aspect pratique et concret d'apprentissage, il faut souligner l'importance à la fois psychologique et formative du fait que les élèves peuvent se raconter des histoires (*storytelling*), exercer en particulier une activité fictionnalisante sur leurs expériences personnelles et instaurer un dialogue entre pairs sur cette fictionnalisation grâce à une écriture et une lecture interactives. Restant dans un domaine littéraire plus classique, et s'appuyant sur des lecteurs comme Balzac, Gérard Langlade montre d'ailleurs que l'activité fictionnalisante du lecteur, réponse fictionnelle aux propositions fictionnelles de l'œuvre, apparaît davantage du côté de l'écriture

littéraire que de l'analyse et du commentaire. Les déplacements de fictionnalité qui définissent pour lui l'activité fictionnalisante se situent donc résolument du côté de la création, du côté de l'art de lire et de l'art d'écrire. Et de la prise en compte de soi et de l'autre. La conscience de soi en effet, pour l'élève qui ne possède, selon la belle expression de R. Char, qu'un « héritage sans testament » et qui est toujours marqué du sceau de la sociabilité, cette conscience de soi donc n'apparaît possible que par le détour de l'autre. Mais cet autre n'est pas forcément là où l'on s'attend à le trouver.

3 La langue de l'autre

Dans *Le Monolinguisme de l'autre*, Jacques Derrida, à partir d'une expérience personnelle (jeune juif d'Algérie obligé d'apprendre le français comme unique langue et de se mouvoir dans la culture française comme dans une culture originelle), propose un paradoxe que nous pouvons étendre à tout sujet lecteur et qui fait problème tant pour le locuteur allophone que pour le locuteur natif. La première proposition : « on ne parle jamais qu'une seule langue », qui peut s'entendre comme la résistance d'un monolinguisme constitutif du sujet, est solidaire d'une seconde proposition : « on ne parle jamais une seule langue », qui laisse entrevoir que le monolinguisme est pure illusion, tant sont présentes, par les phénomènes de subjectivation et l'expérience individuelle que chaque sujet a de sa langue, des appropriations multiples. Une langue en deuil d'elle-même ou du moins de son unicité, c'est ce que peut postuler toute lecture littéraire, en ce sens qu'elle est rencontre d'une non-identité à soi qui rend la langue à la fois complètement irremplaçable et pourtant toujours disponible pour la substitution, pour la greffe, pour l'autre. C'est aussi ce que postule, en d'autres termes, A. Khatibi, avec l'expérience de la « bilangue », « langue de l'aimance, (qui) devient chez *l'étranger professionnel* dont il revendique le statut, le signe d'une identité plurielle, métisse, comme toute identité prise dans la dynamique de l'histoire, contre le mythe fondamentaliste de la pureté de l'origine. » (M. Gontard). Si nous définissons les condi-

tions de la lecture littéraire à travers ces expériences paradoxales de la langue, alors il devient clair que la littérature construit à travers la pratique de lecture qui y est attachée le même mouvement, celui que Montaigne trouvait dans les voyages, celui de « s'étranger » à soi, et qu'identifient dans leurs parcours personnels, sur des modes différents, A. Khatibi et J. Derrida. D'une certaine manière, la lecture littéraire, en langue étrangère et en langue maternelle, vérifie ce « monolinguisme de l'autre », et installe, par principe, le lecteur dans une « bilangue » ? Les apprentissages conjoints de la langue et de la littérature, auxquels invitent au fond les propos de Jacques Derrida et d'Abdelatif Khatibi, ne sont plus déchirants (au sens quasi propre du terme) puisque dans l'une comme dans l'autre, dans l'une avec l'autre, le lecteur se dépayse, prend conscience que sa langue dite maternelle n'est jamais purement naturelle, « ni propre, ni habitable ¹ ». C'est vers cette innovation durable qu'ils faut aller, celle d'une opportunité à se faire autre, qu'offrent la littérature et la confrontation aux langues multiples. La littérature est bien ce qui déshabitude l'usage pour proposer, dans la langue maternelle comme dans la langue étrangère ou seconde, un nouveau lieu où habiter plus qu'à habiter. Chemin faisant, nous sommes bien sûr passée d'une habituelle approche linguistique à une nécessaire approche anthropologique, qui prend en compte le sujet et sa culture, dans sa singularité et dans ses implications collectives, contre l'illusion d'un sujet solitaire trouvant en un soi intérieur, pur de tout « autrui », la vérité de son existence.

Enseigner le français et la littérature, ce n'est pas enseigner l'histoire et la géographie, ou les maths et la physique. Dans cette association contrainte, ne se dessinent pas deux disciplines parallèles ou complémentaires, du temps à l'espace ou du concret à l'abstrait. Littérature et langue sont liées, dans nos découpages universitaires (nous sommes enseignants-chercheurs en langue et littérature françaises, même si se sont définis d'un côté des linguistes par les sciences du langage et d'un autre côté des littéraires par la relation exclusive à la littérature), et scolaires -la

1. Jacques Derrida, *Le monolinguisme de l'autre*, 1996, p. 112.

discipline français-lettres s'est imposée contre la définition exclusive de professeurs de français, pour le collège, et de professeurs de lettres, pour le lycée, mais dans une relation problématique, parfois conflictuelle, qui tient à la place accordée à la culture dans l'enseignement de la langue et symétriquement à la fonction de langue dans tout apprentissage culturel¹. Il ne peut y avoir d'enseignement de l'un sans l'autre et l'on pourrait abusivement réduire un des deux termes à l'autre sans que cela soit profondément scandaleux. C'est à la jonction de la dimension langagière et de la dimension culturelle que se situe notre réflexion, sachant que l'enseignement en la matière ne peut se réduire à l'enseignement d'une pratique culturelle, comme l'enseignement de la musique ou des arts plastiques, ni à celui d'une langue dans sa stricte fonctionnalité. Lire / dire / écrire en français langue étrangère, seconde ou maternelle c'est toujours accéder à un double statut : celui, très culturalisé et collectif, que proposent les exercices sur la littérature et à propos d'elle ; celui, beaucoup plus subjectif et personnel, de l'appropriation du discours de l'autre. Enjeu parfaitement perçu par Catherine Mazauric, qui, avec pour guides des « nomades des langues » comme Nancy Huston ou encore Vassilis Alexakis, dévoile la lecture comme composition d'autre(s) et de soi(s) en appelant à une véritable problématisation didactique du littéraire en Français langue étrangère. Parce que l'on peut dire que le lecteur de littérature lit toujours d'une certaine manière dans la langue de l'autre, on est ainsi conduit à s'interroger sur les composantes de cette altérité, qui varie selon les situations (Catherine Mazauric évoque ainsi successivement les pays anciennement colonisés et les pays d'immigration, Delphine Guedj interroge le parcours d'enfants dysphasiques) et dynamise, sur des modes différents, la construction du sujet. Le cas des enfants dysphasiques pose de manière aiguë la question du rapport à l'autre dans l'antériorité du statut de lecteur sur celui de locuteur. On est conduit en tout

1. La récente démission du responsable de la commission « français moderne » de l'agrégation de lettres modernes en signe de protestation contre le remplacement d'un grammairien par un littéraire dans les jurys d'oraux montre assez le chemin à parcourir.

cas, comme le fait Catherine Mazaauric, à interroger cette composition instable d'intime et d'étranger dont le point nodal est le rapport à la culture tant des enseignants que des élèves.

4 Un enseignement culturel ?

Cet ouvrage entend donc prendre en compte l'approche culturelle et montrer comment on devient lecteur et scripteur au cœur d'imaginaires institués et en se réalisant dans des imaginaires instituant. Et, partant, il s'agit bien d'insister sur la nécessaire prise en compte par l'intervention éducative de cette double postulation de manière à ménager chez l'élève un rapport actif à la culture. Culture qui apparaît alors moins, on l'aura compris, comme la quête d'une essence que comme une pluralité contextuelle, un enracinement circonstanciel. Cela conduit les auteurs des communications rassemblées à approcher le mécanisme de la construction de l'identité culturelle comme phénomène de croisements de regards entre soi et l'autre.

Ce que Barthes affirmait pour le texte : « chaque texte est unique dans sa différence, quoiqu'il soit traversé de répétitions et de stéréotypes, de codes culturels et symboliques¹ », peut l'être pour la lecture : lire relève en effet d'un maillage d'interlectures et de fictionnalisations singulières, comme nous convie à le percevoir Gérard Langlade dans son texte ; le lecteur se « construit » autant qu'il se « compose », selon le terme de Catherine Mazaauric : il apprend à se plier à un certain nombre de règles, langagières, et dans le même temps à s'en affranchir. En Français langue étrangère comme en français langue maternelle, seconde ou de scolarisation. L'appropriation de sa (la) langue par un sujet, liée à l'expérience individuelle qu'il en a, demeure singulière.

Ces règles sont celles qui régissent la posture du sujet lecteur sur quatre plans : linguistique (règles de phonétique, de morphologie, de syntaxe, conventions orthographiques...), discursif (tout ce qui a trait aux codes rhétorique, stylistique par

1. Voir *Le Grain de la voix*, Points Essai, Paris, Seuil, 1979.

exemple...), référentiel (perception et description du réel communautaire par des référents concrets et spécifiques) et socio-culturel (maîtrise d'un certain nombre d'usages sociaux, conversationnels, culturels relevant d'une doxa, d'une sémiotisation attendue et entendue du réel qui n'exclut pas d'ailleurs les conflits et la violence que Bourdieu nommait « symbolique ¹ »).

Il est significatif que l'ensemble de ces règles relève du « ludus » latin et invite au « ludique » français. Jeu en effet, jeu de construction d'un imaginaire qui n'est pas sans soulever le problème de la légitimation d'une forme culturelle aux dépens d'autres expressions culturelles qui resteront considérées comme minoritaires, sans soulever la question de la place à accorder à la variation, culturelle et linguistique (pensons par exemple à la place accordée ou plutôt non accordée aux accents régionaux dans les médias audio-visuels de masse en France), dans l'apprentissage du lire-écrire. Un film comme *L'Esquive* d'A. Kechiche empêche d'éluder ce point et la reconnaissance institutionnelle dont il vient de faire l'objet est précieuse à ce titre. Marivaux et la cité y font précisément jeu égal. L'élève, et avec lui l'enseignant passeur apparaît donc à la fois comme quelqu'un qui apprend suivant des règles (*ludus*) et qui joue (*paideia*) par fantaisie. D'un côté ce qui s' imagine et s'acquiert par empilement, par construction, à l'intérieur d'une aire délimitée (par les référents culturels, par l'imaginaire collectif institué), de l'autre ce qui s' imagine par transgression, par transformation, à l'intérieur d'un espace de fictionnalisation non contraint (lieu de l'expérience du sujet, où se meuvent l'individuel, le transgressif, le fantasmatique, où se promeuvent des imaginaires instituants). Le défi didactique est de concilier ces deux aires dans l'espace de la classe.

L'anthropologie, non comme discipline constituée, mais comme champ de questionnement qui englobe le sujet et la culture dans leurs manifestations singulières et collectives, devient dans cette perspective le substrat de tout enseignement de la langue et de la littérature, mettant ainsi fin aux approches

1. Voir notamment *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982.

structurales dans l'enseignement des langues et au règne de la seule approche linguistique dans la lecture méthodique en littérature. Elle déplace la question de l'objet vers le sujet, des savoirs techniques vers la culture. C'est autour de ce constat et des difficultés à véritablement mettre en œuvre cette visée que se situe le propos de Jean-François Massol plaidant résolument pour l'enseignement du français comme langue de culture.

Les réformes actuelles, en particulier dans l'enseignement primaire, mettent l'accent sur la nécessité d'une finalité culturelle des apprentissages. Encore faut-il s'entendre sur le terme « culture ». Nous le définirons, d'après les travaux de F. Dumont¹, à la fois comme objet, comme ensemble de significations s'incarnant dans des objets, et comme rapport, comme processus de construction. Le rapport à la culture englobe ainsi les relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des objets et des pratiques. On ne peut alors concevoir que l'élève n'a aucune pratique culturelle en dehors de l'école : Marie-Josée Fourtanier souligne dans sa contribution combien trop souvent, dans la classe, l'élève est considéré comme l'autre, c'est-à-dire celui qui doit être amené vers la véritable culture, celui dans le meilleur des cas qu'il s'agit de rendre agent de la culture qu'il doit acquérir. Les risques d'une telle appréhension de la culture « première » des élèves sont soulignés par une enquête récente réalisée au Québec par deux chercheurs (Simard et Fallardeau, 2005) qui dégage quatre types de rapport à la culture :

- type désimpliqué : le sujet reste dans sa culture première et entretient un rapport d'extériorité à la culture légitimée par l'école,
- type scolaire : il se produit une certaine passivité à l'égard des modèles légitimés, et la culture apparaît davantage comme un objet, résultant de savoirs édictés par l'école, comme un objet culturel à prendre et à « consommer » tel quel,

1. Voir notamment *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions HMH (collection Constantes, 14), 1968 ; Montréal, Éditions Fides, (collection du Nénuphar, 67), 1994 ; Bibliothèque québécoise, 1994.

- type instrumentaliste : dans un rapport dominant / dominé, la culture sert à un projet et le rapport au savoir est pragmatique : l'objectif reste dans la tâche, à l'extérieur même du sujet,
- type intégratif / évolutif : on est bien là dans quelque chose qui est vécu comme un processus et la culture médiatise le rapport à l'autre et au monde : là se produit une véritable appropriation culturelle.

Il apparaît bien que le développement de sa propre culture aide l'enseignant à développer la culture de l'élève et que dans cette perspective il s'agit bien alors de former des sujets de culture, en travaillant de manière explicite, sur les plans individuel et pédagogique, sur le rapport à la culture. Il s'agit de partir d'une pré-compréhension du monde chez l'élève pour aller, en passant par des rencontres significatives (et la littérature en est une), vers un apprentissage conscient et une appropriation culturelle. Joseph Melançon l'affirme sans ambiguïté (*Les sciences de la culture*, 2002) : « la culture retravaille sans cesse ce dont elle hérite pour créer une mémoire vive qui intervient dans la compréhension et l'évaluation des faits et gestes quotidiens ». L'enseignant est un passeur culturel, comme le montre dans cet ouvrage Ramon Luis Herrera tentant un portrait du professeur de littérature. Dans cette perspective l'image, en particulier dans les œuvres de littérature de jeunesse, comme l'indique Françoise Demougin, mais aussi le théâtre, comme le souligne Gisèle Pierra, présentent une valeur d'échange et de vibration qui permet que la lecture opérée avec eux retrouve ce qui fait l'essence même de la langue littéraire, de la « langue des écrivains » dont M. Serres fait une langue des pauvres au sens où elle n'implique ni pouvoir ni exclusion, retrouve la lecture littéraire comme expérience de vie. Il s'agit alors ni plus ni moins pour la didactique de la littérature que de mettre en œuvre une « reliance » au sens que E. Morin donnait à ce terme.

Cet enjeu fondamental s'accompagne de la prise en compte de plusieurs points évoqués dans plusieurs des textes présentés :

- l’enseignement d’une culture, à travers l’enseignement conjoint de la langue et de la littérature, dans les situations les plus diverses (FLE, FLM, de la maternelle à l’université) répond à une double injonction contradictoire qu’illustre la réflexion de Derrida sur sa propre expérience linguistique : en la matière, dans l’enseignement de la langue-culture, nos élèves sont tous des « juifs d’Afrique du Nord obligés d’être français malgré eux et obligés d’en apprendre la langue ». Chacun déclinera dans sa situation locale ce statut de « malgré nous » et constatera que l’enseignant tient le rôle du colonisateur chargé d’assimiler ces populations. La culture proposée par l’école dans le cours de littérature reste foncièrement culture de l’autre, qui engendre deux risques complémentaires : celui de la ressentir comme extériorité à soi et de se replier sur la position scolaire passive d’un apprentissage qui sert à quelque chose ; celui aussi de la ressentir comme aspiration à être au monde, dans la confusion de tous les genres et la relativité de tous les savoirs. Jacques Derrida nous montre cette difficulté, et parfois cette douleur, à être ; il nous suggère aussi la voie de la résolution de ce problème dans son dépassement par l’écriture, la mise à distance, entre le sensible et le conceptuel. C’est à ce défi, et à peu près dans les mêmes termes, que sont confrontés les enseignants de littérature, entre le sensible et le conceptuel. Gérard Langlade, retravaillant le concept d’altérité, montre que face à l’altérité — linguistique, culturelle, idéologique, esthétique, ... — d’une œuvre, la lecture littéraire introduit de la subjectivité, de la proximité avec le sujet lecteur, par le biais notamment de l’activité fictionnalisante de ce dernier qui conduit à une dé/re-fictionnalisation de l’œuvre. Ainsi, la lecture littéraire apparaît-elle pour lui comme un moyen paradoxal de réduire l’altérité d’une œuvre.
- La langue-culture enseignée l’est, en fonction d’imaginaires sociaux (structuration de l’espace et du temps, rapport au corps, rituels langagiers) réglant la vie en société, dans une situation d’interculturalité ou mieux encore de co-

culturalité qui oblige à penser la question de soi et de l'autre : le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui distingue comme compétences à acquérir les compétences générales et les compétences communicatives langagières, ouvre à deux compétences générales intéressantes dans cette perspective :

- a savoir-être¹ : « ...beaucoup considèrent que le développement d'une *personnalité interculturelle* formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constituent en soi un but éducatif très important. » ;
- b savoir-apprendre² : « au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. »

L'enjeu apparaît clair : « tout apprentissage investit non seulement nos capacités cognitives mais aussi notre affectivité³ ». C'est pourquoi, la co-présence en classe des deux langues (maternelle, seconde ou étrangère) ou la culturalité semble un atout dans l'acquisition de la compétence culturelle. L'exercice de traduction, évoqué par Jean-François Massol y gagne dans cette perspective une légitimité, à condition de ne pas en faire un but en soi.

- Le français langue-culture est en mutation : Jean-François Massol, s'appuyant successivement sur le journal d'A. Manguel, un essai récent de Pascal Quignard, et un récit autobiographique de Leila Sebbar montre l'évolution du statut du français, langue construite et développée au fil d'une longue histoire, autrefois parlée par les élites européennes, riche d'une littérature ancienne et légitime, appui incontestable pour toute littérature qui vise à s'émanciper dans l'espace mondial des littératures, mais langue aujourd'hui de moindre valeur, n'apparaissant plus qu'au 9^e rang mondial

1. Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, éditions Didier/Conseil de l'Europe, 2001.

2. *Idem.*

3. Voir l'ouvrage de O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 1995.

seulement, alors même que son utilisation dans les moyens technologiques les plus récents la transforme considérablement dans son usage quotidien.

- En formation d'enseignants, quelques points stratégiques apparaissent, sur lesquels doit reposer la formation des enseignants **en** littérature, chargés de transmettre une part essentielle de la culture écrite, spécialisés ou non. Parmi ces points :
 - le choix des textes : ce choix implique le goût, la sensibilité autant que la distance critique de l'enseignant, qui suppose de ne pas instrumentaliser la lecture à des fins pédagogiques, de ne pas infantiliser le jeune lecteur. La littérature est irréductible aux visées de ce nouveau concept de la société qu'est la « jeunesse ». L'œuvre littéraire ne se doit pas de corriger la réalité : elle arme, construit les défenses mentales pour l'affronter et la changer. Ses feints effrois transforment le lecteur : le petit Chaperon rouge doit être mangé par le loup ! ;
 - la capacité à les commenter (qui suppose une posture engagée du professeur et l'acceptation de sa responsabilité de « passeur »). M. Foucault définissait les textes littéraires dans notre système de culture comme des discours qui « indéfiniment, par delà leur formulation, *sont dits*, et sont encore à dire ¹ ». Les textes littéraires sont ainsi à l'origine d'actes nouveaux, de paroles qui les reprennent, les transforment ou parlent d'eux. C'est l'essence même du commentaire. Ce dernier permet de construire un discours nouveau à partir d'une possibilité ouverte de parler, et dans le même temps de répéter de manière masquée ou non ² ce que le texte premier dit. Le commentaire du sujet lecteur limite ainsi, de manière paradoxale, le jeu du hasard du discours, la dérive toujours possible d'une parole errante, par le jeu d'une identité qui a la forme d'une répétition (celle du texte premier) et dans le même

1. Voir notamment *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris, 1970.

2. Quand il n'y a aucun masquage, nous sommes dans le cas de la récitation.

temps par le jeu d'une identité qui a la forme de l'individualité et du moi.

- l'adaptation des stratégies en fonction des valeurs produites, qui suppose de ne pas instrumentaliser par des dispositifs figés la lecture des textes littéraires.

Pour chacun, il s'agit d'abord de se définir comme lecteur, dans la rencontre d'une non identité à soi. Par les œuvres de la littérature, le lecteur, adulte ou non, établit la distance de contemplation, et d'appréhension, qui lui donne le temps et l'espace où construire du sens. A. M. Garat, dans un récent essai ¹ sur *Le Petit Chaperon rouge*, montre que ce qui reste de plus étrange à nos mentalités dans le récit de Perrault, ce qui résiste le plus à notre entendement est sans doute « ce par quoi il nous concerne le plus, irréductible en son altérité radicale d'œuvre d'art ».

C'est en définitive ce à quoi appelait Ramon Luis Herrera en dessinant les contours du professeur de littérature et les entours de la littérature, simulacre du monde qui permet, parce qu'il n'euphémise rien, d'apprendre à vivre et à penser le réel. L'erreur serait de croire que les mutations que connaissent les sociétés contemporaines et auxquelles se référeront bien souvent les textes de cet ouvrage nous dispensent du choix de ce que j'appellerai le « principe de culture » dans sa double dimension indispensable et insaisissable. La nécessité de culture dans cette perspective n'est ni un constat « vérifiable » ni le résultat d'une recherche, ni même un héritage : c'est un projet. Et ce projet a comme caractéristique ultime d'être « cause de soi ». La dimension culturelle de l'enseignement revendiquée ici est un choix, en effet, qui renvoie chaque enseignant à une responsabilité qu'aucune approche scientifique ne saurait éliminer, celle de préférer le principe de culture au principe d'inhumanité, dans une double rencontre avec soi et avec l'autre.

1. *Une faim de loup*, Arles, Actes Sud, 2004.

Bibliographie générale

- AMRAMI Y., et BÉAUD, S. (2004) *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, La Découverte, Paris, 2004.
- ANTONOVA V. (1996), *Fréquences francophones*, n° 3, « La sélection et l'adaptation du texte littéraire aux besoins de l'enseignement de français ».
- ATIENZA MERINO, J.L., GONZALEZ RIANO, X.A. (2004), « Attitudes linguistiques et incidents critiques », in *Traverses* n° 6, Montpellier, Presses de l'université Paul Valéry.
- BAKHTINE M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, coll. Tel, Paris, Gallimard.
- BALIBAR R. (1993), *Le Colinguisme*, « Que sais-je ? », P.U.F., Paris.
- BARTHES R. (1979), *Le degré zéro de l'écriture*, Points Essais, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1981), *Le grain de la voix*, Points Essais, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1982), *Le plaisir du texte*, Points Essais, Paris, Gallimard.
- BAYARD P. (2000), *Comment améliorer les œuvres ratées*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- BELLEMIN-NOËL J. (2001), *Plaisirs de vampires*, PUF, Paris.
- BORELLE M., GOULETTE, J.-P. (2002), *Cognition et création*, Liège, Mardaga.
- BOUGNOUX D. (2002), *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, La Découverte.

- BRIGAUDIOT M., DANON-BOILEAU L. (2002), *La naissance du langage dans les deux premières années*, Paris, PUF.
- CANUT E. (2004), « Quelle vision de l'enfant apprenti-lecteur », in *Traverses* n° 6, Montpellier, Presses de l'université Paul Valéry.
- CANVAT K. (2005), « La construction de compétences culturelles en lecture pour les élèves en difficulté : quelle didactique pour quels apprentissages ? », 73^e congrès de l'Acfas, Chicoutimi, Québec.
- CHABANNE J.-C. (2002), « Les évolutions récentes du français à l'école primaire », *Tréma* n° 19 *Littérature enseignée : reconfigurations*, IUFM Montpellier.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON, D. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, Paris.
- CHARAUDEAU P. (2006), « L'identité culturelle, entre soi et l'autre » dans *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Proximités, EME.
- CHISS J.-L. et DABENE M. coord. (1992), *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*, ELA n° 87.
- CHISS J.-L. et PUECH C. (1999), *L'interprétation*, coll. biblio essais, Paris, Le livre de poche.
- CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y. (1995), *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan.
- CHISS J.-L., FILLIOLET J. et MAINGUENEAU D. (2001), *Introduction à la linguistique française*, Paris, Hachette.
- CHOMSKY N. (1977), *Réflexions sur le langage*, Flammarion, Paris.
- CLÉMENT J. (1994), « Fiction interactive et modernité », *Littérature* n° 96.
- COLLÈS L., DUFAYS J.L. et THYRION F. éd.s, (2006), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Proximités, EME.
- CORBEVOIS, DEVANNE, DUPUY, MARTEL (2000), *Apprentissage de la langue et conduites culturelles à l'école maternelle*, Bordas Pédagogie, Paris.

- CUQ J.-P. (dir.), (2002), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé International.
- CUQ J.-P., Gruca I., (2003), *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, PUG.
- DEFAYS J.-M., (2003), *Le Français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga.
- DE CERTEAU M. (1990), *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Folio, Paris.
- DELEUZE G. (1983), *Cinéma I L'Image-mouvement*, Paris, Minuit.
- DEMOUGIN F. (1999), *Langue, culture et stéréotypes...* Presses de l'Université Paul Valéry, Montpellier III, Série Langages et cultures.
- DEMOUGIN F. (2003), *Voir ou lire : pour une éducation du regard*, L'Harmattan, Paris.
- DEMOUGIN F., (2005), *Lire l'image, lire le texte, lire la littérature*, Doubles Pages, Paris.
- DEMOUGIN F. et DUMONT P., (1999), *Cinéma, chanson : pour enseigner le français autrement*, Delagrave, Paris.
- DEMOUGIN P. (1999), « Littérature et pratiques d'écriture en FLE : clarifier les enjeux », in *Travaux de didactique du FLE*, n° 39, Université Montpellier III.
- DEMOUGIN P. (2002) « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 125.
- DERRIDA J. (1996), *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Galilée, Paris.
- DIRKX P. (2000) *Sociologie de la littérature*, coll.« Coursus », A. Colin, Paris.
- DUFAYS J.-L. (2001), Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lecteurs, *Pratiques*, n° 95.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., (dir.) (1996), *Pour une lecture littéraire*, tomes 1 et 2, DeBoeck Duculot, Bruxelles.
- DUMAYET P. (2000), *Autobiographie d'un lecteur*, Pauvet, Paris.

- DUMONT F. (1968) *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal, Éditions HMH (collection Constantes, 14); Montréal, éditions Fides, (collection du Nénuphar, 67), 1994; Bibliothèque québécoise, 1994.
- FOUCAULT M. (1970), *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris.
- FOURNIER J.-M., VECK B. (1997), La lecture littéraire, un dispositif articulé du collège au lycée, *PRATIQUES*, n° 95.
- FOURTANIER M.J., LANGLADE G., (dir.) (2000), *Enseigner la littérature*, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- FREUD S. (1997), *Inhibition, symptôme, angoisse*, coll. Quadrige, Paris, Presses Universitaires de France.
- FREUD S. (1995), *Le malaise dans la culture*, Paris, Quadrige / P.U.F.
- FREUD S. (1987), *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, coll. Connaissance de l'inconscient, Paris, Gallimard.
- FREUD S., (1919 trad. 1985), « L'inquiétante étrangeté », in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, « Folio ».
- GAMBIER, A. (dir.), (2003), *Les Dons de l'image*, Paris, L'Harmattan.
- GARAT, A.M. (2004), *Une faim de loup*, Arles, Actes Sud.
- GOLDSCHMIDT G.-A. (2004), *Le poing dans la bouche*, Verdier, Paris.
- GOLDSCHMIDT A. (1997), *La matière de l'écriture*, Éditions Circé.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GOODY J. (2003 éd. française), *La Peur des représentations*, édition française Paris, La Découverte.
- GRACQ J. (1988), *En lisant en écrivant*, Paris, Corti.
- HOUDART-MÉROT V. (2005), *Situations de banlieues : langues, enseignement, culture*, (dir., avec M. M. Bertucci), INRP, collection « Éducation, politiques, sociétés ».
- JOUBE V. (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- JOUVET L. (1954), *Le comédien désincarné*, Paris, Flammarion.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- KAIL M., FAYOL M. (2000), *L'acquisition du langage*. Vol. 1 et 2, Paris, PUF.
- LAFONT R. (1994), *Il y a quelqu'un, la parole et le corps*, coll. Langue et praxis, Praxiling, Université Paul-Valéry Montpellier III.
- LAHIRE B. (2004), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LAUXEROIS J. (2002), « À titre amical », postface à *L'Amicalité* (traduction des livres 8 et 9 de *l'Éthique à Nicomaque*), À propos, Paris.
- MANGUEL A. (1998), *Dictionnaire des lieux imaginaires* (en collaboration avec Gianni Guadalupi), Arles, Actes Sud.
- MANGUEL A. (1998), *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud.
- MANGUEL A. (2001), *Le Livre d'images*, Arles, Actes Sud.
- MANGUEL A. (2004), *Journal d'un lecteur*, traduit de l'anglais par Catherine Le Bœuf, Arles, Actes Sud.
- MESCHONNIC H. (1982), *Critique du rythme*, Lagrasse, éd. Verdier.
- MESCHONNIC H. (1997), *De la langue française*, Paris, Hachette.
- MESCHONNIC H. (2000), *Et le génie de langues*, coll. Essais et savoirs, Presses Universitaires de Vincennes.
- MESCHONNIC H. (2005), *La pensée et le poème*, collectif (Dir. G. Dessons, P. Michon) Essais Littéraires Éditeur : IN PRESS.
- NATUREL M. (1999), *Pour la littérature*, Paris, Clé international.
- NYSSSEN H. (1997), *Éloge de la lecture*, Fides, Montréal.
- PÉREC G. (1989), *L'Infra-ordinaire*, La Librairie du xx^e siècle, Seuil, Paris.
- PEYTARD J. dir. (1982), *Littérature et classe de langues*, L.A.L., Paris, Hatier-Crédif.
- PHILIPPE G. (2002), *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française*, Gallimard, Paris.
- PICARD M. (dir.), *La lecture littéraire*, Glancier-Guénaud, Paris.

- PIERRA G. (2001), *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- PIERRA G. (2003), *Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte*, in « ÉLA » (Revue de Linguistique Appliquée), n° 131.
- PIERRA G. (2004), *Mise en voix et en espace du poème en Français langue étrangère — Polyphonies en didactique*, (Travail sur A. Rimbaud) in « Dialogues et Cultures », n° 49.
- PIVOT B. (2000), *Le métier de lire*, Gallimard, Paris.
- PRIEUR J.-M. (1996), *Le vent traversier, langage et subjectivité*, coll. Série Langage et cultures, Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier III.
- PRIEUR J.-M. (2002), *Le sexe de la langue*, in : « Traverses » n° 4, Laci-Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier III.
- QUIGNARD P. (2002), *Les Ombres errantes*, Gallimard.
- REBOUL O. (1995), *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF.
- RICŒUR P. (1969), *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil.
- ROBERT M., (1977), *Livre de lectures*, Grasset, Paris.
- ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.) (2004), *Le Sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL A. (dir.) (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, Rennes.
- SCHAEFFER J.-M., (1990), *Pourquoi la fiction ?* collection Poétique, Seuil, Paris.
- SCHAEFFER J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Seuil, Paris.
- SEBBAR L. (2003), *Je ne parle pas la langue de mon père*, Julliard, Paris, 2003.
- STIEGLER B. (2004), *De la misère symbolique (1- L'époque hyperindustrielle)*, Paris, Galilée.
- TISSERON S. (2002), *Les bienfaits des images*, Paris, O. Jacob.
- YOTOVA R. (1996), « Les stéréotypes et l'enseignement de la littérature », *Fréquences francophones* n° 2.

Enseignement de la littérature et apprentissage de la langue étrangère : du linguistique à l'anthropologique

Patrick Demougin
Maître de conférences à l'UFM de Montpellier
Didaxis-Dipralang
Université Montpellier III

Le texte littéraire a longtemps occupé une place de choix dans l'enseignement du français, en France, mais aussi à l'étranger. Le prestige de la littérature française, une des grandes littératures mondiales, explique pour une part ce fait. Mais, pour diverses raisons, l'enseignement du FLE s'est éloigné des usages littéraires et a privilégié le travail sur l'oral, d'abord, puis sur des documents authentiques écrits, ensuite. Les années 90 ont sonné l'heure d'un retour vers le texte littéraire en Français langue étrangère. Nous nous proposons d'examiner le sens de ce retour au littéraire et de le mettre en perspective avec les évolutions de l'enseignement du français, dans le contexte français.

1 Quelques étapes d'un rapport difficile entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature

Les méthodes appuyées sur la traduction (grammaire-traduction, et lecture-traduction) ont longtemps privilégié le texte littéraire, alors même que coexistaient des méthodes naturelles. S'appuyant sur le parallèle avec l'étude des langues

anciennes, les méthodes proposaient des textes littéraires pour exercer une traduction, pour comprendre le sens et maîtriser les structures linguistiques. Même en dehors de cette perspective, des méthodes comme celle de Mauger (*Cours de langue et civilisation française*, Hachette, 1953-59, tomes I à IV.) propose, pour des débutants, des morceaux choisis regroupés à la fin du manuel. Au niveau avancé on a recours à des anthologies telle *La France et ses écrivains* qui très explicitement propose un enseignement de la littérature française. On vise très clairement à développer, en fonction des exercices scolaires et universitaires, une norme linguistique étroite, celle du beau français dont la littérature est gardienne, selon les leçons de Vaugelas qui définit le bon usage en fonction des meilleurs écrivains de son temps et de la « plus saine partie de la Cour ».

Puis vient l'éviction de la littérature dans les pratiques du FLE : dans les années soixante, avec le développement des méthodes audio-orales et audio-visuelles, la langue est conçue comme instrument de communication. L'oral est sa manifestation première et privilégiée dans les démarches pédagogiques. On valorise, à l'inverse de la norme littéraire précédemment mise en avant, le français fonctionnel qui se révèle, en fait, appauvrissant par rapport aux ressources du texte littéraire, du point de vue des situations de communication et des fonctionnements discursifs ; on travaille à partir du français fondamental (1 475 mots pour le premier degré, 3 000 pour le second). À situation réduite, vocabulaire et grammaire réduits : les ambitions littéraires sont résolument écartées des démarches du FLE, malgré quelques travaux isolés, peu suivis d'effets, qui privilégient un type d'exploitation très précis du texte littéraire : la stylistique de l'écart (par exemple : *Pour une pédagogie du TL*, Michel Benamou, Hachette-Larousse, 1971).

Les méthodologies FLE changent au tournant des années quatre-vingt : les approches communicatives se développent et réduisent la portée des approches structurales fondées sur l'oral. L'écrit fait un retour en force. Ensuite, les théories critiques littéraires des années soixante-dix, essentiellement fondées sur le transfert des théories linguistiques dans le champ littéraire

(notions de structures, de connotations) se trouvent renouvelées par une réflexion sur la lecture et l'écriture (approche génétique, théorie de la réception). Enfin, les théories linguistiques elles-mêmes sont renouvelées par le développement de la pragmatique, de l'analyse du discours et des travaux sur l'énonciation. Dans une perspective encore différente, la grammaire de phrase est dépassée par une grammaire de texte, qui ouvre la voie à de nouvelles approches. Ces conditions ouvrent la voie à une utilisation du texte littéraire : de manière très timide au niveau 2, dans le *Nouveau sans frontière*, dans *Bonne route*, et de manière plus nette au niveau 3 (*Espaces 3*), on voit apparaître des textes de Perec (*La vie mode d'emploi*), Laclos (*Les liaisons dangereuses*), ou Jules Verne (*De la terre à la lune*).

L'objectif affiché est d'utiliser le texte littéraire pour développer les pratiques d'écriture, domaine jusque là négligé dans les approches FLE. Mais il faut affiner l'analyse : les enjeux réels du littéraire dans l'apprentissage de la langue étrangère sont plus complexes qu'il n'y paraît.

2 Les enjeux du littéraire dans les pratiques d'enseignement de la langue étrangère depuis dix ans

Trois axes importants se dégagent des nouvelles perspectives que nous venons de décrire. Apparaissant comme une sorte de laboratoire propice à l'étude de faits de langue, le texte littéraire est utilisé comme un support particulier dans le développement de la compétence linguistique. Par ailleurs, le texte littéraire, de par sa clôture et les contraintes formelles dont il (se) joue, se révèle être un modèle particulièrement productif pour développer la compétence textuelle de l'apprenant. Enfin, le texte littéraire est utilisé pour accéder à une pratique d'écriture en français, pour développer la compétence scripturale de l'apprenant, tâche dont il s'acquitte plutôt bien puisque mieux que tout autre texte, il s'exhibe comme modèle textuel, à lire et pour écrire, et qu'à ce titre il est à la fois déclencheur de pratiques d'écriture et guide dans le processus rédactionnel. Ces trois axes d'exploitation peuvent se combiner dans une même démarche : une

approche globale d'un texte littéraire qui débouche sur l'identification d'une structure linguistique essentielle à sa construction, et que l'on manipule à souhait, la séquence se prolongeant par sa reproduction dans un nouveau texte produit par l'apprenant. Le dépouillement des fiches pratiques et des comptes-rendus d'expériences parus dans le *Français dans le monde* sur une période de deux ans (années 1996 et 1997) constitue un bon indicateur pour vérifier l'hypothèse générale que nous venons d'évoquer¹.

Sur l'ensemble des articles dépouillés, il est frappant de constater que les travaux en didactique de la production écrite en français langue maternelle sont repris et transférés en FLE, sans que soit véritablement posée la question du rôle de la littérature dans l'enseignement de la langue étrangère. Le transfert des techniques occupe le terrain didactique et, perçue à travers la question centrale du texte, la littérature en FLE ressemble fort à ce qu'elle est devenue en FLM : le lieu d'une dérive textualiste. Écrire un texte, sûrement ; entrer dans la dimension culturelle du fait littéraire et les valeurs affectives, sociales, éthiques, qu'il produit ? Sûrement pas. Faire jouer le texte contre la littérature, c'est souvent ce qui se produit dans les tentatives d'exploitation du texte littéraire en FLE. Au demeurant, les analyses parues dans le *Français dans le monde* en juillet 1995 (« Littérature et FLE : en lisant, en écrivant »²) dénonçaient déjà ces travers. Dans les manuels et les pratiques de classe en FLE, la littérature appa-

1. Patrick Demougin, « Littérature et pratiques d'écriture en FLE : clarifier les enjeux », in *Travaux de didactique du FLE*, n° 39, Université Montpellier III, 1999, p. 69 à 77.

2. En particulier, un article d'Isabelle Gruca, « pour une pédagogie de l'écriture active » (p. 181-187) et « Approche du texte littéraire » (p. 187 à 192) de Marie Hélène Exel. La première relève l'importance des écrits courts, dans la lignée des jeux de langage, mais sur un support non littéraire (les proverbes détournés : production d'une littérature aphoristique par les étudiants, à partir de substitutions et de permutations). Elle relève aussi des travaux sur les spécificités du texte narratif à partir de *Djinn* (A. Robbe-Grillet, éd. Minuit, 1981) et du *Chien jaune* (G. Simenon, Presse-Pocket, 1936) à partir de travaux de réécriture et de recherche d'indices. La seconde montre notamment comment, dans les manuels, on propose essentiellement des « gammes » qui mettent en évidence des critères textuels et ne valorisent jamais la créativité. La littérature joue le rôle d'un champ d'expérimentation du langage.

raissait comme « un jeu sans enjeu » associé à des finalités mal clarifiées du point de vue de la compétence textuelle et envisagé selon les mêmes principes qu'en FLM. Les choses n'ont donc pas vraiment changé. Le primat de la langue et de la technique s'est imposé, dans les classes du primaire et du secondaire en France tout comme il se prolonge en FLE.

Cette tendance ne satisfait pourtant plus les acteurs pédagogiques qui y sont confrontés. L'association des professeurs de français en Bulgarie propose dans son bulletin une réflexion sur l'enseignement de la littérature qui, tout en restant dans une logique instrumentale d'exploitation du texte littéraire, exclut d'en faire un support lexico-grammatical, de l'aborder dans des versions simplifiées, de se limiter à la lecture d'extraits¹. Le travail sur le stéréotype est mis en avant ainsi que des pratiques de lecture personnelles². Dans un même ordre d'idées, l'ouvrage de Mireille Naturel, *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, (CLE international, 1995) tente aussi d'échapper à cette dérive en réhabilitant l'œuvre contre le texte. On perçoit tout un mouvement, à la fin des années quatre-vingt-dix qui refuse de trancher entre langue et culture, entre technique et art, entre l'ingénieur et le poète naguère évoqués par Heidegger. Il faut penser l'unité de la langue-culture et la place essentielle qu'y tient l'altérité. C'est ce que les travaux conjoints de lecture et d'écriture avec la littérature permettent de faire.

3 Écrire pour reconnaître la littérature dans ses valeurs culturelles et subjectives, en langue étrangère comme en langue maternelle

Il faut penser tout à la fois la continuité de la langue à la culture et la diversité des situations d'apprentissage en langue étrangère, dans leur différence par rapport à la langue mater-

1. *Fréquences francophones* n° 3, 1996. Vassela Antonova, « La sélection et l'adaptation du texte littéraire aux besoins de l'enseignement de français », p. 11 à 16.

2. *Ibidem*, Rennie Yotova, « Les stéréotypes et l'enseignement de la littérature », p. 21 à 27. Et Stoyanka Tourlakova et Nedyé Assova, *Fréquences francophones* n° 2, 1996, « Atelier B : la lecture à domicile et ses suivis », p. 19 à 21.

nelle. Le concept de langue-culture, en FLE, s'est chargé de la première tâche. En postulant au cœur de l'apprentissage de la langue une compétence ethno-socio-culturelle on saisit bien ce que la littérature peut apporter au même titre que le cinéma ou la chanson : une reconnaissance des usages linguistiques dans leurs fonctions sociales et culturelles. À ce compte, chacun peut se prévaloir du titre exemplaire du film d'Alain Resnais : « On connaît la chanson ». Et la littérature, comme les autres médiations culturelles, peut apporter sa part de jeu sur les stéréotypes, sur les implicites et contribuer à la reconnaissance de charges culturelles partagées. Pour autant ce serait passer à côté de sa spécificité que de l'envisager sous cet angle unique. En effet, à la différence des autres médiations culturelles, la littérature s'est construite pour l'essentiel dans l'institution scolaire¹. Par ailleurs, elle reste disponible pour chaque sujet en tant que pratique individuelle de production et pas seulement en tant que pratique de réception. Autrement dit, la littérature est ce qui associe au plus près le sujet à sa langue et dans le même temps ce qui impose dans la langue une part considérable de codifications culturelles sélectionnées par l'institution scolaire.

En FLE, comme en FLM depuis quelques années, on n'évite pas la question des valeurs et des finalités de l'enseignement de la littérature. La didactique de l'écriture nous oblige à la poser explicitement et les préoccupations sont parallèles, de la langue maternelle à la langue étrangère, à l'aube du troisième millénaire : les nouveaux programmes de littérature pour le collège et le lycée, en France vont en effet viser les mêmes enjeux. L'analyse de manuels scolaires et de textes officiels montre nettement cette tendance². La nécessité de « réancrer le littéraire » en ne le limitant pas aux postures de lecture lettrée (Reuter, 1996), d'en préciser les différentes formes plurielles (Dufays, 1997), l'analyse des types de savoirs, socio-institutionnels, formels et historiques, convoqués dans la lecture littéraire (Canvat, 2000), les

1. La célèbre formule de R. Barthes, en 1967, à Cerisy, résumait cela : « la littérature c'est ce qui s'enseigne. Un point c'est tout ».

2. Patrick Demougin, « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 125, 2002, p. 69 à 81.

études sur la constitution historique de la discipline « français » (Founier, Veck, 1997, Houdart-Mérot, 2000) qui remettent en question nombre d'idées reçues sur la tradition des études littéraires ont conduit l'institution scolaire à repenser les finalités et les modalités de l'enseignement de la littérature : les nouveaux programmes en portent la marque évidente. L'histoire littéraire et culturelle source d'une culture commune, l'argumentation condition de l'expression du citoyen, de solides références sur les organisations génériques, la prise en compte de l'oral et des pratiques d'écriture, sont, grossièrement, les piliers sur lesquels repose la réforme. La place de l'écriture y devient centrale, et si la dissertation est conservée, elle n'est plus l'exercice royal d'antan. Elle prend place parmi les écrits d'argumentation et laisse la place à l'écrit d'invention. Tant en FLE qu'en FLM, on est passé d'une approche linguistique à une approche anthropologique, qui accorde au sujet et à son histoire une place centrale. L'histoire des rapports entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature montre l'émergence de tensions entre les logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet. Les pratiques et les représentations aujourd'hui d'actualité sont celles qui soulignent les facteurs humains, culturels et langagiers dans l'apprentissage de la langue. Et sur ce point qu'elle soit étrangère ou maternelle, les exigences sont les mêmes.

4 Un exemple pour conclure : littérature, valeurs, culture, au cœur de l'apprentissage langagier. De La Fontaine à Françoise Sagan

Voici un texte extrait d'un petit album¹ dont les illustrations renforcent l'aspect humoristique. Si l'on ajoute que Françoise Sagan est l'auteure du texte et qu'elle serait plus cigale que fourmi, le sel de l'histoire est plus évident.

1. Françoise Sagan, *La fourmi et la cigale*, Éditions Safrat, Lire c'est partir, 1998.

La fourmi ayant stocké tout l'hiver se trouva fort encombrée quand le soleil fut venu : qui lui prendrait ses morceaux de mouches ou de vermisseaux ?

Elle tenta de démarcher chez la cigale sa voisine, la poussant à acheter quelque grain pour subsister jusqu'à la saison prochaine. « Vous me paierez lui dit-elle, après l'oût, foi d'animal, intérêt et principal. »

La fourmi n'est pas gourmande, c'est là son moindre défaut.

« Que faisiez-vous au temps froid ? Dit-elle à cette amasseuse.

– Nuit et jour, à tout venant, je stockois, ne vous déplaie.

– Vous stockiez, j'en suis fort aise, et bien soldez maintenant. »

La référence à la fable de La Fontaine est évidente, et le lecteur ne peut lire ce texte que dans ce cadre intertextuel. Le plaisir de lecture tient, à la reconnaissance du texte source et à l'identification des transformations qui en sont faites. Un jeu s'instaure, pour le lecteur qui connaît la suite de la fable de La Fontaine (quelle chute possible, comment récupérer tous les éléments, comment adapter à une autre époque, quelles significations nouvelles lui donner ?) et sa lecture est largement influencée par cette comparaison du texte source et du texte de Françoise Sagan.

Le procédé très précis consiste à reprendre les mêmes personnages, la même relation conflictuelle, les mêmes objets (vermisseaux, grain...), et surtout les mêmes mots ou expressions qui les désignent. Elle consiste parallèlement à inverser la saison (été et non hiver), à transformer certains caractérisants (« prêteuse » devient « gourmande », « emprunteuse » devient « amasseuse ») et à changer l'époque de référence (les soldes et le stock sont bien sûr très modernes) ce qui modifie le rapport de forces entre les personnages. La signification se transforme aussi mais de manière plus nuancée qu'il n'y paraît. Avec Françoise Sagan il y a manifestement une critique de la thésaurisation. Pour autant, la fable de La Fontaine ne renvoyait pas spécialement une image positive de la fourmi. Elle suggérait que la thésaurisation est cousine de l'avarice et qu'elle conduit à une certaine méchanceté. La signification ne se retourne pas exactement, d'un texte à l'autre. Et la lecture du second oblige à un retour critique, et à un débat,

sur le sens du premier. Ce qui souligne bien que la lecture des textes, dans leur relations croisées, conduit à une interprétation plus ouverte et souvent plus fine de leurs significations. La littérature joue alors pleinement son rôle dans l'apprentissage langagier : elle permet au sujet de se construire, de prendre position, d'interpréter, de se souvenir, bref d'entrer dans une démarche culturelle et subjective qui est au cœur de tout apprentissage langagier.

Ce jeu a d'ailleurs donné bien d'autres adaptations. Celle d'un auteur comme Yak Rivais, qui joue sur les « mots valises » (fourmi + militaire = fourmilitaire, Cigale + galipette = cigalipette), ajoute encore d'autres interprétations au texte source et s'inscrit dans la même logique que le texte de Françoise Sagan, mais avec d'autres implications quant aux valeurs :

La cigalipette et la fourmilitaire
 Quand le soleil brillait, Dame Cigalipette
 S'amusait dans les prés, chantait sa chansonnette.
 Mais l'hiver est venu et le pauvre animal
 N'a plus rien à manger. C'est triste, mais normal.
 Elle s'en va frapper chez la Fourmilitaire,
 Qui claque les talons, car c'est réglementaire,
 Et dit : « Garde à vous! Fixe! », et : « Demi-tour à gauche!
 Ne comptez pas sur moi pour remplir votre poche!
 Vous rêviez nuit et jour sans penser aux problèmes.
 Le porte-plume aux dents, vous faisiez des poèmes.
 Eh bien, reprenez donc, pour manger cet hiver,
 Ce fameux porte-plume, et composez...des vers! »

Yak Rivais, *Le Rhinicrosignol*.

Dans ces différentes versions, le texte littéraire appelle à un jeu en miroir qui oblige le lecteur à interroger les valeurs de chacun parce qu'ils sont pris dans un procès d'écriture et de transformations. On voit aisément les perspectives d'écriture qui peuvent accompagner l'approche de tels textes avec des élèves. Les pratiques en FLE et en FLM s'orientent aujourd'hui vers cette approche que nous avons qualifiée d'anthropologique car

elle oblige le sujet lecteur à construire une relation personnelle et culturelle au texte. On comprend aussi que le texte doit être inséré dans des réseaux pour prendre sens. On pourrait ainsi en construire un autour d'un même auteur en associant à la lecture de « La cigale et la fourmi » d'autres textes comme « Le savetier et le financier », « La poule aux œufs d'or », deux autres fables qui évoquent le thème de l'avarice et appellent des références communes.

Que la langue apprise dès la naissance, ou plus tard dans le cadre scolaire, soit ce qui nous permet de penser ainsi des renversements, des transformations, c'est ce qu'on peut attendre de la présence de la littérature dans l'apprentissage langagier. Que la littérature soit d'une certaine manière ce qui, pour le sujet, libère la langue est tout l'espoir qui anime ces lignes, et que dit à sa manière le poète José Agustín Goytisolo :

Erase una vez un lobbito bueno
Al que maltrataban todos los corderos
Y habia tan bien un principe malo
Una brujer hermosa y un pirato Honrado
Todas estas cosas habia una vez
Quando yo sonaba un mundo a rebes.

Quel professeur pour l'enseignement de la littérature ?

Ramon Luis Herrera

Université pédagogique de Sancti Spiritu, Cuba

L'image du professeur qu'on va esquisser ci-dessous est tout à fait un idéal. Un idéal sorti d'heureux exemples réels comme celui de la professeure dominicaine-cubaine Camila Henniguez Unena (1894-1973) ou sorti au contraire de l'amertume des insuffisances souvent proposées en chaire pendant des années scolaires.

J'ai choisi volontairement l'angle de l'enseignant parce que je suis convaincu, après plus de vingt-cinq années d'expérience dans des écoles et à l'université, que les meilleurs programmes, les meilleurs textes, les techniques les plus nouvelles, les méthodes les plus avancées serviront très peu si l'être humain qui va les maîtriser n'a pas la culture littéraire et pédagogique nécessaire pour les faire exister dans la salle de classe.

Ce n'est pas le portrait d'un Golem ou d'un Frankenstein de la littérature et de la didactique que je vais dessiner ici, mes exigences sont plutôt modestes et restent à mesure humaine.

Mon professeur doit être, tout d'abord, quelqu'un qui ne peut pas vivre sans livres et qui trouve toujours du temps à consacrer aux livres. Parce que sa raison d'être essentielle est la formation de bons lecteurs et on ne donne pas ce que l'on ne possède pas. Comme il lit, comme il aime la littérature, il transmet l'amour de la lecture et il est bien informé. Les aspirations de plus en plus

croissantes envers l'interdisciplinarité n'aboutiront jamais à rien sans la pratique passionnée de la lecture.

Le métier de professeur de lettres est presque trop exigeant : on doit montrer quelques expertises à la fois en littérature, en histoire, en histoire de l'art, en philosophie, en linguistique, en théories littéraires, en sémiotique et en pédagogie. Un critère de rationalité s'impose, et c'est à nous, formateurs de formateurs, qu'incombe la tâche de trouver l'équilibre.

Mais on oublie souvent quelques capacités qui s'avèrent vraiment fondamentales : le professeur qui enseigne la littérature doit maîtriser la lecture orale expressive, au risque, sinon, de détruire les sons et les sens des textes qui sont entre ses mains, au risque d'abîmer, même si son enseignement est le plus complet qui se puisse être, ses étudiants ; ce professeur aura, aussi, une pratique de la récitation qui ne trie pas la poésie (et connaître par cœur plusieurs poèmes sera pour lui un atout inappréciable) ; il saura conter avec intérêt et élégance, recours indispensables comme l'a très bien montré le romancier D. Pennac.

Il ne devra pas plus oublier que les temps de l'éternel cours magistral, pour éloquent que ce dernier soit, sont déjà dépassés et qu'il s'agit aujourd'hui de quelque chose de beaucoup plus complexe et de beaucoup plus gratifiant : apprendre aux élèves à apprendre, sur la façon de s'orienter dans un monde plein de bouleversements. Heureusement une bibliographie de plus en plus accessible nous sert de guide efficace pour y parvenir.

L'ouverture de cet enseignant vers l'autre, vers le différent, vers le nouveau, soit artistique, soit culturel, ou technologique, sans perdre ses racines, constitue un incontournable défi. Pour nous, en Amérique latine, est toujours actuelle la phrase de José Martí (1852-1895) dans son essai *Nuestra America* : « Que l'on greffe dans nos républiques le monde, mais le tronc doit être celui de nos républiques ». Quand les vagues d'une pseudo-culture banale, a-critique, « light », menacent de tout envahir, la bonne littérature semble être un des derniers remèdes pour sauver une union œcuménique, solidaire, humaine de la VI^e sur terre et voilà notre professeur au centre même des enjeux de la contemporanéité.

Il n'y a rien de nouveau dans mes idées. Un souci de clarté les anime, alors que tant d'imbroglios méthodologiques laissent l'éducateur confus. Ce « programme minimum » n'est pas grand chose mais combien de professeurs de littérature comme celui que j'ai décrit ici nous manquent à présent ? Et d'ailleurs dans ce monde de la mémoire spirituelle de l'humanité ne doit-on, peut-être, dire toujours avec le Petit Prince : « L'essentiel est invisible aux yeux. On ne voit bien qu'avec le cœur. »

Les actions subjectivantes des textes : quelques réflexions issues d'une pratique théâtrale en Français langue étrangère

Gisèle Pierra
LACIS-DIPRALANG,
Groupe transversal sur les arts du langage en
langues étrangères, maternelles et secondes,
Université Montpellier III

Je crois que la littérature, reprise à sa source qui est l'Art et la Science, nous fournira un Théâtre, dont les représentations seront le vrai culte moderne ; un Livre, explication de l'homme suffisante à nos plus beaux rêves. Je crois tout cela écrit dans la nature de façon à ne laisser fermer les yeux qu'aux intéressés à ne rien voir. Cette œuvre existe, tout le monde l'a tentée sans le savoir ; il n'est pas un génie ou un pitre qui n'en n'ait retrouvé un trait sans le savoir. Montrer cela et soulever un coin du voile de ce que peut être pareil poème, est dans un isolement mon plaisir et ma torture.

S. Mallarmé

1 Selon Roland Barthes

Le plaisir en littérature est celui de la différence qui fait aller « à la découverte des signes inconnus, par effractions et ruptures avec ses attentes, ses propres représentations, ses goûts ». Une œuvre, dit-il, en est un exemple quand elle nous transporte et nous conduit à de nouvelles sensations et représentations, inimaginables jusqu'alors. Ce plaisir est encore plus intense que celui

de la reconnaissance de soi et de sa propre culture, l'inconnu devenant, en art, un appel du corps susceptible d'être entendu par toutes les cultures. Ainsi, toujours pour ce plaisir d'inconnu et d'altérité rencontrant le corps et l'inconscient, *la jouissance* du texte littéraire, implique aussi de la souffrance surgie de l'écriture et de ses implications corporelles : « l'écriture, c'est la main, c'est donc le corps, ses pulsions, ses contrôles, ses rythmes, ses pesées, ses glissements, ses complications, ses fuites, bref, non pas "l'âme" (peu importe la graphologie) mais le sujet lesté de son désir et de son inconscient » énonce R. Barthes (*in* Alphant M. et Léger N., 2002 : 168). Ce « sens pour moi » (*ibid.*, p. 194), est une première libération du signifiant d'un seul signifié, et cette valeur, inestimablement proche de la réalité, prend son fondement dans le corps. Car dans cette dispersion du texte qui se donne comme irrepérable, les différences, le manque et le désirable, vont permettre de « hausser la vie à l'état du texte » (*ibid.*, p. 195). N'est-ce pas ce que précise aussi S. Mallarmé quand il énonce que la vie aboutit à un Livre et que ce livre contient un théâtre que nul ne saurait ignorer ? Chacun n'est-il pas à même de construire ses propres mises en scène à travers l'élargissement de ses vues et des langages qui les accompagnent lorsqu'il aiguise soudain ses perceptions ? Ainsi, et plus particulièrement pour le théâtre et la poésie mis en espace esthétiquement, les stimulations corporelles de la voix et du corps peuvent devenir, par les mouvements de la subjectivité donnant l'accès progressif au ressentir complexe des textes, à la fois visions et gestes de vie nouveaux qui construiront une mise en espace originale. Conférant à l'expressivité son caractère premier, les niveaux de perceptions y seront stimulés au contact des œuvres par le fait qu'elles produisent chez le sujet la sensation d'une découverte, un écart bénéfique de ses habitudes, une altérité qui le place à la fois dans et hors de sa propre réalité.

Pour que cette *double articulation* au réel par le Désir devienne possible en langue étrangère, un *chemin textuel* d'apprentissages culturels et linguistiques reste à faire *par le corps et la voix* afin d'atteindre cette *sur-vie* théâtrale. La nouvelle réalité des textes,

plus consciente et plus aiguë aura fait advenir une appréhension sensible et sensorielle des œuvres. Ces dernières seront alors rendues polyphoniquement à l'espace du partage par le patient travail du comédien qui s'est éprouvé à la scène par le texte jusqu'à ce que *ça passe...* Le plaisir de cette nouvelle réalité esthétique dans le langage représenté nous touche d'autant plus qu'il s'agit de la construire soi-même avec l'altérité induite ou réelle du public, par les voix et par les corps créatifs, afin qu'elle sensibilise les autres au plus haut point. Mais, avant d'être en mesure de transmettre les émotions de la réalité-fiction des textes incarnés pour les donner à partager, il a fallu tout d'abord, par sa propre subjectivité, accepter de se relier à la matière étrange de l'écriture apparemment lointaine de l'œuvre. En la sonorifiant, la prosodiant, la corporalisant, on a pu accéder peu à peu à un rythme, à une régulation esthétique, à *une forme de vie*. Car mettre en scène c'est un peu *mettre en vie* par le ressentir partagé des productions du corps et de la voix se co-rythmant également. C'est dans cette jouissance de création corporelle particulière que s'amorce le travail des textes dont l'univers s'avère difficilement accessible lors des premières lectures. Car les sonorités étrangères et les schémas intonatifs doivent être longuement éprouvés en début d'apprentissage pour qu'une subjectivation se produise et puisse livrer son sens d'émotions et de relations. Ainsi a pu s'effectuer *le passage de la scène à la vie* par la mise en action de la fonction esthétique de la parole rythmique en langue étrangère de la part du sujet *articulé* sensoriellement aux divers textes, qu'ils soient poésie, théâtre, conte ou issus d'autres arts du langage. La compréhension n'a pu se produire que physiquement par *la matérialité sensible* du langage envisagée forcément de manière différente selon les cultures ; les apprenants devant chacun conquérir leur sens dans le corps rythmique des textes par des négociations langagières plurifactorielles. Ainsi, c'est l'inscription esthétique dans la production langagière inhérente au texte littéraire qui aura pu produire ses « effets d'affects » (cf. Freud, 1987), et aura pu permettre au sujet parlant et apprenant, quelle que soit sa culture, de réaliser la mise en scène problématique de sa parole en langue étrangère au croisement des langues et dans l'interfé-

rence des cultures par ce que Paul Valéry a appelé « une hésitation prolongée entre le son et le sens ».

2 L'inscription esthétique de la production langagière entre les langues

Pour G.A. Goldschmidt (1997 : 134) : « l'écriture institue une liberté fondamentale puisque fondée sur l'incommunicable ». Cet incommunicable est souvent évoqué pour le théâtre qui met toujours en scène l'impossible de la communication au bénéfice de la sensation et de l'émotion. Cette « liberté » par l'écriture, inscrit la possibilité de mouvements du sujet en diverses langues grâce au lien de communication de cette *non communication*. L'émotion ne se produit-elle pas justement à travers ce qu'induit le poétique (au sens large bien sûr) rencontré dans les œuvres de toutes langues ? Oeuvres qui de la scène doivent passer à la salle et suscitent la relation esthétique qu'il vaudrait mieux appeler ici *catharsis*. Et si, dit encore G.A. Goldschmidt, « tout se modifie d'une langue à une autre » puisque « la physionomie des langues n'est jamais la même », ce sont précisément les écarts et « les décalages, les intervalles qui ne cessent de s'ouvrir au sein d'une langue et qui, d'une langue à l'autre, recèlent précisément le poétique » qui fait que « les mots seuls font apparaître ce qu'ils manquent, c'est-à-dire ce dont ils parlent » (p. 134). C'est en ce sens que le parler du sujet prend corps dans la conscience de « ce que dit une langue et que tait une autre » (p. 136). G.A. Goldschmidt, toujours dans son ouvrage *La matière de l'écriture*, évoque le fait que « l'écriture passe par le corps, le corps, toujours refoulé, toujours proscrit » (p. 137). Il montre également que si le langage existe en toutes langues, c'est justement parce que les mots, en ne faisant apparaître que ce qu'ils manquent, « loin d'être Babel, constituent leur unité » ; « en deçà d'elles, il y a *sur-le-point-de parler*, cet instant où on va se mettre à parler, qui dans son déversement commun est commun à toutes les langues. » (p. 8). Ainsi, la créativité fondée sur les mots qui manquent, pourrait s'articuler à l'apprentissage d'une langue qui positionne le sujet à la fois entre les langues et entre les cultures. C'est à partir de cet-entre

deux créatif de langage qu'une expérience sensible et décloisonnante pourrait, par le travail théâtral interculturalisant, mettre l'image de soi *en jeu* et faire éprouver constructivement « la diversité psychique interne des sujets, pouvant se réaliser en plusieurs idiomes » (J.M. Prieur, 1996 : 137). Des passages deviennent possibles quand la parole en langue étrangère se fait expérience de déplacements identitaires multiples du sujet dont le travail scénique de la parole et du corps implique une mise en jeu du narcissisme. Un plaisir, pris sur une souffrance, se fait alors réparateur identitaire parce qu'il y aura eu désir d'expression depuis la parole des textes. C'est dans cette transmutation à opérer, des affects aux divers langages, que des passages sont à effectuer pour accéder à la parole nouvelle. Bakhtine a montré ce mouvement de passage entre soi et l'autre, circulation par les yeux et les bouches, qui suscite l'expression à travers un regard ou les mots d'un autre. Ce mouvement est spécifique des fonctionnements langagiers. Il semble que cela se produise en toutes langues et la construction de la langue *intermédiaire* est un exemple de ces fluctuations entre soi et l'autre où peut s'éprouver enfin la sensation de parler, c'est-à-dire celle, plaisante, d'être entendu vraiment, quand le sujet en voie de se construire par le langage le fait aussi dans une langue autre mise en mouvement par des œuvres.

Cette réception et cette interprétation sensorielle des textes aura donc mis les apprenants en situation de traverser des difficultés de type linguistique, identitaire et culturel qui se posent forcément à eux pour qu'ils puissent les « investir de leurs propres expériences et préoccupations structurées dans leur langue de départ » (H. Besse, *in* J. Peytard, 1982 : 17). C'est donc dans ce « va-et-vient permanent entre les divers champs interprétatifs » (*ibid.*), entre soi et l'autre, entre identification et distanciation, que le sens de soi dans les paroles se conquerra, au gré de la *fonction poétique* de la langue (cf. Jakobson, 1963). Cette dernière, qui fait appel sans cesse à l'activité métalinguistique des apprenants selon. A. Pelfrene et R. Strick, *in* J. Peytard, 1982 : 27) a montré le rapport étroit entre ce qu'exige la lecture d'un texte littéraire et ce qu'exige l'apprentissage d'une langue

étrangère puisqu'en en vivant la relation qu'impose la fonction poétique du langage, « un goût apparaît pour les vocables », les sonorités et les rythmes entrent en rapport pour faire accéder au sens dans la rencontre de soi à l'autre et réciproquement. C'est en ce sens que la langue étrangère s'actualisera en paroles de textes grâce aux règles esthétiques fixées par ces derniers ainsi que par l'altérité qu'ils représentent (en passant par le langage subjectif également de la mise en scène). La suppression ou l'occultation de ces règles esthétiques nuirait à l'intérêt du texte littéraire lui-même en tant que subjectivité à rencontrer et à transmettre par sa propre subjectivité interprétative qui participe d'une écoute de plus en plus éclairée. Car si le lecteur, l'acteur, le metteur en scène, dans leur rapport au texte ont la liberté ainsi que le précise N. Sarraute (1996 : 136-7), « de laisser vagabonder leur imaginaire dans toutes les directions à partir de l'inconscient mis en œuvre par l'écrivain dans son texte », ils ne devraient pas pour autant tirer le texte vers ce qu'il se refuse à être, « vers ce qu'il cherche à combattre, vers ce dont, et au prix de grands efforts, il s'est écarté ». C'est ici que la vigilance de l'enseignant peut guider les apprenants vers de vraies rencontres textuelles et empêcher par des exercices et des prises de consciences scéniques advenant au cours du travail d'atelier, un accès par trop fantasmatiquement dominateur du texte, traduit hélas sur scène par le sur-jeu de l'acteur qui ne peut rien transmettre d'autre que ce trop plein de soi qu'évoque sans cesse Louis Jouvet. Ainsi le texte fait communiquer avec soi-même, critiquement, en écoute d'une altérité, d'une « musique », par la rencontre. Il fait devenir *Autre* dans la langue nouvelle par un entre-deux instable qui est paradoxalement à *rechercher*. Le plaisir que cette subjectivité multipolaire induit, accompagne d'importantes possibilités acquisitionnelles car les diverses subjectivités ainsi travaillées et éduquées relèvent du Désir de se lancer dans un processus langagier complexe à la fois spéculaire et interculturalisant.

3 En conclusion

La sensation conduisant au travail textuel par le geste scénique de la voix et du corps permet de retrouver une articulation nouvelle entre la parole et le corps devenant langages, représentation donc, grâce aux textes qui réinsufflent la nécessité de parole nouée au Désir. Elle est nommée « pulsion communicative » par Robert Lafont (1994) qui insiste sur le fait que la double polarité de ce désir nous fait parler parce que l'Autre le désire en nous. C'est donc depuis la parole issue du désir de l'œuvre, que la construction d'une physique de la parole deviendra possible par le gestuel révélant l'énergie qui élabore un langage total, avec sa part d'obscur. Ce langage, est fait à la fois « de paroles, de silences, de mouvements, d'immobilités, espace gorgé de sons et d'images créateurs d'espace » (A. Artaud, 1978). Il est fait de signes plus ou moins interprétables qui témoignent que le texte absorbe l'inconscient de l'acteur. Ce dernier garde en lui cette nécessaire opacité de l'œuvre pour pouvoir la transmettre en tant que telle après avoir fait toutes les recherches des sensations et des relations qui s'offrent à lui. C'est par la mise en jeu de langages verbaux et gestuels exprimés en polyphonies scéniques dans des polysémies reconnues et appréciées pour telles et tenant compte de la présence mystérieuse de l'insu du sujet, que se créeront des langages devenant signes ou rythmes librement ressentis dans l'espace qui se construit par l'esthétique. Cet espace ouvre le sujet à ses sensations, à la modification de ses représentations, ainsi qu'à ses affects par le fait qu'il pourra, ainsi que le dira Roland Barthes de l'art, « inexprimer l'exprimable » en guise de sens esthétique de son expression.

Ainsi, « remettre l'invisible à la place d'honneur » par la littérature ainsi que l'exprime N. Sarraute (1996. 137-8), représente l'exigence de modifier notre rapport au langage et aux langues. Il faut, c'est un credo, redonner l'importance à l'écriture et à la lecture à haute voix des textes. Écouter et pratiquer vraiment des mots, des murmures intérieurs, des rythmes des phrases, des articulations, des intonations, des étirements qui donnent l'impact des paroles. C'est ce travail physique de la parole de l'écri-

vain faisant dire « je » à plusieurs voix qu'il fait dialoguer, qui est donc à prendre en relais par le corps et la voix de l'apprenant-acteur mis ainsi au contact de diverses modalités de la subjectivité langagière du texte littéraire en langue étrangère. Pourront ainsi se mesurer les effets de la parole en lui-même et sur autrui. Envisagée par Henri Meshonnic comme un continuum entre langage, corps et culture, la littérature nous fait réfléchir à nos carences théoriciennes. Comment le « poème énonciateur » dont parlait Mallarmé pourrait-il nous construire en tant qu'œuvres vivantes et nous conduire à « cet infini du sens » (H. Meschonnic in P. Michon, 2003)? Il faudrait susciter les lieux de l'actualisation de la parole par le corps et la voix en même temps que celui de la confrontation permanente du sujet individuel et collectif qui s'y rencontrent pour un possible partage.

Théoriser à partir des pratiques des langues et des arts du langage implique une pensée non applicationniste de théories linguistiques et didactiques mais qui tiendrait compte néanmoins de propositions stimulantes issues de ses théories sans les rendre systématisantes. Celles-ci peuvent en effet nous aider à comprendre des phénomènes de pratiques des textes et des langues constamment éprouvés à partir des terrains (pour ce qui me concerne celui de l'enseignement de la pratique théâtrale en Français langue étrangère). La question du signe invite au débat contradictoire. Qu'il soit *motivé* selon la praxématique telle que Robert Lafont l'a inventée, entre le Dire et le Faire, ou qu'il soit *non motivé* dans sa dualité structuraliste du signifiant/signifié, il peut aider notre réflexion par l'appui qu'il donne quant à l'émergence d'éventuels nouveaux rapports au langage. Pour Jakobson ainsi que l'explicitent J.L. Chiss, J. Filliolet et D. Maingueneau, (1992 : 121-3), le fonctionnement globalisant du poème mettrait en relation toutes les équivalences tissant des réseaux complexes au niveau des divers segments constitutifs du texte qui feraient jouer la différence dans la répétition. Le signe serait alors « senti comme un clivage entre le sens et le sensible », doté d'une nouvelle articulation signifiant / signifié « redonnant toute son épaisseur à l'oralité et à la scripturalité du signifiant ». La sen-

socialité dépasserait ainsi la seule signification et donnerait au signifiant tout son pouvoir, musical, rythmique aux variations multiples, à la langue organisée en rythme dans l'ensemble du poème. D'un autre côté, mais toujours *avec la préoccupation sonore et rythmique*, et c'est cela qui me paraît intéressant, tout en récusant l'arbitraire du signe, J.-M. Prieur (2002 : 60, 5) prend appui sur H. Michaux et avance l'idée que les langues ne sont pas seulement des univers symboliques extérieurs au réel mais sont à la fois « des forces matérielles qui participent du corps et de la nature et des formes de vie caractéristiques des peuples rencontrés », Cette linguistique du désir « s'accroche à la musique des langues ». « Le signe sonore ou graphique ne serait ni contingent, ni arbitraire mais traduirait des manières d'être ». La proposition d'Henri Meschonnic qui remplace le signe par *le rythme* nous invite d'autre part à poursuivre nos réflexions pour que naissent de nouvelles théorisations linguistiques et didactiques tenant compte à la fois de la subjectivité langagière, du corps et des cultures. Ces nouvelles propositions théoriques seraient susceptibles d'émerger des pratiques d'enseignement des langues et des lettres. Ainsi pratiques et théorisations pourraient se mettre d'accord sur les nouveaux enjeux et cadrages utiles à l'appropriation subjective c'est-à-dire sensorielle et esthétique des langues et des œuvres. Quelle place donner alors au corps, à la voix et aux cultures dans les apprentissages ? La question du « comment » les aborder nous est posée par les textes littéraires eux-mêmes.

Formation du lecteur et apprentissage de la langue : la dynamique de l'image

Françoise Demougin
IUFM de Montpellier,
Didaxis-Dipralang,
Université Montpellier III

1 Du linguistique à l'anthropologique

On le sait, la littérature aujourd'hui en Français langue étrangère ou Français langue seconde est considérée plus facilement que naguère comme un instrument de connaissance partagé par tous et répondant aux besoins langagiers de chacun. Loin d'être le tombeau de la langue quotidienne, le texte littéraire apparaît à juste titre comme un laboratoire langagier présentant une langue variée didactiquement, permettant l'acquisition d'une compétence textuelle et discursive.

Ce premier point posé ne doit pas empêcher de prendre en compte à la fois le lien entre la langue et la culture et l'extrême diversité possible des situations d'apprentissage, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère ou seconde. Le concept aujourd'hui bien ancré en FLE de langue-culture pose au cœur de l'apprentissage de la langue une compétence ethno-socio-culturelle à travers une reconnaissance des usages linguistiques de la parole dans leurs fonctions sociales et culturelles. Pour autant, si la littérature, parmi les autres médiations culturelles, contribue à la reconnaissance de charges culturelles partagées, il ne faudrait pas négliger sa spécificité qui est de se construire précisément comme médiation culturelle au cœur de

l'Institution scolaire. La littérature, pratiquée dans la sphère privée ou dans la sphère publique, demeure d'une part ce qui relie dans son intime le sujet à sa langue et d'autre part et dans le même temps ce qui impose au sujet, dans la langue qu'il acquiert, un certain nombre de codifications culturellement ordonnées par l'Institution scolaire. Du coup, on mesure mieux l'erreur qu'il y aurait à restreindre les rapports entre la littérature et la langue étrangère, seconde ou maternelle, à une méthode ou à une situation d'apprentissage particulières.

Postulons alors que lire/dire/écrire en FLE/FLS c'est accéder à un double statut : celui, très culturalisé et collectif, que proposent les exercices sur la littérature et à propos d'elle ; celui, beaucoup plus subjectif et personnel, de l'appropriation du discours de l'autre. Il faut donc reconnaître cette double postulation et en tirer les conséquences didactiques. Nous en dégageons deux :

- d'une part, il est légitime de travailler sur les textes reconnus par l'Institution scolaire, dans les formes qu'elle leur accorde, du manuel au petit classique, et de viser par exemple deux types de productions écrites : celui du commentaire scolaire ou universitaire pratiqué dans la tradition des études littéraires françaises, celui aussi de la reproduction des formes littéraires classées selon genres et types de textes. L'objectif n'est pas tant alors de maîtriser les savoir-faire liés à ces formes écrites mais de s'approprier quelques éléments d'une culture institutionnelle,
- d'autre part, il est tout aussi légitime de laisser l'élève construire dans la langue étrangère une part de son expérience. Les écrits visés, pour rester dans l'écrit, n'ont pas lieu de répondre à des critères savants. Il peut s'agir de simples listes avec les premiers mots appris comme de journaux intimes ou de petits récits dans lesquels s'expérimente, dans la langue de l'autre, la construction du sujet. La démarche est par essence littéraire. Il ne s'agit plus de se frotter à une culture littéraire française mais de se construire, dans la langue étrangère, une nouvelle médiation au monde.

On se demandera donc non pas quel est le niveau des apprenants en français, surtout s'il s'agit d'élèves nouvellement arri-

vés, niveau toujours susceptible de justifier une mise à l'écart de la littérature, mais bien quel est le rapport construit à la littérature dans la langue maternelle et on en évaluera les conséquences en terme de choix d'activités, de démarches et de corpus. On veillera à construire, ou plutôt à prendre en compte la construction d'un rapport intime à la lecture et à l'écriture littéraires dont on conçoit bien qu'il est à la limite du champ didactique et qu'il implique des relations intersubjectives complexes, à aider par conséquent à franchir l'obstacle du « je ne sais pas assez de français pour... ».

Car, répétons-le encore, le texte littéraire est un lieu stratégique essentiel, à la jonction du cognitif et du culturel, mettant en jeu des compétences langagières et culturelles qui se trouvent au cœur des problèmes soulevés par l'apprentissage du volet socio-culturel d'une langue. Dans cette perspective, il est porteur de symboles et de valeurs, point nodal de la communication entre les individus d'une même société et cette fonction sociale, souvent méconnue, n'est pas la moindre. Mais aussi, et j'allais dire surtout, il est un lieu où le sujet se construit dans sa capacité à s'approprier une expérience littéraire du texte, à la reconstruire et la prolonger. L'hypothèse anthropologique se trouve ici confirmée. Le texte littéraire, en FLM comme en FLE/FLS d'ailleurs, ne sert pas à évaluer une compétence de lecture, il apprend à penser, à se construire comme sujet lecteur. Dans cette perspective, il importe que la lecture ne constitue pas un obstacle matériel pour l'apprenant¹. La reconfiguration du champ des études littéraires atteste aujourd'hui de cette importance de l'anthropologique, qui se profile dans ces trois dimensions, de manière encore conflictuelle :

- les pratiques prescrites montrent des tensions entre les logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet ;
- les champs de référence sont en nette évolution : tous les travaux sur la lecture, sur la démarche interprétative ou sur la notion de texte, à laquelle on pourrait substituer la question

1. Nous verrons infra quel peut être à ce niveau l'apport de la relation texte/image.

de la parole, montrent l'émergence d'un nouveau domaine de référence, en prise avec des questions plus anthropologiques que linguistiques ;

- les pratiques et les représentations mises en jeu soulignent les facteurs humains et langagiers dans ces expériences.

2 La littérature de jeunesse, nouveau champ d'étude

Cette perspective globale, dans laquelle nous inscrivons notre réflexion, trouve en la littérature de jeunesse un champ d'investigation précieux : pourquoi ?

- Parce que la littérature de jeunesse¹ présente une langue épurée, facile à lire, vierge d'interprétation pré-construite, présentant une aire de négociation du sens particulièrement riche (précisément la « marge d'interprétation » plus vaste laissée au lecteur selon les termes de M. Tournier évoquant le caractère pour lui plus littéraire du texte dans *Vendredi ou la vie sauvage* que dans *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, ouvrage pourtant destiné aux adultes).
- Parce c'est un univers autonome et dans le même temps tourné vers l'extérieur.
- Parce qu'elle est une première forme de culture commune scolarisée, qu'elle est ce par quoi les locuteurs natifs apprennent à lire et à penser à l'école, à se construire comme sujets lecteurs.
- Parce que le livre de jeunesse relève bien évidemment d'un loisir de masse et en tant que tel est une manifestation culturelle significative, porteuse de sens et de différence.
- Parce que la présence d'une trame narrative structurante constitue un lien avec l'expérience personnelle de l'apprenant (mettre en récit, c'est donner sens à l'expérience humaine, dirait P. Ricoeur) en même temps qu'elle aide la compréhension et la mémorisation, donc à l'échange.
- Parce que la présence d'images est précieuse en ce que le rapport texte/ image permet de profiter des apports de

1. Il n'est pas dans notre propos de la définir mais plusieurs traits que nous allons mettre en avant constituent des traits caractérisants.

l'image, sur le plan de l'implication notamment. L'image, en effet, dans son rapport au texte, permet à l'apprenant de passer outre des difficultés langagières, ou psychosociales d'ailleurs, et d'avoir accès à une compréhension fine des valeurs exprimées par l'œuvre. L'image va aider à combler des lacunes (linguistiques surtout), à complexifier la lecture (en habituant l'œil à un parcours heuristique), à susciter le débat (elle a valeur d'échange, comme la définissait le réalisateur R. Bresson en 1957 et permet de conjuguer l'intra- et l'intersubjectif), à permettre l'itération fondamentale : réalités, mots, images, dans la constitution d'images mentales nécessaires à tout apprentissage.

Pour autant toutes les œuvres ne faciliteront pas forcément l'insertion de l'apprenant. Le choix de l'objet littéraire doit donc résulter d'une lecture préalable destinée à évaluer le degré de lisibilité de l'œuvre en fonction de critères externes au sujet (à la fois linguistiques, discursifs, culturels, référentiels) et internes au sujet (quel est le rapport à la littérature en langue maternelle ? apprendre le français dans quel cadre et pour quoi faire ?). Au-delà de ces critères, l'œuvre doit aussi faire apparaître une tension entre une dimension réticente¹ d'une part, offrant une résistance au lecteur de manière à susciter son intérêt, et une dimension proliférante d'autre part, de manière à susciter l'envie de communiquer par la pluralité interprétative induite. Le choix du texte de littérature de jeunesse est donc un moment essentiel et la simple question de la motivation ne peut y répondre. La dimension souvent ludique de ces textes, l'inflation d'actions et de péripéties qu'on y peut trouver, la facilitation d'un processus d'identification générée par la ressemblance entre les personnages et les jeunes lecteurs visés (nous pensons ici en particulier aux élèves nouvellement arrivés) ne suffisent pas à en faire des supports didactiques efficaces. Il y faut en sus les critères que nous venons d'évoquer. Il faut donc prendre en compte la double postulation de la littérature de jeunesse, outil éducatif,

1. Nous empruntons ici la terminologie de C. Tauveron.

didactique entraînant une lecture « fermée » et œuvre artistique entraînant une lecture « ouverte ».

Quelles modalités de travail retenir pour travailler les perspectives que nous avons fait apparaître ? Celles dont l'objectif commun sera d'arrimer la culture apportée à l'expérience personnelle du sujet. Parmi elles, nous voudrions en citer particulièrement trois, qui sont actuellement travaillées en FLM au niveau de l'école primaire, et dont nous voulons signaler ici l'intérêt :

- la mise en réseau qui permet aux élèves de rebondir à partir de ce qu'ils connaissent, de repartir de connaissances antérieures, pas forcément livresques d'ailleurs, pour établir une relation entre l'objet littéraire qu'ils viennent de rencontrer et leur expérience personnelle de lecteur et de sujet. Chacun parle en fonction de ses goûts et de ses compétences, et explique aux autres le lien qu'il tisse avec l'objet étudié. Toute expérience personnelle est valorisée. Cette construction par l'apprenant est essentielle mais la mise en réseau peut aussi s'effectuer en termes d'apport de connaissances de la part de l'enseignant : ce dernier place l'objet littéraire étudié au milieu d'un entrelacs de livres et d'autres objets culturels, fait écouter des chansons, montre des films..., établit un va-et-vient entre le monde de l'élève et le code culturel dominant. Il s'agit bien là de la mise en branle d'un processus, par conséquent d'une dynamisation de la lecture.
- les écrits et oraux réactifs qui s'appuient sur une « réaction » immédiate pour laquelle il ne peut être question d'évaluation en terme de vrai ou faux ; ces formulations ou reformulations de ce que l'apprenant a compris sont la marque d'une pensée au travail. L'apprenant revient au texte littéraire étudié chaque fois qu'il y a hypothèses, risques interprétatifs. La dynamique interprétative, quelle qu'elle soit, se met en branle au cœur d'un cheminement cognitif et langagier dont le rythme est maîtrisé par l'apprenant. Il n'y a pas ici de questionnaire de lecture, seulement des étayages de la part de l'enseignant, et les apprenants livrent leur approche du texte dans une sorte de cahier de bord, où se stratifient

ainsi des traces successives de compréhension et d'interprétation¹. Deux types d'échange se produisent : interaction élève/texte (lecture propre à l'apprenant qui peut évoluer à partir de la confrontation avec les autres) et interaction élève/élève. Ces impressions de lecture successives constituent un véritable itinéraire personnel et comme tel apparaît la lecture d'un texte littéraire. Cette dernière est évolutive et s'appuie sur une maturation de l'interprétation. Elle peut prendre la forme d'un journal dialogué entre pairs. C'est donc dans le cadre d'une communauté interprétative que les élèves mettent le langage au travail. Le texte littéraire redevient une parole partagée, en même temps qu'il génère une pratique réflexive de l'apprenant sur son travail.

- le souvenir de lecture, écrit, ou oral, différé qui présente deux aspects : c'est à la fois un écrit pour soi (exercice de mémorisation de texte long, de conscientisation de la tâche), et un écrit pour l'enseignant (qui vérifie s'il y a un décalage dans les objectifs fixés et le déroulement de l'apprentissage). À ce double titre il entre dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

3 Le rapport texte-image dans la littérature de jeunesse

Dans la littérature de jeunesse avec images, le trajet de lecture fait se confronter les élèves d'une part à l'espace interprétatif, objectivable par la double injonction du texte et de l'image, et d'autre part à la spéculation subjective. L'élève, devenu « lecteur participant », conjugue implication et distance sans pour autant accéder à un véritable statut de lecteur expert, engagé qu'il est dans une démarche d'appropriation du texte qu'on lui propose, dans une expérience où la conceptualisation théorique, le savoir théorique n'ont pas leur place. Dans ce cadre, l'image aux côtés

1. Ce peut être, par exemple, des hypothèses narratives en cas de dévoilement progressif du texte et ce qui prime alors est la cohérence narrative et idéologique dans la formulation d'une potentialité du texte que l'image peut aider à faire émerger.

du texte dynamise une lecture dans laquelle diverses cohérences textuelles se mettent en place.

3.1 L'émergence d'une parole

Repartons d'abord de l'antériorité de l'image sur le texte écrit : on le sait, et les imagiers le rappellent d'ailleurs au jeune lecteur, l'image est première et le mot vient ensuite, comme une construction intellectuelle humaine, une mise en relation forcée, alors que l'image, entendue comme référence à une culture commune, celle de la figuration¹, conforte la confiance du lecteur, et son acceptation de l'univers référentiel. Le mot, par son rapport arbitraire au réel, n'est pas fondé comme l'image sur une ressemblance paraissant, sans doute à tort, naturelle et quand de surcroît la mise en texte obéit au choix d'un point de vue narratif occultant certains pans de l'objet décrit, la médiation des mots apparaît comme extrêmement complexe au jeune lecteur placé en « insécurité linguistique ». L'appui que l'élève prend sur l'image semble lui permettre alors de lever l'inhibition qui est la sienne devant une médiation par les mots qui reste pour lui peu sûre. Les données objectives du texte se trouvent combinées à l'apport subjectif du lecteur : l'image porte celui-ci plus « naturellement » vers une mise en relation, une mise en réseau du texte qu'il lit. C'est le processus du « ça me fait penser à », du « comme si », qui s'enclenche, aidé par la dimension analogique du rapport de l'image au réel. L'image engage le jeune lecteur à travailler la dimension iconographique du dessin, et ce faisant le rend attentif, perméable au phénomène d'implication qui s'y produit. Cette lecture devenue vigilante débouche sur des commentaires parfaitement pertinents quant à la prise en charge du symbolique. L'état de vigilance provoqué par la présence dans l'image d'éléments signifiants, que le texte ne porte pas d'emblée, permet à l'élève, avant les mots, d'entrer dans la transformation du contingent en signification. Le gain est donc autant sémantique, cognitif et rationnel que relationnel. Chacun bénéficie du travail collectif en intégrant le point de vue de l'autre.

1. Voir à ce sujet l'analyse par J. Goody de *l'homo depictor*.

L'expérience esthétique est bien une expérience cognitive¹. Le moi se décentre, le moi entier initial s'élargit vers un soi réflexif² plus ouvert aux représentations de l'autre. Le développement de ces capacités langagières et réflexives n'est certes pas dû à la seule présence des images mais le lecteur prend facilement, face à l'image, une posture d'enquêteur à la recherche d'indices, qui génère une activité négociatrice.

S'il y a certes en amont tout le travail d'institution du cadre du débat argumentatif et démocratique qui permet la socialisation cognitive des élèves, la nature même de l'image interrogée, énigmatique, dérangement, crée un espace interlocutif ordonné, pacifié et chaleureux, grâce auquel chacun peut contribuer à créer des significations, des cognitions, des rapports de place, des identités. Sur un plan subjectif, chaque élève, institué comme interlocuteur valable, peut s'identifier dans la ressemblance (*idem*) et la différence (*ipse*) avec les autres. L'image, aidant à combler des lacunes (linguistiques surtout) et à lever certains obstacles matériels de la lecture, empêche le « bon élève » d'être le seul habilité à dialoguer avec le texte. Ainsi se développent à la fois l'intra-subjectif et l'intersubjectif du je en action dans la communication scolaire.

Au cours de la lecture, le lien posé avec son propre monde prépare le jeune lecteur à l'idée d'une non gratuité de la lecture dont la dimension strictement scolaire s'estompe. L'incomplétude du monde fictionnel se trouve en quelque sorte compensée par le caractère analogique de l'image qui force le lecteur à restaurer un mode mimétique de la perception, alors même que dans la littérature de jeunesse le « faire » l'emporte incontestablement. Et si l'élève perçoit bien une mise en signification volontaire de l'image, comme du texte, par l'auteur, il la dépasse aussi. Placé dans une position de secondarité critique face à l'album, parce que l'image l'a obligé à juxtaposer deux modes de lecture : le lire et le voir, il pressent que ce qui se joue dans l'image et dans le texte, dans le langage par conséquent, excède aussi ce qu'y

1. Comme l'ont mis en valeur les travaux d'Aristote déjà, et plus près de nous de N. Goodman.

2. Voir les travaux de G.H. Mead à ce sujet.

peut mettre l'auteur : « je sais pas », et que c'est alors au lecteur d'exister, en redonnant place à sa parole débarrassée de ce qui la « gelait ».

3.2 Un lecteur devenu participant

Il serait cependant faux de ne percevoir dans la lecture de l'image du jeune lecteur qu'une seule activité distanciée, et absurde de le souhaiter. On ne reviendra pas ici sur la nécessité, ailleurs parfaitement démontrée, de conjuguer lecture distanciée et lecture émotionnelle. Le rapport texte-image implique en même temps qu'une lecture intellectuelle, telle que nous l'avons dégagée, une lecture émotionnelle. Un processus d'empathie est enclenché dans et par l'image. L'axiologie du lecteur est ainsi sollicitée par le visuel, par la dimension proximisante de l'image : tel personnage d'album de jeunesse, par exemple, devient, par les traits qui le représentent visuellement, une « personne », et pas seulement un type. Tout se passe comme si l'image permettait aux personnages de s'ouvrir plus complètement au lecteur : simplement écrits, les personnages resteraient une abstraction, certes émouvante, tandis que, vus, ils deviennent aussi une réalité appréhendée dans sa singularité et son évidence. De ce point de vue, l'image empêche la lecture des élèves d'être réduite à un simple processus d'inférences : elle donne, ou redonne, une place à l'intuition dans le parcours interprétatif. L'interprétation ne se résume plus à un raisonnement de type logique liant des effets de sens à des procédés employés. La nature spatiale de l'image entrave d'ailleurs le déploiement d'une pensée strictement analytique qui rend parfois difficile l'exercice plus subjectif de mise en relation. L'élève apprend par l'image à « correspondre » avec le texte, à exprimer par tout son réseau perceptif ce qu'il comprend, ressent, et anticipe. Le texte que l'élève a devant lui présent, c'est l'image qui lui permet de le lier à une expérience passée et à une projection narrative et ontologique.

Dans le même temps, alors, l'image conjugue simultanément le réel et le non réel¹ en ce qu'elle est à la fois analogie, res-

1. J. Goody dans *La Peur des représentations* (éd. française, Paris, La Découverte,

semblance et construction pure. Dans ce double rapport au réel, l'image, remet en place le lecteur dans son rapport à la fiction. Elle empêche un processus d'identification totale, mécanique, tout comme elle empêche aussi une extériorité radicale : ce faisant elle libère le lecteur d'une double aliénation. Il sait à la fois qui il n'est pas (le personnage), qui il est (un lecteur), qui il pourrait être (une projection du personnage).

L'image parvient ainsi à questionner le statut du lecteur, à produire du hors texte, à travailler l'épaisseur intertextuelle précisément par le lien posé avec le monde de référence du lecteur (films, autres illustrations de livres, images d'archives, tableaux, vécu personnel...), le vagabondage de leur imaginaire de lecteur apte à tisser des liens, donc à élaborer un texte si l'on s'en tient à l'étymologie du terme, entre ce qu'il lit, ce qu'il a lu, ce qu'il a vécu ou va vivre. Le hors texte où va se développer une autre histoire, amenée par l'image, permet au lecteur de jouer sans réticence sur le réel. La variation du point de vue dans l'image, l'adresse directe au lecteur par l'image, tout cela informe son retour au texte : la complexité des mots ne tient plus seulement à un déchiffrement mais à la certitude que ceux-ci peuvent dire plus qu'on ne lit. Apparaît donc lecteur celui qui est engagé dans une expérience complexe où sensation et réflexion se trouvent mêlées, expérience que l'image provoque par nature en quelque sorte. Sensation et réflexion mêlées ou plus exactement unies parce que dépassées toutes les deux : si l'être humain ne peut penser sans image¹, l'image n'est vraiment ni sensation, ni réflexion : elle suppose la sensation puisqu'elle procède à partir d'elle, et elle est condition de possibilité de pensée. L'image, entre le réel et l'intellect, apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle produit. L'être imaginaire des personnages, renforcé par la proposition d'une mise en image possible, seulement possible, affecte la réalité du sujet lisant qui se construit dans un aller-retour du réflexif et de l'affectif. Montrer une représentation du personnage au lecteur n'em-

2003) évoque « l'ambivalence des images », celle qui naît de l'aptitude de ces dernières à tout à la fois être et ne pas être la chose ou l'idée ainsi rendue présente.

1. voir Aristote déjà, *De anima*, livre III.

pêche pas ce dernier de penser le personnage, contrairement au reproche trop souvent fait à la mise en image de restreindre la conscience interprétative : l'image offerte au lecteur atteste au contraire de la possibilité qui lui est faite de créer un monde nouveau. Montrer un personnage au lecteur fait donc retourner ce dernier au texte de manière à la fois « gourmande » (le plaisir pris à la lecture de l'image, de ses codes, de ses implicites, l'élève va le reporter sur le texte) et « inquiète » (l'élève ne lit alors qu'en effectuant un aller-retour constant entre monde fictionnel et expérience personnelle) qui ne réduit pas la lecture à une possibilité offerte de revivre une situation passée : l'émotion de la lecture constitue bien chaque fois « non une réanimation d'émotions déjà vécues, mais une expérience neuve, irremplaçable », selon les mots de Gracq¹.

4 Pour conclure...

Profiter du désir de lire suscité par l'image pour retrouver la médiation du langage, le plaisir d'interpréter et d'échanger : tel paraît être un enjeu essentiel d'un repositionnement du lecteur. L'image commence par attacher son lecteur au texte qu'elle « pré-sentifie » : objet de désir, elle est confusionnelle et affective. Mais le lecteur reste rarement collé à l'image, ayant appris à distinguer un symbole d'un indice, un mot d'une chose.

Il n'était pas question ici, bien sûr, de proposer le texte littéraire, et avec lui l'image, comme une panacée mais de montrer que le texte littéraire facilite l'accès à une connivence culturelle, une convivialité communicatives, à une émergence du sujet, nécessaires à toute insertion de l'élève. Le texte littéraire est, dans cette perspective, véritablement « médiateur », s'attachant à un public large, de tout âge, de toute culture d'origine, se prêtant à plusieurs niveaux de lecture et d'écriture, y compris le plus sommaire, sans pour autant s'y réduire. Il devient de fait « repère », servant de borne à l'entrée dans la maîtrise d'une langue-culture, aidant dans le même temps à la construction d'un véritable sujet

1. Voir notamment *En lisant en écrivant*, Corti, 1988.

lecteur. Le lire c'est bien alors entrer dans une « pédagogie de l'autre ».

Lecture de Rimbaud

Franc Ducros
Université Montpellier III

Mémoire

Des poèmes du printemps et de l'été 72, *Mémoire* (qui, pour ne pas être daté, appartient manifestement à cette époque) est sans doute le plus complexe, en tout cas le plus long, et il a donné lieu à des commentaires que signale, les plus anciens surtout, une certaine rigidité. Car en dépit d'affirmations théoriques contraires, comme prisonniers du besoin de l'univocité du sens les commentateurs se perdent parfois face à l'ouverture multiple, tendue vers l'infini, de la parole poétique. Rimbaud surtout suscite une telle contradiction — pour avoir, avec Mallarmé, inventé le sens infini. Ainsi dans *Mémoire* : « Elle » est-elle la rivière ou la femme, et alors s'agit-il de la Mère, aimée et haïe, etc. ? Et « Lui » est-il... ? — Ces questions, ainsi posées, sont sans autre réponse qu'oiseuse ; seule la complexe dynamique de la parole peut faire apparaître la cohérence du poème qui en compose le sens, irréductible à une signification.

1

Il faut — mais il suffit d'accueillir tous les possibles qu'implique la parole apparaissant et de parvenir à admettre que, à partir de « L'eau claire », cette mention la plus simple qui soit se déploie — d'abord abruptement l'ouverture d'une comparaison (« comme ») convoquant à la fois — dans un syntagme

ordonné en cascade de génitifs — : l'enfance (non pas une enfance singulière « mon » enfance, mais — sans article — toute enfance) ; les larmes, donc une douleur propre à l'enfance ; et le sel (des larmes), propre à cette douleur.

Or, ce qui est donné « comme » ce « sel des larmes d'enfance », c'est le déploiement, amer et salubre, et apparaissant à l'enfance, d'une grande figure érotique aux dimensions cosmiques : ces « blancheurs des corps de femmes » à « l'assaut » du « soleil », multiple éclat de la lumière céleste vers laquelle — contre laquelle — se lance l'autre multiple éclat, terrestre (les « blancheurs »), de la nudité féminine, qui peut autoriser — mais rien n'y oblige — à évoquer les Titien et les Rubens de Londres, Bruxelles et Paris... Rien n'y oblige en effet, sauf les associations se jouant dans l'esprit de tel commentateur, puisque Rimbaud n'a nulle part précisé si c'est à cela qu'il a pensé, sauf à entendre dans le prolongement de celle-ci, la future parole de Vies : « ... dans une cité du Nord, j'ai connu toutes les femmes des anciens peintres »... On peut donc, ou non, faire jouer un tel rapport : la figure n'est pas moins puissante d'en rester, comme les futures baigneuses de Cézanne, à sa littéralité. Et d'être cette complexe figure du blanc tumultueusement se mêlant au blanc (comme, bientôt, « la mer/mêlée au soleil »), dans une profusion éclatante déployant ensemble les multiples éclats de la chair — de la terre, et du ciel — du soleil.

À quoi — autre blancheur, autre éclat — succède

La soie, en foule et de lys pur, des oriflammes

— multiple blancheur elle aussi, et mouvante, multiple et agitée mêlant étoffes au vent et fleurs (héraldiques ou non!), pour aboutir provisoirement à l'évocation des

murs dont quelque pucelle eut la défense

où, à travers l'indétermination annoncée (« quelque ») apparaît toute présente la sainte guerrière de notre mémoire nationale, ce qui ne peut manquer de susciter une association improbable entre les grands nus éclatants de soleil et d'érotisme panique et

la ferveur, quelque peu contrainte malgré tout, de la virginité sainte, mais — comme « l'assaut au soleil » — guerrière... ce que ne sont pas tout à fait les « blancheurs des corps de femmes ». Mais cette association se complique encore du fait que femmes nues, soleil, oriflammes, pucelles et lys, toutes ces « blancheurs » se condensent soudain en figure d'« anges ». En « ébat » !

Brusquement cette profusion de figures mouvantes et transfigurantes, se brise :

Non !

selon un mouvement fréquent chez Rimbaud, et qui n'est pas meurtre du poème, contrairement à ce qu'en dit Alain Badiou, qui enregistre à juste titre ces brisures de l'essor, mais les interprète « trop absolument » — plutôt : brusque retour de la parole à l'en-deçà de toute lancée de l'imagination vers « la réalité rugueuse », cet envol de blancheurs et d'or, de « drapeaux d'ex-tase » et de vierges cuirassées, laisse place à une nouvelle considération de « l'eau claire » :

le courant

— mais aussitôt effectué ce retour, c'est à nouveau l'essor de l'imagination verbale qui reprend. Le « courant » est « d'or » — éclat du soleil, blancheur, sur la surface de l'eau, mais surtout se doue aussitôt de « bras »,

noirs et lourds, et frais surtout

— nouveau surgissement d'une féminité primitive, aux membres puissants, issue de la terre : la rivière est cette figure. Et que ces bras soient noirs, lourds et frais devrait suffire, l'herbe, bras et toisons à même la liquidité se donnant en figure puissamment érotique, et obligeant à ne pas choisir entre telles interprétations voulant que les bras soient de l'herbe et non du courant : ils sont tour à tour et à la fois des deux !

Alors, « Elle » ? — que peut-elle être d'autre que cette figure complexe multiplement exaltée depuis les « blancheurs », et qui

est d'abord, bien sûr, « l'eau claire » vue à travers le regard à la fois pur et tourmenté, limpide et douloureux de l'enfance, mais transfigurée en cette figure multiple de féminité cosmique attirant à soi (elle « appelle »), pour en faire son alcôve précieuse, à la fois la terre et le ciel, « l'ombre de la colline et de l'arche » et « le ciel bleu ». Géante baudelairienne, ou Isis, Astarté, Aphrodite, plus exactement Déesse chtonienne, voire Cybèle ou Déméter... — sans que ces figures mythiques aient le moins du monde à être nommées.

2

En métamorphose l'eau claire : le second mouvement est surissement explicite de la « Mémoire » qui titre le poème. La stupeur, mais narquoise, semble-t-il (« Eh ! »), salue la brusque apparition d'autre chose que l'énorme figure féminine ne semblait pas impliquer, mais qui en sera, au troisième mouvement, explicité par la transformation — qui sera réduction — de la figure d'« Elle » en « Madame ». Pour l'instant, la surface de l'eau, selon une métaphore qu'ont aimée les poètes baroques, et d'abord Góngora et son « agua vidriera » devenue ici « l'humide carreau », apparaît comme offrant (elle « tend ») une transparence comme purifiée (« bouillons limpides ») qui laisse voir le fond, lui-même par la lumière transfiguré :

L'eau meuble d'or pâle et sans fond les couches prêtes

— où, plutôt que le lit d'amour de la grande figure précédente s'évoquent (au pluriel et à la rime) les « couches » des futures « fillettes » puisque ce fond illuminé est prêt à accueillir leurs « robes vertes et déteintes » —figures d'enfance (les sœurs ?) aussitôt, par une métaphore inverse de celle qu'attend un esprit fait aux figures traditionnelles, se transfigurant en arbres : elles « font » les « saules » qui bordent la rivière. L'étrange vient de ce que, par l'usage audacieux du verbe (exemple d'« hallucination des mots », ce ne sont pas les saules qui évoquent les robes, mais à l'inverse les robes, figures mémorielles en imagination surgies (en « hallucination simple ») des « couches » du fond de

l'eau — ce sont elles, inverses d'Ophélie, qui se métamorphosent, nouvelles Daphnés, en arbres — non plus lauriers, mais saules... Exemple précieux du travail de la faculté imaginante montrée à nu, décomposant ses opérations en acte : une première métaphorisation d'une réalité observable, le fond de l'eau, embraye par le syntagme « couches prêtes » rimant avec « fillettes », sur une image mémorielle produisant elle-même le rapport — donné comme rapport d'engendrement : « font » — à un nouvel élément de réalité « objective » : les saules. Lesquels, aussitôt nommés (la vitesse et le délié des enchaînements, ainsi que la diversité des figures articulées, sont ici extrêmes), se donnent en figure du lieu dont il est possible, du moins à certains êtres, de s'évader et de conquérir la liberté :

... les saules, d'où sautent les oiseaux sans bride.

Cette évocation d'êtres capables de se délivrer, et surgissant d'arbres qui sont eux-mêmes la métamorphose d'enfants (que la suite du poème montrera soumis à une autorité), n'est pas sans incidence sur l'apparition, par contraste, de la future figure suscitée d'abord par l'évocation d'une fleur — le « souci d'eau » — qui, avant même d'être nommée, est l'objet d'une double comparaison : à une pièce de monnaie (d'or : un « louis ») et à une « paupière » (« jaune et chaude »), puis prise en emblème de la « foi conjugale » de celle qui, alors, est interpellée :

ô l'Épouse :

— où, à partir de la figure de la liberté, et contradictoirement suscitée par elle, s'est composée une figure complexe dont « l'Épouse ! » était la visée. Cette articulation de la dimension ménagère, d'un œil fermé (dont le sens, en métamorphose, ne se donnera qu'au terme du poème : de métaphore de la fleur, emblème de l'Épouse (et Mère), il sera devenu l'abîme sans fond de l'eau), et d'une fleur nommée en tant qu'emblème du mariage, opère la transformation de la féminité cosmique du premier mouvement en évocation d'une réalité beaucoup plus triviale et « prosaïque » qui n'exclut pas, toutefois, la dimension cosmique,

mais se donne maintenant non plus en « assaut » érotique et vainqueur, mais en passivité vaincue et hostile : à l'heure du soleil triomphant (« midi ») la fleur matrimoniale apparaît posée sur le miroir de l'eau devenue « terne » comme un œil fermé et là, elle

jalouse au ciel gris de chaleur la sphère rose et chère

— haine et amour mêlés pour la puissance solaire mâle, dominante et lointaine.

3

La métamorphose s'achève : l'eau claire, déjà changée de blancheurs cosmiques en « Épouse », « jalouse » et dominée, est devenue

Madame

— femme réelle, selon une figuration anticipant telle figure peinte de Monet : « Trop debout dans la prairie », « l'ombrelle/au doigt », « foulant l'ombelle ». Mais à la différence de la figure du peintre, elle est puissamment liée à une condition sociale, qu'annonçaient, depuis les « fillettes », le « louis » et la jalousie de la strophe précédente, puisque dans « la prairie/prochaine »

neigent les fils du travail

— les enfants, selon une perspective catholique ironiquement formulée (ils « neigent » !), tombés du ciel car voulus par Dieu, issus de la vocation chrétienne au travail et imposant le devoir de travailler — de « se sacrifier » — pour eux, qui seront à leur tour voués au travail.

Eux, pourtant, apparaissant à travers une syntaxe « difficile » (« trop fière pour elle/des enfants... ») qui figure la difficulté du rapport entre cette mère et ses enfants (elle porte avec dignité et orgueil (« fière ») le poids d'un devoir « trop » lourd pour elle), sont donnés comme des enfants sages (« lisant [...] leur livre »), mais que relève une figuration d'une richesse de couleur (« dans la verdure fleurie leur livre de maroquin rouge ») qui, au-delà

des futurs impressionnistes, peut évoquer les « fauves », et dont Rimbaud sera toujours et plus encore dans les futures Illuminations, le maître suprême en poésie : que l'on pense, entre autres exemples), à ce « sable rose et orange qu'a lavé le ciel vineux », ou à cette « idole, yeux noirs et crin jaune », mais aussi, dans un poème contemporain de celui-ci, à ces guerriers « rougissant leurs fronts aux cieux noirs ».

La famille, brusquement, par l'irruption, sous le signe du malheur (« Hélas ! », de « Lui », se complète par la figure de l'Absent : l'Époux et père, soleil couchant dont la disparition se donne en figure de

mille anges blancs qui se séparent sur la route

où l'on observera que revoici des anges — et « blancs » — non plus en ébats érotiques mais en disparition par éclatement, division et dispersion : désertant l'Épouse et les enfants, dans une figure inverse de l'appel qu' « Elle », au premier mouvement, adressait à la colline et au ciel. À l'union propre à Éros a succédé, consécutive à la fuite des « anges », la désolation de l'abandon qui la laisse, « Elle », l'Épouse et la rivière, « toute froide/et noire ». Mais en fait la rivière reste sous-entendue, voire absente par la figure de l'épouse (et de la mère) abandonnée, puisqu'elle « court », mais c'est « après le départ de l'homme » : brusque retombée des figures cosmiques dans la réalité conjugale et sociale, triviale et douloureuse.

4

Brusquement revient, inexprimée, la figure de la rivière devenue après le départ et l'abandon, lieu de nostalgie :

Regret

est le premier mot, qui se spécifie comme regret de la vigueur (« bras épais ») propre à une jeunesse perdue et à une pureté disparue de la nature : « herbe pure ! », mais regret, du même coup, d'autres saisons : lointaines nuits de printemps, et puissance fermentante des étés révolus :

Or des lunes d'avril au cœur du saint lit ! Joie
des chantiers riverains à l'abandon, en proie
aux soirs d'août qui faisaient germer ces pourritures !

— où la nuit tombée sur la rivière, et la disparition des merveilles d'autrefois (célébrées au début du poème : du « lit » aux « bras ») suscitent un ton indécidablement élégiaque et rageur, la vigueur de la formulation (« Qu'elle pleure à présent... ») et l'amplification de la notion d'abandon et de souffrance subie (par « elle » — rivière, épouse, mère...) ne se dissociant pas d'une évocation des choses présentes, traversée par les puissances élémentaires : figure allusive des mouvements de l'air dans l'air, « ébat » révélé par les feuillages agités,

l'haleine
des peupliers d'en haut est pur la seule brise

évoque un Éros panique qui, de s'exclure du partage humain, n'en est pas moins vigueur, mais désormais séparée : la rivière, elle, dans la nuit n'est plus que

la nappe, sans reflets, sans source, grise.

Complète le tableau, comme dans telle œuvre de Rembrandt, l'unique figure humaine de ce quatrième mouvement, à laquelle va s'identifier, dans le dernier mouvement, un « je » enfin apparaissant :

Un vieux, dragueur, dans sa barque immobile, peine.

Ce dernier vers, dans sa scansion brisée, évoque un « fils du travail » — d'un travail de creusement du fond (« dragueur »), et de traversée, outre la fleur fermée — outre la mère —, des épaisseurs de l'eau vers l'insondable ; mais cet homme est « vieux » : exemplaire humain d'un monde qui a perdu la vigueur de la jeunesse accordée à la nature cosmique qu'évoquaient encore, devenue lointaine, les vers précédents, il « peine » — sans résultat : sa barque est immobile.

Loin l'ébat des anges, loin l'Épouse abandonnée et ses enfants, ne reste plus, sur un « œil d'eau morne », et « jouet » de cet œil, qu'un sujet solitaire, à bord d'un « canot immobile ».

Cet œil d'eau morne (morte) dont il est le « jouet », et qui se donnait dans le mouvement précédent, « sans source », va être ici le lieu de l'impossible rapport harmonique au monde, avant — plus gravement et décisivement — de se donner pour finir en « œil d'eau sans fond », autant dire abîme.

Il présente, inversés, tous les caractères que, dans son commentaire de la strophe 11 du Cantique Spirituel de saint Jean de la Croix, les reprenant d'un essai de José Angel Valente, Jacques Ancet donne, par delà des « sources » hispaniques (mais aussi bien italiennes, occitanes, voire latines), comme propre à « la tradition soufie [...] où le terme arabe 'ayn signifie à la fois "œil", "fontaine" et "identité" ». C'est bien, chez saint Jean de la Croix, cette triple harmonie que figure la strophe en question :

« O cristalina fuente Cristalline fontaine
 si en esos tus semblantes plateados si parmi tes visages argentés
 formases de repente tu dessinais soudaine
 los ojos deseados les yeux si désirés
 que tengo en mis entrañas dibujados » que je porte en mes
 entrailles
 gravés

— et c'est bien, à l'inverse, par l'impossibilité advenue de cette harmonie, et la dissociation de ces trois termes (« œil », « source », « je ») que Rimbaud figure une condition qui, pour être existentiellement antithétique, n'en est pas moins figurable par les termes d'une invention que son génie poétique (comme, au demeurant, celui du poète espagnol, et de toute poésie à l'extrême de ses possibles) rejoint sans avoir besoin d'en avoir appris la généalogie, mais — dans son cas, hélas — inversée. Car dès l'apparaître (tardif) du « je », le lieu de la mémoire, lourd de ses splendeurs et déchirements passés, devient lieu d'un présent désenchanté. Ni l'énergie du sujet (« bras trop courts »), ni l'ins-

trument technique dont il dispose (« canot immobile ») ne lui permettent de retrouver l'accord premier qui fut, au matin (dans un lointain passé, personnel ou universel), celui des magnificences de « l'eau claire » et du « sel des larmes d'enfance ». Il ne peut plus y atteindre

« ni l'une
ni l'autre fleur »

— celle de l'eau et celle du ciel, la jaune, la bleue : terre et ciel désormais réduits à des emblèmes métonymiques. Seule une « aile » — de quelque « oiseau sans bride » — trouve encore le rapport aux substances vives de la nature (« la poudre des saules »), ainsi qu'à d'improbables fleurs, les « roses des oiseaux ». Par une préciosité que souligne avec raison Pierre Brunel, mais doublement ironique, touchant à la fois la chose nommée et l'opération langagière dont ce nom est l'objet, elles s'abolissent, fleurs rhétoriques de n'avoir d'autre réalité que le jeu nominal par lequel le poème les invente — opération ironiquement critique de soi, placée sous le signe d'une dévoration originaire : « dès longtemps » — autant dire : de toujours — « dévorées » : rentrées, roses verbales, dans les roseaux arides. Quant au « canot », réduction ultérieure de l'ancien « bateau », il n'est plus, lui, « ivre » mais, dans la « flache » autrefois désirée et, hélas, atteinte — « fixe ». Désormais, « toujours »/, et entendons aussi : pour toujours, à la chaîne : prisonnier. Et qui plus est : « tiré » vers l'abîme, vers l'œil de l'eau, qui n'est plus seulement « morne » mais « sans fond », abîme d'un œil géant — métamorphose ultime de la « jaune et chaude paupière », maternelle du second mouvement —, d'où toute source est exclue, et qui ne peut plus permettre au « je » que le destin de mort de quelque « affreuse crème », dite cette fois, sans métaphore, « boue ». L'interrogation finale n'est pas expression d'un doute, mais de la connaissance certaine d'une perte qui n'attend plus que l'expérience à venir :

quelle boue ?

Du poème, on aura essayé de monter à l'œuvre la vigueur des métamorphoses et le complexe dynamisme que suscite la parole apparaissant. Car ce travail de l'invention par une activité imaginante intense — « hallucination simple », la nommera Rimbaud pour s'en séparer — ne peut s'effectuer que par la mise en œuvre de ce qu'il appellera dans le même élan « l'hallucination des mots ». Articulant les passages, brusques et subtils, entre les registres les plus éloignés — de l'élan lyrique à la retombée triviale, de l'émerveillement au déploiement qui traverse les limites métriques, non sans exploiter les ressources de la rime —, le travail du vers souligne les multiples inventions d'une activité langagière qui déborde de toutes parts le mètre rigoureux qui la contraint (effectuant le travail de « destruction métrique » que Jacques Roubaud a étudié, en en prenant un exemple contemporain plus modeste, et qu'a repris concurremment Henri Meschonnic, et donne lieu à la mise en œuvre d'une langue soulevée, traversée, emportée par le déchaînement d'une imagination capable des associations et des correspondances les plus lointaines, des métamorphoses figurales les plus extrêmes, mais qui ne cessent de se composer ensemble à travers tout le poème selon une cohérence sans défaut, qui fait de ce poème le plus « profond », existentiellement, des « derniers vers ». À partir de l'évocation des blanches splendeurs mythiques, à travers les blessures et les désillusions d'une réalité triviale, il s'achève dans le désenchantement du présent et la certitude d'un futur de perdition, traçant ainsi, porté par les tumultes, les émerveillements et les frémissements d'une nature cosmique intensément figurée, une trajectoire existentielle qui n'est pas sans retrouver, mais plus profondément et plus subtilement élaborée, celle du Bateau ivre — où ne s'entrevoit pas encore l'issue heureuse, au-delà de l'engouffrement d'*Une saison en enfer*, bien que s'y déploient déjà les futurs éclats des Illuminations.

Des jeux vidéo aux fictions hypertextuelles et aux carnets de bord interactifs. Les pratiques culturelles de l'autre

Marie-José Fourtanier
IUFM Midi-Pyrénées,
équipe LLA,
Université Toulouse-Le Mirail

Le texte de cadrage de la journée propose de confronter le sujet lecteur de littérature à la part d'altérité radicale, présente dans les œuvres littéraires, qu'il ne soupçonne pas dans les usages ordinaires qu'il fait de la langue. Dans cette communication, je m'intéresserai plus particulièrement à l'élève sujet lecteur et à ses pratiques culturelles, ainsi qu'aux possibilités offertes par l'informatique de pénétrer dans l'univers de l'autre et de le transformer. Je souhaiterais donc déplacer légèrement la problématique en m'interrogeant sur plusieurs strates d'altérité instaurées par la pratique de ce que l'on appelle au sens large la « cyberculture » :

- **premier déplacement**, la prise en compte des pratiques culturelles des élèves jouant hors du contexte scolaire aux jeux vidéo, à des jeux de rôle, de cartes ou de société. Je m'interrogerai dans un premier temps sur l'intérêt didactique de ces pratiques, en particulier celle des jeux vidéo comme, par exemple, *Tomb Raider*, avec le personnage de Lara Croft, les Tamagotchi japonais, sorte de peluche et d'animal familier interactif, et l'univers des *Sims* utilisé par l'écrivain Chloé Delaume dans *Corpus Simsi*, tous ces mondes ludiques que

Jean-Marie Schaeffer désigne comme des « fictions numériques ¹ » ;

- **deuxième déplacement**, la nouveauté de la littérature électronique et les possibilités qu'elle offre aux lecteurs avec les fictions hypertextuelles et, plus précisément, les fictions interactives qui exigent réactions et échanges entre scripteurs et lecteurs. Comme l'écrit Jean Clément dans un article déjà ancien, « Fiction interactive et modernité ² », le « passage de la lecture à l'écriture, s'il n'est pas qu'une formule convenue, est seul susceptible de donner à l'interactivité son sens plein dans le domaine littéraire. Il suppose non seulement que tout lecteur peut être à son tour auteur, mais aussi, inversement, que tout auteur peut et doit se faire lecteur de ses lecteurs » ;
- **troisième déplacement**, l'immédiateté c'est-à-dire les possibilités offertes par l'informatique et le courrier électronique de s'immiscer quasi immédiatement dans la pratique et la création de l'autre et de la transformer. Je m'intéresserai ici aux *weblogs* ou carnets de bord interactifs tels qu'ils sont à l'heure actuelle pratiqués sur internet, tels aussi qu'on pourrait les utiliser en contexte scolaire.

1 Première strate d'altérité, l'élève et ses pratiques culturelles

Trop souvent, dans la classe, l'élève est considéré comme l'autre, c'est-à-dire celui qui doit être amené vers la véritable culture, celui dans le meilleur des cas qu'il s'agit de rendre agent de la culture qu'il doit acquérir. Je vous renvoie par exemple à la problématique du colloque que nos collègues québécois ont organisé en mai 2005 à Chicoutimi :

L'éducation est une voie privilégiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu,

1. J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?* collection Poétique, Seuil, 1990, plus particulièrement pages 306 et suivantes.

2. J. Clément, « Fiction interactive et modernité », *Littérature* n° 96, décembre 1994.

et l'école demeure la première institution sociale dont la mission est l'éducation. Le rôle et la place de la culture à l'école et par l'école ne sont plus à démontrer. « Réaffirmer l'école » dans sa finalité culturelle (en plus de ses finalités utilitaire et cognitive) est devenu une priorité en cette époque où règnent la pensée unique et la généralisation de la culture « MacDo » ou « Mac-World » qui déferle sur la planète à la vitesse de la mondialisation du système de marché. La volonté ministérielle de vouloir renforcer les liens entre éducation et culture, de vouloir réhabiliter le rôle des savoirs eux-mêmes, voire des diverses disciplines dans une perspective culturelle est tout à fait pertinente. L'élève, dans son parcours de formation, sera convié aux grands univers de la connaissance et de la culture ; ces savoirs essentiels que sont les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts et le développement personnel, constituent un ensemble de connaissances et de pratiques, formant le noyau de la culture. Rappelons-le, la perspective culturelle conçoit la formation « d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel » (Inchauspé, 1997, p. 25). Ceci semble primordial dans une société qui ne se projette plus dans l'avenir, qui oublie son passé et qui vit uniquement dans le présent.

Sans nier l'intérêt et la générosité de ce projet, il me semble qu'il met assez abruptement de côté la véritable culture des élèves, « conviés aux grands univers de la connaissance et de la culture », ce qui suggère que leurs expériences personnelles, leurs fantasmes, leurs lectures de magazines ou de bandes dessinées, les films qu'ils privilégient, la musique qu'ils écoutent n'appartiennent pas aux grands univers de la connaissance. Or comme le souligne magistralement Bernard Lahire dans *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, « le cas des plus jeunes publics (collégiens ou lycéens) est intéressant dans la mesure où les groupes de pairs forment des instances relativement autonomes de consécration et de hiérarchisation des différents arts ou genres. Lorsque les différents travaux sur les pratiques de loisirs des jeunes mettent en évidence

que les activités préférées sont celles qui se pratiquent en groupe ou qui permettent le partage et facilitent la discussion (musique, cinéma, télévision) et que les pratiques de lecture se révèlent du même coup beaucoup plus inadaptées, ils permettent de mettre au jour la force de légitimation du groupe de pairs¹. » B. Lahire dans son enquête montre d'ailleurs qu'une majorité d'individus dans la société présentent des profils dissonants qui associent des pratiques culturelles allant des plus légitimes aux moins légitimes. L'exemple de Sartre regardant à la télévision « un bon western, ou n'importe quel film distrayant », comme le raconte Simone de Beauvoir dans *La Cérémonie des adieux*, ou préférant lire les policiers de la Série noire plutôt que les œuvres de Wittgenstein, comme il le dit lui-même dans *Les Mots*, met à mal la règle sociale de la cohérence culturelle. Or ce qui est bon pour Sartre, me semble-t-il, est également bon pour les élèves. Ce que les pédagogues ont tendance à appeler la « sous-culture », outre qu'elle existe et qu'il paraît bien vain de la nier, possède des vertus éducatives : elle permet une approche ludique de notions complexes, par exemple en narratologie. Ainsi le psychanalyste Michael Stora, fondateur de l'Observatoire des mondes numériques en sciences humaines (OMNSH), suggère d'« utiliser les jeux vidéo comme support pédagogique² » et même déplore que cela ne soit pas fait.

En fait, des expériences pédagogiques de ce type, certes embryonnaires, ont pourtant été menées en classe de français : ainsi, en 2004-2005, des professeurs stagiaires de l'IUFM Midi-Pyrénées qui enseignent en classe de 5^e ont proposé, pour étudier le roman de chevalerie au programme (par exemple, *Perceval* ou *le Conte du Graal* de Chrétien de Troyes), de faire entrer leurs élèves dans l'univers et les valeurs de la chevalerie médiévale, par un médiateur culturel, en les faisant jouer sur le CD de démonstration de *Zelda*, le jeu de simulation, riche à la fois de poésie et d'inventivité, créé par le japonais, Shigeru Miyamoto. Château, donjon, dragon et pièges, princesse à délivrer et rites

1. Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, 2004, page 47.

2. « Jouez vidéo ! », *Elle*, 29 mars 2004.

funéraires, quêtes et combats, tous ces ingrédients du jeu créent chez les élèves une impression de proximité qui favorise ensuite la lecture et l'étude d'œuvres *a priori* difficiles d'accès pour de jeunes lecteurs.

D'autre part, les films, les BD, les jeux vidéo, voire les séries télé¹ se font souvent l'écho de références socialement valorisées : dans ces diverses productions, on trouve en effet la présence intertextuelle de mythes antiques ou de récits bibliques², d'œuvres littéraires ou picturales célèbres, des scénarios et des personnages empruntés à la littérature. Mais inversement, ces pratiques culturelles des élèves trop souvent dévalorisées peuvent générer des mythes spécifiques, modulables et réinterprétables à l'infini et susceptibles d'inspirer la création littéraire. Je pense par exemple à l'œuvre d'autofiction de Chloé Delaume, *Corpus Simsi*, publié en 2003, qui m'apparaît comme un travail de création et d'invention original, ne serait-ce que par son point de départ qui est un jeu de simulation, les *Sims* : « Le jeu que préférerait mon corps d'alors avait pour nom Les Sims. Il ne pouvait savoir à quel point ma face immonde en fut changée. J'échapperai petites morts par la simulation³ ». Le défi fondamental de C. Delaume est de créer du neuf, de l'inédit à partir d'un produit informatique qu'il s'agit pour l'auteur d'habiter et d'utiliser. *Corpus Simsi* peut ainsi se définir comme un nouveau genre de fiction hybride, et c'est cet aspect qui m'intéresse ici. Ce jeune écrivain avait déjà utilisé, précisément pour travailler sur la mémoire et la souffrance des souvenirs⁴, le jeu enfantin de société *Memory* dans l'écriture de son œuvre précédente, *Le Cri du sablier* (qui a reçu le prix Décembre en 2001). Et elle a récidivé avec son tout dernier roman, *Certainement pas*, publié en 2004, qui s'organise comme une partie de Cluedo sous la férule de la

1. Voir à ce sujet Martin Winckler, *Mission : impossible*, Huitième Art, 1993.

2. Comme exemple extrême d'écart entre cultures légitime et non légitime, on peut évoquer *The Terminator* de James Cameron (1984) qui construit sa narration sur le schéma du Massacre des Saints Innocents, lui-même lié à la naissance de Moïse.

3. C. Delaume, *Corpus Simsi*, p. 7.

4. « ...elle était sûre que la mémoire était le meilleur moyen d'être plus malheureux. » C. Delaume, *Le Cri du sablier*, p. 65.

Narratrice Omnisciente : « Et ce soir, dans cette pièce, fumoir du secteur 13 dit Studio du Cluedo Intérieur, vous n'êtes pas les patients du docteur Lagarigue. Vous êtes mes assassins, vos propres meurtriers. Ce soir, vous êtes six personnages en quête de cœur¹. »

Ces exemples contemporains visent à fonctionner comme une preuve de la richesse potentielle de la culture des élèves. On pourrait évidemment citer à l'appui de cette assertion des œuvres prestigieuses comme *Nadja* de Breton qui utilisent, à valeur égale avec le texte, des photographies, des affiches, des programmes de théâtre, et bien sûr, les dessins naïfs de Nadja ; je pense aussi au roman d'Italo Calvino, *Le Château des destins croisés*, dans lequel les lames du tarot permettent aux personnages privés de parole de raconter leur histoire, ou bien encore, aux « 243 cartes postales en couleurs véritables² » dans *L'Infra-ordinaire* de G. Pérec.

2 Deuxième strate d'altérité : les potentialités de la littérature informatique

Il s'agit d'interroger la nouveauté de la littérature électronique et les possibilités qu'elle offre avec les fictions hypertextuelles et, plus précisément, les fictions interactives qui exigent réactions et échanges entre scripteurs et lecteurs. Au départ, qu'est-ce que l'hypertexte ? Il s'agit d'un dispositif à la fois conceptuel et informatique qui permet de traiter de grandes quantités de données documentaires de façon plus souple et plus efficace que les gestionnaires de données traditionnels, en faisant de l'utilisateur un acteur de sa recherche, ou, pour reprendre une métaphore de J. Clément, « un explorateur équipé d'outils d'orientation, capable de se repérer à tout moment dans la jungle des documents et de tracer son chemin en quête de l'information qu'il convoite ». Cette idée est née dans l'esprit d'un chercheur américain à la fin de la Deuxième Guerre mondiale et a été reprise

1. C. Delaume, *Certainement pas*, éditions Verticales / Le Seuil, septembre 2004, p. 17.

2. G. Pérec, *L'Infra-ordinaire*, La Librairie du xx^e siècle, Seuil, 1989, p. 33-67.

par Ted Nelson qui a inventé le terme d'hypertexte en 1965. Mais c'est en 1985 qu'un écrivain américain, Michael Joyce, s'est emparé à la fois de l'outil et du concept pour créer la première fiction hypertextuelle, *Afternoon a story*. Cette réalisation première a eu un succès immédiat, les productions fictionnelles hypertextuelles se sont multipliées aux États-Unis, ainsi que, de manière concomitante, les ateliers d'écriture informatique dans des universités américaines¹. L'opportunité de ce type d'atelier existe également depuis quelques années à l'université de Paris 8 — Vincennes. À Toulouse, à l'université du Mirail, un groupe de recherche consacre ses travaux à la « littérature informatique². »

Ce qui me paraît intéressant, c'est que la fiction hypertextuelle, grâce au support de l'informatique et à ses potentialités de réaction immédiate, instaure de nouveaux rapports entre l'auteur, le texte et le lecteur. On peut considérer cependant qu'elle est l'héritière d'une tradition littéraire ancienne d'œuvres très diverses dont les auteurs ont en commun le désir de rompre avec le discours linéaire pour établir avec le lecteur une forme d'interactivité. Dans son article intitulé « Fiction interactive et modernité », J. Clément évoque ainsi l'exemple canonique du roman de Laurence Sterne, *Vie et opinions de Tristram Shandy* : « Sterne invite avec humour le lecteur à faire de son livre une lecture d'humour, libérée de la succession des pages, sautant par-dessus les chapitres et courant en avant pour mieux revenir en arrière un peu plus tard. À la différence de Calvino qu'il annonce pourtant à sa manière, il ne s'agit pas pour lui d'introduire le lecteur dans la fiction, mais de lui en proposer une lecture interactive³. » Plus près de nous, on pourrait également rappeler les recherches de l'OuLiPo, entre autres un dispositif combinatoire très célèbre comme *Cent mille milliards de poèmes* de R. Queneau qui suscite et exige l'interactivité créative, même s'il reste très en deçà des possibilités offertes par la cybernétique⁴. En effet,

1. Cet historique est présenté par J. Clément dans « Fiction interactive et modernité », *Littérature* n° 96, Larousse, décembre 1994, p. 1.

2. Groupe « Littérature informatique », contact : olivier.ertzscheid@gmail.com.

3. J. Clément, *op. cit.*, p. 7.

4. On pourrait évoquer aussi toujours de Raymond Queneau *Un Conte à votre*

dans le dispositif de Queneau, les élèves lecteurs sont sollicités comme créateurs pour le choix des vers et des strophes, mais les contraintes des bandes de papier et l'absence de vision globale des sonnets rendent difficiles la création de textes réellement originaux. Toutefois, c'est bien l'interactivité que R. Queneau revendique pour sa « machine à fabriquer des poèmes », en concluant sa préface par le célèbre aphorisme de Lautréamont, « la poésie doit être faite par tous, non par un¹. » L'hypertexte a été conçu précisément à partir de la rencontre de cette littérature qui cherche à briser la continuité et la linéarité (on pourrait citer bien d'autres exemples venus d'époques différentes depuis *Les Métamorphoses* d'Apulée jusqu'aux *Fragments d'un discours amoureux* de Barthes en passant par les *Essais* de Montaigne ou *Jacques le Fataliste*) avec un nouveau support de lecture, autre que le *volumen* ou le *codex*, c'est-à-dire l'écran de l'ordinateur. Pour donner un exemple de cette nouvelle fiction et de ses possibilités, j'évoquerai le roman hypertextuel *Lust* de Mary-Kim Arnold qui s'ouvre à l'écran sur un poème dont chaque mot peut déclencher une entrée différente dans l'histoire. Ces potentialités décuplées des fictions hypertextuelles ouvrent de nouveaux horizons à la lecture : elles obligent le lecteur à intervenir dans la création de l'autre (qui devient presque ici l'anagramme de l'auteur), à choisir ses déplacements et par conséquent à donner du sens à son propre parcours.

3 Les *weblogs*, « charmants carnets comptables aux marges existentielles² »

Dans le cadre de cette réflexion sur l'interactivité, je m'interrogerai sur un espace didactique possible : les *weblogs* (ou journaux en ligne). Je proposerai à présent en effet d'étudier la possibilité d'utiliser en classe les carnets de bord tenus sur internet et donc en interaction immédiate ou différée avec d'autres lec-

façon (1967), un conte à parcours multiples où le lecteur doit opérer des choix pour assurer le déroulement et la fin de l'histoire.

1. R. Queneau, *Cent mille milliards de poèmes*, Gallimard, 1961.

2. *Le Cri du sablier*, p. 18.

teurs/scripteurs. Un premier problème porte sur la traduction du terme anglais *weblog*. Certains traducteurs assez peu inspirés ont proposé un équivalent en français, « joueb » en contractant à la manière anglaise *journal* et *web*, mais ce néologisme ne semble pas avoir pris. De quoi s'agit-il exactement ? La pratique courante sur internet est ainsi décrite : il s'agit de tenir un journal ou une chronique ou un carnet de bord en ligne sous le regard et la lecture d'autres personnes qui ont par le courrier électronique la possibilité d'immédiatement interagir¹. Cette pratique, on le voit, va plus loin que la lecture, fût-elle interactive, des fictions hypertextuelles créées une fois pour toutes et livrées à leurs lecteurs. Par les *weblogs* (ou *blogs* puisque apparemment, c'est cette dénomination qui semble s'imposer dans les médias), peut s'instaurer une relation entre ceux qui écrivent et ceux qui lisent et écrivent en retour, « l'immédiateté relative du courrier électronique (mail) créant plus facilement ce pont fictif puisqu'il réduit imperceptiblement la distance entre l'auteur et son lecteur² ». On peut citer un exemple actuel de l'usage de ces carnets avec Jean-Louis Étienne qui, tout au long de son exploration du récif Clipperton, va tenir en ligne un journal de ce type à destination du public et, en particulier, d'élèves de classes de biologie. Ou encore racontée dans *Le Monde* 2 du samedi 20 novembre 2004, l'histoire de Salam Pax, « le blogueur le plus célèbre de la guerre d'Irak³ » ou toujours dans le même journal qui par ailleurs ne donne pas l'adresse du site, l'exemple du *blog* de Dominique Strauss-Kahn qui « internaute averti y réagit à chaud » et affirme : « Mon *blog* est une sorte de laboratoire d'idées, un outil pour débattre avec des gens, présenter mes propositions et en discuter largement ».

Un aspect de ces journaux numériques qui paraît particulièrement intéressant, c'est qu'ils peuvent grâce à la technique informatique intégrer des images, des photos, des séquences fil-

1. « Un nouveau format. Un nouveau terrain d'expression. Une nouvelle forme de communication. Un nouveau média. Les blogs sont tout cela à la fois. », Cyril Fievet et Emily Turrettini in *Blog Story*, Eyrolles, 2004, p. V.

2. Colloque « Écritures en ligne », Université Rennes 2, 26 septembre 2002.

3. *Le Monde* 2, samedi 20 novembre 2004, p. 41.

miques, des extraits de magazines ou de jeux vidéo et devenir de véritables « aventures visuelles ¹ ». Ainsi, un *blog* comme *La Chronique ordinaire* de Gisèle Didi, tenu en continu depuis 1993, est un exemple passionnant de ces expériences : outre des réactions à vif de plusieurs correspondants (appelés « invités »), on trouve dans ce journal, aussi importants que les textes, les « polaroids » de Philippe de Jonckheere, les « autoportraits » d'Isabelle Gresier (avec son adresse mail où immédiatement écrire et réagir) ou encore, les « ex-votos et grands timbres d'Eldorado » de LL Mars. Cet exemple montre bien que les journaux en ligne peuvent ainsi permettre aux lecteurs, par l'entremise du réseau, par les listes de diffusion et les forums, de fonder une communauté de lecteurs/scripteurs, soit autour d'un intérêt commun, soit autour de l'écriture et de la création interactives elles-mêmes.

En effet, comme le soulignaient les participants au colloque « Écritures en ligne » qui s'est tenu en septembre 2002, « l'outil, le journal en ligne (blog) porte en lui des ouvertures béantes de création. Le retour d'affection contemporain pour le feuilleton (*Légendes* et *Plumes d'Ange* de Martin Winckler sont parmi les plaisirs récents de la lecture en ligne) montre assez que le journal en ligne pourrait fort bien être le vecteur d'œuvres de fiction, qui justement à la façon d'un feuilleton, égrènerait par épisodes les satisfactions de la lecture, sans parler de l'ambiguïté accrue inhérente au fait que le feuilleton se présenterait sous la forme d'un journal en ligne (blog), lui conférant une véracité, certes mensongère, mais tellement efficace pour faire adhérer le lecteur à la fiction ² ».

Ce sont ces diverses possibilités pratiques qu'il me paraît fructueux d'utiliser dans le contexte scolaire. Des expériences ont déjà été menées en particulier aux États-Unis et plusieurs travaux rendent compte (en ligne, évidemment) des avancées que cette pratique semble avoir permises. Selon les niveaux scolaires, les *blogs* donnent l'opportunité aux enseignants de faire progresser les apprentissages de leurs élèves qui s'impliquent davan-

1. *Ibidem.*

2. *Ibidem.*

tage en travaillant en réseau et en devenant donc acteurs de leurs apprentissages (en particulier dans ce que les anglophones appellent *literacy*, c'est-à-dire le fait d'apprendre à lire et à écrire). Mais au-delà de cet aspect pratique et concret d'apprentissage, les enseignants soulignent l'importance à la fois psychologique et formative du fait que les élèves peuvent se raconter des histoires (*storytelling*), exercer en particulier une activité fictionnalisante sur leurs expériences personnelles et instaurer un dialogue entre pairs sur cette fictionnalisation grâce à une écriture et une lecture interactives. Comme l'écrit l'un des pionniers de cette pratique aux États-Unis, David Huffaker, « dans la classe, les élèves possèdent un espace à la fois personnel et commun, où ils peuvent partager des idées, poser des questions et y répondre, imaginer et inventer des histoires¹ ». La spécificité du *blog* est donc de créer des communautés d'élèves en ligne qui ne s'arrêtent pas au seuil de la salle de cours et de créer surtout un contexte de communication médiatisée par l'ordinateur qui unit expressions individuelles et collaborations interactives.

4 Conclusion

Pour conclure, je laisserai la parole à deux chroniqueuses passionnées et passionnantes dont les propos, me semble-t-il, établissent un pont entre la problématique du colloque et les déplacements que j'ai opérés dans ma communication : « Elles ont commencé comme des étrangères, sur des continents différents, parlant des langues différentes : Gisèle, une photographe à Paris ; Vanessa, un auteur dans le Connecticut USA. Elles se sont rencontrées via internet, quand Vanessa a visité le site de Gisèle par simple curiosité. Gisèle a répondu. Et instantanément, elles ont découvert une compatibilité qui s'est bientôt développée en rapport profond et complexe. Ce site explore ce rapport, par des mots et images filtrés par deux langues, deux perspectives, deux identités. Mais cette histoire est unifiée par une passion unique

1. « The educated blogger. Using weblogs to promote literacy in the classroom » by David Huffaker, *First Monday* vol. 9, n°6, June 2004 (Traduction de M.-J. Fourtanier).

de dévotion, de confiance et d'amour. Voici l'histoire de deux femmes qui ont trouvé, par la technologie, une intimité miraculeuse qui continue à se dérouler quotidiennement¹. »

1. Gisèle Didi giseledidi@wanadoo.fr et Vanessa Galligan Vanwon@aol.com.

Lire dans la langue autre : composer avec son autre ?

Catherine Mazauric
Université Toulouse-Le Mirail,
équipes LLA, GREL

La littérature nous autorise à repousser ces limites, aussi imaginaires que nécessaires, qui dessinent et définissent notre moi. En lisant, nous laissons d'autres êtres pénétrer en nous, nous leur faisons de la place sans difficulté — car nous les connaissons déjà. Le roman, c'est ce qui célèbre cette reconnaissance des autres en soi, et de soi dans les autres.
C'est le genre humain par excellence.

Nancy Huston (*Les autres soi I*, in *Nord perdu*)

Sans multiplier non plus les jeux de mots, particulièrement attirants dès lors que la question de la lecture dans la langue de l'autre est posée, je voudrais tourner autour de celle-ci en en formulant quelques autres : la langue autre est-elle à jamais, vraiment, la langue de l'autre ? Peut-elle être ou devenir la mienne ? Suis-je moi, cet autre qui s'ignore ? La réflexion de Nancy Huston, nomade des langues comme Vassilis Alexakis, auteur notamment des *Mots étrangers*, dévoile la lecture littéraire comme composition d'autre(s) et de soi(s) : problématique évidemment majeure en langue seconde et étrangère.

1 Langue autre, langue de l'autre ?

La situation didactique où « lire dans la langue de l'autre » relève d'enjeux tout à la fois centraux et brutaux est certainement celle du français langue « seconde », dans deux contextes : soit dans les pays anciennement colonisés par la France, où le français est langue de scolarisation — et je traiterai ici plus spécifiquement du second degré —, soit dans les pays d'immigration, notamment dans l'Afrique à laquelle renvoyait le beau film d'Alain Gomis¹. Ces réflexions me sont aussi partiellement inspirées par les événements de novembre 2004 en Côte d'Ivoire, et la lecture qui nous en est renvoyée par les médias d'ici et de là-bas. Comment ces événements lisent-ils eux-mêmes le passé, procédant à une révision abrupte de ce dernier ? Comment produisent-ils l'avenir, à partir du symbole fort de la destruction quasi-totale des établissements scolaires français d'Abidjan, fréquentés tant par une partie de la jeunesse ivoirienne que par des enfants d'expatriés ? Que s'est-il joué durant ces quelques jours, qui nous invite à relire près de cinquante ans d'histoire, et continue de tracer ses voies vers un avenir lourd de menaces ?

On m'objectera que tout cela a peu à voir avec la lecture, et moins encore avec la lecture littéraire, mais je crois tout au contraire que nous sommes en plein dans le sujet : les jeunes scolarisés sont les acteurs de la rue² ; ils parlent « évidemment » français, et n'ont de cesse, une fois un fragile apaisement survenu, de brandir des pancartes frappées de slogans toujours en français, souvent en forme de jeux de mots codés, aux côtés des correspondants des grandes chaînes (dont les journaux sont diffusés, en direct ou léger différé, en Côte d'Ivoire). Tout cela a été appris

1. Procédons malgré tout à une petite explicitation de ce à quoi ce mot-valise (!) me paraît renvoyer : d'un côté, à la privation douloureuse, mutilante, à l'exclusion que vit, de manière inopinée et soudaine, le héros du film, à cette « France qui n'est pas la France » de la *Prière de paix* de Senghor, de l'autre (et ces deux côtés sont aussi inséparables que ceux de la feuille de papier saussurienne), à la création d'un espace commun et singulier, pétri de deux mondes, aussi chargé d'ambivalences, d'ailleurs, que la Françafrique de Stephen Smith et Antoine Glaser.

2. Plusieurs des principaux leaders acteurs de la crise ivoirienne, de différents bords, sont issus du syndicalisme étudiant.

à l'école, cette école que la littérature africaine a toujours désignée, nonobstant son caractère local, comme « l'école française », ou « l'école des Blancs ». En face, on n'affiche rien d'autre qu'une incompréhension peinée, ou des arguments en forme de frappe armée. Tout cela est une vieille histoire dont on peut se demander s'il est possible de s'en dégager autrement que dans le drame, les protagonistes semblant rejouer le refrain d'une rengaine sentimentale : « Tu es mon autre ». Dans ce cas de figure, autrui n'est pas autrui, il ne dispose en réalité pas de la moindre altérité, du moins comme surprise ou surgissement. Il n'est jamais envisagé comme sujet, et reste le pur représentant d'un ailleurs étranger, d'un envers, d'un très vieux film en noir et blanc.

Rapporter tout ce magma d'événements, de drames, d'émoions, d'interrogations à des situations scolaires de lecture a deux enjeux : d'abord, tenter d'en comprendre une part de la genèse. Beaucoup des discours qui, plus que jamais, fabriquent les conflits, procèdent précisément de lectures, de pratiques de classe, de la diffusion scolaire — dans un certain cadre et avec un certain nombre de finalités inscrites dans des idéologies — des textes, et de leur recomposition à travers le vécu et l'historicité des uns et des autres. Les paradoxes énoncés par Derrida¹ lui deviennent apparents à travers sa propre expérience scolaire d'enfant juif en Algérie pendant le règne de l'État français, exclu de l'école « française » par les lois pétainistes. D'une certaine manière, c'est la même histoire qui se joue : les situations coloniales, post- ou néo-, sont celles où éclatent avec le plus de force ces paradoxes. Et puis, il s'agit malgré tout d'essayer d'en sortir, dans la mesure où, bon an mal an, il faudra bien que le français, cette langue de l'autre, devienne la leur, l'essor du FPI (français populaire ivoirien ou « langue de Moussa »), du *nouchi* etc., témoignant d'ailleurs de ce que c'est déjà le cas. La langue scolaire ne peut en effet être envisagée comme un simple instrument. Il est nécessaire qu'elle s'agrège au sujet, que celui-ci la fasse sienne, l'intègre à son répertoire, pour accéder à une cer-

1. *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Galilée, 1996.

taine fluidité, gage de dynamisme et de réussite, la question centrale restant celle de l'appropriation.

Au-delà des seules situations de FLS, cette problématique concerne aussi le FLE, car elle met en relief la dynamique à double tranchant de l'apprentissage d'une langue étrangère, entre abandon, trahison, et conquête d'autonomie, accession à un autre soi. Il en est de même en contexte de L1, avec ce que l'accès à la culture lettrée, qui passe d'abord par l'acceptation d'une autre langue, ou variété de langue (celle de l'école et des Lettres), suppose aussi d'abandon et de trahison des appartenances de famille, de quartier, de classe. Songeons à ce qu'en écrit Annie Ernaux¹, ou, dans le champ de la sociologie, sous forme de courriels adressés à un chercheur dans les descriptions de qui il s'est reconnu, Younes Amrani².

Cette dynamique double a à frayer sa voie entre, d'un côté, la peur de l'autre et la peur de se perdre, traduites le plus souvent en agressivité ou conduite d'échec, et, de l'autre côté, une véritable libération, parfois, des interdits liés à la langue parentale (sans entrer dans les nécessaires *distinguo* entre langue « maternelle » et « langue du Père », mais il faudrait), libération aussi de la fatigue et de l'horreur d'être soi, manifeste aussi bien lorsqu'il y a, de la part du public, choix de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais encore lorsqu'il s'agit d'un public « captif », en FLE ou FLS (voir « l'arrière-goût d'enchantement », resenti à « psalmodier » Senghor ou Hugo sur les bancs de l'école, dont parle l'écrivain tchadien Nimrod).

La difficulté est évidemment redoublée en FLS : la langue scolaire, rivale et dominatrice de la langue du milieu, fait que l'enculturation dans la culture scolaire passe par une acculturation problématique. J'ajoute que celle-ci l'est d'autant plus qu'en Afrique subsaharienne, l'idéologie dominante véhiculée par les programmes est celle d'un anticolonialisme virulent, resté « fixé » dans les années cinquante-soixante, ce qui conduit, pour les apprenants comme, d'ailleurs, pour les enseignants, à

1. Dans *La Place, Une Femme* ou *La Honte*.

2. Younes Amrani et Stéphane Beaud, *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, La Découverte, 2004.

des situations de *double bind*, ou tout du moins de double allégeance, particulièrement problématiques.

2 Vers la composition : l'autre de la lecture

Ce bref aperçu sur la crise permanente d'altérité(s) que rejouent et surjouent les relations entre la France et ses anciennes colonies recoupe les enjeux de cette composition d'altérité / avec l'altérité qu'est la lecture littéraire. Je voudrais ici insister brièvement sur trois aspects : le premier a trait à la place nodale que pourrait occuper la lecture littéraire en langue seconde ou étrangère, au rebours de sa marginalisation actuelle en FLE, ou de son cantonnement dans une fonction décorative et « culturelle » au sens étroit du terme. Le FLS souffre, dans le secondaire, de l'absence de toute problématisation didactique du littéraire (pourquoi / pour quoi faire enseigne-t-on la littérature ? aiderait évidemment à répondre à la question « comment ? »). Le second concerne la lecture. Celle-ci, comme l'apprentissage, est une expérience de l'entre-deux, un entre-deux dynamique au sens sibonyen¹ du terme, « coupure-lien », écart qui relie, voyage de l'origine pour s'en aller voir ailleurs si l'on y est : « Où va-t-on, par rapport à l'origine, pour écrire ? », demande Nancy Huston, et où va-t-on pour lire (ce qui se rejoue du temps où l'on écoutait les histoires racontées par mère, grand-mère...) ? Le troisième enfin consiste dans la nécessité qu'il y a à interroger, une fois de plus, le français et l'aura nébuleuse de représentations qui lui sont agglomérées, son statut singulier parmi d'autres « grandes langues » de communication, qui lui vient de son histoire rivarolienne.

Tout cela me paraît rassemblé dans le vocable de « composition » : une composition identitaire (puisque qui dit altérité pose dans le même geste l'identité) renvoyant aussi bien à la chimie qu'à la musique, et qui suppose tout à la fois l'organisation concertée (cependant fluide, et intégrant une part de souplesse, d'aléatoire et d'évènementiel) et la capacité à « composer avec », à s'arranger du et avec le réel, à « débrouiller ! », à prendre en

1. Daniel Sibony, *Entre-deux — L'origine en partage*, Seuil, 1991.

compte le donné, absorber l'altérité et lui restituer à son tour du soi qui devient autre.

Le français en situation de langue seconde procède ainsi d'une composition instable d'intime et d'étranger, d'identité substantielle et d'ouverture poreuse, d'altérité accueillie et d'altérité dangereuse. En témoigne déjà la difficulté que la lexie a encore à s'imposer, notamment dans les pays concernés. En témoigne encore l'étonnant silence des États généraux de Libreville sur la place et le statut du littéraire, alors même qu'on y a insisté sur l'impérieuse nécessité de repenser le français à enseigner. On ne résoudra nullement les difficultés en alignant le français, en Afrique et ailleurs, sur l'anglais comme langue instrumentale et exclusivement utilitaire de communication. Quoi qu'on en ait, le français est, en Afrique, langue identitaire, langue « africaine » quand bien même et surtout ce serait dans la douleur et la dénégation furieuse : les pancartes en carton des jeunes manifestants d'Abidjan ne disent pas autre chose.

Or, lire en classe de la littérature, c'est précisément expérimenter la fonction de négociation identitaire de cette langue « en partage » et de partage, de cette langue qui tout à la fois coupe et relie (relire à cet égard le dilemme de *L'Aventure ambiguë*, texte lu et su par cœur dans toutes les classes au sud du Sahara : « Si je leur dis d'aller à l'école nouvelle, ils iront en masse. Ils y apprendront toutes les façons de lier le bois au bois que nous ne savons pas. Mais, apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront?... peut-on apprendre ceci sans oublier cela, et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on oublie ?¹ »), et ramène à un *contre l'autre* qui est aussi un *tout contre*, car la langue est à la fois propre et étrangère, elle est les deux, et chaque terme de la proposition se nourrit de l'autre. C'est la terrible « capture » dont parle Tobie Nathan : « J'apprends

1. Cheikh Hamidou Kane, *L'Aventure ambiguë*, 10/18, 1961, p. 44 — voir aussi le discours de la Grande Royale : « L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre. » (op. cit., p. 57)

à parler français, je ne peux plus désapprendre. Sitôt que je sais parler la langue, si j'entends quelqu'un la parler, je comprends ! Je suis capturé, contraint à la compréhension, je suis happé¹. » Cette langue n'est peut-être pas la mienne, mais quand je l'ai apprise et quand j'ai lu à travers elle, elle m'a pris(e). Par conséquent, il me faut bien faire avec.

3 Nomadiser dans l'autre langue

Ces enjeux sont lourds, ils sont douloureux et terribles. Aussi est-ce à dessein que j'ai choisi les œuvres de deux écrivains non-africains, praticiens expérimentaux du changement de langue, transfuges venus au français par des chemins essentiellement personnels : Nancy Huston (*Désirs et réalités*, *Nord perdu*, *Âmes et corps*), et surtout Vassilis Alexakis, dont le roman *Les Mots étrangers*² me servira de cadre pour quelques propositions didactiques en FLE/S.

Les textes de ces deux auteurs sont en effet emblématiques d'un même désir (il est souvent question de plaisir de lire, mais sans doute serait-il plus fructueux de s'intéresser au désir de lecture), celui d'un devenir-autre à travers la langue et la littérature. Apprendre une langue étrangère, changer de langue, devenir autre à travers cette langue, tout cela possède un fort pouvoir euphorisant et des vertus de jouvence, ce que soulignent d'ailleurs ces deux écrivains. Nancy Huston traite de la « rassurante étrangeté » et de l'énergie que recèle l'allergie, cette sorte d'insurrection du corps contre et avec l'autre, par l'autre. Vassilis Alexakis aborde la trahison de ses parents, une nécessité pourtant pour qui veut grandir, et la fidélité impliquée par le trajet d'ailleurs, dans un improbable là-bas, au cœur de l'Afrique.

Nancy Huston n'a à ma connaissance pas écrit sur l'Afrique ; elle témoigne cependant de son intérêt et de sa vive sympathie pour la diaspora haïtienne, fascinée par son abandon aux *loas*, par l'amour des exilés pour un pays de misère, et cette question :

1. Catherine Clément, Tobie Nathan, *Le Divan et le Grigri*, Odile Jacob, 2002, p. 223.

2. Stock, 2002, et Folio (les références sont données dans la première édition).

« comment se fait-il qu'on ait la nostalgie d'un pays de l'enfer et pas du paradis ? ». Elle relate son propre itinéraire comme le chemin d'une libération : « renoncer une fois pour toutes au toit familial, aux lieux de l'enfance, et se réengendrer ainsi. Habiter un autre sol, laisser pousser d'autres racines, réinventer d'autres histoires en rendant étrange le familier et étranger le familial¹ ». La langue française est, dès l'enfance, un « troisième sein » goulûment tété, la « langue morte » de la mère partie tombant des épaules comme un poids bien trop lourd. Des ailes poussent : « en français, je savais voler² ». Cette « exaltation », cette excitation particulières décrites par l'écrivain n'ont rien qui soit vraiment singulier : bien des enseignants de FLE la voient se saisir d'apprenants qui avancent dès lors avec facilité dans des apprentissages souvent complexes. Le sujet est délié, libéré : il peut parler, lire, écrire hors du ventre, il ne subit plus la loi du ventre (ce qu'exprime aussi, à sa manière, Fatou Diome dans son *Ventre de l'Atlantique*³).

Quant aux *Mots étrangers*, le roman montre que le goût des autres qu'on acquiert à travers une langue seconde est tel qu'il ne peut qu'être prolongé dans une aventure renouvelée. Incarnant un bilinguisme parfait au sens littéral du terme, le narrateur, un Grec devenu écrivain français (un calque quasiment de l'auteur) entreprend *a nihilo* l'apprentissage d'une langue qui lui est absolument étrangère, le sango. Mes propositions didactiques s'appuient sur trois des axes du roman : la quête d'Afrique comme figure protéiforme de l'altérité, la forme structurante du récit d'apprentissage (c'est-à-dire d'un devenir-autre), et enfin la figuration du contact et du conflit des langues.

« Tout le monde s'intéresse à l'Afrique à un moment ou un autre de sa vie et personne ne sait pourquoi. », déclare le narrateur⁴. L'Afrique, comme souvent, figure d'abord dans le roman

1. *Désirs et réalités*, Actes Sud / Babel, 1995, p. 76.

2. *Op. cit.*, p. 266.

3. On peut d'ailleurs se demander si les femmes (écrivains) n'ont pas sur l'exil d'autres choses à dire encore que les hommes : une femme, relève Nancy Huston dans *Journal de la création*, écrit toujours hors du ventre, il lui faut sortir du ventre pour écrire — elle apprend à parler une autre langue hors du ventre.

4. *Les Mots étrangers*, p. 27.

un Autre absolu, et la langue africaine, les mots les plus étrangers qui soient. Même après plusieurs mois d'étude, et sur place à Bangui, le sango paraît au narrateur une langue chantée d'oiseau. On observera qu'il en est de même du français pour Djigui Keita, le monarque brisé de *Monnè, outrages et défis* de Kourouma.

Si le narrateur envisage d'apprendre une langue africaine, avant même de savoir précisément laquelle choisir, c'est bien en vertu du désir de rejoindre certaines images. Avant même d'être investie, la langue africaine est porteuse d'un imaginaire. Celui-ci est tout à la fois largement partagé (il recoupe les représentations collectives usuelles) et intimement personnel (forgé par la lecture et la fréquentation des images, il plonge ses racines au cœur de l'enfance et des lectures d'enfance). L'Afrique est d'abord une « formidable cour de récréation » où peuvent se donner libre cours les fantasmes du Moi enfantin, grâce à Tarzan, puis Gaour, son avatar grec nationaliste. Puis elle ramène au cœur des ténèbres conradien, à partir des lectures adolescentes et des fantasmes levés par l'imagerie coloniale, lesquels ne s'effaceront que lorsque surviendra le voyage réel. L'Afrique représente donc d'abord ce continent obscur soumis à l'ignorance du reste du monde, *terra incognita* vierge de toute présence civilisée.

Mais c'est aussi l'un des lieux réels et historiques de migration de la diaspora grecque, dont font partie les ascendants du narrateur, spécialement la tante Clotilde, dont le séjour à Bangui peut fournir une première motivation personnelle plausible à sa soudaine foudrerie pour le sango. On peut ainsi déchiffrer, dans la quête qu'il entreprend, une classique recherche d'héritage, comme y invite une photo, prise à Bangui, du grand-père en valeureux chasseur de fauves. Mais il semble qu'il s'agisse plutôt d'un leurre, afin d'impulser son voyage linguistique et identitaire.

L'essentiel réside plutôt dans la relance du voyage entre les langues, par une langue tierce, le sango. La relation des langues adopte dès l'incipit la figure métonymique du voyage : « Je sais à présent que le sango me conduit quelque part — peut-être à un endroit où je constaterai avec joie son absence ? J'évite de son-

ger à notre destination. Je me contente de le suivre à la trace, ce qui n'est déjà pas très facile¹. » Les allées et venues du narrateur entre Athènes et Paris représentent de manière transparente ce trajet. Cependant, le sujet est désormais épuisé, dans tous les sens du terme. Il n'y a plus de jeu dans les langues, et dès lors plus de désir². Ayant cessé d'être étrangère — autre —, la langue française a perdu ses attraits. Au contraire, le sango invite le narrateur à « jouer, comme le faisait le français ». Quand le trajet entre les deux langues, indéfiniment parcouru, est éteint, la relance passe par l'entre-deux, ou le détour par le tiers-lieu d'une nouvelle langue. Il s'agit d'un voyage aux frontières, à propos desquelles nous est livrée une rêverie étymologique très significative :

L'étymologie fantaisiste que j'avais attribuée autrefois au mot « limitrophe » m'est revenue à l'esprit... *Trophe* vient bien du grec *trophein*, « se nourrir », seulement le radical latin qui l'accompagne n'évoque nullement un manque quelconque. Il désigne la frontière, la région frontalière... qualifiée de nourricière³.

Aller s'abreuver à cette frontière nourricière permet de se resourcer dans ce tiers-lieu comme entre-deux. Le sango ramène aux deux langues premières, mais autrement, en relançant le désir⁴. La langue tierce permet de réactiver les énergies que la trop longue et quotidienne fréquentation des deux premières langues avait éteintes. Aller « là-bas, au cœur de l'Afrique », par le biais fourni par la langue résolument étrangère, c'est per-

1. P. 76.

2. « Le français m'amuse moins depuis qu'il est devenu un outil de travail qui me permet tant bien que mal de gagner ma vie. Ce n'est plus une langue étrangère : il y a si longtemps que je l'ai appris que j'ai l'impression de l'avoir toujours su. J'ai peut-être eu envie de découvrir une langue étrangère simplement parce que je n'en connaissais aucune. » (p. 12)

3. P. 109.

4. « Le sango me renvoie les questions que je lui pose. Apprendre une langue étrangère oblige à s'interroger sur la sienne propre. Je songe aussi bien au grec qu'au français : je les vois différemment depuis que j'ai entrepris de m'éloigner d'eux, la distance les rapproche, par moments j'ai l'illusion qu'ils ne forment plus qu'une seule langue. Serais-je en train de me servir du sango pour faire la paix avec moi-même ? »

mettre à la mémoire de s’y redéployer autrement, en renouant « une autre conversation avec [la] langue maternelle ». Déterritorialisée, dans son exil africain, la langue grecque, « [plantant] son propre décor, [apportant] ses propres images ¹ », recompose pour sa part un tiers-lieu réinventé.

Le désir d’apprendre une langue nouvelle est explicitement présenté par le narrateur comme un souhait de redevenir littéralement un *infans*, ne sachant pas encore parler. Le roman pourrait à cet égard être rangé dans la catégorie du roman de formation². La structure du récit peut être aussi rapprochée de celle du conte initiatique, avec son objet de quête, ses étapes, ses difficultés, ses chausse-trapes, ses intercesseurs. Et, bien sûr, ce qu’on trouve au terme de la quête n’est pas ce qu’on était parti chercher.

Surtout, le récit revisite chacune des passes obligées de l’apprentissage d’une langue étrangère. Le choix, d’abord, qui obéit à des motivations obscures, et paraît aberrant dans la mesure où la mère a persuadé son fils depuis longtemps qu’il « n’était pas doué pour les langues » (mais « ne pas avoir de raison d’apprendre une langue n’est pas une raison de ne pas l’apprendre »). La rencontre épouse le *topos* du coup de foudre amoureux. Puis c’est l’acquisition de livres, ici, un manuel et surtout un dictionnaire, objet magique qui va conduire le narrateur jusqu’à Bangui. Il y a la rencontre du linguiste, puis celle du professeur de conversation. Il y a encore l’expérimentation des cribles linguistiques, et leur objectivation, grâce à la triangulation et au décentrement permis par le sango. Et il y a, bien sûr, la situation de mobilité (le voyage à Bangui). Il n’y manque finalement que les cours collectifs.

L’une des principales originalités du livre est qu’il donne finalement l’impression d’être un manuel de sango. On notera toutefois que la méthode suivie n’est guère orthodoxe. Mais, ouvert sur une phrase en sango, le livre se ferme sur ces mots étrangers. Il est scandé par des phrases semblant issues d’une méthode Assimil revue conjointement par Edgar Rice Burroughs et Ernest

1. *Ibidem*.

2. De façon cependant paradoxale qu’on ne peut développer ici.

Hemingway. Certaines sont suffisamment répétées pour que le lecteur les apprenne, pratiquement à son insu. Le moment où le roman s'avère, de la façon la plus significative, un manuel interactif d'apprentissage du sango se situe dans les dernières pages. Le narrateur y découvre un site internet, dont il donne l'adresse : « tout le monde peut désormais apprendre le sango en cliquant *sango.free.fr* ». J'ai cliqué... et découvert un site tout entier dédié au sango, réalisé par le probable modèle du personnage du linguiste centrafricain. La mention du site internet renvoie ainsi doublement au réel : elle fournit une clé en forme de clin d'œil à la fiction, et elle invite le lecteur à rentrer dans le jeu fictionnel par l'apprentissage de la langue. Le récit se relance ainsi au-delà des frontières matérielles du livre. L'histoire qui continue — ou non — est désormais à prendre en charge par le lecteur. On peut dire que le livre inaugure une nouvelle forme d'interactivité : devenir à son tour le héros du livre implique de poursuivre l'apprentissage de la langue.

Les Mots étrangers paraît donc un roman presque idéal pour travailler, avec des apprenants, et sur les langues, leur imaginaire et leur apprentissage, et sur l'altérité même des langues : « Je me suis vu en train de converser, au cœur de la forêt tropicale, avec un Noir au visage orné d'accents circonflexes¹. » L'imaginaire linguistique est alimenté par les micro-fables à travers lesquelles s'approprie une langue (l'italien, c'est « du français en habit de fête », les verbes sont « des petits chefs excités... qui battent le rappel des mots, qui conduisent les phrases au combat »...). Il se nourrit aussi des rêves nocturnes et rêveries semi éveillées, à substrat linguistique, du narrateur (qui disent l'inquiétante étrangeté d'un dangereusement familier). Il s'enrichit des représentations dont se charge le sango au fil de la découverte, entrant en résonance avec celles qui sont liées aux deux langues premières du narrateur, grec et français, reflétant la nostalgie d'un idiome primitif, d'avant la double articulation du langage (« une langue-musique », « une langue-danse »). Le narrateur repère les mots partagés avec le grec (*dunya, sandugu / sandouki* : la caisse,

1. P. 34.

la malle, et *politiki*, qui, en sango, « a pris le sens de “démagogie”, “mensonge”. C’est dire que la langue ne manque pas de sens critique »). Il salue une langue de relation, une « langue de piroguiers », née « au bord d’un fleuve si gentil ».

Cette curiosité débouche sur l’intérêt qu’il porte aux efforts de néologisation et d’instrumentalisation menés par les linguistes, et sur la nécessité de défendre une langue minorée. Le narrateur redevient un sans-papiers de la langue, retrouvant en Centrafrique la situation diglossique qui a prévalu en Grèce à l’époque de son exil, et était directement liée, d’après lui, à la dictature politique¹. Il assume ainsi finalement, dans la déterritorialisation symbolique consistant à apprendre une langue du cœur de l’Afrique, une fidélité à sa langue d’origine, mineure elle aussi. Cette fidélité nourrit une solidarité active avec les Africains, confrontés à la nécessité d’assurer à leurs langues une pleine reconnaissance².

La dernière partie du roman, qui se déroule à Bangui, offre une représentation éclairante des difficultés liées à la coexistence du français et des langues nationales : phénomènes d’insécurité linguistique (un jeune poissonnier, qui parmi ses rares livres possède un *Art de conjuguer*, s’enquiert avec angoisse du passé simple du verbe *coudre*, et le narrateur lui répond par un plaidoyer en faveur de l’évolution de la langue, pour l’usage, et contre la fétichisation de la norme des professeurs) ; absence de la langue d’origine dans l’éducation des jeunes et la littérature nationale. Deux grandes scènes scandent cette partie : des débats publics entre l’écrivain et des étudiants centrafricains, des coopé-

1. « Malgré sa popularité, et bien qu’il constitue le lien le plus sûr entre les diverses ethnies du pays, il n’est pas enseigné dans les écoles, où l’on n’apprend que le français, comme sous l’administration coloniale. Le sango est traité par le pouvoir comme une langue subalterne, vulgaire. Le grec moderne fut pendant longtemps taxé de vulgarité. Les Grecs n’avaient pas le droit d’utiliser, ni à l’école, ni dans leurs rapports avec l’administration, la langue qu’ils parlaient, le démotique (de *démos*, le peuple). L’État grec avait érigé en langue officielle un idiome savant, la catharévoussa (de *catharos*, pur), qui était censé prouver l’indéfectible continuité de l’hellénisme à travers les siècles. “Le sango, c’est le démotique de la Centrafrique”, ai-je pensé. » (p. 39)

2. « Ce n’est pas longtemps supportable d’écrire dans une langue que votre mère ne comprend pas, qui n’a pas les mêmes souvenirs que vous. » (p. 257)

rants et des notables locaux (dont l'épouse de l'ambassadeur de France, maladroite défenseuse de la langue de Molière). Fort significativement, le personnel du roman se répartit et s'organise en fonction de considérations sociolinguistiques, selon les positions qu'ils occupent par rapport au sango et / ou au français, plus rarement au grec. Une identification des lecteurs en situation d'apprentissage à ces personnages est alors possible de manière pratiquement immédiate.

« Les mots étrangers ont du cœur. Ils sont émus par la plus modeste phrase que vous écrivez dans leur langue, et tant pis si elle est pleine de fautes¹. » : pour les apprenants de FLE, le détour, *via* le tiers-lieu de la langue autre, permet l'objectivation des cribles linguistiques et culturels et des représentations épilinguistiques liées au français et à la langue-source. Il ouvre sur des débats relatifs aux situations sociolinguistiques extrêmement diversifiées qu'ils peuvent avoir vécues, voire sur des biographies langagières. Les apprenants sont reconnaissants à l'enseignant de les prendre en compte, et sont intéressés de voir ces débats ouverts dans d'autres contextes. On peut aussi aborder la question du contact des langues à partir des mots nomades dont le roman donne quelques exemples. Celui-ci débouche enfin sur des activités métalinguistiques et métacognitives extrêmement fécondes quant à l'apprentissage du français lui-même.

On peut repartir du traitement du roman comme manuel d'apprentissage (du sango), en mettant en rapport l'étude de l'incipit et celle de l'explicit. La mise en relation de la première phrase bilingue du livre (« *Kodoro ti mbi, c'est la Grèce* ») avec les phrases en sango qui le referment font mesurer le trajet accompli. Les apprenants peuvent en tirer leur propre manuel de règles du sango, telles qu'ils ont pu les établir et les mémoriser à partir des exemples fournis. Ils peuvent à leur tour former des énoncés en sango à partir des mêmes modèles, et suivre la même démarche pour élaborer un micro-manuel, en français, de leur propre langue, ou du français.

1. P. 320.

On s'appuiera également sur l'étude d'autres extraits. Le premier constitue le script tout à la fois d'une leçon de sango et d'une séquence de cinéma, et suggère également des patrons d'exercices, à partir de titres de romans et de chansons en sango. Le second est une version remaniée de la nouvelle *Le Grand Robert*, qu'on aura pu lire en préambule (chaque volume du dictionnaire placé sur l'étagère symbolise pour le narrateur une station de son itinéraire d'écrivain français, tandis que la remise à neuf d'une pièce spécialement dévolue au dictionnaire représente sa transformation profonde et définitive). On procédera à une étude comparative de chacune des deux versions de ce récit d'acculturation, en recherchant ce que l'auteur a cherché à privilégier dans l'une et l'autre.

Chacun des passages consacrés aux débats en Centrafrique (Maison des jeunes et Centre culturel français) pourront aussi faire l'objet d'études détaillées, particulièrement en situation de FLS : on y découvre qu'un écrivain francophone – français – d'origine grecque peut partager les problématiques des Centrafricains en particulier, et des Africains francophones en général. Les différents points que nous avons abordés seront développés ou non au fur et à mesure de l'étude, qui alternera classiquement lecture d'extraits et moments de synthèse (sur le schéma narratif ou le système des personnages, par exemple).

Le passage du narrateur par les figures obligées de l'apprentissage fait du roman un support idéal pour le développement d'activités comme la réalisation d'un journal de lecture. Celui-ci pourra se construire à un double niveau : comme journal de lecteur, et comme journal d'apprentissage. Les apprenants lecteurs pourront y expérimenter, comme scripteurs, la distance entre les *je* fictifs, celui du roman et celui de leurs propres récits, et bien sûr entre *je* fictifs et *je* réel. Au-delà du livre, on pourra bien sûr poursuivre sur internet la découverte de sites consacrés aux langues africaines qui coexistent avec le français dans l'espace francophone.

Le roman peut encore être mis en relation avec la chanson. On en découvre en effet deux dans le récit : *Le Lion est mort ce soir*, et *Le Météque*, de Georges Moustaki. L'une et l'autre

se révèlent d'une grande richesse à l'exploitation en classe de FLE. La seconde, en ce qu'elle constitue une variation sur l'éternelle figure de l'immigré et du paria. La première, parce qu'elle offre un édifiant exemple de transculturalité contemporaine¹. Elle commence sa carrière francophone dans les années soixante, avec Henri Salvador, qui la reprend d'une version interprétée par Miriam Makeba, puis est réarrangée en 1993 par le groupe vocal masculin Pow Wow. Ce sont donc ces deux versions francophones que l'on pourra faire écouter aux apprenants. Mais certains en connaissent sans doute d'autres interprétations, notamment celle réalisée par les studios Disney pour la bande originale du film *Le Roi Lion*, ou, peut-être, celle qui figure dans la série télévisée *Friends*. Car la carrière de la chanson est extraordinairement longue et fournie : on en compte plus de cent soixante versions, réparties, dans des langues variées, sur quasiment toute la planète, ce qui multiplie d'autant les chances qu'elle soit connue du plus grand nombre d'apprenants. La première a été enregistrée en 1939, en langue zouloue, par le Sud-africain Solomon Linda, pour la modique somme de dix shillings. Son histoire, tout comme celle de *Malaïka*, célèbre chanson popularisée par Miriam Makeba, est donc celle d'une spoliation. Solomon Linda est mort, en 1962, dans la misère la plus absolue, et aujourd'hui ses filles, l'une chômeuse, l'autre femme de ménage vivant très pauvrement à Soweto, tentent par un procès d'obtenir de la firme Disney des compensations financières pour les droits d'auteur non perçus depuis plus de cinquante ans. Aussi l'adaptation en sango, dans le roman, de cette chanson originellement zouloue prend-elle un relief particulier, témoignant exemplairement de la méconnaissance dont l'apport culturel africain au monde fait généralement l'objet.

On « [va] là-bas pour se relancer l'imaginaire..., pour imaginer ce qui est ici... pour retravailler l'ici à partir du temps d'ailleurs, de l'autre temps puisé ailleurs », écrit Daniel Sibony, et ce qu'il

1. le détail de l'histoire de la chanson est consultable sur www.afrik.com/article7444.html.

dit du voyage peut sans encombre être affirmé de la lecture littéraire :

L'entre-deux du voyage est un écart de la mémoire, un appel à ce qu'elle s'exerce, et se rappelle ce qu'elle n'a pas connu. Chercher des choses, des riens, dont on puisse se souvenir, c'est chercher certaines forces de rappel qui puissent se transférer à d'autres recoins de la mémoire où quelque chose d'essentiel attend d'être appelé, rappelé à la vie ; attend pour exercer librement sa force d'appel¹...

Appel et rappel se font écho. Car à quoi sert la littérature en général, et en didactique des langues en particulier ? À symboliser, à mettre à distance pour mieux toucher, et à élaborer, avec les mots des autres et les siens propres, avec des images, avec des musiques, des éléments de sa propre histoire et de ses identités. L'expérience menée par le lecteur débouche sur une idiosyncrasie nouvelle et instable, toujours appelée à se redéployer ailleurs et autrement. « Une fois que vous [avez] fini..., ni votre sacrée vie ni votre sacré monde ne [sont] les mêmes qu'auparavant² », constate le narrateur de *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*. Nécessairement singulière, cette lecture de soi comme autre dans la langue autre n'est pour une bonne part ni vraiment formalisable, ni même verbalisable. Mais elle est, en revanche, toute entière partageable.

1. *Op. cit.*, p. 305 et 306.

2. Dai Sijie, *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*, Gallimard, Folio, p. 137.

La lecture littéraire comme médiation fictionnelle de l'altérité

Gérard Langlade
IUFM Midi-Pyrénées,
équipe « Lettres, langages et arts »,
Université Toulouse-Le Mirail

Je souhaiterais montrer que face à l'altérité — linguistique, culturelle, idéologique, esthétique... — d'une œuvre, la lecture littéraire introduit de la subjectivité, de la proximité avec le sujet lecteur, par le biais notamment de l'activité fictionnalisante de ce dernier qui conduit à une dé/re-fictionnalisation de l'œuvre. Ainsi, la lecture littéraire apparaît-elle comme un moyen paradoxal de réduire l'altérité d'une œuvre car la singularisation de l'œuvre réalisée par un lecteur éloigne celle-ci des autres expériences de lecture possibles : autant de lecteurs, autant d'œuvres singulières.

Par activité « fictionnalisante », j'entends les déplacements de fictionalité auxquels les lecteurs de littérature, particulièrement de romans, procèdent au cours de leurs lectures. Les perspectives ouvertes par les théories contemporaines de la lecture littéraire¹ et l'observation de pratiques de lecture de lecteurs dits « naïfs » ou prétendus « experts » — étudiants, auteurs, élèves,

1. Je pense notamment aux travaux des chercheurs qui ont contribué aux ouvrages suivants : *La lecture littéraire*, M. Picard (dir.), Glancier-Guénard, Paris, 1987 ; *Enseigner la lecture littéraire*, A. Rouxel (dir.), PUR, Rennes, 1996 ; *Pour une lecture littéraire*, tomes 1 et 2, J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (dir.), DeBoeck Duculot, Bruxelles, 1996 ; *Enseigner la littérature*, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.) Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 2000.

enseignants, critiques, amateurs de littérature — conduisent à penser que le contenu fictionnel des œuvres est toujours, bien qu'à des degrés variables, investi, transformé et singularisé par l'irruption des univers de référence des lecteurs. Le dialogue inter-fictionnel qui se noue entre, d'une part, la fiction textualisée par l'œuvre et, d'autre part, la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur conduit à l'établissement de ce que je nommerai à la suite de Pierre Bayard le « texte singulier du lecteur ». Autrement dit, « ce *trajet de lecture* qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur¹ », qui seul, aux yeux de Jean Bellemin-Noël, « mériterait d'être appelé texte ».

Sans contester frontalement le statut accordé à l'activité du lecteur par des théoriciens comme U. Eco ou M. Riffaterre, je m'intéresserai ici moins au lecteur dit « Modèle », dont l'activité fictionnalisante est programmée, contrôlée et validée par les injonctions du texte, et qui n'intervient que dans les espaces de libre fictionnalisation mis à sa disposition, qu'au lecteur transgressif qui s'écarte du jeu de rôle écrit pour lui et qui, loin de toujours respecter les règles prescrites, se livre volontiers au braconnage² fictionnel, au détournement d'objets de fiction, voire au délire, dans le sens où P. Bayard utilise ce concept freudien³. Je m'empresse d'ajouter que la frontière entre ces deux postures de lecteur est souvent incertaine et que l'on peut être dans le même temps un lecteur sagement sémiotique et profondément délirant ; l'apparente sagesse de l'un voile parfois l'authentique délire de l'autre⁴.

1. J. Bellemin-Noël, *Plaisirs de vampires*, Paris, PUF, 2001, p. 21.

2. Cette approche de la lecture comme braconnage est empruntée à M. De Certeau dans « Lire : un braconnage », *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Folio, Paris, 1990.

3. « Le délire implique une distorsion majeure de la réalité, mais, dans le même temps, [...] une absence totale de doute en la véracité de ses productions ». « Le délire paranoïaque [...] offre toutes les séductions d'un discours raisonné. Il se développe parfois avec une grande rigueur, et se présente à l'observateur comme relativement plausible ». p. 109, P. Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Minuit, Paris, 1998.

4. « Parler d'une œuvre comme réussie, c'est d'abord dire en quoi elle nous émeut sur un plan inconscient, c'est-à-dire combien nous reconnaissons dans la

Interroger la fiction sous l'angle de l'activité du lecteur permet d'explorer un domaine souvent délaissé, celui de l'implication du sujet dans la réalisation fictionnelle d'une œuvre, mais suscite, dans le même temps, prudence et circonspection quant aux possibilités de mener à bien une telle exploration. Qu'y a-t-il en effet de plus fugace, de plus évanescent que les volutes de fictionalité qui accompagnent une lecture ? Sur quel matériau stabilisé le chercheur peut-il prendre appui ? Il n'existe pas d'enregistrement ou de recueil de rêveries fictionnelles de lecteurs. En revanche, on trouve, en nombre de plus en plus grand — signe des temps ? indice d'une reconnaissance de l'activité du lecteur ? —, des journaux de lecture, des autobiographies et des mémoires de lecteurs¹. Par ailleurs les œuvres romanesques, et pas seulement en littérature contemporaine², s'attachent volontiers à la mise en scène de lecteurs fictionnalisants. Je pense tout particulièrement à *Albert Savarus* de Balzac dont je me servirai dans un instant. Certes, ce matériau d'analyse est à prendre avec précaution car les activités fictionnalisantes qu'ils décrivent participent soit à des fictions littéraires, ainsi mises en abyme, soit à des mises en scène de lecteurs-auteurs qui ne sont pas exemptes d'intention mythographique, voire d'affectation et de coquette-

fantasmatique qui la sous-tend des éléments de notre propre imaginaire. Toutes les raisons plus ou moins objectives que nous pouvons être amenés ensuite à faire valoir pour justifier notre appréciation — comme la qualité esthétique de tel trait formel — ont surtout une fonction de mécanisme de défense, pour dissimuler que nous sommes avant tout sensibles dans une œuvre à ce qui nous concerne nous-mêmes. » P. Bayard, *Comment améliorer les œuvres ratées*, Minuit, Paris, 2000.

1. Citons, par exemple, *Livre de lectures*, M. Robert, Grasset, Paris, 1977 ; *Éloge de la lecture*, H. Nyssen, Fides, Montréal, 1997 ; *Autobiographie d'un lecteur*, P. Dumayet, Pauvet, Paris, 2000 ; *Le métier de lire*, B. Pivot, Gallimard, 2000 ; *Le poing dans la bouche*, G.-A. Goldschmidt, Verdier, Paris, 2004 ; *Journal d'un lecteur*, A. Mangel, Actes Sud, Arles, 2004.

2. C. Lapeyre montre l'importance stratégique de la fictionalisation du lecteur empirique dans la littérature contemporaine. À ses yeux, « ce que la théorie ne peut pas dire au sujet du lecteur, la fiction par le miroir qu'elle tend au lecteur le suggérera et permettra ainsi à cette singulière expérience de se dire — en détour, dans l'angle oblique du reflet ». « Narrateurs et lecteurs dans quelques "récits" contemporains », *Le Sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), Presses Universitaires de Rennes, 2004.

À travers des exemples empruntés à ce double corpus, je montrerai d'abord que l'activité fictionnalisante est à l'œuvre dans toute activité de lecture littéraire, je distinguerai ensuite ses divers modes opératoires pour m'intéresser enfin à ce que l'activité fictionnalisante met en jeu chez le sujet lecteur. En conclusion, j'essaierai de situer le statut et la portée de cette activité du point de vue de la formation des lecteurs.

Admettre avec U. Eco ou P. Bayard, entre autres, qu'une œuvre littéraire se caractérise par son inachèvement, que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut¹ », conduit à penser qu'une œuvre n'est véritablement lisible que lorsque le lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles. Ainsi, « le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence² ». Le travail d'achèvement et de singularisation est particulièrement apparent pour les actions des personnages. Les « activités de complément » du lecteur lui font imaginer un avant, un après et un pendant à leur intervention dans l'intrigue. À partir de failles fictionnelles, voire de détails minuscules, des pans entiers de la vie d'un personnage peuvent être « complétés ».

Ainsi, par exemple, j'ai récemment donné à lire *Le Portrait ovale* d'E. Poe à un groupe d'étudiants en leur demandant de noter la façon dont ils complétaient, spontanément lors de leur lecture, les données fictionnelles de l'œuvre. Je ne retiens ici que la fictionnalisation des événements qui surviennent lorsque le narrateur personnage, qui a été frappé par l'aspect vivant du portrait d'une jeune femme, referme le volume contenant l'histoire du tableau et de son modèle. Dans certaines inférences fictionnelles, la femme ressuscitée devient une amante pleine de reconnaissance à l'égard de l'esthète charmant qui l'a délivrée de l'enchantement maléfique dont elle était victime, dans d'autres,

1. P. Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Minuit, Paris 1998, p. 127.

2. P. Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Minuit, Paris 1998, p. 130.

au contraire, elle se venge avec cruauté du peintre qui n'a pas su l'aimer sur le malheureux qui commet l'imprudance de l'admirer. On le voit, l'activité fictionnalisante révèle des visions du monde pour le moins divergentes qui investissent l'œuvre de significations fort différentes.

Certaines œuvres invitent plus que d'autres à l'activité fictionnalisante. *Le Portrait ovale* fait partie de celles qui exigent du lecteur, pour pouvoir fonctionner, une telle activité. Cette dernière n'est cependant pas absente de récits au contenu fictionnel apparemment plus fermé. L'autobiographie de lecteur de Michel Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes de tôle*¹, montre que l'activité fictionnalisante s'exerce dans des espaces de fiction qui, à l'évidence, n'ont pas été aménagés à cet effet. L'auteur québécois se souvient de son désarroi d'enfant, à la fin de la lecture de *Blanche-Neige et des sept nains*, devant l'absence de toute information sur le devenir des sept nains : « toutes les versions du conte les laissaient sur le pas de leur porte, tête basse et chapeau à la main, pendant que les héros disparaissaient dans le soleil couchant sans même se retourner. [...] Je ne comprenais pas que le bec mouillé d'un Prince Charmant qu'elle n'avait jamais vu de sa sainte vie [...] suffise à Blanche-Neige pour qu'elle laisse tomber [les sept nains] sans regret et sans remords ! » D'où, face à cette frustration, l'activité fictionnalisante que produisit alors le jeune garçon : « J'essayais d'imaginer la soirée des sept nains après le départ de leur amour. [...] Je n'imaginai pas tout, loin de là. Je m'inspirais de ce que je lisais, de tous les films que j'avais vu dans ma vie, [...] je faisais intervenir la bonne fée de *Pinocchio*, la marâtre d'*Aurore*, la baleine de *Moby Dick*, le Chat botté, Peter Pan, Mickey Mouse et Rintintin². » Dans un petit ouvrage récent³, qui, certes, relève plus de l'humour potache que de l'écriture littéraire, Jean-Louis Fournier — le nom de l'auteur n'est pas indifférent — s'amuse à fictionnaliser la vie d'An-

1. M. Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes en tôle*, Leméac, Montréal, Actes Sud, Arles, 1994.

2. M. Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes en tôle*, Leméac, Montréal, Actes Sud, Arles, 1994, p. 102 et 113.

3. J.-L. Fournier, *Le Petit Meaulnes*, Le Livre de Poche, Paris, 2004.

toine Meaulnes, le « Petit » Meaulnes, le frère cadet d'Augustin, à partir d'une phrase authentique du début du roman d'Alain Fournier : « Antoine, qui était mort un soir au retour de l'école après s'être baigné avec son frère dans un étang malsain ».

Ces exemples soulignent que l'activité fictionnelle se nourrit de références intertextuelles, mais entendues au sens large car les éléments qui résonnent dans le texte de lecteur de Michel Tremblay ne proviennent pas de la seule littérature. Des stéréotypes culturels, des motifs récurrents, des scénarios... sont enrôlés dans les activités de complément. Pour autant, la subjectivité du lecteur fictionnalisant n'est pas absente. Tout lecteur de *Blanche-Neige* ne s'intéresse pas au jour d'après des sept nains et tout amateur du *Grand Meaulnes* n'imagine pas le destin de son petit frère. Brigitte Louichon a bien montré, dans son étude sur « Gide lecteur d'*Armance* », ce maillage entre l'interlecture et l'expression de la subjectivité du lecteur. La préface du roman de Stendhal écrite par l'auteur de *Si le grain ne meurt* retentit certes « des échos venus de la mémoire du lecteur : Fielding, Hugo, Louise Labé, Shakespeare, Marivaux et Tolstoï sont tour à tour évoqués », mais elle est surtout le lieu où il imagine, où il fictionnalise, la fin d'*Armance* en fonction de sa propre situation : un homme qui épouse ou qui va épouser une femme qu'il aime mais pour laquelle il ne pourra avoir aucun désir sexuel. Ainsi, écrit Brigitte Louichon, « Gide, du point de vue sexuel et affectif est exactement l'Octave qu'il donne à lire. Il explique et justifie [je me permets d'ajouter : "complète"] la création stendhalienne par sa propre expérience¹. » L'autobiographie de lecteur de Michel Tremblay fournit également un exemple intéressant d'une activité fictionnalisante commandée par l'orientation sexuelle du sujet lecteur. L'écrivain qui, adolescent, « avai[t] déjà accepté, compris, nommé [ses] propres tendances [homo-sexuelles] » raconte la façon dont il « introduit » dans les romans d'aventures du Captain Johns « un contenu homo-érotique » : « Comme King avait trois assistants et que le plus jeune était un

1. B. Louichon, « Gide lecteur d'*Armance* ou la complexité du sujet lecteur », *Le Sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel et G. Langlade (dir.), Presses Universitaires de Rennes, 2004.

trappeur canadien-français dont le nom en plus, ressemblait au mien — il s'appelait "Trapper" Troublay —, il me fut très facile de m'identifier à ce personnage et je pus en toute sécurité, caché à l'intérieur de Trapper Troublay, tomber amoureux de mon chef si bon, si généreux, si courageux. [...] Il me délivrait quand j'étais prisonnier, me remerciait, quand c'était moi qui lui sauvais la vie, avec une certaine effusion malgré la grande froideur qui l'habitait habituellement¹ ».

Confronté aux propositions fictionnelles d'une œuvre, chaque lecteur ne se raconte donc pas tout à fait — parfois même pas du tout — la même histoire. À travers le prisme de sa mémoire intertextuelle, de ses références culturelles, de son histoire propre, de son expérience du monde, de ses désirs et de ses fantasmes, chacun fictionnalise l'œuvre à sa manière en investissant, en complétant ou en détournant les espaces fictionnels qu'elle lui offre.

Cette transformation des données fictionnelles de l'œuvre se manifeste à travers un certain nombre d'opérations textuelles qui constituent les modes opératoires de la fictionnalisation lectorale². La plus évidente — l'ajout —, que nous venons d'évoquer à travers les « activités de complément » du lecteur, est loin d'être la seule. La suppression et la recomposition jouent également un rôle de premier plan³.

La suppression est inévitable : la mémoire du lecteur ne peut tout retenir. Mais l'occultation de certains éléments, qui ne sont pas toujours des détails, s'inscrit dans la dé/re-fictionnalisation de l'œuvre par le lecteur. Une relecture confronte parfois brutalement ce dernier avec des éléments occultés qui heurtent de plein fouet l'univers de fiction qu'il a construit. La fictionnalisation amoureuse de Michel Tremblay que je viens d'évoquer

1. M. Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes en tête*, Leméac, Montréal, Actes Sud, Arles, 1994, page 149.

2. A. Viala et P.-P. Scmitt soulignent que « dans l'acte de lecture s'opère tout un travail de sélection, oublis, rapprochements, ajouts, bref : de transposition, par lequel le lecteur traduit le code du texte en son code personnel. Toute lecture est re-production du texte. » *Faire/Lire*, Didier, Paris, 1979, p. 22.

3. Je reprends très largement ici une thèse développée lors du colloque « Les enseignements de la fiction », organisé par Brigitte Louichon et Béatrice Laville sous l'égide de l'équipe « Modernité » de l'université de Bordeaux 3.

offre un exemple amusant d'un tel boomerang fictionnel. Amoureux de son héros favori, l'adolescent a gommé un trait physique de ce dernier qui, on ne sait pourquoi, lui répugne particulièrement. Sa brutale révélation le plonge dans la consternation : « au moment où King entrait dans la pièce pour délivrer Trapper Troublay, il était fait mention de sa *moustache*. Sa moustache ! King n'avait jamais porté de moustache ! Je relus le bout de phrase plusieurs fois, incrédule. C'était bien là, en toutes lettres, King était bel et bien affublé d'une moustache. Je reposai le livre ¹. »

Plus sérieusement, il suffit de confronter plusieurs résumés d'une même œuvre — y compris des résumés « savants » — pour prendre la mesure de ces phénomènes à l'échelle de la recomposition globale d'un texte. Prenons l'exemple du roman de Balzac *Albert Savarus*. La destinée finale du personnage de Rosalie est soit affadie : « Rosalie [...] se retire, fuyant le monde, dans une propriété à la campagne »², soit, au contraire, dramatisée : « mutilée et défigurée dans l'accident d'un bateau à vapeur, elle achèvera sa vie misérablement ³ ». La carrière d'Albert Savarus avant son arrivée à Besançon est considérée soit comme une réussite : « La brillante culture du jeune homme lui permet de faire carrière dans l'Administration, puis dans le journalisme ⁴ », soit passée sous silence, alors qu'une lecture plus attentive montre qu'elle constitue un échec qui préfigure celui à venir. Enfin, un élément central dans l'œuvre comme la nouvelle écrite par Albert et lue par Rosalie — « L'ambitieux par amour » — peut être totalement ignoré, ou bien vidée de son contenu romanesque, ou encore considérée un élément secondaire de l'intrigue : un simple moyen pour Rosalie de découvrir le secret d'Albert.

Les profondes modifications qu'ajouts et suppressions apportent aux œuvres sont souvent amplifiées par des phénomènes de réorganisations textuelles. Balzac lecteur de *La*

1. M. Tremblay, *Un ange cornu avec des ailes en tôle*, Leméac, Montréal, Actes Sud, Arles, 1994, Page 152.

2. *Nouveau dictionnaire des œuvres*, R. Lafon, 1996.

3. F. Longaud, *Dictionnaire de Balzac*, Larousse, 1969, p. 29.

4. F. Longaud, *Dictionnaire de Balzac*, Larousse, 1969, p. 29.

Chartreuse de Parme nous en fournit un exemple saisissant¹. Certes, Balzac n'est pas un lecteur comme les autres et lorsqu'il s'adresse à Stendhal pour lui suggérer quelques modifications, il le fait en adoptant la posture du critique littéraire et du technicien de l'écriture : « ce livre manque de méthode. M. Beyle [...] a commis dans l'arrangement des faits la faute que commettent quelques auteurs, en prenant un sujet vrai dans la nature qui ne l'est pas dans l'art. » Et Balzac de conseiller à Stendhal une véritable réorganisation du roman : « Ainsi souhaiterais-je, dans l'intérêt du livre, que l'auteur commençât par sa magnifique esquisse de la bataille de Waterloo, qu'il réduisit tout ce qui la précède [c'est-à-dire une soixantaine de pages!] à quelque récit fait par Fabrice ou sur Fabrice, pendant qu'il gît dans le village de Flandre où il est blessé². » Je passe sur de nombreuses suppressions proposées par Balzac — je retiens tout de même celle-ci : « l'ouvrage ne perdrait rien à ce que l'abbé Blanès disparût entièrement³. » — pour aller plus avant : « J'irai plus loin, dit Balzac, et ne transigerai pas devant cette belle œuvre sur les principes de l'Art. [...] Donc en dépit du titre, l'ouvrage est terminé quand le comte et la comtesse Mosca rentrent à Parme et que Fabrice est archevêque⁴. » Deux remarques : d'une part, Balzac lit un autre roman que celui écrit par Stendhal car si le comte rentre bien à Parme « comme premier ministre plus puissant que jamais », la comtesse, précise l'œuvre, « jamais [...] n'avait consenti à rentrer dans les États d'Ernest V. Elle tenait sa cour à Vignano. » D'autre part, Balzac supprime toute la fin du roman, et s'en explique : « cette fin [...] recommence un livre et [...] le sujet est étranglé ». Si Stendhal avait voulu faire de Fabrice le héros du livre il aurait dû donner plus de consistance à son caractère, ne pas placer à son côté des êtres exceptionnels comme la Sanseverina et Mosca, dit en substance Balzac qui

1. « Étude sur M. Beyle (Frédéric Stendhal) », *Écrits sur le roman — Anthologie*, Textes choisis, présentés et annotés par Stéphane Vachon, Le Livre de Poche, Paris, 2000.

2. P. 264-265.

3. P. 264.

4. P. 264.

conseille dans ce cas un autre titre : « FABRICE, ou l'italien du dix-neuvième siècle ». Balzac, à l'évidence, n'aime pas beaucoup Fabrice, ou du moins lui préfère Mosca ; il a du mal à se faire à l'amour que le jeune homme inspire aux femmes, en particulier à la Sanseverina, d'où cette remarque acerbe : « Sur le terrain du cœur, un homme médiocre peut l'emporter sur le plus grand artiste. Là est la justification des femmes qui aiment les imbéciles¹. » On ne sera pas surpris de voir que Balzac s'assimile plus volontiers au comte, ce qui explique sans doute la fin du roman qu'il imagine, moins à mon sens par habileté d'auteur que par goût de lecteur : Mosca vivant heureux et comblé entre le pouvoir politique et l'amour de la duchesse. Autrement dit, Balzac lisant Stendhal écrit, fictionnalise, un rêve de vie romanesque de Balzac. Soulignons que cette fictionnalisation de la fin de *La Chartreuse de Parme* ressemble singulièrement à l'ambition d'Albert dans *Albert Savarus* — être député, ministre peut-être, et épouser une duchesse — et n'est pas sans rappeler le bonheur espéré de Balzac lui-même entre gloire littéraire et amour de Mme Hanska !

Ancrée dans la subjectivité du sujet lecteur, l'activité fictionnalisante me paraît commandée par trois grandes instances : le plaisir lié au fantasme, le jugement axiologique et la cohérence mimétique.

On n'aura aucun mal à déceler dans les exemples qui précèdent, l'importance de l'activation fantasmatique dans la fictionnalisation. Les confidences de lecteur de Michel Tremblay montrent clairement comment le dialogue inter-fantasmatique avec une œuvre active les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée. D'une certaine façon, le roman de Balzac déjà évoqué, *Albert Savarus*, va beaucoup plus loin dans l'écriture d'un fantasme suscité par la lecture. L'attitude de Rosalie lisant la nouvelle écrite par Albert montre en effet tout à la fois la vigueur de l'émotion qu'elle ressent et l'activité de fictionnalisation que déclenche son désir. « En achevant le récit qu'elle dévora, Made-

1. P. 265.

moiselle de Watterville avait les joues en feu, la fièvre était dans ses veines ; elle pleurait, mais de rage¹ [...]. Elle aimait Albert, et se sentait au cœur une mordante envie de le disputer, de l'arracher à cette rivale inconnue². »

Le grand intérêt du roman de Balzac est qu'il nous montre comment une lectrice passe à l'acte, c'est-à-dire intervient dans le cours de la fiction, inscrit son activité fictionnalisante dans le développement de l'intrigue. Rosalie ne fait pas que s'abandonner à une rêverie romanesque, elle met en œuvre les scénarios que lui inspire son désir. En cela, la lectrice prend le pouvoir de l'écriture, au sens propre, elle écrit une autre histoire que celle qu'elle vient de lire. Elle détourne en effet une histoire écrite d'avance et dont elle ne serait que spectatrice — la réussite de l'intrigue amoureuse entre Albert et la duchesse d'Argaiolo n'est plus qu'une question de mois : Albert sera député et le mari de la duchesse va bientôt mourir — au profit d'une histoire dans laquelle elle se donne un rôle de premier plan : l'élimination de sa rivale et son propre mariage avec Albert. Certes, tout cela ne peut que conduire à l'échec, ou à un demi-échec : si Rosalie prive Albert de son double succès, elle ne réussit pas à traverser le miroir de la fiction : elle ne parvient même pas à se faire tout simplement voir de l'homme qu'elle voulait épouser. La fictionnalisation apparaît bien comme ce lieu paradoxal qui donne corps aux désirs et aux fantasmes mais qui dans le même temps rend impossible leur assouvissement du fait même de l'écran de la fiction.

L'activité fictionnelle du lecteur procède également à une reconfiguration axiologique de l'œuvre. Pour utiliser de nouveau l'exemple d'*Albert Savarus*, je suis frappé de constater à quel

1. Toute proportion gardée, l'attitude de Rosalie n'est pas sans rappeler celle de Balzac lui-même lisant *La Chartreuse de Parme*. Au sujet du séjour de Fabrice en prison : « Cette partie du livre sera lue, la respiration gênée, le cou tendu, les yeux avides par tous ceux qui ont de l'imagination ou seulement du cœur. » Dans « Étude sur M. Beyle (Frédéric Stendhal) », *Écrits sur le roman — Anthologie*, Textes choisis, présentés et annotés par Stéphane Vachon, Le Livre de Poche, Paris, 2000, p. 238.

2. Page 112 dans l'édition A.-G. Nizet, édition critique établie par C. Smethurst, Paris, 1978.

point la tradition critique occulte des pans entiers de l'œuvre en privilégiant un jugement moral porté sur l'action de Rosalie. Son irruption dans la vie d'Albert et son intrusion dans la correspondance qu'il échange avec la princesse sont généralement interprétées comme les interventions d'un personnage maléfique dont la mutilation finale constitue le châtement mérité. « Mademoiselle de Watterville, jeune fille qui, sous des apparences anodines, cache une volonté de fer et une âme sans scrupule, [...] subira le châtement de sa vilenie. Mutilée et défigurée dans l'accident d'un bateau à vapeur, elle achèvera sa vie misérablement¹. »

Mais une telle interprétation n'est possible que si l'on ignore des données importantes de l'œuvre. Le roman dans son ensemble peut être lu sous l'angle de la transformation de Rosalie, de son héroïsation.² Dans toute la deuxième partie, en effet, la duchesse disparaît en tant qu'héroïne au profit de Rosalie : c'est cette dernière qui prend la maîtrise de l'action et commande la destinée d'Albert. Tout à la fin, la laide jeune fille du début — « À dix-huit ans, mademoiselle de Watterville était une jeune fille frêle, mince, plate, blanche, et de la dernière insignifiance³ » — est devenue une mondaine élégante « à qui bien des jeunes gens faisaient une cour assidue⁴. » « Rosalie [est] d'une recherche et d'une coquetterie étourdissante afin de se trouver avec la duchesse sur un pied d'égalité ». Dans le duel final, où elle remet à la duchesse toutes les lettres subtilisées qui innocent Albert, c'est elle qui a l'avantage : « Je ne veux pas être seule à souffrir, car nous avons été tout aussi cruelles l'une que l'autre. Après avoir savouré la stupéfaction qui se peignit sur le beau visage de la duchesse, Rosalie se sauva⁵ ». Ainsi, une nouvelle configuration axiologique fait de Rosalie une héroïne positive qui sauve Albert de la déchéance romanesque. Un héros de

1. *Dictionnaire de Balzac*, Félix Longaud, Larousse, 1969, page 29.

2. Rappelons que dans une édition de 1843 (l'édition Souverain), Balzac donne pour titre à l'œuvre le nom de l'héroïne, *Rosalie*.

3. Page 64, édition Nizet.

4. Page 165, édition Nizet.

5. Page 166, édition Nizet.

roman — « son » héros de roman — était sur le point de devenir un homme ordinaire dans un univers médiocre : les élections, les tractations, le mariage, la réalité de la vie de province¹. Oubliés alors la lumière des lacs suisses, la ferveur des engagements et à la beauté héroïque de la passion. L'échec d'Albert, dû à l'intervention de Roasalie, des lamentables tractations électorales franc-comtoises permet à Albert d'affirmer la puissance de sa destinée romanesque.

Enfin, l'activité fictionnalisante donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible aux yeux du lecteur. Celui-ci entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue. Le lecteur donne par exemple du sens au comportement et à l'action des personnages à partir de « théories » psychologiques empruntées à l'expérience qu'il a acquise, soit directement soit à travers des savoirs construits. Dans son *Livre de lectures*, Marthe Robert cite les remarques d'une vieille paysanne à qui Pierre Dumayet a donné à lire *Madame Bovary*. La lectrice « sympathise avec Emma, qui après tout est plus à plaindre qu'à blâmer. Emma est jeune et belle, Charles est bête et ennuyeux, Léon est joli garçon, gentil de surcroît, Emma ne peut que lui tomber dans les bras, c'est naturel, c'est même fatal. » On voit bien ici comment la vieille paysanne explique le comportement d'Emma en utilisant une connaissance des ressorts « naturels » des intrigues amoureuses acquises grâce à son expérience de la vie. Quand on met en présence une belle jeune femme qui se sent mal aimée et un séduisant jeune homme, il est « fatal » qu'une intrigue se noue...

Lorsque, du fait de la trop grande résistance ou de la trop grande altérité de l'œuvre, cette fictionnalisation d'un monde intermédiaire entre le monde de l'œuvre et celui du lecteur s'avère impossible, la lecture devient difficile. Marlène Lebrun cite, par exemple, les réactions d'une élève de seconde à la lecture de *La Princesse de Clèves* qui témoignent tout à la fois de

1. De ce point de vue, l'évocation caustique de Besançon et de ses habitants, au début du roman, est sans appel.

l'effort de cette lectrice pour établir une cohérence (figurative) de l'œuvre et de son renoncement devant les difficultés rencontrées : « J'ai trouvé particulièrement agaçant le comportement de l'héroïne, Mme de Clèves. Elle me paraissait indolente, engourdie et sans conviction. Tout au long du récit on a envie de la secouer, de la remuer. Lorsque M. de Clèves meurt, on est persuadé qu'elle va se réveiller, réagir et qu'enfin elle va annoncer son amour à Monsieur de Nemours. Et bien pas du tout ! Mme de Clèves se sentant coupable du décès de son mari, n'épousera pas Monsieur de Nemours. Elle se laissera même périr de chagrin. On reste donc déconcerté par le renoncement final dont a du mal à démêler les véritables causes¹. »

Les divers exemples que je viens d'évoquer pour montrer l'importance de l'activité fictionnalisante permettent également de comprendre pourquoi celle-ci est souvent discréditée. Soit on la considère comme une forme d'illusion référentielle : le lecteur réduirait le contenu fictionnel de l'œuvre à une sorte de fait divers et la viderait ainsi de toute sa force poétique (la lectrice bourguignonne de *Madame Bovary*). Soit on la rabaisse au rang d'erreur de lecture, d'illusion fictionnelle : le lecteur utiliserait le texte comme simple support d'une rêverie intime (les rêveries érotiques de Michel Tremblay). À mon sens, loin de faire tomber les œuvres hors de la littérature, l'activité fictionnalisante du lecteur, respecte, voire fonde leur littérarité.

L'activité fictionnalisante vaut d'abord en tant que mode d'accès aux œuvres. La réactivité fictionnelle du lecteur est le signe de l'enclenchement du processus de lecture littéraire. En ce sens, le contenu fictionnel produit par le lecteur — souvent incertain, à configuration variable et difficile à fixer — compte moins que la réactivité fictionnelle du lecteur, que l'énergie fictionnelle qu'il dégage au cours de la lecture. L'activité fictionnalisante constitue en cela une façon évolutive, dynamique de réduire l'altérité de l'œuvre, elle est un moyen pour le lecteur de l'assimiler. Pierre Dumayet qui a relu un nombre incalculable de fois

1. « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteur », *Le Sujet lecteur — Lecture subjective et enseignement de la littérature*, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), Presses Universitaires de Rennes, 2004.

Madame Bovary évoque plaisamment les diverses strates fictionnelles qu'il a ainsi accumulées dans l'œuvre. Il se souvient en particulier, non sans une certaine stupeur, de l'activité fictionnalisante qui l'a conduit, adolescent, à tomber amoureux d'Emma. Si cet épanchement fictionnel lui paraît aujourd'hui aberrant et en complète contradiction avec les prescriptions du texte, il n'en souligne pas moins qu'il fut impérativement nécessaire à son accès. Sans cette fictionnalisation de l'œuvre, la première lecture n'aurait pas eu lieu, or c'est elle qui rendit possibles toutes celles qui ont suivi, et qui furent de plus en plus « savantes », lucides et respectueuses des injonctions du texte.

L'absence de traces visibles laissées par l'activité fictionnalisante ou le contenu parfois contestable, voire dérisoire, de ces traces, ainsi que nous le rappelle Pierre Dumayet, ne préjugent en rien de l'importance des reconfigurations qui s'opèrent chez le sujet lecteur au cours de l'activité liseuse. Ce n'est pas parce qu'on ne peut pas objectiver et analyser le produit de l'activité fictionnalisante que celle-ci n'a pas de valeur. Elle est le résultat d'un maillage qui résiste aussi bien à l'analyse textuelle — comment retrouver dans le texte l'origine des effets subjectifs qu'il a produits en nous ? — qu'à l'analyse de soi — quelle distance puis-je prendre par rapport à ce qui constitue la réponse fantasmatique que le lecteur fournit à une sollicitation textuelle ? Les enseignements de la fiction ne sont pas réductibles à une explication de la fiction.

Même si elle introduit de la cohérence dans une succession d'événements qui bousculent le lecteur, si elle lui permet de prendre la mesure, sinon la maîtrise, du cours des choses, l'activité fictionnalisante n'est pas pour autant éclairante, elle ne conduit pas à une objectivation de données rationnelles. Au contraire, en puisant à la source de la subjectivité du lecteur, en ajoutant de la fiction à la fiction, elle peut obscurcir le texte qu'elle accompagne, et, en quelque sorte, le redoubler en opacité¹. Ainsi que le souligne Annie Rouxel, « dans ce qu'elle a d'es-

1. C'est la raison pour laquelle il convient de prendre avec prudence la lucidité rétrospective qu'apportent les autobiographies de lecteurs.

sentiel et d'intime, dans ce qui affecte en profondeur ou engage l'identité, l'expérience d'une lecture n'est pas transmissible : elle se dérobe pour partie à la conscience du sujet qui n'en perçoit que les scories¹. » Cependant, si l'activité fictionnalisante ne permet pas nécessairement de mieux comprendre le monde ou de mieux se connaître, elle permet de mieux se saisir soi-même dans la vigueur d'une expérience de réalité fictive. L'activité fictionnalisante, qui institue de fait la participation du lecteur à la « feintise ludique partagée » dont parle Schaeffer² se traduit par une forme supérieure de conscience de soi à la fois enrichie de la vive expérience de l'œuvre et débarrassée de la contrainte d'une « représentation à modèle référentiel ». Le moment de la fictionnalisation ressortit davantage à une sorte d'illumination qui aveugle, du fait de sa clarté même, que d'une lucidité froide et réfléchie.

Réponse fictionnelle aux propositions fictionnelles de l'œuvre, il n'est pas étonnant que l'activité fictionnalisante soit davantage du côté de l'écriture littéraire³ que de l'analyse et du commentaire. Les exemples sont nombreux d'auteurs-lecteurs qui utilisent les propositions fictionnelles d'une œuvre comme lanceurs et supports d'une auto-fictionnalisation de leurs propres existences. Les déplacements de fictionalité par lesquels j'ai défini initialement l'activité fictionnalisante se situent donc résolument du côté de la création, du côté de l'art de lire et de l'art d'écrire.

1. A. Rouxel, *Mémoire d'habilitation à diriger des recherches*, Rennes, décembre 2004.

2. J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction ?*, Seuil, Paris, 1999.

3. Évoquons par exemple le dernier roman de Paul Auster, *La Nuit de l'oracle*, dans lequel, selon un mécanisme qui tourne parfois au procédé, les narrateurs du roman écrivent (fictionnalisent) leurs existences à partir de propositions fictionnelles empruntées à des diverses œuvres littéraires réelles ou fictives. Autre exemple emprunté à l'actualité littéraire : le roman *À la recherche du voile noir*, de l'auteur américain Rick Moody, dans lequel l'auteur-narrateur auto-fictionnalise sa généalogie psychologique, morale et intellectuelle à partir d'une note de la nouvelle de N. Hawthorne, *Le Voile noir du pasteur*, qui fait référence à l'aventure d'un « clergyman de Nouvelle-Angleterre, Mr. Joseph Moody [...] qui cacha son visage au regard des hommes ».

Lire comme l'autre qui parle !

Delphine Guedj
Université Montpellier III,
laboratoire Dipralang-LACIS

Dans cette journée intitulée « Lire dans la langue de l'autre », il sera difficile pour moi d'identifier clairement quel est « l'autre ». Il serait en quelque sorte, nous tous. Nous tous qui communiquons par le langage oral.

En effet, pour les enfants dont je vais parler, le langage oral n'a rien de naturel ni d'automatique. Ils communiquent avec quelques gestes et quelques mots isolés. Leur appétence à dire les éloigne d'un trouble appelé « autisme ». Ils sont, dit-on, « dysphasiques ».

Pour certains d'entre eux, apprendre à lire permet de pénétrer le monde de l'oral et lire dans la langue de l'autre devient alors parler comme l'autre.

Avant de préciser cette étonnante corrélation entre la lecture et l'oral, je voudrais vous présenter brièvement quels sont les univers de discours qui font de la dysphasie, et des troubles de langage en général, une affaire de cognition et non de subjectivité et en quoi ils conditionnent notre point de vue sur l'accès à la lecture.

1 Les troubles spécifiques du langage

Les discours auxquels nous avons communément accès, en tant que chercheurs, enseignants ou parents, tendent à définir certaines manifestations langagières sous la dénomination de

« troubles spécifiques du langage¹ » ; troubles en tant qu'ils handicapent dans la vie de tous les jours, certes, mais qu'ont-ils de spécifiques ?

Les classifications médicales, CIM 10 par exemple, précisent que « les troubles classés dans ce groupe² ont en commun :

- a un début obligatoirement dans la première ou la seconde enfance ;
- b une altération ou un retard du développement de fonctions étroitement liées à la maturation biologique du système nerveux central ;
- c une évolution continue sans rémissions ni rechutes.

Dans la plupart des cas, les fonctions atteintes concernent le langage, le repérage visuo-spatial et la coordination motrice. Habituellement, le retard ou le déficit était présent dès qu'il pouvait être mis en évidence avec certitude et il diminue progressivement avec l'âge (des déficits légers peuvent toutefois persister à l'âge adulte) ». La classification différencie alors les dysphasies (F80.1 et F80.2) et la dyslexie (F81.0 dans la catégorie des troubles des acquisitions scolaires)

Certes à certains de ces troubles correspond une « défaillance neurologique » que je préférerais appeler une « blessure » cérébrale pour ne pas me contenter d'identifier le langage dans sa part mécanique : toute lésion même neurologique laisse indéniablement une blessure au sujet.

Ainsi selon les définitions médicales, la dyslexie, dysfonctionnement de la lecture, est une inadéquation du cerveau à traiter les informations écrites.

La dysphasie quant à elle concerne de jeunes enfants qui n'ont jamais parlé comme les autres. Passés quatre ou cinq ans, ils ne communiquent toujours pas par le langage oral pourtant ils ne sont ni sourds, ni lésés cérébraux. Leurs organes phonatoires

1. Dorénavant TSL.

2. Sous groupe appelé « Troubles spécifiques du développement de la parole et du langage » appartenant à un ensemble plus vaste des « troubles du développement psychologique » noté F80 à F89. On retrouve alors en F 81 la dyslexie.

sont fonctionnels et ils n'ont pas de déficience mentale, seul « leur équipement linguistique » est déficient¹.

En aucun cas, nous ne voudrions ici réfuter de telles définitions, mais doit-on pour autant la restreindre à un dysfonctionnement purement physiologique qui induirait indéniablement de notre part une attitude rééducative ou éducative spécifique quant à l'accès à la lecture ?

C'est ce que la plupart des discours actuels laissent entendre.

2 Des discours objectivants

Toutes ces définitions sont basées sur des modèles cognitivistes ou neuropsychologiques décrits par un vocable oscillant entre les champs lexicaux de la pathologie et du développement.

Examinons succinctement certains des termes les plus récurrents dans les dénominations classificatoires et les définitions inhérentes aux TSL² pour en extraire les sous entendus.

En parlant de « trouble », seul l'aspect médical est sollicité, ainsi le corps biologique est au centre de la recherche de ce qui est « troublé ».

La réponse qui peut alors être donnée se focalise sur le dysfonctionnement, sur une mécanique défailante. La notion de développement induit en elle-même que le trouble n'est pas acquis, qu'il est fonctionnel et donc relié à la vie du corps uniquement. En quelque sorte, l'être humain est un ensemble de fonctions qui sans accident à la naissance ou au cours de sa vie, aurait un développement harmonieux et « normal ». Cette conception n'est pas sans rappeler certaines thèses actuelles de la psycholinguistique développementale qui se référant à Chomsky, prônent

1. Voir à ce sujet pour une critique de cette approche Delphine Guedj (2004), mémoire de DEA, université Paul Valéry, Montpellier 3.

2. relevons pour exemple quelques termes utilisés pour présenter le programme de la journée d'étude du 2 février 2005 de l'observatoire national de la lecture pour parler des « troubles de l'apprentissage de la lecture » dans « dyslexie développementale » ; « développer des troubles » ; « troubles phonologiques » ; « troubles visuo-attentionnels » ; « origine génétique, cérébrale, cognitive » ; « origine multifactorielle ».

l'existence d'une faculté mentale linguistique qui se développe grâce à la maturation biologique¹.

Quelle est donc la place du sujet et de son environnement dans cette vision systématisante de l'existence ? Son histoire, ses affects, ses ressentis n'ont alors aucun intérêt pour décrire ses difficultés langagières et encore moins pour expliquer ce qui a pu empêcher une « maturation » d'un système qui devrait fonctionner par lui-même et au même rythme pour tous². C'est donc ignorer l'importance de la vie psychique et sociale.

Cette vision objectivante, car elle ignore la vie psychique des êtres, a de lourdes conséquences sur la notion du lien langage oral-langage écrit. Si l'on se focalise sur un système en maturation, il paraît évident que :

- l'état du langage oral conditionne l'accès au langage écrit : l'oral est un pré-requis indispensable pour apprendre à lire puisqu'il faudra oraliser ce que l'on voit,
- la lecture est une étape, un progrès d'apprentissage de sa langue maternelle : l'enfant parle puis en grandissant il est scolarisé : il lit.

De ce fait, le statut de la lecture est ramené à trois caractéristiques :

- une technique

La question centrale pour l'enseignant sera alors de s'interroger sur le rôle de la « conscience phonologique³ » dans l'apprentissage de la lecture. Le choix d'une méthode de lecture (plus globale ou syllabique) sera donc effectué suivant la réponse qu'il donnera à cette aptitude préalable que devrait avoir le jeune enfant.

1. Chomsky (1977), Kail (2000).

2. Cette attitude est aussi véhiculée par l'école lorsque seule une évaluation sommative, se référant à une norme établie de l'évolution du langage oral ou de la lecture, voudrait décrire le langage du jeune enfant, en quantifiant ce qu'il est censé faire à tel âge sans jamais s'intéresser à ce que signifie « savoir parler » ou « savoir lire » : voir à ce sujet pour une critique de cette démarche Canut E. (2004).

3. voir à ce sujet le numéro de Glossa indiquant à quel point cette notion est débattue et contradictoire pour la notion d'apprentissage de la lecture. La conscience phonologique semble être le résultat du travail effectué sur la langue lors de l'apprentissage de la lecture, et non préalablement à cet apprentissage.

Si on la considère comme étant accessible à de jeunes enfants avant l'apprentissage de la lecture elle-même, le choix se portera sur une méthode syllabique.

- un acte uniquement corporel

La lecture devient un acte certes complexe, mais ramené à son versant corporel, perceptif : un son est entendu, puis identifié graphiquement et vice versa, d'où la nécessité d'avoir été « préparé » à entendre un son et à voir un graphème.

- un savoir déterminé par une « bonne maîtrise du sens »

Le « savoir lire » correspond à un « bien lire », à une bonne prononciation, un bon rythme, une bonne vitesse de lecture puis dans un second temps à une bonne association du mot au sens.

Les tests que l'on utilise, à l'école ou en orthophonie, pour évaluer le niveau de lecture¹ de l'enfant se font fréquemment l'écho de cette conception du « bon lecteur ».

Nous proposerons deux objections à cette approche : la première, littéraire, laissera la parole à Alice au Pays des Merveilles, la seconde à la psychanalyse.

La duchesse de Lewis Carroll suggère « occupons-nous du sens et laissons les sons s'occuper d'eux-mêmes ». Je rajouterai avec Fernex-Remacle² « occupons-nous de tous les sens ». Nous gagnerions, en tant qu'enseignants, à ne pas poser uniquement le débat en terme d'identification et de reconnaissance d'une trace écrite à prononcer, à déchiffrer, sans se questionner sur ce qui se passe pour l'apprenti lecteur en termes de ressentis et de projections symboliques. Si nous nous contentons d'une réflexion aut centrée sur la phonologie, il va sans dire qu'un enfant ne parlant pas n'aurait accès à l'écrit que par miracle ! Par contre si nous acceptons de prendre en compte les thèses psychanalytiques, nous pouvons concevoir qu'il y ait en affaire de lecture, une expérience intérieure vécue par l'enfant aux confins d'une

1. Voir par exemple « le test de l'Alouette » très fréquemment utilisé en milieu scolaire.

2. Orthophoniste psychanalyste.

autre langue¹ qui sollicite une rencontre avec l'étrangeté, l'acceptation ou le refus de ce que constitue ce nouveau statut « d'enfant lecteur » et la libération ou l'enfermement que cela induit en lui. Cette expérience des enfants dysphasiques serait-elle alors comparable à celle des locuteurs d'une seconde langue pour lesquels José Luis Atienza Merino indique :

C'est en effet selon nous, dans les profondeurs de l'inconscient, que les émotions, et affects, qui ont un rôle fondamental dans les attitudes à l'égard des langues et par là, dans les processus d'apprentissage des langues, trouvent leurs ressorts. De manière plus précise : ces émotions et affects sont les effets sur le sujet de la réactualisation des marques ou traces laissées dans son psychisme par rapport à son propre processus de construction originale, réactualisation qui est déclenchée, dans le cas qui nous occupe, par la rencontre de cette étrangeté qu'est cette autre langue qui est la langue de l'autre.

La vie au coté d'enfants dysphasiques questionne réellement la pertinence des thèses mécanistes liées à l'apprentissage de la lecture.

3 Ce que nous apprennent les enfants dysphasiques

Rappelons brièvement que les enfants dits « dysphasiques » ne communiquent pas par le langage oral, ou très peu, et qu'ils n'ont jamais parlé auparavant. Ils utilisent par contre de nombreuses mimiques dites « expressives et intentionnelles² » que l'on retrouve chez les enfants à partir de 8 mois environ. Cette étape dans l'acquisition du langage correspond à une période où l'enfant est en communication intense avec sa mère autour de jeux d'échanges et de pointage (coucou-caché par exemple).

Deux des enfants dysphasiques avec lesquels je suis en contact pour ma recherche de thèse, ont acquis la lecture de façon très rapide, sans pour autant avoir communiqué oralement au préalable. La lecture semble être pour une d'entre eux essentielle-

1. Cette autre langue étant l'écrit.

2. Brigaudiot et Danon-Boileau (2002).

ment, une sorte de mémoire de termes. Elle peut si les mots ne lui « viennent » pas, se diriger vers un livre, retrouver le mot qu'elle cherche, le lire et reprendre le fil de son discours avec le mot qu'elle ne trouvait pas spontanément. Son discours n'est certes pas fluide, ni syntaxiquement structuré mais peu à peu, l'accès à l'oral devient de plus en plus aisé.

Ce constat questionne donc le lien entre l'oral et l'écrit tout autant que la notion même de « trouble dysphasique ». Mais je ne débattrai pas ce dernier point ici.

3.1 Le lien oral-écrit

Le premier constat que l'on peut émettre est que le lien direct de maturation qui donne la primauté à l'oral est quelque peu mis à mal. La « fonction lire » semble se « développer » (pour reprendre humoristiquement des termes cognitivistes) lorsqu'il y a une nécessité subjective, lorsqu'un sens est donné à cette activité à un moment précis de l'existence de l'enfant et non lorsqu'il parle suffisamment « bien ». Deuxièmement, apprendre à lire par la méthode globale (utilisée avec les enfants dysphasiques) n'empêche pas l'oralisation, contrairement à certaines idées reçues.

Il est donc nécessaire de réfléchir au positionnement subjectif de l'élève lorsqu'il entame cet apprentissage. Lire correspond à se détacher de la lettre, au sens propre du terme. Il s'agit d'accéder à un sens différent de celui de sa propre pensée, de partager des idées, des histoires, des ressentis appartenant à un autre que l'interlocuteur.

3.2 Quelques hypothèses pour expliquer ce que représente la lecture pour ces petites filles dysphasiques...

Nous ne pouvons à l'heure actuelle qu'émettre des hypothèses mais toutes sont issues d'un positionnement opposé aux considérations mécanistes sur l'acquisition du langage et de la lecture.

Les enfants en lisant ont acquis :

- un nouveau statut : celui de lecteur. Il y est attendu comme un enfant pouvant comprendre et être entendu dans ce qu'il

lit ; alors que son langage oral est si peu attendu dans un domaine de signifiante,

- une communication partagée sur la base d'un décalage commun : ni ma pensée, ni celle de mon interlocuteur, mais une que nous sommes tous à même de comprendre et de partager,
- une expérience intérieure intense.

Pour préciser ces notions, et émettre des hypothèses plus détaillées, je ferai appel à deux auteurs qui bien que ne s'étant pas directement intéressés au sujet qui nous préoccupe aujourd'hui, peuvent nous donner des pistes de réflexions. Il s'agit d'un linguiste psychanalyste et puisque la journée est consacrée à la littérature, d'un écrivain.

Laurent Danon-Boileau rappelle que le langage est certes un moyen de parler des choses en leur absence mais il est aussi ce qui permet de prendre de la distance par rapport à sa propre pensée, de « penser sa propre pensée¹ ». Dès ses premiers mots, l'enfant agit sur le monde en sollicitant un retour à un état qui lui échappe et qui le satisfaisait plus que ce qu'il constate dans le présent. Lorsqu'il crie « ça encore », l'enfant projette un retour, interfère dans le cours des événements en se souvenant des sensations qu'il voudrait retrouver. Il pense dans le présent à ce qu'il a pensé dans le passé.

Dans des énoncés de type « et apu », l'enfant constate qu'il y a un décalage entre ce qu'il a eu ou fait et le moment présent : il détermine ce que fut sa pensée, ses ressentis quelques instants auparavant. C'est ce maniement de pensée, qui nous offre la possibilité de changer de point de vue. Par le langage oral, l'enfant se positionne donc par rapport à sa pensée.

Quelle est donc la position de l'enfant dysphasique ? Certes, rien ne nous garantit qu'il n'ait pas ce genre de mots en pensée intérieure, mais du fait qu'elles ne sont pas prononcées, c'est tout le rapport à l'autre qui en est modifié. Si l'enfant s'adresse à l'adulte pour lui dire « encore », l'adulte interprète cette adresse et l'exécute, et en un même temps par son discours renvoie à l'en-

1. Danon-Boileau (1999).

fant l'image d'une mutuelle compréhension, le félicite d'avoir « si bien parlé, de s'être fait comprendre avec si peu de mots ».

Quels discours peuvent êtres tenus à l'enfant dysphasique ? Sur sa propre pensée ? Sur la manière qu'il a de se faire comprendre, de participer à l'interaction, à la vie commune ?

Comment signifie-t-il qu'il se sépare de la pensée de sa mère avec laquelle il communique tant sans les mots ? Nous savons que dans l'acquisition « typique » du langage, la pensée de l'enfant est reliée et complètement liée à celle de la mère puis avec le temps, elle ne l'est « plus vraiment » mais n'en est pas pour autant réellement « indépendante¹ ». Que faut-il pour qu'elle s'autonomise ? Peut être savoir qu'il existe un tiers ?

Si le langage n'est pas oralisé, il est probable que l'espace du tiers, de celui qui n'est « ni moi, ni ma mère » ne soit pas suffisamment spécifié. À ce moment là, la lecture pourrait décrire l'espace du tiers, l'espace de l'autre qui n'est ni la mère, ni l'enfant. Lorsqu'il y n'y a pas eu d'oralisation pour aider à cette émancipation, la lecture pourrait être un moyen de trouver une place à la pensée du tiers : condition centrale pour « penser sa propre pensée ».

Une autre hypothèse serait celle liée à l'expérience intime du lecteur. Pascal Quignard interviewé dans *Télérama* en fait part en ces termes :

Le perdu, c'est le premier monde. Nous sommes des créatures à deux temps. Le premier temps, le premier monde, les neuf mois passés dans le ventre de la mère, est perdu à jamais le jour de la naissance.

Le seul lien qui subsiste entre le premier et le deuxième monde, c'est le soprano de la voix maternelle. On se construit ainsi.

« Je pense que nous avons fait une expérience lorsque nous ne parlions pas » : cette phrase, à laquelle je souscris sans réserve, n'est pas de Françoise Dolto mais de Saint-Augustin.

Nous avons fait, avant l'acquisition du langage, qui s'opère aux alentours de vingt mois, une expérience auditive concentrée déterminante. C'est cette même expérience que l'on retrouve dans la lecture silencieuse et dans l'écriture. Une expérience

1. Danon-Boileau (1999).

aux paupières à demi-fermées. On y fait revivre ainsi un état intérieur-antérieur. Je me définis d'abord comme un lecteur.

Il ne s'agirait plus alors de savoir ce que fait « gagner » la lecture, mais à quoi elle nous re- conduit ! Si pour certains des enfants, la lecture pourrait aider à définir l'espace du tiers, pour d'autres elle serait un lien immanent à la vie confinée sans parole. Le retour de cette sensation mêlant absence de parole propre et berce- ment par la voix favoriserait l'accès à une parole autonome.

Ces deux hypothèses pourraient sembler contradictoires ! Mais à bien y réfléchir, n'y aurait-il pas un lien direct entre ce besoin de se séparer de la pensée maternelle et la nécessité de s'y référer dans des expériences qui nous questionnent inlassa- blement sur ce que nous sommes ? Et dans ce cas, c'est parce que nous avons acquis un statut de pensée indépendant de la mère que nous pouvons désirer revivre l'expérience de la fusion.

Si cela est vrai pour beaucoup d'entre nous, pour l'enfant dys- phasique, au-delà d'être une expérience profonde, il s'agit d'une quête libératrice.

Pour un enseignement du français langue de culture à l'époque de l'anglais mondialisé

Jean-François Massol
Université Grenoble III,
CEDILIT (« Traverses 19-21 »)

L'idiotie paraît sans limites dans le monde universitaire. L'Amhersts College, dans le Massachussetts, a décidé de proposer un cours d'Espanglish, c'est-à-dire de la mixture parlée par les immigrants latino-américains qui n'ont pas encore appris l'anglais. Parmi les devoirs demandés, la traduction de *Don Quichotte*. En voici les deux premières phrases : « In a placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivia, not so long ago, uno de eses gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase¹... »

Cet amusant passage qui débute si mal pour l'université, vaut par la saveur qu'on peut trouver burlesque de l'exercice qui est évoqué. Personnellement, je ne peux m'empêcher de rapprocher la « mixture » qu'évoque Alberto Manguel dans son *Journal d'un lecteur* publié cette année-même en France en même temps qu'au Canada, de l'« itagnol » qu'utilisait une troupe mexicaine, il y a au moins vingt ans, à Paris, dans le cadre du Festival d'automne, pour conter et chanter un *Don Giovanni* repris à Mozart et forcément joyeux. Pourquoi donc cette charge actuelle contre cet

1. Alberto Manguel, *Journal d'un lecteur*, traduit de l'anglais par Catherine Le Bœuf, Arles, Actes Sud, 2004, p. 178.

essai qui apparaît caricatural plutôt que sérieux, alors même que l'« itagnol » d'une troupe mexicaine pouvait participer de la fantaisie d'une création bouffonne ?

Peut-être parce que se trouvent stigmatisés les errements d'un enseignement universitaire censé viser *a priori* le sérieux des formations et des recherches, errements que s'empresse de relever l'auteur d'une série d'essais se présentant comme de vastes compilations¹ qui rivalisent, en librairie, avec les travaux universitaires sur la question² ?

Bien entendu, ce fragment m'intéresse parce qu'il manifeste, d'une manière qui est, certes, particulièrement bouffonne (on peut le considérer comme un véritable contre-exemple), la place de la littérature dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la citation qu'en donne Alberto Manguel, la langue de la traduction universitaire d'un roman majeur de la littérature espagnole (et même de la littérature mondiale) n'est qu'une « mixture » comme dit l'essayiste, autrement et plus couramment dit un sabir. Dès lors l'exercice apparaît comme une vraie absurdité, dont on ne comprend pas les raisons d'être que le diariste ne songe nullement, d'ailleurs, à préciser.

Cette « notation » burlesque fait partie d'un chapitre sur *Don Quichotte* justement, dans le *Journal d'un lecteur* tenu par Alberto Manguel de juin 2002 à mai 2003. Satirique dans le fragment que j'ai choisi précédemment, ce journal chemine, par ailleurs et la plupart du temps, avec aisance et de manière plaisante, de notation en notation (mais l'inscription chronologique de celles-ci reste toujours vague) et plus largement de mois en mois, étant donné que chaque mois, justement, est placé sous le signe d'une œuvre, la plupart du temps narrative, relue par le diariste.

La facilité avec laquelle progresse et se développe ce texte constitué de fragments consacrés principalement à ses lectures

1. *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998 ; *Dictionnaire des lieux imaginaires* (en collaboration avec Gianni Guadalupi), Arles, Actes Sud, 1998 ; *Le Livre d'images*, Arles, Actes Sud, 2001.

2. On peut sans doute dire que, dans son rapport à l'université, la position d'essayiste d'Alberto Manguel se situe entre deux fragments isolés : « Titre pour un essai : la bibliothèque comme *Doppelgänger*. » (p. 35) et « Titre pour une thèse de doctorat : "Le roman, un parcours d'obstacles" » (p. 66).

par un écrivain qui se construit par ailleurs à travers les postures de l'essayiste, du biographe¹, du mémorialiste² et du romancier³, tient, entre autres raisons, bien sûr, à l'utilisation de plusieurs langues que peut faire un écrivain né dans une famille juive, initialement élevé en Argentine, ensuite en Israël avant de vivre en différents lieux du globe. On ajoutera que c'est à la gouvernante anglaise qui s'occupait de lui enfant qu'il doit d'avoir pour langue première, sinon maternelle, ensuite pour langue d'écriture, la langue mondialisée dans laquelle il rédige ce journal qui est traduit en français, pour la France et pour le Québec, l'année même de sa parution en anglais.

Bien des théoriciens ont mis en évidence le lien fondamental des langues avec les littératures qui utilisent celles-ci pour matériau premier, les derniers en date étant, me semble-t-il, le philosophe Heins Wismann et le philologue Pierre Judet de la Combe dans un rapport qui leur a été commandé par un ministre de l'éducation nationale en 2001 et qui vient d'être publié sous le titre *L'Avenir des langues*⁴. C'est dans cette perspective que je m'intéresserai ici à la situation actuelle du français, à une époque où la langue de Shakespeare est devenue langue de service au niveau mondial. Je m'appuierai sur la notion de « co-linguisme » que R. Balibar a proposée pour mettre en évidence les formes institutionnalisées que prennent certains multilinguismes dans le cadre des États-Nations⁵. Du côté de la littérature, j'aurai comme référence l'étude passionnante et ambitieuse que Pascale Casanova a publiée sous le titre de *La République mondiale des lettres*⁶. À partir des travaux de Pierre Bourdieu mais aussi de ceux de Ferdinand Braudel, P. Casanova théorise et décrit, en effet, le mouvement historique qui amène les littératures nationales à construire un espace autonome qui se libère et se sépare des États et des instances nationales de pouvoir sur lesquelles les lit-

1. *Kipling, une brève biographie*, Arles, Actes Sud, 2004.

2. *Chez Borgès*, Arles, Actes Sud, 2003.

3. *Un amant très vétilleux*, Arles, Actes Sud, 2005.

4. Cerf, 2004.

5. *Le Colinguisme*, « Que sais-je ? », P.U.F., 1993.

6. Le Seuil, 1999.

tératures appuient toujours leur développement dans le premier temps de leur surgissement. À partir d'une série d'exemples qui vont de Joyce à Beckett en passant par Kafka et bien d'autres, P. Casanova montre que cet espace se construit par accumulation d'un capital littéraire constitué de l'ensemble des textes produits et ne trouve son autonomie qu'en organisant des ruptures avec les contraintes linguistiques et politiques des États-nations. Dans leur mouvement de libération, les littératures ont besoin de l'espace littéraire international, construit à travers d'autres littératures. Parmi celles-ci, grâce à ses ruptures accomplies très tôt avec le *Défense et illustration de la langue française* par Du Bellay, avec son capital très ancien de textes reconnus, avec ses lieux de la plus grande légitimité symbolique rassemblés à Paris, capitale littéraire, la littérature française peut être considérée comme un appui très fort.

Revenant d'abord sur le journal d'A. Manguel, je m'intéresserai ensuite à un essai récent de Pascal Quignard, avant de dire quelques mots d'un récit autobiographique de Leila Sebbar. C'est en comparant ces textes et le discours qu'ils tiennent sur la littérature et la langue que j'essaierai d'évoquer la situation actuelle de la langue française telle que la perçoivent aujourd'hui quelques-uns de ceux qui l'utilisent comme matériau pour leurs essais ou leurs fictions. C'est donc à travers un détour assez long par la littérature que je dirai finalement quelques mots de l'enseignement du FLE.

1 Littératures et langues mêlées : le journal des lectures mondiales du lettré anglophone Alberto Manguel

Revenant à la citation de *Don Quichotte* en « espanglish », on peut ajouter encore que sa présentation par Alberto Manguel que j'ai recopiée *supra* en français est initialement rédigée en anglais, ce qui modifie obligatoirement le rapport entre le texte introducteur d'A. Manguel et le texte scolairement traduit en un véritable sabir qui se trouve cité ensuite par lui. Ce dernier, en effet, apparaît alors, non pas comme dans le texte que j'ai lu en français, à savoir l'introduction d'une espèce de perle, baroque

et farcesque plutôt que rare, mais comme la déformation plus aberrante que maladroite de la langue de communication mondialisée dont A. Manguel utilise et travaille la face littéraire. On peut prendre aussi en compte le fait que, pour son auteur en tout cas, même si ce *Journal d'un lecteur* n'est pas encore traduit en castillan, l'extrait traduit possède automatiquement une forte résonance en espagnol, d'autant plus grande qu'il évoque *Don Quichotte* à ce moment-là, mais aussi, *L'Invention de Morel* de l'argentin Adolfo Bioy Casarès dans son premier chapitre.

Mais il faut aussi relever que, à côté des deux romans en espagnol et de romans anglais qui sont les plus nombreux¹, le diariste rend compte de sa lecture des *Affinités électives* de Goethe, du *Désert des Tartares* de Dino Buzzati, des *Notes de chevet* de la dame japonaise Sei Shonagon et des *Mémoires posthumes de Braz Cubas* du brésilien Machado de Assis... La littérature française n'est pas absente de ce journal, avec *Les Mémoires d'Outre Tombe* de Chateaubriand qui occupent le 4^e chapitre (septembre 2002). Par ailleurs, ça et là, diverses notations évoquent la France, à travers la maison de la région de Poitiers où A. Manguel vit, où il a enfin une bibliothèque dont on apprend dans le premier chapitre qu'il « commence à la ranger² » et où il va dormir une nuit de juin 2002 pour en prendre possession³. Si l'Allemagne est présente dans le chapitre 5⁴, la France, d'où il part à plusieurs reprises et où il revient systématiquement, est aussi évoquée à travers une « querelle de clocher⁵ », le *Requiem* de Fauré⁶, La Rotonde⁷ ou « le marché aux puces de Chinon⁸ »... Les références littéraires qui y renvoient sont nombreuses, puisqu'on y

1. Les romans anglais sont : *L'Île du docteur Moreau* de H.G. Wells (lecture de juillet 2002), *Kim* de R. Kipling (août 2002), *Le Signe des quatre* de A. Conan Doyle, *Le Vent dans les saules* de l'écrivain pour enfants Kenneth Grahame (décembre 2002), *Faire surface* de la canadienne Margaret Atwood.

2. *Ibid.*, p. 32.

3. *Ibid.*, p. 39.

4. « Octobre / *Le signe des quatre* / Je fais une tournée de lecture en Allemagne, chaque jour dans une autre ville », *ibid.* p. 97.

5. *Ibid.*, p. 86.

6. *Ibid.*, p. 94.

7. *Ibid.*, p. 81.

8. *Ibid.*, p. 109.

trouve Rémy de Gourmont¹, *Le Château des Carpathes* de Jules Verne², « *Justine, Candide, Le Juiferrant* »³, l'acte surréaliste le plus simple tel qu'il est défini par A. Breton dans le premier *Manifeste du surréalisme*⁴, *Les Balances* de G. Courteline⁵, V. Hugo⁶, ... et bien d'autres encore puisque je me suis arrêté à la page 88 (sur 247) pour ce relevé .. Une série de citations d'écrivains français vient aussi émailler le texte de notre diariste. Il s'agit tantôt d'une phrase de quatre lignes empruntée à Proust⁷, tantôt d'une phrase rapide de Simone de Beauvoir⁸, plus loin de neuf vers d'Yves Bonnefoy⁹, ou d'une citation de Julien Green¹⁰, — et là encore je me suis arrêté en chemin.

Mais je mets quand même en relief un paragraphe où se trouve mentionné un autre diariste, parmi les plus légitimes celui-ci, puisqu'il s'agit d'André Gide :

En espagnol, le mot signifiant attente, *espera*, a la même racine qu'espoir, *esperanza*. À propos de l'expression *sala de espera* (salle d'attente), Gide s'émerveille, dans son *Journal* : « Quelle belle langue que celle qui confond l'attente et l'espoir¹¹ ».

On le voit, Alberto Manguel sait aussi, comme le font souvent les écrivains, discourir sur la langue qui est leur matériau même, même s'il le fait en passant, de manière fragmentaire et très peu suivie à l'image même des notations de son journal. Je pourrais relever quelques autres citations du même ordre. Je cite seulement un autre fragment qui concerne la traduction :

Ivan Morris note que les Japonais du x^e siècle utilisaient la répétition comme un procédé stylistique délibéré : ce qui, pour une

1. *Ibid.*, p. 22.
 2. *Ibid.*, p. 27.
 3. *Ibid.*, p. 64.
 4. *Ibid.*, p. 81.
 5. *Ibid.*, p. 83.
 6. *Ibid.*, p. 88.
 7. *Ibid.*, p. 28.
 8. *Ibid.*, p. 32.
 9. *Ibid.*, p. 54.
 10. *Ibid.*, p. 62-63.
 11. *Ibid.*, p. 73.

oreille anglaise ou espagnole, peut paraître maladroit, devient en japonais « une sorte de refrain poétique ». Avis aux traducteurs littéralistes qui, en s'efforçant de reconstruire un texte mot pour mot dans une autre langue, oublient que ce n'est pas seulement l'instrument qui est différent, mais aussi la sensibilité de l'auditeur¹.

Rédigé en anglais, évoquant des lectures régulières, celles de cinq textes en anglais, la plupart d'écrivains britanniques, un seul d'une romancière canadienne², mais aucun pris à la littérature des U.S.A.³, celles aussi de textes rédigés dans sept autres langues, ce journal heureux est celui d'un lecteur qui se livre à un petit jeu dont la règle contraignante (relire un livre par mois) ressemble à celles que se donnent parfois les plasticiens contemporains pour inventer leurs œuvres hors normes. De ce fait, c'est à travers le cheminement capricieux et opératoire d'une lecture personnelle reliée aux lectures de l'adolescence, et non pas à partir d'une compilation historique hiérarchisant des auteurs ou les intégrant dans un espace et un temps collectifs, que ce journal très agréable à parcourir propose un regard sur la littérature mondiale. Bien entendu, on peut dire encore que dans la visée qui est la sienne de se trouver une place dans cette littérature appréhendée dans sa dimension mondiale, A. Manguel est fort de sa connaissance de deux langues très parlées dont l'une est la dominante mondiale, et qu'il joue du rapport plus lointain qu'il entretient avec d'autres langues dont la française, présente seulement pour une série de citations littéraires et quelques locutions « en français dans le texte ».

1.1 Pascal Quignard, ou la mythification mélancolique du passé littéraire et linguistique

De ce *Journal d'un lecteur*, on peut rapprocher *Les Ombres errantes* de Pascal Quignard⁴. Ce livre évoque, en effet, lui aussi,

1. *Ibid.*, p. 203.

2. Le livre lu en avril 2003 est *Faire surface* de Margaret Atwood.

3. Mais Henry James est cité au moins une fois, ainsi que Doris Lessing (p. 84).

4. Gallimard, 2002.

tout un ensemble de lectures, même s'il le fait de manière plus complexe, plus allusive aussi dans la construction, avec un grand brio, puisqu'il se présente comme un essai, soustrait de ce fait au temps linéaire des notations diaristiques. Et l'on peut faire des rapprochements très précis concernant les deux écrivains et leurs propos. Ainsi, quand A. Manguel évoque, pour son adolescence, « les longues journées passées dans le jardin de la maison de campagne louée à Buenos-Aires, ou sur la plage en Uruguay, sous les pins, à lire et à faire du vélo, semaine après semaine, jusqu'à la reprise redoutée des classes, en mars », on est très près d'un souvenir plus récent où P. Quignard évoque un été de lectures (mais sans un seul vélo) : « au mois d'août 1999 je débarquai six caisses d'Épineuil sur la rive de l'Yonne et deux sacs postaux en jute gris qui étaient remplis de livres. Je les tirai sur la pelouse. / L'été commençait bien. Il fallait espérer qu'on ne vît personne. (...) Le bonheur montait. Je lisais. Le bonheur me dévorait. Je lus tout l'été. Le bonheur me dévora tout l'été. »¹.

Pour les rapprocher, on peut souligner aussi certaine proximité formelle de ces deux œuvres : non seulement l'écriture en fragment qui est celle de P. Quignard ressemble d'assez près aux notations journalières d'A. Manguel, mais encore l'un et l'autre écrivain utilisent fréquemment la forme simple et poétique de la liste. « Choses dont je me souviens » inscrit A. Manguel à la page 30 de son *Journal*, comme prélude à une liste de treize évocations, qui commence par « la couleur écarlate du billet de dix pesos » et se termine par « les jacarandas, le matin, au début du printemps ». Page 55 de son essai, le titre du chapitre XVI, « liste de l'an 2001 », précède douze évocations que P. Quignard sépare en trois moments par un astérisque. On pourrait en citer d'autres dans les deux cas. Par exemple, si l'on s'aventure du côté de l'Extrême Orient, le chapitre XV de P. Quignard donne des listes de l'écrivain japonais Tanizaki, alors qu'A. Manguel évoque dans son 10^e chapitre (« avril ») les *Notes de chevet* de Sei Shonagon. Ce dernier texte, P. Quignard le connaît immanquablement, lui qui, à l'imitation de Sei Shonagon, a évoqué une grande dame

1. *Ibid.*, p. 86.

romaine de la latinité tardive essentiellement à travers une série de listes, appelées plutôt que « Notes de chevet », *Tablettes de buis d'Apronénia Avitia*¹.

Ajoutons que, dans son chapitre sur les *Notes de Chevet* (mars 2003), dont il dit devoir la lecture à l'écrivain Silvina Ocampo, A. Manguel mentionne P. Quignard. Plus précisément, il cite une liste de celui-ci : « Selon P. Quignard, écrit A. Manguel, le père de Sénèque ayant demandé à Albucius Silus (au 1^{er} siècle) des exemples de sujets malpropres (*sordidissima*), celui-ci répondit : "les rhinocéros, les latrines, les éponges, les animaux de compagnie, les gens adultères ; les aliments, la mort, les jardins"². »

Au-delà de ces liens précis qui unissent les deux textes, on opposera nettement au bonheur qu'A. Manguel ne cesse de célébrer à travers ses lectures, la radicalité pessimiste de la position de l'écrivain français. Alors que la construction de sa bibliothèque dans sa maison de la province française met A. Manguel en relation avec d'autres personnes et avec son passé personnel, alors que des conférences le conduisent à Londres et dans d'autres villes du monde, P. Quignard, pour sa part, revendique la position de l'ermite, loin de tout bruit. C'est à ce seul titre que la lecture lui paraît possible, à ce seul titre qu'elle peut faire advenir un certain bonheur. Il s'agit presque en permanence d'un bonheur très noir, un bonheur sage dans le retrait, à la saveur traditionnelle, un bonheur qui se dit à travers la citation d'une phrase de *L'Imitation de Jésus-Christ* et sa traduction : *In omnibus requiem quaesivi et nusquam inveni nisi in angulo cum libro*. (J'ai cherché dans tout l'Univers le repos et je ne l'ai trouvé nulle part ailleurs que dans un coin avec un livre.) / Vivre dans l'angle — *in angulo* — du monde.³

Est-ce simple question de caractère ? Peut-être. Mais à coup sûr, c'est aussi une question de point de vue affirmé et de prise de position. Les lectures que fait A. Manguel le reportent à son adolescence, de sorte que la distance que sonde la lecture par rapport au présent n'est jamais très grande. Et ces lectures pro-

1. Gallimard, 1984.

2. *Journal d'un lecteur*, p. 206.

3. *Les Ombres errantes*, p. 61.

voquent un mouvement de récupération de soi, en relation avec une bibliothèque personnelle enfin constituée dans sa matérialité. Même s'il le fait en égotiste qui se dit directement, l'écrivain né en Argentine se glisse ainsi dans la thématique de la bibliothèque universelle si chère à Borgès. En même temps, le parcours qu'il fait à travers ses livres d'autrefois l'amène à reprendre en charge diverses attitudes d'écrivain en relation avec d'autres qui appartiennent à quelques grandes littératures : l'homme mûr regarde les événements autour de lui comme le Chateaubriand des *Mémoires d'Outre Tombe* ; comme la japonaise Sei Shonagon (et comme Pascal Quignard), il dresse ses propres listes... C'est cette position qui lui permet de consigner des propos parfois rapides, à d'autres reprises marqués de naïveté.

Très différemment, P. Quignard veut à tout prix s'écarter du monde actuel et le passé qu'il convoque à travers des lectures dont il n'évoque pas le déroulement linéaire est beaucoup plus ancien que celui d'A. Manguel. Jamais affirmé comme personnel, ce passé est aussi plus illustre, voire mythique, et se présente toujours déjà dans une altérité quasi absolue. La fin du dernier *rex romanorum* égorgé par Clovis, quelques évocations de Descartes ou de l'austère abbé de Saint Cyran, une page et une seule sur Emily Brontë, mais aussi des anecdotes concernant Saint Brice ou un lettré chinois du nom de Weng Du permettent de lire le présent détestable et condamné dans la perspective d'un passé qui vient peser de tout son poids.

Mais la différence entre les points de vue et les registres de l'expression tient aussi aux langues dans lesquelles ces parcours dans les livres sont composés. Les fragments de P. Quignard intègrent très fréquemment des formules en latin, qui sont la plupart du temps traduites comme on l'a vu un peu plus haut, mais le même travail d'engendrement du texte à partir d'un travail sur les langues peut se faire aussi à propos du chinois :

Wen Bigu répond :

Mon humble prénom est Bigu (Nécessité-d'imiter-les-Anciens).

Mon nom personnel est Rixin (Se-renouveler-de-jour-en-jour).

(...)

Tel est le *double-bind* du nom du lettré. Je me renouvelle de jour en jour dans la nécessité d'imiter les œuvres des Anciens¹.

On le voit ici, l'une des manières que prend cet essai en fragments pour développer son propos réside dans la citation et la traductions de formules, ce que thématise l'écrivain lui-même lorsqu'il remarque :

Il appartient à la structure du langage d'être son propre tiers.
L'écrivain comme le penseur savent qui est en eux le vrai narrateur : la formulation.

Voilà ce que je fais : le travail du langage pesant, penchant, dépensant lui-même².

2 Une lacune linguistique de Leïla Sebbar et sa compensation littéraire

Défini comme récit, le livre de Leïla Sebbar : *Je n'ai jamais parlé la langue de mon père*, est de caractère autobiographique. Il est fondé sur un manque, celui que définit son titre, une formule qui lie fondamentalement le regret au constat. À travers une série de variations, ce titre est repris ensuite comme organisateur des parties du texte ; il devient ainsi successivement :

Mon père ne m'a pas appris la langue de sa mère³
je n'ai pas parlé la langue d'Aïsha et de Fatima⁴ ;
Mon père ne m'a pas appris la langue des femmes de son peuple⁵ ;
Je n'ai pas appris la langue de mon père⁶ ;
je ne parle pas la langue des sœurs de mon père⁷ ;
je n'apprendrai pas la langue de mon père⁸.

1. *Ibid.*, p. 14.

2. *Ibid.*, p. 18.

3. *Je ne parle pas la langue de mon père*, Julliard, 2003, p. 33.

4. *Ibid.*, p. 49.

5. *Ibid.*, p. 59.

6. *Ibid.*, p. 79.

7. *Ibid.*, p. 105.

8. *Ibid.*, p. 125.

Lançant le livre, ce titre repris à travers la série de variations de la formule initiale témoigne donc d'une séparation, d'une exclusion ; mais il est aussi, à travers la déploration litanique dont il permet l'essor en un livre, une tentative de compensation, la remédiation que permet un cheminement littéraire en une autre langue.

Fille d'un jeune arabe algérien devenu instituteur par son passage à l'école normale d'Alger (à la Bouzréah) à l'époque de la colonisation, Leila Sebbar regrette les silences nombreux de son père, la volonté inébranlable de celui-ci de taire ce qui fait souffrir ou déranger, et son refus ancien de lui laisser apprendre l'arabe de leurs origines communes. Au-delà du personnage paternel, le récit met en évidence une possible origine des refus dans la séparation entre le monde de l'école française où le père enseigne et le quartier arabe très pauvre qui entoure l'école. Mais le récit stigmatise aussi et peut-être surtout la relégation où sont tenues les femmes, celle qui concerne les femmes algériennes de la famille du père étant équivalentes à celle dont a souffert et souffre encore la narratrice.

Des esquisses toujours morcelées et très vite arrêtées dans l'apprentissage des deux langues en présence ont lieu cependant. Si les jeunes bonnes arabes qui viennent aider la mère qui est une institutrice française apprennent un peu de français en travaillant chez elle et en écoutant les histoires que lisent et racontent L. Sebbar et ses sœurs, les filles de l'instituteur apprennent également et malgré le refus paternel quelques mots d'arabe, lorsqu'elles entendent les jurons et insultes que leur lancent les jeunes garçons du voisinage qui les voient passer. Ces situations habituelles, très fortes pour certaines d'entre elles, où la langue ne fait pas l'objet d'un enseignement organisé mais voit quelques formules apprises dans le cours même de la vie grâce aux relations de travail ou à cause des exclusions, séparations, qui sont sociales, nationales et sexuelles, sont présentées par L. Sebbar comme ayant engendré de difficiles situations de manque. Elles sont montrées finalement comme la cause de la

violence très présente dans la société actuelle que secoue le terrorisme.

Le récit en français de L. Sebbar apparaît alors comme moyen de combler les silences que l'exclusion linguistique a imposés, d'aller au-delà d'eux, par l'imagination en particulier. Cette compensation littéraire au manque concernant une langue passe aussi par le rythme lancinant qui emporte la langue du récit (qui est celle de la mère française), un rythme qui semble une appropriation de la langue non apprise.

Je n'apprendrai pas la langue de mon père.
Je veux l'entendre, au hasard de mes pérégrinations. Entendre la voix de l'étranger bien-aimé, la voix de la terre et du corps de mon père que j'écris dans la langue de ma mère¹.

Bien entendu, il ne faudrait pas considérer que, sur la question des relations entre la langue du colonisateur ou de l'ancien colonisateur et les langues autrefois dominées et, depuis, autonomes dans le cadre de nouveaux États nations, le récit de L. Sebbar apporte le dernier mot. La lecture de ce texte, en effet, m'a rappelé qu'une autre fille d'instituteur algérien, la romancière Assia Djebbar a également développé un point de vue personnel sur la question du rapport à la langue du colonisateur et de son enseignement aux colonisés dans un beau roman intitulé *L'Amour, la fantasia*². Dans sa construction, ce texte hybride oppose deux conquêtes fort différentes. Dans des pages flamboyantes renouvelées régulièrement tous les deux chapitres, les excès et les cruautés de la conquête coloniale sont décrites. La conquête du français par une jeune fille algérienne se trouve évoquée de manière plus neutre, mais possède une grande force dans la sobriété et la dignité même de son propos. Dans le cas d'Assia Djebbar, en effet, à la différence de la situation décrite par L. Sebbar, il n'y avait pas relégation de la fille par son père, instituteur lui aussi, puisque c'est lui-même qui amène sa fille à l'école, la main de l'enfant dans la sienne. Dans sa caractéristique

1. *Ibid.*

2. J.-C. Lattès, 1983.

exceptionnelle, la situation se voit soulignée dans les phrases liminaires du texte, le titre du premier chapitre étant, de manière augurale, « fillette arabe allant pour la première fois à l'école¹ ».

Ces deux textes qui évoquent l'apprentissage du français par des filles d'instituteurs arabes, ont le mérite de représenter et d'organiser en littérature des relations entre la langue française et la langue arabe et de proposer une réflexion à ce propos, en soulignant l'exclusion et ses conséquences violentes d'un côté, en développant la description d'une situation plus apaisée de l'autre, mais montrée comme compensant les violences de la conquête coloniale initiale.

Je relèverai ici que, à propos du *Kim* de Kipling qui est le troisième livre qu'il relit, A. Manguel note : « Kipling ne cesse de présenter l'histoire du point de vue des personnages indigènes : dans *Kim*, les Britanniques sont des étrangers qui s'efforcent de régner, perdus la plupart du temps entre les antiques cultures dont ils ignorent tout. » Il continue au paragraphe suivant : « le mépris dont font preuve les envahisseurs rend toute collaboration suspecte. Dans une lettre adressée au vice-roi des Indes en 1919, Rabindranath Tagore désavoua son titre de chevalier après le massacre d'Amritsar²... »

Dans *Les Ombres errantes*, P. Quignard fait souvent revenir le latin originaire dans son français d'essayiste, il cite Massillon, Épicure, évoque Descartes et Saint Cyran, Rancé et Retz, Renan et Alain, Syagrius dernier *rex romanorum* assassiné par Chlodovechus, le lettré chinois Wen Bigu, Emily Brontë, Tanizaki, le commodore Perry qui, dans la baie d'Edo fait tirer sur les japonais pour faire entrer chez eux « le commerce américain³ », etc. Je remarque seulement que, pas une seule fois, un personnage de l'histoire arabe ou un mot d'arabe n'est cité.

À travers ses lectures, l'écrivain de langue anglaise A. Manguel organise dans un propos très personnel et serein une représentation mondialisée de la littérature où, avec Bioy Casarès et

1. *Ibid.*, p. 11.

2. *Journal d'un lecteur*, p. 68.

3. *Les Ombres errantes*, Gallimard, 2002, p. 93.

Cervantès, l'espagnole passe juste avant la française, l'allemande, l'italienne, la japonaise et la portugaise. Grâce à Kipling, il peut évoquer une langue de la colonisation et les problèmes qui lui sont liés. Les deux écrivains français que j'ai cités ne jouissent ni ne témoignent du même apaisement et aucun ne couvre un espace littéraire aussi ouvert sur le monde. Si le propos de P. Quignard peut s'enfoncer très loin dans les temps anciens en s'appuyant de manière immodérée sur la langue latine, *Les Ombres errantes* ne s'aventurent jamais du côté des littératures africaines ou arabes. De son côté, L. Sebbar sait seulement déplorer la coupure linguistique qui l'éloigne à tout jamais du monde arabe de ses origines, elle qui fait peut-être partie de cette « littérature maghrébine de langue française », tenue d'autant plus à distance de la « littérature française » qu'elle est ici issue d'un certain enfermement dans la langue d'école primaire.

Inquiétudes et propositions d'écrivains contemporains concernant la langue française

Bien entendu, deux écrivains seulement ne peuvent exprimer et construire l'ensemble des rapports que la littérature française contemporaine entretient avec les langues qui font partie du collingisme habituel du français national et qui sont parlées en France aussi bien que dans le monde. Si l'on prenait en compte, par exemple, de la noire à la collection blanche de Gallimard, les romans policiers de D. Pennac, — mais ils sont un peu plus anciens d'une dizaine à une quinzaine d'années, on trouverait un autre rapport aux langues, un rapport plus ouvert, dynamique et joyeux. Mais on peut aussi souligner que, en France aujourd'hui, se sont multipliées récemment des interrogations ou déroulées des inquiétudes de chercheurs et d'écrivains français sur la langue française. Il y a là, bien entendu, un contexte pour les deux livres que j'évoquais précédemment.

Du côté de l'Université, j'évoquerai seulement les ouvrages¹ où Gilles Philippe a analysé savamment les questions grammaticales de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e à travers la lit-

1. *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française*, Gallimard, 2002 ; *Flaubert savait-il écrire ? une querelle grammaticale (1919-1921)*, Grenoble, ELLUG, 2004.

térature romanesque d'un Flaubert ou d'un Proust : la question de la langue française travaillée par les écrivains est ainsi posée dans une perspective historique à partir de quelques œuvres phares. C'est à cette aune, sans doute, que l'on peut mesurer les réflexions de quelques écrivains contemporains.

Quelques-uns de ceux-ci, en effet, se sont donné le temps de réfléchir sur la langue qu'ils utilisent et d'en écrire. Je pense aux deux ouvrages de l'« immortel de gauche », ancien « nègre » déclaré du président F. Mitterand¹, Éric Orsenna :

- *La Grammaire est une chanson douce*² est une fable publiée en 2002, concernant une île où règne l'inspectrice Jargonnos ; ce conte s'est vendu à près de 300 000 exemplaires ;
- *Les Chevaliers du subjonctif*³ constitue une suite du conte précédent.

Dans une catégorie moins médiatique, on peut aussi évoquer le recueil de trois conférences de R. Camus : intitulé *Syntaxe ou l'autre dans la langue*⁴, cet ouvrage témoigne du regret d'une syntaxe qui permette « à chacun, selon Philippe Lançon dans le "cahier livres" de *Libération* à la date du 21 octobre de cette année, de revenir à soi-même en passant par l'autre, qui doit rester un autre. »

Je mentionnerai aussi un petit opuscule signé par le romancier Pierre Bergognoux, qui est aussi professeur de collège. *Aimer la grammaire*, paru chez Nathan en 2002, est un petit ouvrage à l'allure de manuel qui, en cinquante pages, se propose de faire comprendre l'essentiel du fonctionnement de la grammaire française.

On ne sera pas étonné que des écrivains et des chercheurs s'interrogent sur la langue de la littérature dans laquelle se trouvent écrites les œuvres littéraires ; matériau premier de l'écrivain, la langue mérite sans doute des constats et des interrogations régulières. Mais que plusieurs le fassent dans une même période a de

1. Cette expérience est évoquée dans le roman *Grand amour*, Seuil, 1993.

2. Stock, 2002.

3. Stock, 2004

4. POL, 2004.

quoi interroger. Qu'y a-t-il donc de particulier aujourd'hui dans la situation de la langue française ?

Bien entendu, l'oral particulier, la plupart du temps émaillé de gloussements et de familiarités, que propose quotidiennement et sans jamais de cesse la télévision, l'un des média dominant, ou l'écrit résultant des développements technologiques, du numérique en particulier, cette langue déconstruite et reconstruite des SMS et autres courriels, sont des faits d'époque à ne pas négliger.

Mais on pourrait aussi considérer que l'élément premier de la situation réside dans la domination mondiale de l'anglais. Il s'agit certes d'un anglais avant tout politico-technico-commercial, une langue de service qui se trouve également liée à une langue littéraire affirmée. Celle-ci peut prendre appui sur Shakespeare et quelques autres auteurs doués d'une légitimité incontestable ainsi que sur la capitale symbolique que constitue Londres, autre capitale littéraire mondiale pour P. Canasova. Bien entendu, l'anglais fait partie (et depuis longtemps) du collinguisme français, elle lui a été associée en littérature (qu'on évoque simplement les traductions de Shakespeare par Voltaire, le *Racine & Shakespeare* de Stendhal, le *William Shakespeare* de Hugo...) et elle est enseignée depuis longtemps dans les collèges et les lycées. Ce partenariat s'est accentué dans le cadre de l'Europe, mais il s'y trouve remodelé désormais : l'accession de l'anglais au statut de langue mondiale utilitaire, partenaire obligé de toutes les langues nationales, lui donne automatiquement le rang de première langue européenne.

Bien évidemment, la situation du français en est toute changée, dans le monde comme en Europe et en France même. Dans le cadre de l'Europe, certes, le français se trouve à égalité avec d'autres langues également dotées de valeur en raison de la place de leur Nation dans la construction de l'Europe libérale, de leur ancienneté et de leur prestige littéraires, ou en raison de leur extension dans le monde (comme c'est le cas de l'espagnol). En tout cas, pour affirmer la dimension culturelle qui est la sienne, le français peut mettre en avant la relation privilégiée qu'il a toujours entretenue avec sa glorieuse langue mère et avec le grec, ce que fait P. Quignard. Il peut aussi faire référence à toute une série

de langues avec lesquelles il a été historiquement en relation, en particulier celles dont il a permis de légitimer de grandes œuvres à travers quelques traductions qui ont fait date.

Langue sacrée pour beaucoup de pays du Proche-Orient et de l’Afrique, utilisée aussi dans les pays qui ont gardé le français comme langue étrangère privilégiée, l’arabe est parlé en France même par plusieurs communautés importantes en nombre, mais qui sont loin de jouir d’une situation favorisée donc valorisée. À ce titre, si elle entre dans des situations de plurilinguisme à différents niveaux, elle n’est pas conçue comme participant du collinguisme national : elle figure dans une position officiellement périphérique, — qu’il serait judicieux de faire évoluer¹.

Langue ancienne, construite et développée au fil d’une longue histoire, autrefois parlée par les élites européennes, riche d’une littérature ancienne et légitime, appui incontestable pour toute littérature qui vise à s’émanciper dans l’espace mondial des littératures, la langue française a une situation de bien moindre valeur et une place moins enviable aujourd’hui où l’anglais est devenu une langue mondialisée, et où, par rapport à l’ensemble des langues, elle n’apparaît plus qu’au 9^e rang mondial seulement, alors même que son utilisation dans les moyens technologiques les plus récents la transforme considérablement dans son usage quotidien.

3 Quels enseignements littéraires dans le cadre du FLE ?

C’est dans une situation ainsi brossée que je voudrais inscrire finalement quelques mots concernant le statut de la littérature dans l’enseignement du Français langue étrangère. On ne peut pas dire *a priori* que les relations entre le FLE et la littérature française, celle qu’on lit comme celle qui s’enseigne, on ne peut pas dire que ces relations ont toujours été harmonieuses et « au beau fixe ». Certes, il fut un temps où le texte littéraire occupait une place de choix, centrale même, dans l’enseignement

1. L’élection récente d’Assia Djebbar à l’académie française et l’accession d’Azouz Bégag au rang de ministre du gouvernement Villepin marquent peut-être un tournant symbolique.

du français, en France comme à l'étranger. Pour diverses raisons sur lesquelles je ne peux revenir ici, l'enseignement du FLE s'est ensuite éloigné du texte littéraire et a privilégié le travail sur l'oral, d'abord, puis sur des documents authentiques écrits, ensuite. Avec le retour en grâce qu'on peut observer depuis quelques années, on peut dire aujourd'hui que, considérée dans son ensemble, l'histoire du FLE manifeste un intérêt pour la littérature dans les pratiques d'enseignement.

À partir de la thèse d'Isabelle Gruca¹, P. Demougin a résumé de manière très synthétique les raisons qui justifient la place faite à la littérature. Celle-ci semble intéresser le FLE parce qu'elle est « une sorte de laboratoire propice à l'étude de faits de langue » et qu'elle permet « le développement de la **compétence linguistique** ». En outre, (...) le texte littéraire se révèle être un modèle particulièrement productif pour développer la **compétence textuelle** de l'apprenant. Enfin, il est utilisé pour développer la **compétence scripturale**.

Tout cela est très juste, bien entendu. Mais faut-il en rester à la justification utilitaire ? La littérature française ne serait-elle là que pour servir l'enseignement du FLE lorsque celui-ci trouve dans les textes des supports particulièrement adaptés à des objectifs d'enseignement d'une langue de communication ? Certes, cet emploi est judicieux, mais n'y aurait-il pas lieu, aujourd'hui, d'avoir une autre attitude ? À une époque où existe sans contestation aucune une langue de service internationale, ne faut-il pas que l'enseignement de la langue française mette en avant d'autres atouts que celui de la communication ? Et n'est-ce pas parce que sa littérature donne à la langue française une richesse et une subtilité qui en font depuis longtemps une langue de culture importante, parce que cette littérature-même sert d'appui à d'autres qui cherchent à se libérer en surgissant sur la scène littéraire mondiale, qu'elle doit faire partie des enseignements du FLE ? N'y a-t-il pas là, pour les enseignants de langue française, une partie à jouer, en réorientant peu ou prou les finalités

1. *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE — Étude de didactique comparée*, thèse dirigée par R. Bourgeois, Université Stendhal Grenoble 3, 1993.

qui sont les leurs ? Bien entendu, une telle évolution ne disqualifierait pas les pratiques actuelles qui prennent le texte littéraire pour construire différentes compétences, mais cela demanderait aussi quelques ajouts. Il pourrait, par exemple, ne pas être inintéressant de réfléchir à nouveau et dans un contexte différent sur le rôle de la traduction dans les apprentissages de langue et de culture ? Par ailleurs, dans la même perspective, il pourrait être utile également de promouvoir comme enseignement de civilisation important cette « vie littéraire » faite des mouvements que mènent les écrivains, les éditeurs et les autres agents de la culture, une vie littéraire que les sociologies de la littérature¹ ont eu à cœur de mettre largement en évidence et à laquelle les programmes français pour les collèges et des lycées ont su faire une place ? Bien entendu, ce retour de, à ou vers la littérature ne saurait signifier la simple résurgence de pratiques et d'un corpus anciens et figés. Mais on se trouve alors dans le cas de la littérature enseignée aujourd'hui de l'école primaire au lycée, celui où un corpus ouvert propose aux jeunes lecteurs, à côté des classiques contextualisés dans le cadre d'une histoire littéraire revisitée, des textes contemporains pris dans la littérature de jeunesse, les littératures populaires ou la littérature la plus légitime, en relation avec l'immense continent des images. Cet ensemble complexe se trouvant approché à travers des modalités renouvelées de la lecture.

1. Sur la question, on lira avec intérêt la synthèse de Paul Dirckx, *Sociologie de la littérature*, coll. « Cursus », A. Colin, 2000.

Cet ouvrage a été réalisé par le service des

PUBLICATIONS DE MONTPELLIER III

université Paul-Valéry

publications@univ-montp3.fr

<http://publications.univ-montp3.fr>

Dépôt légal : 4^e trimestre 2006