
INTRODUCTION GÉNÉRALE

LES VARIATIONS D'ÉCHELLES, DE L'EXTRAIT À L'ŒUVRE

Quelle littérature faut-il enseigner en classe de langue : des extraits ou des œuvres ? C'est à partir de cette question simple qui n'appelle, on le verra, que des réponses complexes, que je me suis intéressée à la question des formats des textes littéraires. Partir de la matière même des supports, de leur découpage, est une manière concrète de savoir ce que l'on transmet, ce que l'on choisit, ou encore comment on lit, en classe de langue. Petite échelle du texte ou grande échelle de l'œuvre, les formats impliquent des usages différents de la littérature. Interroger conjointement les notions de morceau choisi, d'extrait, d'œuvres, de lectures intégrales ou de lectures suivies, en observant comment elles ont été construites et les effets qu'elles ont sur l'apprentissage, voilà le projet de cet ouvrage¹.

Je m'appuie, pour aborder cette question, sur deux didactiques de la littérature, FLM, FLE, dans le cadre d'une approche plurielle pour laquelle la notion de variations d'échelles est fondamentale. Les changements de niveaux d'analyse me permettent d'aborder sous plusieurs angles cet objet que sont les ensembles de textes littéraires choisis pour l'enseignement, les corpus littéraires. Elle fonde ce que je nommerai, à l'issue de cette réflexion, une didactique des échelles du texte.

Commençons par une remarque préalable sur la terminologie « grande échelle », « petite échelle ». Ainsi que le rappelle Ricœur (2000, p. 267-277), la notion d'échelle provient de trois domaines travaillant sur des représentations du réel, ayant une visée utilitaire, l'optique, l'architecture et la géographie, et plus précisément la cartographie. Dans le langage des géographes, la petite

1. Cet ouvrage est issu de ma thèse de doctorat intitulée *Quel morceau choisi(r) ? Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère* (WOERLY, 2023), à laquelle on pourra se reporter pour trouver le détail des expérimentations, des divers entretiens ou encore de la construction des corpus analysés.

échelle désigne la représentation, sur un même espace, dans un même cadre, d'une surface plus étendue que la grande échelle : la carte du monde d'un atlas s'appuie sur une plus petite échelle que la carte IGN du randonneur. Dans le langage commun, la petite échelle désigne, pour le lieu, un échelon, un niveau, plus précis, plus local, et plus restreint que la grande échelle, nationale, mondiale. Je conserverai l'usage commun, tout en n'oubliant cependant pas un élément essentiel, que la langue des spécialistes met en avant : la grande échelle (ce qui est petite échelle pour le commun), c'est-à-dire la précision, occupe plus d'espace, nécessite plus de surface : représenter une région à l'échelle 1:1 consisterait à la recouvrir intégralement de sa propre carte. La petite échelle (qui est grande échelle dans la langue ordinaire), plus économique en surface, implique la perte du détail. Les variations d'échelles, dans ces domaines, sont donc des rapports entre des degrés d'informations, entre des cadres et le niveau d'information qui peut y entrer. Les sciences humaines se sont emparées, à partir des années 1970, de la notion de variations d'échelles, pour proposer de regarder autrement leurs objets.

Les variations d'échelles ont en effet la même valeur heuristique que le travail des concepts dans le cadre d'approches interdisciplinaires : elles sont une manière de déplacer le regard, de complexifier les connaissances et de remettre en cause les savoirs. Je convoquerai cette notion à travers son utilisation dans le cadre épistémologique de deux domaines. Le premier est l'historiographie : Revel (1993) et Lepetit (1996) l'emploient pour questionner les rapports entre la macrohistoire et la microhistoire. Dans un second domaine, la critique littéraire (Hamon, 1991) aborde, à partir de la métaphore de l'architecture, les rapports entre la partie et le tout, et constitue un concept opératoire pour penser les corpus littéraires de manière interne.

Du côté de l'historiographie, Revel (1996, p. 22) insiste sur le caractère opératoire des variations d'échelle pour produire de nouvelles connaissances. Il affirme que pour la microhistoire, « faire varier la focale de l'objectif [...] n'est pas seulement faire grandir (ou diminuer) la taille de l'objet dans le viseur, [mais] en modifier la forme et la trame ». Alors que l'école des Annales s'appuyait, pour l'histoire sociale, sur des données de masse, sur des données quantitatives, sur la notion de régularité, de série, l'émergence de la microhistoire en Italie, notamment à partir des travaux de l'historien Carlo Ginzburg², propose une autre approche, passant du social à l'individuel. Lepetit remarque qu'en cartographie, la variation d'échelle change l'optique et

2. GINZBURG et PONI (1981, p. 133) définissent ainsi l'opposition entre l'École française des Annales, dominante, et l'émergence de la microhistoire : « À côté de l'histoire quantitative et sérielle qui a gagné comme ailleurs ses lettres de noblesse au sein de la communauté scientifique, des tendances nouvelles se font jour dans la recherche italienne, qui ne sont point sans rapport avec l'extraordinaire richesse du matériel documentaire qu'elle a charge d'exploiter. Un peu partout, en particulier, se multiplient des travaux qui ont en commun l'analyse à la loupe de phénomènes circonscrits (une communauté villageoise, un groupe de familles, voire un individu). »

le niveau d'information : « choisir une échelle consiste alors à sélectionner un niveau d'information qui soit pertinent avec le niveau d'organisation à étudier » (1996, p. 99). Ricœur, reprenant ses analyses, note que « l'idée-force » portée par cette notion « est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle, mais des connexions restées inaperçues à l'échelle macrohistorique ». Il ajoute qu'« il n'y a pas de place pour l'opposition entre échelles. La contrepartie en est une certaine perte de détails, de complexité, donc d'information dans le passage à une échelle plus grande » (2000, p. 268). Le filtre que constitue ainsi l'information cartographique pose la question des liens existant entre l'espace réel, le territoire, et sa traduction spatiale en carte. Lepetit (1993, p. 128) souligne que l'architecture complexifie cette notion en y ajoutant deux éléments, la notion de proportion, et celle de réduction. La proportion désigne le rapport des parties entre elles et avec le tout mais aussi, à partir du Moyen Âge, le rapport à la taille de l'homme : la proportion renvoie à la fonctionnalité du bâti. La critique littéraire utilise aussi cette métaphore pour ses propres fins : Hamon souligne que l'échelle, en architecture, pose la question de la relation entre habitant et habitat, c'est-à-dire, pour la littérature, la question de la « mise à l'échelle » ou de la lisibilité. Si l'habitat est l'œuvre, l'habitant en est le lecteur, et la mise à l'échelle est une prise en compte de celui-ci pour la circulation dans l'œuvre. En architecture, la réduction et sa matérialisation dans la forme du modèle réduit ne restituent pas la réalité de l'objet, mais un homologue qui présente de manière artificielle la totalité de l'objet, et le rapport entre le tout et ses parties. Échelle, proportion, réduction : les variations du tout à la partie, du plan au détail impliquent de « construire un modèle réduit de la réalité après en avoir sélectionné une dimension et avoir renoncé aux autres » (1991, p. 158). La métaphore architecturale nous permet de nous représenter, de manière métaphorique, les métamorphoses du texte littéraire comme objet d'enseignement, de l'œuvre à ses détails, ses modèles réduits ou ses adaptations au contexte. Lepetit ajoute : « On pourrait souligner la perte (de détails, de complexité) qu'une telle opération comporte. Il est plus juste de mettre l'accent sur le choix et sur l'intention qu'elle suppose » (*in* Revel, 1996, p. 162). En effet, chaque échelle apporte des éléments différents : « aucune échelle ne jouit d'un privilège particulier. Les macrophénomènes ne sont pas moins réels, les microphénomènes pas plus réels : il n'y a pas de hiérarchie entre eux » (1993, p. 137).

Hamon (1991, p. 149) souligne la fascination des écrivains pour le modèle architectural : l'œuvre peut ou doit être une structure parfaite, et la construction architecturale est un modèle idéal de la création littéraire : « l'architecte, pour de nombreux écrivains, aux époques classiques, est le parangon et le modèle de l'artiste ». Pour Barthes (1982, p. 185), l'architecture est l'« art de la taille des choses ». Hamon, et cette polysémie m'intéresse au plus haut point, souligne que l'on peut entendre « taille » au sens de *dimension* (je pourrais ajouter de *format*) mais aussi au sens de *découpage*. Les changements d'échelle,

au sens architectural, concernent directement les corpus littéraires, dans une perspective enchâssée : les extraits eux-mêmes constituent un certain rapport à l'œuvre, et à ses proportions. Ils peuvent entretenir avec celle-ci des rapports d'exclusion : la partie oublie le tout, se donne comme autonome (souvent, la citation d'un texte littéraire ne possède plus de titre si bien qu'elle peut ne se rattacher qu'à l'auteur); des rapports d'analogie : la partie ressemble à la totalité, est *pars totalis* (Kuentz, 1972, p. 9), est redondante du tout, qu'il s'agisse de l'œuvre comme ouvrage isolé ou de l'œuvre d'un auteur, ou même du genre littéraire, comme « maquette permettant de lire une globalité complexe » (Hamon, 1991, p. 162); des rapports de fonctionnalité (la partie permettant de comprendre le tout, d'aller vers sa construction, en en donnant une entrée, un épisode crucial), lorsqu'un groupement de textes doit rendre compte des passages clés d'une œuvre. La grande échelle peut être représentée par les formes du résumé, de l'adaptation, qui permet de saisir la macrostructure en supprimant l'échelle du texte. De la même manière que le modèle réduit n'est pas le détail, et ne rend compte que d'un seul élément de l'œuvre, l'extrait peut souligner un détail de l'œuvre et réduire de manière inverse le tout à une partie suffisamment signifiante. Mais ces questionnements s'enchâssent, à un second niveau, dans une variation des échelles de corpus.

Changer d'échelle, en géographie comme en histoire, c'est donc essentiellement opérer une sélection dans le grain de l'information que l'on va élaborer. La notion d'échelle pose ainsi la question de la représentation de l'objet, et des rapports entre les différentes représentations. Ricœur (2000, p. 280) souligne, sans les opposer, la diversité des visions que permettent les variations d'échelle : « À chaque échelle on voit des choses qu'on ne voit pas à une autre échelle et chaque vision a son bon droit. »

C'est ainsi autour des variations d'échelles que cet ouvrage se structure. Au premier chef, il s'agit de faire varier les échelles historiques pour sortir d'une approche méthodologique qui empêche de penser le positionnement des disciplines. Il existe en effet un discours sur l'enseignement de la littérature dans le cadre de la didactique du FLE qui fixe une borne initiale au début du ^{xx}e siècle, au sortir des méthodes traditionnelles et identifie quatre périodes. Résumons-les à grands traits : à une période dans laquelle le texte littéraire aurait occupé une position privilégiée, en lien avec les méthodes grammaire/traduction, succède une disparition progressive de la littérature, d'abord rejetée en fin d'apprentissage (méthode directe), puis disparaissant de la formation linguistique au moment de l'émergence des méthodes structuro-globales audiovisuelles. Le développement de la méthode communicative correspondrait à un retour de la littérature, sous la forme dégradée du document authentique. Enfin les approches actionnelles laisseraient la place à des pratiques littéraires proches des pratiques réelles. Mais rappelons une évidence : la littérature de langue française est un support d'apprentissage pour les étrangers avant de l'être pour les Français. Tant que les langues enseignées sont le

latin et le grec, les Français n'apprennent pas leur langue, alors qu'existent des apprenants étrangers pour lesquels le français est un objet d'enseignement avant sa constitution comme discipline scolaire en France. La littérature constitue, avant le ^{xix}^e siècle, l'un des éléments de l'enseignement de la langue, pour les maîtres de langue, les précepteurs, les institutions éducatives. Si la littérature française n'est donc pas enseignée comme discipline en France avant 1880, ainsi que le montrent Denizot et Jey (1998), elle est présente dans l'enseignement du FLE, c'est-à-dire comme objet didactique, depuis le ^{xvi}^e siècle (Reboulet, 1999). Alors que la didactique de la littérature omet l'existence, à l'échelle de la France et du ^{xix}^e-^{xx}^e siècles d'une didactique de la littérature en FLE, un temps historique plus long et une échelle européenne permettent d'observer au contraire un usage de la littérature bien antérieur à la disciplinarisation du français, mais également un éclatement du FLE comme discipline en fonction des publics visés, pour lesquels la place de littérature joue un rôle discriminant. Je pense ici aux travaux montrant la place différenciée de la littérature pour les différents publics apprenants le français, « patoisants », colonisés ou étrangers considérés comme des pairs : la littérature est explicitement exclue de l'enseignement aux colonisés, alors qu'elle est un des objets centraux de l'enseignement aux étrangers (Spaëth, 1999, p. 23). D'une chronologie méthodologique récente, unifiée, dans laquelle la place de la littérature fluctuerait, nous passons à une perspective plus large, remontant au ^{xvi}^e siècle, marquée par la coexistence d'usages de la littérature renvoyant à des représentations distinctes des apprenants. Le FLES, vu dans le temps long, rend visible la dimension politique de l'enseignement de la littérature.

Une deuxième modalité de ces variations est celle des contextes. Je crois que la didactique de la littérature a tout à gagner à s'appuyer sur la variété des domaines que constituent le français langue maternelle et le français langue étrangère et seconde. En effet, la frontière n'est pas imperméable entre FLES et FLM. Elle relève plus de positionnements politiques, de constructions institutionnelles, que d'apprenants nettement différenciés. Gadet montre que le *continuum* des apprenants du français n'est pas simple :

« Classés, les locuteurs le sont ainsi à l'aune de catégories qui sont plus faciles à instituer à un pôle de l'axe qu'à l'autre. Ainsi, si un Chinois ne sait pas du tout le français, il ne le sait pas, et il s'agit bien d'une langue qui lui est « étrangère », et qu'il doit apprendre de A à Z. Mais, entre un Louisianais qui serait né en français mais mène par nécessité l'essentiel de sa vie en anglais, et un Camerounais qui a acquis le français comme langue dite seconde, mais fait à peu près toutes ses activités en français, lequel est le plus « natif » des deux ? » (2012, p. 126).

Plus que le statut linguistique du locuteur, ce qui différencie FLM et FLES est le caractère centralisé ou éclaté des institutions qui organisent ces domaines et le rapport à l'altérité qu'ils entretiennent. Houdart-Merot caractérise l'enseignement du français langue maternelle (en France) comme « un

enseignement fortement centralisé, avec un programme national aussi bien pour l'école primaire et secondaire que pour les concours de recrutement des professeurs » (2012a, p. 59) : l'échelle nationale (française, dois-je encore ajouter), celle à laquelle se déploient les programmes ou les concours est intrinsèque au FLM. Le FLES, lui, comporte un grand nombre de pôles, en fonction des statuts du français, du plurilinguisme des locuteurs, de leurs liens historiques avec la langue française, du statut des multiples institutions, nationales ou supranationales, à petite ou large échelle, qui servent de lieu d'enseignement : le FLES est ainsi, en soi, un espace divers, où l'enseignement de la langue française et des cultures francophones crée de l'interculturel. Les rapports entre les disciplines ne relèvent donc pas de simples transferts de concepts. Une didactique de la littérature gagnerait à intégrer la variété des contextes FLES, afin de mieux mettre en évidence la nécessité d'une historicisation des objets d'enseignements, d'une prise en compte de la dimension interculturelle des réceptions de la littérature enseignée ou d'une attention portée aux relations entre l'apprenant et les langues des œuvres. La didactique de la littérature en FLES peut nous aider à mieux comprendre le choix des textes pour des apprenants de cultures et de langues diverses. J'insiste donc ici sur le positionnement de cet ouvrage en faveur d'une didactique de la littérature associant un champ large et des contextes précis. Si par commodité d'expression, je parlerai essentiellement de FLE ou FLES, ce sera toujours dans l'idée que les frontières entre FLES et FLM sont floues et que la didactique de la littérature est un vaste ensemble marqué par des contextualisations différentes qui s'enrichissent les unes des autres.

Une dernière dimension de ces variations (et j'en viens donc, pour clore cette introduction, au cheminement de cet ouvrage) concerne les échelles des données : je partirai de corpus observés à grande échelle pour aboutir à la petite échelle de lectures individuelles, autrement dit, du plus quantitatif vers le plus qualitatif, dans une focalisation progressive sur les sujets lecteurs en formation. Mais la question des variations d'échelles appelle d'abord une approche historique de la question des formats de texte. Je commencerai donc par retracer l'évolution de la valeur des formats de texte dans les pratiques de lecture et dans l'histoire de l'enseignement. Une fois ce cadre posé, je m'intéresserai aux excerpteurs, et à la fabrique de l'extrait : comment les méthodes FLE et les enseignants découpent-ils leurs corpus, quels gestes de sélection président à la production des corpus de « morceaux choisis » pour la classe ? Il sera alors temps de se tourner vers les lecteurs et de s'intéresser à la réception des formats de texte : lire un petit morceau de littérature ou lire une œuvre entière, est-ce la même chose ? La réponse est négative, bien entendu, mais que se joue-t-il, plus précisément, pour l'apprenant lecteur, lorsqu'il lit et relit un bref passage et lorsqu'il finit un roman ? Au terme de ces trois étapes, je proposerai une modélisation pour mieux penser les différentes échelles du texte, et pour aider à former les futurs enseignants de FLE à la variété des pratiques de la littérature.