



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

Coordonner l'apprentissage de l'interprétation et celui de la langue L'exemple des romans métasémiotiques

David Vrydaghs,
Université de Namur, Belgique.

Résumé : *on réfléchira dans cette communication à l'articulation, en classe de français, du travail sur la langue et du développement d'une activité d'interprétation des textes littéraires. Adoptant une visée prospective, on proposera un dispositif didactique fondé sur cette coordination et reposant sur l'exploitation d'un objet textuel particulier : le roman métasémiotique (par cette expression, on désigne des romans incluant dans leur diégèse une interrogation sur l'interprétation et sur le langage comme objet et outil de celle-ci). Ce dispositif précisera les intérêts didactiques de ce type d'objet, les objectifs d'enseignement-apprentissage qu'il permet d'atteindre, les modes de lecture qu'il privilégie et les usages que l'on peut en faire en classe de français.*

On réfléchira ici à l'articulation, en classe de français, du travail sur la langue et du développement d'une activité d'interprétation des textes littéraires. Adoptant une visée prospective, on proposera un dispositif didactique fondé sur cette coordination et reposant sur l'exploitation d'un objet textuel particulier : le roman métasémiotique (qu'on définira bientôt). Avant de présenter ce dispositif, on exposera le cadre théorique à partir duquel il a été pensé et mis au point.

SPÉCIFICITÉS DU REGARD SOCIOLOGIQUE POUR UNE DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE ET DE LA LECTURE

Parmi les théories de la littérature disponibles (poétique, analyse du discours, théories de la réception, sociologie de la littérature), cette dernière, dont la démarche consiste à reconnaître l'inscription sociale des pratiques littéraires, par opposition à une conception sacralisée de la littérature (Bourdieu, 1998), est celle qui offre à ce jour la problématisation du fait littéraire la plus complète. Considérant la littérature comme une pratique sociale, elle permet en effet non seulement d'étudier la configuration de cette pratique dans un état de société donné, mais aussi les interactions entre celle-ci et d'autres domaines sociaux (économique, politique, moral, etc.) Elle dispose aussi, avec la sociocritique, d'une herméneutique. Enfin, elle

entretient un dialogue souvent fructueux avec les autres théories de la littérature : lorsqu'elle interroge les valeurs sociales des formes littéraires, elle croise la poétique jusqu'à se muer parfois en sociopoétique (Viala, 1993) ; lorsqu'elle analyse les populations de lecteurs ou la manière dont les œuvres littéraires programment en partie leur réception, elle échange avec les théories de la réception ; lorsqu'elle est attentive à la circulation des formules et des stéréotypes dans les différents discours, littéraires et autres, ou qu'elle s'interroge sur la production de ces discours, elle s'ouvre à l'analyse du discours (Meizoz, 2006). On soulignera aussi que, si cette perspective théorique est peu représentée dans le champ de la didactique de la littérature, elle n'en est pas absente : son intérêt pour la classe de français a déjà été souligné (Rosier, Dupont & Reuter, 2000).

Ceci posé, on doit se demander ce qu'un tel mode de questionnement du fait littéraire peut apporter à la didactique de la littérature et de la lecture. Pour s'en tenir aux questions posées dans ce colloque, on envisagera uniquement, dans ce propos, les conceptions de la lecture et de la langue que cette approche théorique implique et leurs répercussions sur une didactique de la littérature.

La problématisation sociologique du fait littéraire implique en premier lieu une conception de la lecture reconnaissant la variabilité historique et sociale

de cette activité (Reuter, 1996). Schématiquement, cette variabilité sociale prend, à l'époque contemporaine, la forme d'une polarisation entre un mode d'appropriation dit « ordinaire », caractérisé par « un ancrage pragmatique [...] qui nie le texte en tant que tel et le constitue en médiation transparente », et un mode d'appropriation dit « esthétique », défini « par une distance à la pratique, la mise en scène des cadres théoriques, l'attention au texte et au style, la mise en référence à d'autres textes littéraires » (*op. cit.*, p. 35)¹.

Sur le plan didactique, une telle conception est riche d'effets. Au minimum, elle implique deux gestes fondamentaux : celui du choix par l'enseignant du (ou des) mode(s) qu'il compte privilégier – ce choix pouvant varier chez un même enseignant selon les activités et les objectifs de formation poursuivis – et celui, concomitant, de son explicitation. Il est en effet primordial, dans cette perspective, que les apprenants sachent qu'il existe plusieurs pratiques et qu'ils puissent identifier la pratique attendue d'eux en fonction des circonstances. Au-delà de ces gestes, ce mode d'interrogation de la littérature et de l'acte de lecture nous paraît particulièrement propice à inciter les apprenants à réfléchir sur leurs propres pratiques et à étendre cette réflexion au-delà du cadre scolaire du cours de français.

L'une des spécificités de la sociologie de la littérature est, on l'aura compris, de refuser toute forme d'essentialisme au profit d'un questionnement des pratiques effectives et objectivables. Cette attitude, qui valait pour la littérature et la lecture, vaut aussi pour le langage. Ou plutôt les langages. Pierre Bourdieu a souvent insisté pour qu'on emploie ce terme au pluriel, dans la mesure où « les "langues" n'existent qu'à l'état pratique » de « styles expressifs déjà constitués dans et par l'usage et objectivement marqués par leur position dans une hiérarchie des styles qui exprime dans son ordre la hiérarchie des groupes correspondants » (2001, pp. 72 et 83). Il existe donc plusieurs langues, c'est-à-dire plusieurs niveaux de langue diversement valorisés et appréciés selon les secteurs de la société où ils sont employés, et, partant, plusieurs normes. L'effet didactique d'une telle proposition est, par conséquent, de permettre à nouveau aux apprenants de prendre progressivement conscience de ce fait et de voir qu'en toute situation « il y a des choix à opérer » (Aron & Viala 2005, p. 101).

Traitant la langue et la littérature à partir d'un point de vue similaire, l'approche sociologique peut aussi questionner la combinaison de ces deux objets. Elle conçoit en effet le texte littéraire – et, plus généralement, tout texte – comme une série de choix opérés dans un ensemble de possibles linguistiques (lexicaux, grammaticaux, rhétoriques, stylistiques). Ces choix constituent autant d'« indicateurs de situation dans le réseau social des usages de la

langue » (Aron & Viala, 2006, p. 67). Repérer ces choix (et les faire repérer aux apprenants) devient alors une manière de « connaître les différentes normes » et d'apprendre à y conformer ses propres pratiques linguistiques. L'enseignement de la littérature peut alors se faire dans le souci de la langue, ou plutôt des langues : il confronte les apprenants à différents niveaux et états de langue, parfois passés, parfois inédits, et leur permet conjointement d'observer des différences entre la norme scolaire et ces autres usages de la langue. Une telle confrontation aux usages de la langue, tant qu'elle est orchestrée et non babélique, permet de doter les apprenants de la compétence la plus précieuse qui soit, « la capacité globale à faire un usage cohérent et "compétent" de la langue dans ces différents aspects » (*ibid.*) Pour former les apprenants à cette capacité, le roman métasémiotique nous est apparu comme un objet de choix (parmi bien d'autres possibles, cela va de soi – il ne s'agit pas en effet de fonder tous les apprentissages en fin de secondaire sur cet objet).

UN DISPOSITIF DIDACTIQUE CENTRÉ SUR LE ROMAN MÉTASÉMIOTIQUE

Un objet didactique : le roman métasémiotique

Par « roman métasémiotique », on désigne un type de roman comprenant une réflexion sur l'interprétation, ses modalités et ses obstacles. Cette interrogation inclut le plus souvent un questionnement sur le langage comme objet et/ou médium de l'interprétation. Selon les cas, les aspects linguistiques envisagés pourront toutefois varier grandement.

Ces romans se rencontrent dans tous les secteurs de production : si les productions d'avant-garde viennent en premier lieu à l'esprit (qu'on songe à *Tropismes* de Nathalie Sarraute ou à *L'Innommable* de Samuel Beckett), de nombreux récits policiers mais aussi des écrits de facture classique, comme les romans d'apprentissage ou les romans historiques, figurent dans ce corpus.

On se limitera ici à un exemple pour présenter le dispositif didactique imaginé : *Le Chœur des femmes* de Martin Winckler (2009). Ce roman d'apprentissage relate le stage que la narratrice, Jean Atwood, interne en chirurgie réparatrice des organes génitaux, effectue dans le service de gynécologie du docteur Karma. Elle y apprendra, non sans mal, à devenir une « soignante » attentive aux demandes de ses patientes (ce rôle est opposé dans le roman à celui du médecin, pour qui seul compte le diagnostic). Cet apprentissage, sans cesse mis en scène dans le roman, porte principalement sur le décodage des sens implicites et la reconnaissance du pouvoir symbolique du langage. Dans le premier cas, Atwood néglige d'abord de prendre en considération les demandes implicites de ses patientes, ce qui la conduit à des erreurs de diagnostic. Karma la force alors à prendre note de tous les propos échangés lors d'une consultation puis, revenant sur ces notes, il attire

¹ Ce dernier mode est celui que plusieurs didacticiens de la littérature reconnaissent sous le vocable de « lecture littéraire » (Rouxel, 2004). Tous ne sont toutefois pas unanimes : certains font ainsi de la lecture une activité plurimodale (Vanhulle et Dufays, 2002).

l'attention d'Atwood sur les expressions utilisées ou la structure des phrases afin de la rendre attentive aux sens implicites que ces éléments véhiculent. Dans le second cas, Atwood méconnaît dans un premier temps le pouvoir symbolique que sa position de médecin confère à ses propos et heurte ses patientes par des demandes illégitimes². Karma, à nouveau, intervient en lui signalant les limites de son pouvoir et en lui enseignant les mots et les formules qui, sans supprimer complètement le rapport de force entre médecin et patient, offrent une liberté de parole aux patients.

L'intérêt didactique d'un tel roman et des romans métasémiotiques en général réside d'abord dans leur dimension métacognitive, qu'ils partagent avec d'autres objets textuels³. Ils offrent en effet aux apprenants une méthode d'interprétation en acte. Ceux-ci peuvent alors repérer les fondements de cette méthode et les objets auxquels elle s'applique. Ils peuvent également identifier les limites de l'interprétation proposée, les questions qu'elle ne parvient pas à résoudre. Idéalement, ce type de confrontation avec un modèle en acte doit déboucher sur la constitution d'un modèle similaire et son acquisition par l'apprenant.

Dans l'exemple choisi, une telle confrontation se trouve facilitée par la représentation romanesque de conditions d'apprentissage proches de celles des apprenants. Atwood et Karma s'échangent en effet de nombreux documents dans une visée didactique : Atwood remet à Karma ses transcriptions d'entretien ou ses diagnostics et ce dernier lui fait lire des ouvrages et articles pour parfaire sa formation. Pour être efficace, le dispositif didactique effectif devra donc prévoir, durant les premières leçons, une analyse de ces scènes – elles sont nombreuses dans le roman – afin de permettre, d'entrée de jeu, sinon une identification des apprenants au personnage de la jeune interne, du moins la reconnaissance d'une expérience commune. C'est sur la base de cette reconnaissance qu'ils aborderont ensuite des extraits destinés à leur faire repérer les objets spécifiques d'apprentissage présents dans ce roman métasémiotique – l'implicite et le pouvoir symbolique du langage. Enfin, ils travailleront à l'élaboration d'un modèle d'interprétation de ces objets à partir des éléments apportés par le roman et par l'enseignant.

² Dans l'optique bourdieusienne, les langues en interaction (sociolectes ou idiolectes) n'ont pas la même valeur ni la même autorité. Cette autorité « advient au langage du dehors » ; en règle générale, elle trouve son origine dans le statut social du locuteur (ici : une gynécologue) mais aussi dans le contexte d'énonciation (ici : une consultation). Le langage porte toutefois des marques de cette autorité : il « la *représente*, il la manifeste, il la symbolise : il y a une rhétorique caractéristique de tous les discours d'institution » (Bourdieu, 2001 p. 161).

³ On pense par exemple aux scènes de lecture – c'est-à-dire des passages représentant des situations de lecture – qui proposent à l'apprenant une mise en abyme de ses propres pratiques : celui-ci y « découvre des motivations, des pratiques, des processus. Par comparaison, il prend conscience de ses propres goûts, attentes, représentations et opérations de lecture » (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996, p. 142). L'exploitation didactique de telles scènes peut en outre « permettre la construction progressive d'un modèle de la lecture et de ses composantes » (De Croix, 2007, p. 298 ; pour un exemple d'exploitation de ces scènes, voir aussi Vrydaghs, 2009).

Les romans métasémiotiques présentent au moins un second intérêt didactique : celui de souligner explicitement la dimension linguistique de toute interprétation. Cependant, pour que les bénéfices d'un tel dispositif en matière d'enseignement de la langue soient réels, il ne suffit pas de souligner la part du langage comme objet et medium de l'interprétation, il faut encore, selon les romans choisis, développer une activité d'enseignement-apprentissage centrée sur les aspects linguistiques retenus. Dans le cas présent, la séquence devra proposer des exercices de repérage de sens implicite et de reconnaissance du pouvoir symbolique du langage en prenant soin de sélectionner, à côté d'extraits du roman analysé, des textes reconnus comme non littéraires (discours politiques, extraits de débats télévisés, etc.) de sorte que les apprenants soient amenés à transférer les savoirs et les savoir-faire acquis sur d'autres objets que ceux qu'ils ont initialement traités.

Lire le roman métasémiotique : dans quels buts et comment

S'il va de soi qu'un roman métasémiotique peut être l'objet central ou secondaire de nombreuses séquences d'enseignement-apprentissage et que, par conséquent, il est susceptible de soutenir des objectifs didactiques variés, il est nécessaire de formuler, ne fût-ce que schématiquement, les objectifs spécifiques d'enseignement-apprentissage que ce type particulier d'objet textuel permet d'atteindre. À ce niveau de généralité, on peut formuler au moins trois objectifs prioritaires :

- un objectif *métacognitif* : face à de tels objets, les apprenants sont appelés à identifier les outils interprétatifs qu'ils mobilisent pour construire du sens et, plus généralement, à répondre à la question : « que fait-on quand on interprète ? » ;
- un objectif *méthodologique* : la construction de parcours interprétatifs dans le cas de romans métasémiotiques implique deux aptitudes et savoirs : un ensemble de savoirs liés aux aspects autoréflexifs de ces objets et les aptitudes à les traiter (qui impliquent notamment de repérer le fonctionnement et la structuration du texte en plans délivrant des informations de nature différente) ; une capacité à tenir compte des informations métasémiotiques – notamment linguistiques – délivrées dans ce genre de roman pour construire un parcours interprétatif cohérent et global ;
- un objectif de *transfert* : les savoirs et savoir-faire acquis dans le domaine linguistique lors d'une séquence d'apprentissage centrée sur ce type d'objet textuel doivent pouvoir être réactualisés dans les circonstances communicationnelles où ces savoirs sont pertinents. À ce titre, l'acquisition de réflexes métacognitifs constitue un avantage considérable et bien connu (par exemple De Croix, 2007).

Pour atteindre ces objectifs, un certain nombre de conditions tenant au type de lecture demandé aux apprenants s'impose. Afin que les objectifs métacognitif et méthodologique soient atteints, il importe de privilégier un mode d'appropriation

esthétique du roman retenu. Ce mode, qui se caractérise par une attention à la forme et au fonctionnement du texte, est en effet le seul qui permette de repérer le caractère métasémiotique de l'objet considéré.

Si, dans la pratique, ce type de lecture peut s'exercer sur des extraits de roman, il gagne à être appliqué à l'ensemble du roman choisi. La séquence didactique devra donc idéalement impliquer la lecture intégrale de l'œuvre à domicile combinée à une lecture partielle en classe : c'est à ce prix en effet que l'apprenant pourra développer un parcours interprétatif cohérent à partir des éléments dégagés en classe. Si la lecture intégrale se révèle impossible en pratique, l'enseignant devra pallier cette absence en produisant lui-même une interprétation globale insistant sur l'apport particulier fourni à celle-ci par les éléments vus en classe.

Revenons à l'exemple choisi. Un parcours interprétatif cohérent et suffisamment significatif de ce roman ne pourra s'en tenir au repérage de son caractère métasémiotique. Certes, cette étape permet de dégager l'une des thématiques principales du roman – la réflexion sur le pouvoir du langage et, plus précisément, des médecins qui l'emploient –, mais elle ne dit rien par exemple des choix génériques ou des intertextes avérés. C'est la tâche d'un parcours interprétatif global de repérer que ce roman reprend nombre de structures narratives au roman populaire français du XIX^e siècle et qu'il se réfère à plusieurs reprises aux *Trois Mousquetaires* de Dumas, dont il loue le combat héroïque contre tous les « Rochefort et Milady » (p. 258) des institutions françaises. Ces choix générique et intertextuel deviennent alors autant de signes comparant le combat de médecins isolés comme Karma à la noble lutte des Mousquetaires de Dumas.

Par l'attention qu'il porte aux éléments linguistiques présents dans toute interprétation, le roman métasémiotique constitue un objet didactique associant étroitement l'apprentissage de la langue et celui de la littérature. Il témoigne, à son échelle, de la capacité de la littérature à représenter des situations d'interprétation et des usages complexes du langage. Si ces usages ne correspondent pas aux normes linguistiques prescrites par l'école, ils ont au moins le mérite de rendre sensible l'existence de telles normes et la nécessité de les maîtriser pour trouver sa place de sujet dans une société complexe.

BIBLIOGRAPHIE

- Aron, P. & Viala, A. (2005). *L'Enseignement littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aron, P. & Viala, A. (2006). *Sociologie de la littérature*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1998/1992). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- De Croix, S. (2007). Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire. In J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 297-306). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approche historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Meizoz, J. (2006). Introduction. *CONTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 1 [Version électronique]. Consulté le 20 janvier 2010 dans <http://contextes.revues.org/index83.html>
- Reuter, Y. (1996). La lecture littéraire : éléments de définition. In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Ed.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 33-41). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Rosier, J.-M., Dupont, D. & Reuter, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Programme national de pilotage, SCÉRÉN. Consulté le 15 janvier 2010 dans <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>
- Vanhulle, S. & Dufays, J.-L. (2002). La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner. *Enjeux*, 55, 13-30.
- Viala, A. (1993). Sociopoétique. In G. Molinié & A. Viala, *Approches de la réception. Sémio stylistique et sociopoétique de Le Clézio*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vrydaghs, D. (2009). L'autobiographie d'un lecteur : *Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay. In J.-L. Dumortier (Ed.), *Pour aborder en classe l'écriture de soi* (pp. 127-155). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Winckler, M. (2009). *Le Chœur des femmes*. Paris : P.O.L.