

*La place de la littérature
dans l'enseignement du FLE*



UNIVERSITÉ NATIONALE ET CAPODISTRIENNE D'ATHÈNES
Faculté des Lettres

*La place de la littérature dans
l'enseignement du FLE*

ACTES
du colloque international des 4 et 5 juin 2009

Édités par
Fridériki TABAKI-IONA
Argyro PROSCOLLI
Kyriakos FORAKIS

Section de Littérature française
du Département de Langue et Littérature françaises

Comité d'organisation

Fridériki TABAKI-IONA

Argyro PROSCOLLI

Maria MALKOYANNI

Hélène TATSOPOULOU

Dimitri ROBOLY

Membres du personnel enseignant rattaché au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes

Éditeurs scientifiques : F. Tabaki-Iona, A. Proscolli et K. Forakis

Mise en page : A. Proscolli, K. Forakis et St. Markantonakis

Couverture : Apollinaire, « La colombe poignardée et le jet d'eau », *Calligrammes*

ISBN 978-960-466-054-4

© Université d'Athènes, 2010

30, av. E. Venizelou, 106 79 Athènes

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	7
Programme des travaux	9
Popi CALLIABETSOU-CORACA, Université d'Athènes <i>Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire</i>	13
Mireille NATUREL, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle <i>Enseigner Proust en FLE</i>	27
Henri BÉHAR, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle <i>Lectures pour tous</i>	39
Georges FRÉRIS, Université de Thessaloniki <i>Enrichir le français en enseignant ses littératures</i>	49
Amor SÉOUD, Université de Sousse <i>L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture</i>	61
Ioanna CONSTANDULAKI-CHANTZOU, Université d'Athènes <i>Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature</i>	71
Polyxeni GOULA-MITACOU, Université d'Athènes <i>L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue</i>	79
Mariane NET, Institut de Linguistique « Iorgu Iordan - Al. Rosetti » Bucarest <i>Leçons baroques de langue française</i>	87
Bernard ALAVOINE, Université de Picardie - Jules Verne <i>Confronter les adaptations cinématographiques aux romans de Georges Simenon : une expérience dans l'enseignement du FLE</i>	99
Fridériki TABAKI-IONA, Université d'Athènes <i>L'enseignement du discours indirect libre à travers son emploi dans l'œuvre de Flaubert et de Zola</i>	113

Argyro PROSCOLLI, Université d'Athènes <i>La littérature dans les manuels de FLE</i>	129
Isabelle GRUCA, Université de Nice – Sophia-Antipolis <i>Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité</i>	165
Rinetta KIYITSIOGLOU-VLACHOU, Université de Thessaloniki <i>Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel</i>	187
Lucile FARINA-GRAVANIS, Université de Thessaloniki <i>Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures</i>	201
Kyriakos FORAKIS, Université d'Athènes <i>Éléments de lecture stylistique d'un incipit ou Comment faire du texte littéraire l'adjuvant idéal du perfectionnement linguistique</i>	217
Marie-Christine ANASTASSIADI, Université d'Athènes <i>Littérature de jeunesse : une littérature à part entière exploitable en classe de FLE</i>	235
Ahmed HOSNY, Université Tunis El Manar, Institut Supérieur des Sciences Humaines <i>Pratiques de l'écriture littéraire et enseignement du FLE</i>	249
Maria-Eleftheria GALANI, Université d'Athènes <i>Privilégier le texte littéraire en classe de FLE</i>	261
Ioanna PAPASPYRIDOU, Institut Français d'Athènes, Université d'Athènes <i>Initier les étudiants grecs à la littérature française. Difficultés et propositions</i>	273
Constantin VOULGARIDIS, Établissement gréco-français Collège « Saint-Paul » du Pirée <i>Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture</i>	291
Liste des participants	305

AVANT-PROPOS

La problématique qui fut à l'origine de l'initiative d'organisation du colloque *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* reflétait une ambition de longue date que se partageaient certains enseignants des Sections de Littérature et de Langue-Linguistique de notre Département : celle de dresser un nouveau bilan des possibilités de mettre en valeur les fonctions allouées à la littérature en classe de langue, eu égard aux caractéristiques spécifiques du document littéraire. L'enseignement de la littérature peut en effet se voir intégrer dans des modèles très variés (langagier, formatif, culturel, esthétique...). Or, qu'il s'agisse de l'enseignement de la littérature ou de l'utilisation du texte littéraire à des fins d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, les enseignants s'accordent aujourd'hui à considérer l'espace littéraire comme le lieu où se croisent langue(s) et culture(s). En ce sens, le fait littéraire se prête tout particulièrement à une formation/instruction polyvalente de par l'étude de ses divers aspects (linguistique, textuel...) et des données de tout ordre (civilisationnelles, extra-linguistiques, extra-textuelles...) qui lui sont plus ou moins inhérentes. Cela permettrait la construction d'une compétence communicative interculturelle, indispensable au locuteur des sociétés plurilingues/pluriculturelles de notre époque.

De surcroît, le fait littéraire se présente sous un aspect essentiellement complexe. La problématique de la place et de la dynamique de la littérature dans l'enseignement en général et dans celui d'une langue étrangère en particulier soulève par contrecoup bon nombre de questionnements sur les rôles du langage littéraire dans le développement des compétences – aussi bien générales que communicatives langagières – de l'apprenant/étudiant. Chercher des réponses à ces questionnements pourrait ouvrir la voie à la conception et à la mise en pratique d'une approche méthodologique actualisée à l'égard du littéraire, tout autant qu'à la nécessité d'une analyse prépedagogique pour son exploitation en classe.

C'est dans les directions esquissées ci-dessus que se sont effectivement déployées les différentes communications faites au cours du colloque. Nous les avons soigneusement recueillies dans le présent volume¹, qui n'aurait pu voir le jour sans l'aimable contribution de notre établissement, l'Université d'Athènes, toujours sensible aux projets d'édition émanant de rencontres scientifiques organisées sous ses auspices. Qu'il soit donc remercié ici au même titre que les

1. Leur présentation reproduit le programme des travaux, dont elle se fait précéder à titre de rappel.

auteurs ayant réagi à nos appels et, notamment, à nos multiples annotations faites dans un souci d'observation des spécificités du code écrit, qui, indissociable d'une exigence en clarté et exactitude dans l'expression, est seul à pouvoir assurer aux publics intéressés une réception aisée.

F. Tabaki-Iona
A. Proscolli
K. Forakis

PROGRAMME DES TRAVAUX

Jeudi 4 juin 2009	
Grande Salle des Cérémonies	
Amphithéâtre Drakopoulos	
16h00	Accueil des participants
16h30	Ouverture des travaux - Allocutions
Première séance	
Modératrice : Marika THOMADAKI	
17h00 17h20	Popi CALLIABETSOU-CORACA, Université d'Athènes <i>Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire</i>
17h20 17h40	Mireille NATUREL, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle <i>Enseigner Proust en FLE</i>
17h40 18h00	Henri BÉHAR, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle <i>Lectures pour tous</i>
18h00 18h20	Georges FRÉRIS, Université de Thessaloniki <i>Enrichir le français en enseignant ses littératures</i>
18h20 18h40	Amor SÉOUD, Université de Sousse <i>L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture</i>
18h40 19h00	Ioanna CONSTANDULAKI-CHANTZOU, Université d'Athènes <i>Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature</i>
19h00 19h30	Discussion

Vendredi 5 juin 2009	
Amphithéâtre Drakopoulos	
Deuxième séance	
Modérateur : Georges FRÉRIS	
9h30 9h50	Polyxeni GOULA-MITACOU, Université d'Athènes <i>L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue</i>

9h50 10h10	Mariane NET, Institut de Linguistique « Iorgu Iordan - Al. Rosetti » Bucarest <i>Leçons baroques de langue française</i>
10h10 10h30	Bernard ALAVOINE, Université de Picardie - Jules Verne <i>Confronter les adaptations cinématographiques aux romans de Georges Simenon : une expérience dans l'enseignement du FLE</i>
10h30 10h50	Fridériki TABAKI-IONA, Université d'Athènes <i>L'enseignement du discours indirect libre à travers son emploi dans l'œuvre de Flaubert et de Zola</i>
10h50 11h15	Discussion

11h15 11h45	Pause café
------------------------------	-------------------

Troisième séance Modératrice : Popi CALLIABETSOU-CORACA	
11h45 12h05	Argyro PROSCOLLI, Université d'Athènes <i>La littérature dans les manuels de FLE</i>
12h05 12h25	Isabelle GRUCA, Université de Nice – Sophia-Antipolis <i>Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité</i>
12h25 12h45	Rinetta KIYITSIOGLOU-VLACHOU, Université de Thessaloniki <i>Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel</i>
12h45 13h05	Lucile FARINA-GRAVANIS, Université de Thessaloniki <i>Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures</i>
13h05 13h30	Discussion

13h30 14h30	Pause déjeuner
------------------------------	-----------------------

Quatrième séance Modératrice : Fridériki TABAKI-IONA	
14h30 14h50	Kyriakos FORAKIS, Université d'Athènes <i>Éléments de lecture stylistique d'un incipit ou Comment faire du texte littéraire l'adjuvant idéal du perfectionnement linguistique</i>
14h50 15h10	Marie-Christine ANASTASSIADI, Université d'Athènes <i>Littérature de jeunesse : une littérature à part entière exploitable en classe de FLE</i>
15h10 15h30	Ahmed HOSNY, Université Tunis El Manar, Institut Supérieur des Sciences Humaines <i>Pratiques de l'écriture littéraire et enseignement du FLE</i>
15h30 16h00	Discussion

16h00 16h30	Pause café
------------------------------	-------------------

Cinquième séance Modératrice : Ioanna CONSTANDULAKI-CHANTZOU	
16h30 16h50	Maria-Eleftheria GALANI, Université d'Athènes <i>Privilégier le texte littéraire en classe de FLE</i>
16h50 17h10	Ioanna PAPASPYRIDOU, Institut Français d'Athènes, Université d'Athènes <i>Initier les étudiants grecs à la littérature française. Difficultés et propositions</i>
17h10 17h30	Constantin VOULGARIDIS, Établissement gréco-français Collège « Saint-Paul » du Pirée <i>Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture</i>
17h30 18h00	Discussion

18h00	Clôture des travaux
--------------	----------------------------

*Les fonctions du poème
en classe de langue-culture du secondaire*

Popi CALLIABETSOU-CORACA
Université d'Athènes

Plutôt que de prétendre présenter une méthodologie ou une pédagogie générale du discours littéraire en classe de langue-culture, j'ai choisi de développer quelques réflexions sur l'intérêt sociopsychologique et interculturel du texte littéraire et plus précisément du texte poétique.

1. Bref itinéraire du statut du texte littéraire¹ dans les méthodologies et les approches

Tout au long de l'évolution des méthodologies et des approches communicatives, le texte littéraire n'a cessé d'être au cœur de débats.

Dans la plus vieille méthodologie, désignée plus fréquemment par les termes « méthode traditionnelle » ou « méthode grammaire-traduction », le texte littéraire avait monopolisé les choix des enseignants. Certes, la pédagogie de son utilisation était susceptible de satisfaire ses objectifs, à savoir l'enseignement de la grammaire linguistique² et du lexique. Par ailleurs, on attribuait aux textes littéraires une fonction formative censée aider à la formation intellectuelle et morale de l'individu.

A partir des années 60, sous l'impact de la linguistique distributionnelle et structurale, les méthodes directes (audio-orale et structuro-globale audiovisuelle)

1. Texte littéraire : texte en prose et texte poétique.

2. Calliabetsov (1995 : 252-257) opte pour la dichotomisation du terme grammaire en grammaire linguistique et grammaire sociolinguistique.

considèrent la langue comme une pratique orale. On assiste donc à une dévalorisation du texte écrit et du texte littéraire dont le caractère supposé « élitiste » ne favorise pas l'apprentissage de la langue orale.

Avec l'avènement des approches communicatives on redécouvre l'intérêt de la langue écrite usuelle. D'où le besoin de textes-supports. Les Didacticiens optent pour les documents authentiques et se proposent de mettre à l'écart le texte littéraire, considérant que sa pratique n'a rien à faire avec la pratique de la langue. Cependant, il faudrait remarquer à la suite de Naturel que « langue et littérature sont étroitement liées puisque le texte littéraire naît des mots, de l'emploi du subjectif qu'en fait l'écrivain, la poésie représentant le point ultime de cette métamorphose de la langue » (1995 : 25).

Dans le même ordre d'idées, Séoud considère que « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue » (1994 : 12). Il souligne également « [...] l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible » (*ibid.* : 12).

2. L'authenticité des documents authentiques et des textes littéraires

Je me propose maintenant de considérer brièvement la pertinence de l'authenticité des textes littéraires (texte en prose et texte poétique), par rapport à celle des documents authentiques. L'hypothèse sous-jacente est que l'authenticité des textes littéraires constitue leur avantage distinctif.

L'objection la plus souvent avancée est que l'authenticité n'existe pas dans un contexte « contraint » et « contraignant ». Pour remédier aux problèmes évidents de l'inauthenticité et de l'artificialité de la communication en classe de langue-culture, les communicativistes suggèrent le recours aux documents authentiques, qui tiennent jusqu'à l'heure actuelle lieu de modernité.

Cela étant, dans une perspective de réintégration du texte en prose et du texte poétique en classe de langue-culture quelques remarques, parmi d'autres, me paraissent utiles.

Première remarque

Les documents authentiques sont dotés d'une authenticité éphémère. Ils vieillissent vite et ne peuvent fonctionner que dans un contexte donné, alors que les textes littéraires ne perdent pas leur intérêt sociopsychologique et leur relation avec la réalité. Ils fonctionnent donc indépendamment du contexte de production et construisent « un monde qui interagit avec celui du lecteur » (Cicurel, 1991 : 126).

Reuter (1981), cité dans Pastiaux-Thiriat (1991 : 90), souligne le déplacement de la théorie du texte aux analyses sur le fonctionnement social du texte littéraire. Or, « initier les élèves à la connaissance du champ littéraire, c'est 'démystifier et

dénaturaliser' un univers régi par des contraintes matérielles, commerciales et institutionnelles, un système de production/diffusion que l'enseignement traditionnel occulte, au profit de l'idéologie du 'géné' » (*ibid.* : 90).

Quant à Séoud (1994 : 10), il rappelle que « la qualité type distinctive du texte littéraire, et dont il est bon ou même capital de tenir compte en didactique, c'est la polysémie qui fait qu'il peut parler à tout le monde et que tout le monde peut le parler ».

Cet auteur faisant le point sur l'apport du document authentique et du texte littéraire précise : « le document authentique, transposé en classe perd son authenticité ; le document littéraire, quant à lui, est autosuffisant, et, susceptible grâce à sa polysémie, à sa dimension universelle de parler à tout le monde, par delà temps et espace » (*ibid.* : 11). Un des partis qu'on peut tirer sur le plan pédagogique des qualités mentionnées, c'est que le texte littéraire, poème ou texte en prose, peut aider à la mise en place d'un processus d'apprentissage à la fois collectif et individualisé.

Deuxième remarque

La deuxième remarque concerne l'usage authentique des documents authentiques et des textes littéraires. Pour ce qui est des documents authentiques, l'expérience montre que leur omniprésence et leur authenticité supposée ne changent pas nécessairement leur usage pédagogique en classe de langue-culture. Ceux qui ont l'expérience de l'ethnographie de la classe constatent que souvent des cours qui s'appuient sur la « polyvalence » de ces documents³ sont aussi inauthentiques et ennuyeux que des cours à partir des textes fabriqués.

Par ailleurs, pour ce qui est des textes littéraires, leurs avantages cités ci-dessus incitent à la revalorisation de leur place dans l'acte pédagogique. Il est à noter cependant, que leur apport dépend de leur usage pédagogique, dans la mesure où l'authenticité n'implique pas nécessairement des stratégies et des pratiques authentiques.

Troisième remarque

Tout compte fait, la didactique du FLE a tout intérêt d'abandonner les choix monolithiques et recourir sans tabous à divers types de textes et, dès lors, à des lectures plurielles. Comme le font remarquer Cuq et Gruca, « Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes » (2005 : 172).

3. Voir à ce sujet Calliabetou (1992).

3. Pourquoi le poème ?

Tout ce qui précède amène à dire que le texte littéraire doit retrouver sa place en classe de langue-culture du secondaire.

S'agissant d'élèves du secondaire, donc d'adolescents et des collègues du terrain qui travaillent avec eux, j'ai choisi de centrer mes hypothèses sur le texte poétique. Pourquoi le poème ? Il me semble que, dans une approche centrée sur l'apprenant adolescent, la communication poétique, grâce à sa richesse au niveau langagier, sociopsychologique et culturel/interculturel, nous permet de mobiliser l'aspect cognitif, émotif, créatif et imaginatif des apprenants. Dès lors, on peut considérer l'interaction entre l'apprenant–lecteur et le texte poétique comme une expérience singulière, dans la mesure où elle provoque des réactions de nature affective, intellectuelle et sociale favorisant le discours personnalisé. L'action de cette expérience peut varier au sein du groupe en fonction de la personnalité des apprenants et des expériences personnelles qui surgissent lors de l'acte de lecture et lors de la phase de « l'après lecture » (Cicurel, 1991 : 148). Cette dernière phase centrée sur les apprenants est susceptible d'encourager chaque membre du groupe à manifester sa propre voix, en tant qu'individu à part entière.

4. Les fonctions du texte poétique

Ces quelques hypothèses me conduisent à attribuer au texte poétique⁴ de nouvelles fonctions. Les propos qui suivent s'inscrivent dans cette optique.

4.1. La fonction psychologique du texte poétique

Il me paraît important de remarquer que le terme lecture du texte poétique est générique, dans la mesure où, comme nous l'avons déjà mentionné, il désigne une série de réactions et, dès lors, une série de comportements.

Or la lecture du texte poétique est une activité psychique dans laquelle l'apprenant-lecteur s'implique en tant qu'individu neuro-psychologique intellectuel et affectif. Une caractéristique de cette activité tient au fait qu'elle est orientée par un projet concret, voire la résolution d'un problème. Dans le cas du poème « Déjeuner du matin » le problème à résoudre est l'objet d'une série d'interrogations destinées aux apprenants : « Que s'est-il passé ? », « Entre qui ? », « Quelles relations ? », « Quelles conséquences ? », « Y aura-t-il une

4. J'ai choisi le poème « Déjeuner du matin », susceptible d'illustrer les hypothèses qui vont suivre, grâce à son potentiel sociopsychologique et son intérêt universel. Vu les possibilités matérielles de ce travail, je me contenterai de quelques constatations-propositions générales.

suite ? », « Laquelle ? », « Agréable ou désagréable ? », « Pour qui ? », « Dans quelles conditions ? »...

Déjeuner du matin

Il a mis le café	Dans le cendrier
Dans la tasse	Sans me parler
Il a mis le lait	Il s'est levé
Dans la tasse de café	Il a mis
Il a mis du sucre	Son chapeau sur sa tête
Dans le café au lait	Il a mis
Avec la petite cuiller	Son manteau de pluie
Il a tourné	Parce qu'il pleuvait
Il a bu le café au lait	Et il est parti
Et il a reposé la tasse	Sous la pluie
Sans me parler	Sans une parole
Il a allumé	Sans me regarder
Une cigarette	Et moi j'ai pris
Il a fait des ronds	Ma tête dans ma main
Avec la fumée	Et j'ai pleuré
Il a mis les cendres	

Jacques Prévert, *Paroles*, Gallimard

Le poème présente l'avantage de soulever de multiples interrogations susceptibles de favoriser des parcours personnels et, dès lors, la projection de la réalité socio-affective de l'univers des adolescents. Dans cette vision des choses, Naturel (1995 : 25) postule « que la littérature fait partie de l'univers qui nous entoure » et « qu'elle est un phénomène vivant tout aussi authentique que les documents qui ont fait la gloire de la didactique... »

Quant à Bonnefoy, la poésie constitue une parole à part : « le dire commun simplement porté à son intensité la plus grande » (1988 : 32, cité dans Adam 1991 : 37). Adam, pour sa part, considère que « la poésie, pratique discursive essentielle, a pour fonction de relier socialement aussi bien les différents individus que les différentes époques » (1991 : 38). D'où son intérêt universel.

En effet, pour revenir au poème « Déjeuner du matin », j'ajouterais que les deux thèmes liés au poème qui présentent un intérêt pédagogique évident (les relations interhumaines et le danger du tabac) parlent « à tout le monde » et que « tout le monde peut les parler ». Je rejoins ici les réflexions de Séoud, mentionnées ci-dessus. Or, les apprenants, en fonction de leur vécu, recontextualisent les deux thèmes dans leur réalité personnelle d'adolescent.

Encore faut-il ajouter que le texte poétique, par sa polysémie, est générateur de circonstances psychologiques et sociales plurielles. Il est donc générateur de choix pluriels qui favorisent la mise en place d'un apprentissage à la fois individualisé et collectif.

4.2. La fonction communicative du texte poétique

Ma deuxième hypothèse est que le poème, par sa richesse au niveau langagier, sociopsychologique et culturel/interculturel est susceptible d'aider l'enseignant à

la mise en place d'une communication authentique. Notons ici que sa spécificité dérange, provoque, interroge la sensibilité et la curiosité des adolescents et, que dès lors, elle mobilise leur envie de s'impliquer dans un discours personnalisé.

Je dirai donc qu'en classe de langue-culture, parfois aseptisée par la monotonie et l'inauthenticité du discours quotidien, le poème vient jouer le rôle de :

- support au déblocage communicatif et affectif des apprenants ;
- support à la présentation d'une réalité socio-langagière. Il convient de rappeler ici que la compétence de communication (orale et écrite) se construit par la prise en compte des réalités sociopsychologiques du discours authentique ;
- support à la présentation d'expériences qui activent l'intérêt, suscitent le jugement, l'analyse, la critique, la comparaison, la projection de l'« ego », donc la communication orale⁵ au sein du groupe ;
- support à la mise en place d'activités d'écriture créative et d'activités-actions censées développer une véritable compétence de communication écrite.

A titre d'exemple, à partir des deux principaux thèmes liés au poème « Déjeuner du matin » (relations interhumaines, danger du tabac), dans les séances de l'après lecture, l'enseignant pourrait mettre en place une série d'activités d'écriture créative et des activités-actions⁶ :

5. Le développement de la communication orale implique la mise en place d'une méthodologie interactive favorisant l'interaction lecteur-texte. Cette interaction est présentée par Cicurel (1991 : 134) de trois manières

- 1) L'interaction dans le sens lecteur → texte : le texte ne doit pas être perçu par le lecteur comme un texte déjà là, avec un sens qui pré-existe et sur lequel le lecteur n'a pas prise mais comme un texte véhiculant un sens à construire. On demandera au cours de la lecture qu'on peut arrêter aux moments opportuns de construire des hypothèses sur la situation, sur ce qui va arriver, sur les causes, les conséquences, on demandera au lecteur d'interpréter l'attitude d'un personnage, de proposer un autre déroulement, de donner une suite au texte.
- 2) L'interaction dans le sens texte → lecteur : le texte a un effet sur le lecteur et celui-ci peut manifester comment il réagit, ce qu'il ressent, il peut indiquer comment lui, il aurait réagi, il peut s'identifier à un personnage. Il dira ce que le récit évoque pour lui, s'il a fait une expérience similaire, etc.
- 3) L'interaction entre les membres du groupe-classe qui comparent leurs différentes hypothèses. On favorisera le travail en groupe, les tâches diversifiées (tel groupe fera une recherche sur les lieux de l'action, sur les paroles d'un personnage, sur ce qui est dit de lui, sur l'intervention du narrateur...), ce qui donnera lieu ensuite à un échange pendant lequel les différents groupes font état des résultats de leurs recherches et donnent leurs mutuels points de vue.

Il est clair que ces hypothèses sur la lecture littéraire sont fort pertinentes pour la lecture du texte poétique.

6. Les activités-actions, à part le contexte scolaire, peuvent également avoir lieu dans la société extra-scolaire. Or, l'« agir social » des apprenants contribue à leur propre socialisation et à leur responsabilisation.

a) *activités d'écriture créative*

- réécrire le poème en modifiant quelques paramètres de la situation ;
- imaginer un début différent ;
- imaginer une fin différente ;
- rédiger au nom d'un protagoniste une lettre d'excuses pour remédier au problème (le problème est à préciser) ;
- imaginer la réponse (réactions positives ou négatives) ;
- transformer le poème en récit ;
- écrire la biographie de Prévert.

b) *activités-actions*

- organiser des expositions de poèmes français traduits en grec (« Déjeuner du matin » est traduit en grec) et des poèmes grecs traduits en français ;
- organiser une campagne anti-tabac (affiches, articles de presse, statistiques, effectifs, extraits de lois – helléniques et françaises – interdisant la fumée dans les endroits publics...).

Je m'empresse de noter ici que, dans ces conditions, les enseignants devraient se libérer de la vision traditionnelle, un peu trop linguistique du texte littéraire, pour privilégier « la tâche [...] qui ressemble le plus à l'action sociale à laquelle on veut préparer les élèves » (Puren, 2009 : 52). Ceci dit, cette optique se propose « de former les élèves à être des citoyens actifs plus tard en les faisant agir en classe-même en tant que citoyens actifs de la microsociété [...] et en leur proposant de réaliser des actions dans la société extérieure à la classe [...] » (*ibid.* : 52).

Ces observations amènent à dire que l'usage pédagogique du texte poétique acquiert une dimension expressive et créatrice censée revaloriser la lecture et la production écrite. Désormais la didactique des langues-cultures aurait tout intérêt à lui réserver une place privilégiée dans le cadre :

- d'une pédagogie de l'épanouissement sociopsychologique des apprenants ;
- d'une pédagogie de la découverte et de la diversification ;
- d'une pédagogie différenciée ;
- d'une pédagogie du projet ;
- d'une pédagogie de la responsabilisation ;
- d'une perspective actionnelle⁷.

7. Le cadre européen commun de référence pour les langues considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives,

4.3. La fonction sociale du texte poétique

Comme le fait remarquer Adam, « le discours poétique vise la réalité » (1991 : 88). Dès lors, il fonctionne comme une pratique sociale. Celli, analysant la fonction sociale de la littérature, précise : « la littérature est critique, dérangeante, subversive [...]. Elle interroge les conventions sociales et langagières, [...] bouleverse les représentations les mieux établies » et « elle explore les recoins les plus sombres de l'être humain » (1996 : 3).

Si donc il en est ainsi l'usage pédagogique du texte poétique permet la revalorisation de l'activité de lecture et la mise en évidence de ses fonctions pragmatiques dévalorisées souvent dans le contexte institutionnel. Il s'agit de fonctions pragmatiques conditionnées par des facteurs extralinguistiques qui entrent en jeu dans l'acte de lecture, à savoir le style cognitif et émotif de l'apprenant, son identité socioculturelle forgée par les interactions socioculturelles exolingues et l'arrière-plan de ses expériences personnelles.

Autrement dit,

tout lecteur-apprenant, aussi irréductible que soit son individualité, est (nous insistons sur ce point) un sujet social, c'est-à-dire que ce qu'il fait comme il le fait, ce qu'il lit comme il le lit, ce qu'il apprend comme il l'apprend n'est pas indépendant de ce qui le situe dans l'espace social : son âge, son sexe, son milieu originel d'appartenance, sa trajectoire personnelle, etc.

(Papo et Bourgain, 1989 : 34)

Il s'ensuit donc « que toute lecture est informante/signifiante à raison de ce qu'elle est « informée » et, que dès lors elle est aussi « une activité socialisée et socialisante » (*ibid.* : 26), pratiquée par les agents sociaux du micro-cosmos de la classe de langue-culture. Selon le même auteur, « tout processus d'apprentissage est en fait un processus socialisé, ne serait-ce que parce que les objets sur lesquels porte l'apprentissage sont eux-mêmes socialisés » (*ibid.* : 34).

Encore faut-il ajouter que « toute lecture contribue à la socialisation des autres membres du groupe-classe, à savoir à l'acquisition de connaissances, de valeurs, de comportements, d'attitudes, donc de « savoir-vivre » propre à une société donnée » (Calliabetso, 1995 : 263). Les propos de Lits au sujet de l'action socialisée et socialisante de la littérature me paraissent fort pertinents :

Si la littérature est jeu de signes, si elle est, pour l'élève, découverte d'une écriture, d'un style, elle est aussi l'occasion d'un « grand jeu » expérientiel, d'une approche des grandes questions de l'existence au travers de mécanismes d'identification et de projection. Les critères esthétiques guideront donc autant les choix de textes de l'enseignant que les valeurs existentielles contenues, [...]. Et ces valeurs seront bien sûr multiples, ouvertes, pour éviter de retomber dans d'anciens systèmes de valeur univoques et imposés. Il ne s'agit en aucun cas de restaurer une morale fermée (même en lui attribuant le nouveau nom

volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (2000 : 15).

d'éthique !), mais de permettre aux membres d'une communauté de reconnaître le champ des valeurs dans lequel ils sont inscrits, afin qu'ils puissent identifier leur système personnel au sein de cet ensemble. C'est cet objectif que vise à atteindre la prise en compte du code culturel.

(Lits, 1994 : 26)

Nous touchons ici un problème épineux, à savoir la formation interculturelle et psychopédagogique des enseignants de langues-cultures. Désormais, la socialisation/acculturation des apprenants et l'acquisition du « savoir-vivre » et du « savoir-co-agir », impliquent de nouveaux rôles pour les enseignants : celui de socialisateur, d'accultureur, de responsabilisateur, voire d'éducateur.

4.4. La fonction interculturelle du texte poétique

Dans le cadre des travaux du congrès, d'autres collègues traiteront de cette fonction du texte littéraire. Pour ma part, vu les conditions matérielles limitées, je me contenterai de quelques brèves réflexions.

Il est d'observation courante que les phénomènes d'ethnocentrisme, de réveils identitaires, de guerres locales et de conflits frénétiques constituent un danger évident pour le destin des jeunes européens. L'éducation ne pourrait pas rester indifférente. Or, « le potentiel socio-humaniste de l'école peut et doit devenir le lieu privilégié de la promotion d'une citoyenneté européenne démocratique et éthique » (Calliabetso, 2009 : 22).

Dans cette optique, les enseignants de langues-cultures sont appelés à assumer « leurs nouveaux engagements, à savoir l'éducation interculturelle ». Dès lors « ils sont appelés à aider les apprenants à acquérir des réflexes européens éthiques [...], à développer le goût des savoir-faire coactionnels et relationnels » (*ibid.* : 23).

Dans cette vision des choses, le texte poétique grâce à sa dimension universelle sur le plan sociopsychologique est susceptible de favoriser l'ouverture des apprenants vers d'autres modes de vie. Or, on ne peut pas observer et analyser l'autre sans le comparer avec soi-même.

Il s'ensuit que l'école, parallèlement à sa fonction d'instruire les apprenants, doit focaliser sur la fonction de les éduquer et de les doter d'une compétence actionnelle et co-actionnelle. Cela étant, l'enseignement des langues-cultures fait partie des moyens dont le potentiel socio-humaniste s'avère fort important. Pour ce qui est du texte poétique, la relation privilégiée entre le haut degré de l'affectivité des adolescents et la dimension sociopsychologique du discours poétique pourrait grandement favoriser la réalisation d'actions à visée interculturelle.

Revenons au poème « Déjeuner du matin ». A partir de l'image que l'on se fait de l'homme désolé en train de fumer sa cigarette avec une volupté évidente, l'enseignant peut organiser des séances d'enseignement interculturel.

Ce travail pourrait amener à la réalisation de dossiers interculturels sur les thèmes :

- relation des Grecs et des Français avec le tabac (on pourrait ajouter d'autres nationalités à la demande des apprenants) ;
- effectifs de jeunes fumeurs en Grèce, en France, en Italie... (âge, garçons, filles...);
- effectifs d'enseignants fumeurs ;
- lois interdisant la fumée dans les endroits publics en Grèce, en France, dans d'autres pays (à la demande des apprenants).

Certes la réalisation de ces dossiers (en groupe) s'inscrit dans une pédagogie de responsabilisation et de co-action. Dès lors, les apprenants apprennent à apprendre par et dans l'action collective et fonctionnent comme des acteurs sociaux.

Epilogue

Pour synthétiser, je voudrais citer quelques facteurs qui ne favorisent pas, jusqu'à l'heure actuelle, l'usage pédagogique du texte littéraire (en prose ou texte poétique) dans l'enseignement du FLE au secondaire :

1. La Cadre Européen Commun de référence pour les langues centre son intérêt plutôt sur les documents authentiques.
2. Le texte littéraire ne figure pas dans les certifications françaises DELF et DALF. Il est également absent des certifications helléniques organisées par le Ministère de l'Education Nationale et des Cultes.
3. Il reste absent des programmes d'études.
4. La place et l'usage du texte littéraire demeurent fort ambigus dans les méthodes pour l'enseignement du FLE.
5. Les enseignants de FLE n'ont pas une formation leur permettant la mise en place d'une pédagogie du texte littéraire centrée sur ses fonctions pragmatiques.
6. Les apprenants considèrent le plus souvent que la littérature n'est pas leur affaire et que ce genre de communication écrite ne les intéresse pas.

J'ai laissé en dernier un facteur déterminant, à savoir la « [...] liaison difficile entre littérature et français langue étrangère [...] » (Naturel, 1995 : 3) et, dès lors, entre didacticiens et littéraires. Comme le fait remarquer Naturel (*loc. cit.*) dans cette liaison « les littéraires ont leur part de responsabilité. Ils éprouvent, très souvent, un certain dédain pour cette discipline qui reste pour eux mal définie [...] ».

Dorénavant, les questions soulevées par les intervenants nécessitent des réponses-actions, si l'on veut vraiment sortir le texte littéraire de son malaise chronique. Dans cette perspective, il faudrait envisager une véritable co-action entre les didacticiens et les littéraires. Les rencontres de ces journées entre didacticiens, littéraires et praticiens pourraient se révéler fort enrichissantes et prometteuses.

Références bibliographiques

- ADAM J., 1991, *Langue et Littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette.
- BONNEFOY Y., 1988, « La poésie à l'Université », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, 32-41.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2000, Conseil de l'Europe, Didier.
- CALLIABETSOU P., 1992, « Les matériaux scolaires et les matériaux sociaux en didactique des langues étrangères », *Langues Modernes*, n° 3, 49-55.
- CALLIABETSOU P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éd. Eiffel.
- CALLIABETSOU P., 2009, « L'interculturel : pour quoi faire en classe de langues-cultures. », *Contact*⁺, n° 44 (déc. 2008 – janv.-fév. 2009), 22-27.
- CELLI G., 1996, « Editorial Littérature », *Langues Modernes*, n° 3, 3.
- CICUREL F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, Grenoble, PUG.
- LITS M., 1994, « Approche interculturelle et identité narrative. Littérature et cultures en situation didactique. », *ELA*, n° 93 (janvier-mars).
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Paris, CLE International.
- PAPO E. et BOURGAIN D. (avec la collaboration de PAYTARD J.), 1989, « Littérature et communication en classe de langue. Initiation à une analyse du discours », *LAL*.
- PASTIAUX-THIRIAT G., 1991, « Recherches en didactique des textes et documents », *Etat de la recherche en didactique du français langue maternelle*, *ELA*, n° 84 (octobre-décembre), 85-96.
- PUREN Ch., 1999, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Contact*⁺, n° 44 (décembre 2008, janvier-février 2009), 50-54.
- REUTER Y., 1981, « Le champ littéraire : textes et institutions », *Pratiques*, n° 32, 5-29.
- SÉOUD A., 1994, « Document authentique ou texte littéraire », *Littérature et cultures en situation didactique*, *ELA*, n° 93 (janvier-mars), 8-24.

Enseigner Proust en FLE

Mireille NATUREL
Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Se situer dans la perspective du français langue étrangère pose d'emblée la question du cadre institutionnel. Le français langue étrangère qui s'est d'abord affirmé comme creuset d'expérimentation pédagogique n'a pas conquis son autonomie en tant que discipline. Partagé entre les linguistes et les littéraires, il a affirmé sa spécificité dans la didactique. C'est ainsi que l'Institut d'études pédagogiques pour les étudiants étrangers de la Sorbonne est devenu progressivement l'UFR de didactique du français langue étrangère de Paris III-Sorbonne nouvelle, seul cas en France où le français langue étrangère a donné naissance à une UFR indépendante. Ces dernières années, l'emprise de la linguistique s'est confirmée et le français langue étrangère vient d'être rattaché, à Paris III, aux « Sciences du langage ».

On pourrait penser que *Pour la littérature*, publié en 1995, a été une tentative vaine pour défendre la place de la littérature. Et pourtant, épuisé depuis plusieurs années, le livre doit être réédité en version numérique (le contrat est signé) et les dernières missions que j'ai accomplies à l'étranger ont confirmé sa diffusion et la place qu'il a eue dans la carrière de certains collègues. Le combat « pour la littérature » se justifie encore plus maintenant qu'elle est aussi fragilisée en français langue maternelle.

Dans *Pour la littérature*, je préconisais la lecture de l'œuvre intégrale et affirmais la nécessité de se placer dans la perspective plus vaste du « fait littéraire ». L'étude de l'œuvre est préparée par celle du paratexte et par le recours à la médiacritique. Toute démarche pédagogique s'inspire, explicitement ou non, d'une théorie littéraire ou linguistique. Ainsi l'intérêt pour le paratexte devait beaucoup aux travaux de Gérard Genette, son livre *Seuils* notamment (1987). La médiacritique repose sur l'importance de l'image dans la civilisation contemporaine. Cette fascination pour l'image, nous la retrouverons à travers l'exploitation de la bande dessinée en cours de littérature.

1. La place de Proust dans les méthodes de français langue étrangère

Proposer d'étudier « Proust en français langue étrangère » peut sembler relever de la provocation, ou du moins constituer un défi. Proust est redouté pour son style, ses interminables phrases, son univers complexe. Mais si Proust incarne la littérature dans sa quintessence, il est aussi associé à ce que j'appellerai des « universaux » culturels. Qui ne connaît pas la madeleine de Proust, comme symbole du souvenir ? Cette expérience de la madeleine a été retenue dans *Bonne route !* (tome 3, Hachette, 1990), pour ouvrir le chapitre « La vie devant soi », sous le titre « L'attraction du souvenir ». Première méthode que nous avons sélectionnée pour illustrer l'évolution du statut du texte littéraire dans la méthodologie du français langue étrangère, ces vingt dernières années. Dans les années quatre vingt-dix, *Bonne route !* fait figure d'exception en tant que méthode à fondement littéraire. Le tome 3 vise la préparation du diplôme supérieur de l'Alliance française. On croit encore aux « beaux textes », écrits par « les plus grands de nos écrivains » et on les fait dialoguer avec des textes d'auteurs contemporains ou des articles de magazine. La passerelle s'établit avec la civilisation. L'objectif linguistique, visant la maîtrise de la langue, est présent mais reste secondaire par rapport aux deux objectifs principaux, littéraire et civilisationnel. La table des matières repose sur un découpage thématique, abordant des sujets comme « l'argent », les « croyances », « la ville », etc. Les auteurs de la méthode qualifient leur approche des textes littéraires d'« originale » et cela grâce à un questionnement et le recours à un index littéraire qui définit les catégories utilisées. Celles proposées pour le texte de Proust – introduction, structure, tonalité, conclusion, rythme, référence – sont calquées sur celles utilisées en français langue maternelle. Chacune est pertinente en soi et témoigne d'une maîtrise de l'analyse littéraire mais l'agencement n'est pas évident. Et elles font plus appel à la discipline intellectuelle, à la rigueur de l'apprenant qu'à son imagination et au plaisir du texte. L'étudiant doit démontrer la proposition faite par les auteurs de la méthode. Une démarche heuristique paraît plus convaincante. Quant à l'illustration, « Un déjeuner à la campagne », elle ne peut être exploitée que dans un rapport d'opposition avec le texte de la madeleine. L'itinéraire littéraire se termine par une réflexion sur la madeleine en tant qu'objet déclencheur du souvenir, en se référant aux étapes antérieures à la version publiée, comme le fait la critique génétique. Celles-ci mentionnent pain grillé et biscotte, ce qui permet de mieux mesurer la richesse sémantique du gâteau finalement retenu.

Dix années plus tard, la maison d'édition CLE international ose proposer deux manuels de littérature destinés à l'enseignement du français langue étrangère. Ils correspondent à des niveaux débutant ou intermédiaire. La littérature ne s'inscrit donc pas dans une hiérarchie qui la ferait réserver à une élite. Les intitulés, dynamiques dans leur formulation, témoignent d'une intention novatrice, en même temps que didactique : *Littérature en dialogues* (2001, rééd. 2005), *Littérature progressive du français* (2004). Le premier manuel s'inscrit dans le

sillage des méthodes communicatives. L'objectif premier annoncé vise le plaisir du texte et la spécificité de ce manuel est d'associer le discursif et le culturel. Le classement retenu ne tient pas compte de la chronologie mais d'une prétendue difficulté du sens des textes. Ainsi, *Le Côté de Guermantes* se situe en fin de volume : il succède à la fable de La Fontaine « Le Loup et l'agneau » et est suivi de deux seuls autres extraits (*Phèdre* et *L'Œuvre au noir*). C'est en effet l'œuvre qui fait référence, même si elle est immédiatement représentée par un extrait. La méthode a la particularité d'inclure les enregistrements des textes littéraires sur cédérom. L'oral est en effet la donnée première et, en ce qui concerne Proust, le texte proposé est un dialogue entre le narrateur et Saint-Loup. Les phrases sont brèves, la problématique est simple : obtenir un rendez-vous auprès d'une dame, sous prétexte de voir un tableau. L'extrait est court, et pourtant il est accompagné d'une présentation étoffée de l'auteur et de son œuvre. Les activités proposées sont construites à partir des actes de parole et visent surtout à vérifier la compréhension du texte. On assiste à une désacralisation de la littérature – *Le Côté de Guermantes* conduit à une interrogation sur les romans-photos et les histoires à l'eau de rose. L'approche est vivante, ancrée dans l'expérience de chacun. Une ouverture culturelle est proposée en direction de l'impressionnisme et des écrivains de la Normandie. L'extrait est bien choisi puisqu'il permet de partir d'une approche discursive pour terminer sur des considérations littéraires et artistiques. Les préoccupations linguistiques l'emportent finalement, par la présence d'ultimes considérations sur les langues régionales.

Littérature progressive du français, paru en 2004, affirme son originalité en faisant de la littérature une émanation de la langue. Certes, on croit à nouveau au pouvoir de la littérature mais on ne peut revenir à la situation du passé où l'apprentissage de la langue se faisait *par, dans* la littérature. La littérature mérite maintenant le même traitement que la langue ; elle en est une composante et on la découvre progressivement. L'Avant-Propos affirme immédiatement son souci de « réinstaurer » la littérature parmi les supports d'apprentissage de langue et de culture étrangères. Le texte littéraire permet de s'ouvrir aux autres cultures et offre une richesse interprétative, du fait de sa littéarité. Les auteures (qui revendiquent la féminisation du mot) avancent la notion de « patrimoine littéraire », ce qui me paraît convaincant. Penser, en revanche, que les textes proposés sont connus de la majorité des élèves parvenus à la fin du lycée est optimiste. Les étudiants étrangers connaissent, en général, beaucoup plus les classiques que les étudiants français. Pour ce qui est des objectifs, le fait de définir le texte littéraire comme « générateur de sensations », et de signaler qu'il suscite « une approche sensible » constitue la donnée la plus importante. On ne peut proposer de méthodologie fixe de l'approche littéraire ; une adaptation est nécessaire, en fonction du type de texte. Quant à la recommandation sur le mode de lecture – la lecture silencieuse est préconisée – elle sera un tremplin sur lequel nous rebondirons dans nos propositions finales. Un changement important s'est en effet manifesté dans les pratiques de lecture, ces dernières années.

Proust – et cela peut paraître paradoxal ou du moins surprenant – est présent au niveau débutant. Le classement des textes est chronologique et l’auteur de la *Recherche* ouvre la section XXe siècle. Le titre de l’œuvre est accompagné de dates : 1909-1927. Et déjà ces dates surprennent puisque *Du côté de chez Swann* paraît en 1913. En deux pages, le XXe siècle est défini ; la *Recherche* en deux lignes : œuvre-cathédrale dans laquelle la dimension autobiographique est dépassée par celle du souvenir. Une double page est ensuite proposée à l’exploitation pédagogique : l’une est consacrée à l’œuvre, l’autre aux Activités. La présentation de l’écrivain – plus d’ailleurs de son œuvre que de sa vie – est dense. Quant au document, il a la particularité de s’intéresser à la genèse de l’œuvre : les différentes étapes du projet romanesque sont schématisées et la 1^{ère} étape commence en 1909, avec « Les Intermittences du cœur ». Cette approche a le mérite de se référer implicitement à la critique génétique et de montrer comment le projet de Proust s’est considérablement amplifié, passant de deux volumes (*Le Temps perdu*, *Le Temps retrouvé*), à trois (*Du côté de chez Swann*, *Le Côté de Guermantes*, *Le Temps retrouvé*) puis à sept. Il a le défaut, pour des non-spécialistes, de ne pas distinguer l’œuvre en préparation de l’œuvre publiée. Mais il est vrai que travailler à partir des titres est toujours fructueux, plus spécialement dans le cas présent où les titres s’inscrivent dans un projet d’ensemble et traduisent l’évolution de l’œuvre, dans sa structuration mais aussi dans sa signification. L’intérêt porté aux noms propres – qui est déjà celui de Proust – se retrouve dans les informations fournies, « pour mieux comprendre ». Ce qui dans d’autres méthodes s’appelait « lexique » et était constitué de noms communs réputés difficiles se compose ici de noms de personnages et de noms de « villes imaginaires ». Au nombre de trois à chaque fois, ils sont judicieusement choisis, représentant des enjeux importants de l’œuvre. Dans cette perspective, Paris cède sa place à « Sodome et Gomorrhe ». Est ensuite donnée l’explication de deux expressions : « une intermittence » et « une prisonnière ». L’explication proposée aurait été plus pertinente si elle avait été donnée en contexte. Néanmoins, cet ensemble démontre l’intérêt de la cohérence d’une démarche pédagogique et l’exploitation proposée (découverte, exploration) est parfaitement adaptée aux données fournies dans la page de présentation. Le retour à la première question à partir de la septième question est judicieux, permettant de revenir sur les interprétations initiales, et créant une structure circulaire qui aurait plu à Proust. Évidemment, on peut trouver que cette approche à partir des titres reste trop extérieure à l’œuvre et ne présente pas les qualités d’une approche sensible. Néanmoins, elle permet une connaissance globale de l’œuvre et on peut espérer qu’elle suscite l’envie pour l’apprenant d’entrer *dans* l’œuvre, de faire plus ample connaissance avec les personnages et les lieux.

2. Texte et image : Proust en bande dessinée

En 1998, une révolution se produit dans le monde proustien : une adaptation de

« Combray » en bande dessinée parut (Delcourt). On parla de « trahison », de « sacrilège ». Or, si la presse française réserva un accueil frileux à la bande dessinée de Stéphane Heuet, les journaux étrangers acclamèrent cette initiative audacieuse. Les enseignants s'emparèrent de ce nouveau support pour faire entrer leurs élèves dans l'univers de Proust, réputé difficile. Ce support, je l'ai testé auprès d'étudiants en Licence de Lettres, option Didactique du français langue étrangère et l'expérience est concluante. L'idéal est là encore de disposer de l'œuvre intégrale, autrement dit la bande dessinée : elle permet de travailler sur la distinction des séquences, sur leur agencement, sur la palette des couleurs. L'épisode de la madeleine s'étend sur quatre pages, aux teintes pastel. Le propre de la bande dessinée est évidemment de jouer sur les couleurs. On passe ainsi de couleurs en demi-teintes, vaporeuses, qui traduisent l'atmosphère feutrée de l'hiver aux couleurs vives du printemps, signe de résurrection (celle du temps passé) et du renouveau (avec les aubépines, notamment). La taille de l'image est également intéressante. Fragmentée, elle décompose les actions ; pleine-page, elle traduit le caractère absolu des effets de la mémoire involontaire : tout le village de Combray renaît progressivement de la tasse de thé. Les images sont un bon point de départ pour faire travailler l'expression orale. L'imagination de l'apprenant est sollicitée ; il doit développer ses compétences descriptives, narratives. Le texte de Proust est premier et il y a les choix de représentation faits par le dessinateur : dans les costumes, dans la physionomie des personnages. Nul ne sait à quoi ressemble le visage du narrateur de la *Recherche* ; or quand on le dessine, on en trace nécessairement les contours et les traits. Faire ressembler le héros-narrateur à l'auteur oriente le lecteur vers une interprétation autobiographique, ce qui semble contraire à la volonté de l'auteur du *Contre Sainte-Beuve*. Mais la réalité littéraire dépasse les déclarations de principe et retrouver Proust dans ses textes n'est pas un sacrilège. La bande dessinée présente l'avantage d'offrir un texte aéré, allégé, tout en restant fidèle à celui de Proust.

L'auteur de la bande dessinée a fait le choix de décomposer le geste de la main et de la cuiller portée à la bouche en plusieurs petites vignettes et les effluves bleutés suffisent à traduire la félicité ressentie par le héros. Tout est discours intérieur et celui-ci est condensé dans les vignettes couleur coquille d'œuf, les bulles étant réservées au discours direct. Un épisode si dense dans le texte devient aérien, dans sa représentation graphique particulièrement suggestive, dans ces pages. Néanmoins, il est important de revenir, à un moment ou à un autre, à l'œuvre. La dernière phrase (le phénomène de résurrection de tout le village comparé au jeu japonais), conclusion de l'épisode et articulation avec le chapitre suivant, magnifique par son rythme et sa construction métaphorique, a été transcrite textuellement par Stéphane Heuet, s'étalant subtilement sur deux pages. On peut sélectionner une image plus prosaïque, par exemple celle de la chambre de tante Léonie et comparer la description qu'en donne Heuet à celle de Proust. Au cours de la préparation du cours, il faut donc choisir, avec soin, les fragments ou les vignettes qui feront revenir à l'œuvre-source, dans cette pratique de la complémentarité texte-image.

Certes, toutes les œuvres littéraires n'ont pas été adaptées en bande dessinée mais le principe de la confrontation texte-image peut avoir de multiples applications. Je proposais dans *Pour la littérature*, l'utilisation d'émissions de télévision pour aborder la présentation d'un écrivain. On peut aussi avoir recours aux adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires, de plus en plus nombreuses, et dans tous les genres. Le résultat est souvent déconcertant pour le lecteur, comme si l'image le privait de son droit d'imagination. Rares sont les lecteurs qui apprécient l'adaptation cinématographique de leur œuvre préférée. Ils sont, en revanche, plus favorables à l'oralisation du texte, sous forme de lectures publiques ou d'enregistrements.

3. Expériences lectorales

3.1. Lecture filmée

Les expériences lectorales se multiplient et l'on remarque un véritable engouement pour les lectures publiques. Lectures à l'occasion d'un festival, lectures d'une œuvre intégrale sur un week-end ou par étapes, lectures faites par des professionnels ou par des amateurs. On propose aussi des enregistrements d'œuvres lues par les plus grands comédiens (ainsi l'œuvre de Proust et des extraits de sa correspondance enregistrés par les éditions Thélème, et lus par André Dussollier, Robin Renucci, Michael Lonsdale, etc.). Les mots prennent chair et l'on a l'impression de redécouvrir le texte. La lecture de Proust est infinie.

La cinéaste Véronique Aubouy incarne un nouveau rapport à la lecture oralisée de la *Recherche*. Son expérience est des plus originales puisqu'elle filme les lecteurs de Proust en train de lire, à voix haute, deux pages de l'œuvre. La réalisation du film, commencée il y a déjà plusieurs années, va se poursuivre encore très longtemps (2050 !) puisque Véronique Aubouy vise la lecture intégrale de la *Recherche*. Expérience de toute une vie, dit la cinéaste. Rapport troublant au texte et à la caméra, pour le lecteur ; expérience proche d'un voyeurisme de la lecture. Le film réalisé, microséquence par microséquence, par des lecteurs les plus différents qui soient – du footballeur au spécialiste de Proust, en passant par le journaliste de *Libération* et le fleuriste d'Illiers-Combray – est ensuite projeté, dans son inachèvement temporaire. La projection s'étale sur plusieurs jours, plusieurs nuits. Expérience de la continuité, celle de la *Recherche*. Le lecteur, quant à lui, est soumis au double regard du cinéaste, à travers sa caméra, et du spectateur.

Le projet se poursuit à son rythme et des projections publiques sont régulièrement proposées. Un deuxième projet de Véronique Aubouy est venu le compléter ; son lancement a eu lieu, au Théâtre de la Villette, en septembre 2008. Intitulé « Le baiser de la matrice », il fait appel aux nouvelles technologies. Le lecteur n'est plus filmé, il s'autofilme. Il lit son texte devant une webcam et son

image est immédiatement diffusée sur internet ; puis, enregistrée, elle s'inscrit dans le déroulement du film de la *Recherche*, toujours sur internet. Là encore, les deux pages sont attribuées arbitrairement, quelques heures avant l'enregistrement.

Que retenir de ces expériences ? De l'intérêt pour la lecture-spectacle. Le lecteur se donne à voir, en prenant possession de son texte. Lit-il pour lui ou pour l'autre ? L'oralisation, comme l'affirmait Flaubert à travers sa pratique du gueuloir, permet de tester l'euphonie du texte mais aussi de mieux se l'approprier en le donnant à l'autre. Le lecteur non-professionnel participe à la mise en mémoire collective du texte. C'est enfin une expérience de lecture que l'on partage, avec le public virtuel ou présent, avec les autres lecteurs que l'on découvre dans le film ou sur la toile.

3.2. Lecture oralisée, pratique pédagogique

Ces différentes pratiques de lecture orale de textes littéraires m'ont inspirée dans ma démarche pédagogique. L'expérience a été menée auprès d'un groupe d'étudiants étrangers inscrits dans un diplôme universitaire ouvert aux bacheliers qui désirent suivre une formation d'une année, de langue et culture, correspondant soit à la durée d'un séjour en France, soit à une mise à niveau précédant l'entrée dans un cursus national. Leurs formations sont hétérogènes et très peu sont littéraires. Leurs origines géographiques sont également diverses. Le cours est intitulé « Panorama du XIXe siècle » et est conçu comme un cours d'initiation à l'histoire littéraire. Le *moment de lecture* n'avait pas une fonction illustrative : une liberté entière dans le choix de l'œuvre était accordée aux étudiants (les seules contraintes étant celle du respect du siècle et de la personnalisation du choix). L'étudiant choisissait deux pages. Comme toute expérience novatrice qui déstabilise, elle a suscité de la méfiance dans un premier temps mais elle fut très vite adoptée et la participation fut quasi totale. Chacun se sentait maître de son œuvre, face au public. Les lectures les moins affectées, les plus naturelles furent, en général, les plus appréciées. Certaines d'entre elles posèrent problème car elles étaient inaudibles. Cela fut dit sans que la personne concernée fût froissée car un climat de confiance s'était instauré et le groupe *partageait* véritablement une expérience. Dans le cas-limite d'incompréhension totale, l'extrait fut distribué. Le lecteur devait justifier son choix et, très souvent, il a fait précéder sa lecture d'une courte introduction pour situer le passage. Le *moment de lecture* constitue une pause, qui allie le plaisir de l'écoute et de la lecture à l'enrichissement des connaissances.

Cette pause n'était pas en effet uniquement récréative ; elle fut intégrée dans l'évaluation finale. L'étudiant devait répondre à la question suivante : « Quelle est l'œuvre présentée par l'un de vos camarades qui vous a le plus séduit(e) ? Pourquoi ? ». Deux réponses me semblent particulièrement intéressantes par leur contenu :

1ère copie

L'oeuvre¹ qui m'a touché le plus est « Une saison en hiver (sic) », présenté par XY, un des dernières exposés. J'ai en ai plusieurs raisons, la première est l'excellente lecture des deux pages, la force de sa voix, l'intérêt, l'élocution, le ton de sa voix. La deuxième est la thématique du poème. La troisième est qui en textes de XIXe siècle nous avons étudié RIMBEAU et cet auteur m'a séduit complètement. De plus, je suis microbiologiste industriel, ma carrière est nettement scientifique et durant 5 ans d'études universitaires j'ai travaillé la méthode scientifique (documentation, observation, formulation de l'hypothèse, vérification de l'hypothèse et conclusions), néanmoins Rimbeau est un auteur qui me fait rêver, qui étudie la réalité mais il a une nouvelle vision, des théories différentes. Il faut au même temps se détacher de l'objectivité. En autres, Rimbeau était un écrivain très jeune, et est une des raisons qui me permet de l'admirer et de analyser d'un côté la jeunesse et de l'autre la mûreté de ses oeuvres.

En revanche, le texte que j'ai choisi « Lettres à Juliette Drouet » m'a fasciné. Avant, je pensais que je n'étais si sensible aux textes romantiques, je n'aimais pas trop les histoires d'amour, mais Hugo m'a fait rêver avec ses descriptions incroyables, ses lignes innombrables où il exprime au coeur ouvert son amour infini pour sa maîtresse pendant 50 ans. »

Le premier verbe utilisé par l'auteur de la copie est déjà important : « toucher ». C'est bien en effet la fibre sensible qui est atteinte par le texte littéraire, et plus particulièrement dans cette expérience. L'amateur qui hésite, trébuche sur certains mots, prononce mal, au risque d'être incompréhensible pour ses camarades, *se donne* encore plus. La lecture de l'extrait n'est plus un exercice scolaire mais elle relève de la *représentation* et comporte une forte composante émotionnelle. L'auteur de la copie revendique cette sensibilité en l'opposant très habilement à sa formation scientifique. Elle apprécie d'abord la lecture par ses qualités sonores : la voix, l'élocution. Elle analyse ensuite avec une rigueur toute scientifique ses autres arguments, en opposant cette rigueur scientifique au rêve que procure la poésie de Rimbaud. Elle revient sur la « sensibilité » dans la justification de son propre choix d'oeuvre. Le verbe « rêver » est à nouveau employé et l'expression « à coeur ouvert » est intéressante dans la mesure où elle relève du vocabulaire scientifique alors qu'elle est employée ici pour traduire une émotion des plus vives. Rimbaud devient même « Rimbeau » ; les titres d'oeuvres se mêlent. « Une saison en enfer » est confondu avec « Un hiver à Majorque » de George Sand. Ces lapsus calami traduisent un trouble émotionnel.

2e copie

J'ai bien aimé la présentation de l'oeuvre « Vingt-mille lieues de voyage sous la mer » de Jules Verne. La lecture a été très claire, très vive, et en écoutant, je me souvenais de mes propres lectures de Verne, quand j'avais onze, douze ans et je lisait les aventures de Nemo et des autres romans au lit jusqu'à ce que je

1. L'orthographe des copies est respectée.

pouvais plus de sommeil. J'aimait bien l'imagination scientifique de Verne, et aussi son sens de l'aventure. Mon livre préféré était « Deux années en vacances » (J'ai le lu en catalan et ne sais pas si celui-ci est le titre exacte en français). Jules Verne a éveillé ma curiosité sur beaucoup de sujets, même si son style était un peu lourd, descriptif. En fait, quand j'ai relu les romans, quelques-uns m'ont ennuyé et je me rendu compte du classisme, sexisme et racisme (« 5 semaines en Golfière ») présents dans ses oeuvres, propres du XIXe siècle.

Ce témoignage est émouvant car il nous fait assister à un phénomène de résurrection du passé, et ce à travers l'expérience de la lecture. Deux thématiques très proustiennes, sans qu'il ait été question de Proust dans ce cours. L'étudiant-enfant lisait au lit, comme beaucoup d'enfants, mais aussi comme le héros de Proust. Encore plus intéressant est le fait que la lecture a été suivie d'une relecture. On constate, une fois encore, un écart entre la maîtrise de la langue et la capacité d'analyse littéraire. Les titres sont approximatifs ; ils font preuve, néanmoins, d'une excellente mémoire affective. On ne peut trouver meilleure illustration de la mise en œuvre de la sensibilité, dans la pratique de la lecture. L'étudiant distingue parfaitement les critères d'évaluation de son enfance de ceux de l'âge adulte et exerce un esprit critique sur les a priori idéologiques des romans de Jules Verne. La lecture orale a d'abord été appréciée pour la qualité de l'élocution, ce qui rejoint là encore l'attitude de Proust, toujours sensible à la voix, notamment celle de la mère. Écouter la lecture d'une œuvre à voix haute, c'est se replonger dans l'univers de l'enfance, dans l'expérience primitive de la lecture faite par une figure parentale. Et cela déclenche inconsciemment des réactions émotionnelles.

En conclusion, le texte littéraire ne peut être appréhendé au moyen d'une grille, par une méthodologie fixe ; il a besoin au contraire de flexibilité, d'une nécessaire adaptation à sa spécificité. À partir d'une réflexion sur les objectifs à atteindre, doit s'instaurer une démarche pédagogique cohérente, sélective. Il est néanmoins important de viser le plaisir du texte, d'y être sensible et de tenter de le restituer.

L'écoute du texte littéraire, on l'a vu, est l'un des moyens d'en retrouver la saveur. Si une écoute solitaire facilite un dialogue silencieux avec le texte, une lecture collective est un moment de partage, de communion à travers une voix. La voix permet en quelque sorte de *fixer* le texte.

Dans l'une des méthodes citées, il est question de « patrimoine littéraire ». Est-ce une nouvelle terminologie pour désigner l'histoire littéraire ou autre chose ? Le patrimoine est une notion à la mode : patrimoine historique, patrimoine naturel, journées du patrimoine, etc. Elle est difficile à délimiter, à définir. Le patrimoine littéraire, c'est sans doute ce bien précieux que constituent les œuvres littéraires d'un pays, ainsi que leurs manuscrits. On peut y ajouter ce que l'on désigne du nom très général de « lieux de mémoire ». Le patrimoine est associé dans

l'imaginaire collectif, au *construit* : monuments, châteaux, etc., à ce qui se visite. La littérature a aussi son patrimoine en ce sens, c'est ce que désignons par « les maisons d'écrivain ». Elles sont à la mode ; les ouvrages qui les répertorient se multiplient ; des émissions de télévision y sont consacrées. Ne peuvent-elles pas être un bon moyen de sensibiliser les apprenants à la vie des écrivains, à une époque où la biographie ne fait plus peur ? Découvrir l'univers quotidien d'un écrivain, son univers domestique comme son lieu d'écriture peut le rendre plus accessible, susciter l'envie de lire ses œuvres ou le démystifier. Lecture et patrimoine se rejoignent d'ailleurs avec succès. Lire l'œuvre dans le lieu où elle a été conçue ou dont elle s'inspire est fascinant et les expériences de cette nature se multiplient : laissons-nous tenter...

Éléments de bibliographie

- BARAONA G., 2001, *Littérature en dialogues*, rééd. 2005, Paris, CLE International.
- BLONDEAU N., ALLOUACHE F. & NÉ M.-F., 2004, *Littérature progressive du français*, Paris, CLE International.
- GENETTE G., 1987, *Seuils*, Paris, éd. du Seuil.
- HEUET S. et BREZET S., 1998, *Combray*, [adaptation en bande dessinée], Paris, Delcourt.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature*, Paris, CLE international.
- PROUST M., 1971, *Contre Sainte-Beuve*, éd. Pierre Clarac, Paris, Gallimard, (Bibliothèque de La Pléiade).
- PROUST M., 1984-1987, *À la recherche du temps perdu*, éd. Jean Milly, Paris, GF-Flammarion, [10 vol., rééd. *Du côté de chez Swann*, 2009].

Lectures pour tous

Henri BÉHAR
Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Mon propos s'origine dans ma propre expérience pédagogique, tant avec des étudiants français qu'avec des étrangers. Il est né d'une double constatation, résultant des différences culturelles du public universitaire¹.

Dans un premier cas, avec des étudiants français, j'avais pris, pour illustrer un cours sur le récit de rêve, *Les Jours et les nuits* d'Alfred Jarry (1972)². Exemple caractéristique, à mes yeux, de la manière dont les écrivains fin de siècle, influencés par les idées ambiantes de l'École psychiatrique française, rendaient compte de l'entremêlement des régimes diurne et nocturne de la pensée.

Surmontées quelques difficultés tenant à l'écriture artiste, ce récit me paraissait d'accès facile. Or tous les étudiants avouaient ne pas parvenir à « entrer dans le texte », comme on dit, et, dès lors, ils étaient dans l'incapacité d'en tirer une quelconque jouissance esthétique.

Pourtant, à l'inverse, j'avais étudié la *Phèdre* de Racine, l'année précédente, avec un public africain francophone. En dépit des observations de mes amis sur l'incongruité du propos, je dois dire tout le plaisir que j'ai eu à commenter cette œuvre avec des jeunes gens qui comprenaient d'emblée le fond même de la tragédie. Ils savaient exactement pourquoi Phèdre luttait contre l'envahissement d'une passion interdite et criminelle, parce que pour eux la prohibition de

1. Si j'en juge par le médiocre succès de l'ouvrage que j'avais dirigé avec Roger Fayolle, *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1990, 187 p., les auteurs rassemblés pour la circonstance n'ont pas réussi à convaincre le corps enseignant d'adopter l'attitude qu'ils préconisaient. J'en prends ma part de responsabilité, mais je persiste à penser que nous venions trop tôt. C'est pourquoi je me permets de reprendre, vingt ans après, la même argumentation, devant un public nécessairement différent par l'âge et par la culture, avec l'espoir, cette fois-ci, d'être mieux entendu.

2. Les citations renvoient à cette édition.

l'inceste est encore plus forte entre belle-mère et beau-fils qu'en cas de filiation directe. Ils vivaient intimement les trois interdits majeurs sur lesquels repose cette tragédie : une jeune femme qui éprouve un désir incestueux plus grave que l'adultère ; un jeune homme désobéissant aux ordres de son père en aimant la fille d'une race coupable ; un père maudissant son fils de sorte que ses mots valaient exécution.

Sur le plan culturel, mes interlocuteurs se trouvaient de plain-pied avec Racine, ils comprenaient d'emblée ce qu'une anthropologue, Françoise Héritier, devait nommer en 1994 « l'inceste du 2^e type », tandis que les précédents, plus proches de Jarry dans le temps et l'espace, ne partageaient aucune de ses préoccupations : il leur était totalement étranger.

Je trouve confirmation de ce phénomène culturel dans un essai dont il a été beaucoup parlé récemment, en ce sens qu'il invitait le public, lettré ou non, à traiter disertement de livres qu'on ignore. Dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Pierre Bayard (2007) analyse le comportement de ses étudiants commentant savamment les textes qu'ils n'ont pas pris la peine de lire. Il le rapproche de celui des Tiv, une ethnie du Nigeria à qui une anthropologue américaine s'efforce d'expliquer *Hamlet*. Premier problème : l'apparition du roi défunt. Pour eux, ce ne peut être qu'un signe, et non un spectre, concept qui n'a pas de réalité pour eux. Deuxième difficulté : Horatio est invité à prendre conseil auprès du jeune Hamlet. Impossible : c'est l'affaire des anciens et non des jeunes. Autre problème, que la pièce ne résout pas : Claudius et Hamlet père sont-ils de la même mère ? Enfin, tandis que la critique occidentale s'étonne du trop bref délai de viduité de Gertrude, les Tiv considèrent qu'il est trop long.

Dès lors, Pierre Bayard considère que ce public est habilité à commenter le texte de Shakespeare sans l'avoir lu (ni vu représenter)³. Pour ma part, je pense qu'il s'agit là d'un magnifique exemple de confrontation interculturelle. Certaines situations sont inconcevables aux yeux de l'ethnie africaine, donc incompréhensibles. À l'inverse, certaines coutumes supposées danoises ont évolué de telle façon qu'il faut se tourner vers des populations ayant conservé une tradition ancestrale pour en comprendre le sens profond, de telle sorte qu'elles nous aident à mieux lire Shakespeare !

Au vu de ces exemples, la première question qui se pose est, par conséquent, de savoir quels sont les éléments culturels qu'il convient de connaître ou d'identifier pour établir une lecture compréhensive.

Voyons les opérations d'ordre culturel, simultanément à l'œuvre au cours de la concrétisation d'une séquence du texte.

Dans l'ouvrage de Jarry, le « roman d'un déserteur » – qui déserte le réel – auquel je faisais référence en introduction, le héros. Sengle, un soldat en permission régulière, se dirige à la tombée de la nuit vers la gare :

3. Pour plus de détails, voir le chapitre II, 2, « Face à un professeur », (Bayard, 2007 : 76-83).

Dans l'avenue, il rencontra un groupe de soldats, tordus de bizarres gestes. Ce n'étaient pas des ivrognes, lesquels, comme on arrose selon des signes de l'infini, sont renvoyés d'un ruisseau à l'autre, et suivent très exactement les lois de la réfraction. Ces soldats-là tâtaient en les longeant les murs, jusqu'au heurt douloureux du premier passant ou le cahot de la chute d'un trottoir. Et ils semblaient des aveugles, se guidant mutuellement vers des fosses, Breughel en uniforme. (p. 787)

Ce paragraphe est de structure relativement simple : notre militaire croise un groupe de soldats exhibant une gestuelle curieuse ; ce ne sont pas de ces ivrognes dont la démarche dessine le symbole de l'infini car ils longent à tâtons, sans s'en écarter, les murs, et se heurtent aux passants ou tombent à la limite du trottoir.

Mais cette description dénote une « inquiétante étrangeté » : comment expliquer la présence de ce groupe errant dans la ville, sans chef, pareil à une théorie d'aveugles que la méconnaissance du terrain conduirait vers le fossé ?

Qui les rencontre songe au geste du jardinier, traçant les signes de l'infini avec son arrosoir, ou encore à la démarche d'un ivrogne, confirmant la loi de réfraction de la lumière, en allant d'un bord à l'autre du trottoir, suivant une ligne brisée.

Pour interpréter correctement cet épisode, il faut d'abord savoir qu'en France, une loi de 1890 a rendu le service militaire obligatoire pour tous. Dès lors, il faut savoir comment s'organise l'armée de conscription et ce qu'elle représente dans l'ordre républicain. Ensuite, il faut connaître le mal qui accable ces permissionnaires, l'héméralopie : « maladie caractérisée par la dilatation de la pupille avec une diminution brusque ou même abolition complète de la vision pendant le temps où le soleil est au-dessous de l'horizon » comme l'indique le dictionnaire *Littre de la médecine*.

En conséquence, le sens peut se constituer ainsi : ces soldats sont atteints de cécité temporaire. Le médecin-major les envoie, de jour, à l'hôpital civil, mais le temps de former le convoi, ils arrivent en ville au coucher du soleil et se promènent hallucinés.

La parabole qu'en tire l'auteur est tout à fait lumineuse : comme dans *l'Évangile*, ils ont des yeux et ne voient pas ; de la même façon, la foule lit mais ne comprend pas. Plutôt que de faire comme Baudelaire transposant un tableau de Breughel le Vieux, il vaut mieux écrire des choses nouvelles pour le petit nombre de ceux qui savent. Telle est l'esthétique du symbolisme, pleinement mise en œuvre dans le récit.

On a vu comment le recours au dictionnaire encyclopédique et, d'une façon plus générale, à diverses sources d'information, organise la compréhension textuelle et la lecture. Or, chacun des éléments ici convoqués relève d'un ensemble organisé de savoirs.

Essayons maintenant d'établir quelques-unes des procédures conduisant à la connivence culturelle. D'abord en nous servant du modèle fourni par les historiens, ensuite en référant les textes aux séries culturelles, aux systèmes dont ils font partie.

Les deux études, complémentaires à mon avis, de Lucien Febvre (1942) et de Mikael Bakhtine (1970), comblient notre besoin d'analyse culturelle des grandes œuvres. Il faudrait multiplier de tels travaux à propos de toutes sortes de textes, aussi bien pour le public français que pour l'étranger, afin de constituer une sûre histoire culturelle des textes.

Celle-ci n'existe pas encore, en dépit des cultural studies ! Elle doit prendre ses matériaux dans diverses disciplines, ce qui n'est pas étonnant puisque la littérature est elle-même un élément de la sphère culturelle. Il me semble légitime de s'inspirer des travaux des historiens de la culture pour jalonner l'histoire littéraire à laquelle j'aspire.

Ce faisant, on reste dans le cadre d'une culture endogène, refermée sur elle-même, nonobstant les mouvements d'alternance évoqués.

Je voudrais maintenant, tout en demeurant dans l'aire francophone, montrer la présence de strates culturelles variées, qu'il est nécessaire d'identifier et de caractériser pour saisir certaines œuvres sans distorsion grave.

À titre de sondage, je prendrai trois ouvrages, ancrés chacun dans une aire culturelle particulière, tout en s'intégrant au vaste ensemble dénommé « Littérature française ».

Le premier exemple a trait à la culture celtique, dont je trouve des traces non négligeables chez Jarry. Les connaissances pré-requises pour aborder ce domaine sont d'autant moins faciles à cerner que ce dernier ne fait pas partie de la catégorie des Bretons bretonnants. Il n'a milité dans aucune de ces nombreuses associations, énumérées par Théodore Zeldin (1994) qui, à la fin du siècle passé, tentaient de ressusciter la langue et la culture bretonnes. Il n'assure ses liens avec sa famille bretonne qu'à travers des paysages élus de son enfance, comme le pèlerinage obligé à Sainte-Anne-d'Auray ; une forêt légendaire qu'il tient pour le berceau de la race, l'antique Brocéliande, où le héros de *La Dragonne* retourne prendre force.

Mais au détour d'un vers ou d'une phrase, un objet comme la pierre qui sonne, l'auge de pierre des saints bretons, vient rappeler d'authentiques reliques du passé préchrétien, symbolisant les croyances celtiques en la transmigration des âmes. Çà et là de mystérieux gnomes évoquent les contes de la veillée et les facétieux korrigans. Le père Ubu lui-même, tel que l'ont créé des générations de lycéens à Rennes, n'est pas sans relation avec le géant Hok Bras dont les légendes nous content les exploits.

Plus que quelques phrases en breton parsemant le texte, c'est le crissement du tombereau de l'Ankou, serviteur de la mort, qui nous met à l'écoute des croyances les plus profondément celtiques chez Jarry. Ne pense-t-il pas que les rêves, provenant de la décomposition du cerveau des morts, constituent le Paradis ? À l'instar des anciens Armoricaïns, ne considère-t-il pas que les ancêtres sont toujours parmi nous, la mort n'étant que transformation de la matière ? Si l'on adhère à un tel mode de pensée mythique, le périple immobile du Dr Faustroll, mort le jour même de sa naissance, ne présentera aucune difficulté.

En revanche, l'absence de cette mise en perspective conduira à parler de fantaisie, voire d'absurde, ce qui est un comble chez un écrivain dont l'œuvre est la plus concrète qui soit.

Mon deuxième exemple m'a été fourni tout récemment par un de mes doctorants. Celui-ci s'est, tout jeune, pris de passion pour *Belle du Seigneur*, le roman d'Albert Cohen publié en 1968. S'en tenant à l'œuvre elle-même, en dehors de toute considération culturelle, culturelle ou historique, Sébastien Bohet a étudié, de manière très matérielle, les figures du corps dans ce roman. Ce faisant, il n'a pu s'empêcher de parvenir à la conclusion, indispensable, évidente à mes yeux, que chaque élément corporel entrainait dans un système, qui lui-même était intimement lié à l'esprit. En d'autres termes, il en est venu à démontrer, sans jamais s'être référé à ce que l'on pouvait savoir des idées et des croyances d'Albert Cohen, que son œuvre proclamait une seule chose : l'unité du corps et de l'esprit, ce que Maimonide avait mis sous la forme des treize articles de la foi israélite, repris par Spinoza et enfin par Solal, le héros du roman. Ce qui sous-tend l'ensemble de l'œuvre d'Albert Cohen (en dépit de ses ruses) et ce qui inscrit *Belle du Seigneur* au nombre des grandes œuvres du XX^e siècle.

Enfin, j'emprunterai mon troisième exemple à un classique de la littérature d'expression française, avec *L'Enfant noir* du Guinéen Camara Laye (2006). Comme dans les cas précédents, il s'agit d'un « roman problématique », montrant un narrateur partagé entre deux cultures : la française, acquise à l'école, d'une part, celle du groupe Malinké, auquel il appartient de tout son être, d'autre part. Et l'on ne peut rien saisir de l'ouvrage si on ne le place sous cet éclairage. Le narrateur est conscient de n'avoir pas tout appris de ce qu'un Malinké doit savoir : « Je n'avais pas l'âge alors ni la curiosité d'interroger les vieillards, et quand enfin j'ai atteint cet âge, je n'étais plus en Afrique » (Laye, 2006 : 50). Sans la juger, il constate son acculturation : « mon propre totem m'est inconnu » (*ibid.* : 71).

Aux yeux de l'enfant noir, l'univers de l'enfance est baigné de magie. C'est le monde du totem et du tabou. Pour des raisons très spécifiques, puisqu'il appartient à la caste des forgerons, tant par son père que par sa mère, il est, plus qu'aucun autre, témoin de phénomènes surnaturels. La mère a pour totem un caïman, ce qui lui permet de puiser de l'eau au marigot en toute quiétude, les animaux ne s'attaqueront pas à elle.

Le père, quoique pieux musulman, reste lié à la religion ancestrale, à la terre, au feu, au vent. En rapport avec les génies de la nature, c'est un « clair-voyant » que ses rêves avertissent de l'avenir. Son totem est un serpent familier, présent aux moments les plus importants de son existence, allant de pair avec l'usage des gris-gris.

Ces traits d'une culture animiste s'accrochent fort bien des pratiques musulmanes (et réciproquement).

On pourrait pousser plus loin la connaissance de cette culture à l'aide des traités d'ethnographie (*Les Musulmans d'Afrique noire* de J.-C. Froelich, 1962, par exemple). J'espère, par cette trop brève analyse, avoir montré que, dans cette perspective, ce roman devenu le florilège des dictées scolaires est plus complexe et plus attachant que ne le croient ses détracteurs.

Pour finir, de ces trois exemples livresques, je tire l'observation suivante : la culture française est un conglomerat de divers systèmes, plus ou moins autonomes. La littérature d'expression française est encore plus hétérogène. Elle implique, pour être appréciée à sa juste mesure, une connaissance, une compréhension des cultures les plus variées, dans le temps et dans l'espace. L'analyse culturelle des textes qu'ici je préconise n'est certes pas une invention nouvelle. D'autres l'ont pratiquée avant Bakhtine, et les matériaux ne manquent pas pour ce faire. Ce qui fait défaut, c'est la perspective d'ensemble et surtout la théorie, c'est-à-dire une conception unifiante des rapports du texte avec la culture dont il émane, et réciproquement. Cette théorie n'est pas à chercher du côté de l'ethnosociologie, ni de l'histoire, ni de toute autre science humaine, encore qu'on puisse y trouver de précieux conseils de méthode. Elle doit être constituée à partir de l'observation des textes eux-mêmes, considérés dans leurs relations avec « l'outillage mental » de leur temps, pour parler comme Lucien Febvre.

Il convient d'indiquer, en conclusion, ce qui différencie l'histoire culturelle, pour laquelle les manuels ne manquent pas, de l'analyse culturelle des textes, ici préconisée, dont les rares exemples allégués ne suffisent pas à fournir le matériel nécessaire à l'édification d'une méthodologie cohérente et complète.

Tandis que, pour reprendre la définition d'un historien :

l'histoire sociale et culturelle [...] intègre la littérature dans l'ensemble des langages et comportements qui constituent une culture [...]; les historiens se soucient de reconstituer ces ensembles, au sein desquels la littérature n'est jamais qu'un élément...

Mandrou (1970 : 864)

l'analyse culturelle des textes prend la littérature pour son objet premier. Détectant les éléments implicites du texte, ceux que l'auteur n'a pas cru devoir désigner spécialement parce qu'ils faisaient partie des évidences quotidiennes à ses yeux, l'analyste reconstitue la trame culturelle que l'auteur suppose partager avec son lecteur implicite. Ce faisant, il désigne le groupe social auquel appartenait l'auteur, le ou les publics qu'il visait, et, s'aidant des histoires de la culture, il marque les usages, les comportements reconnus ou déviants. Mais il n'a garde d'oublier qu'il travaille un matériau esthétique, lui-même dominé par ses lois propres, et non un simple document, un témoignage historique.

Sur ce point, l'historien des cultures et l'analyste culturel ne sont pas rivaux mais complémentaires : ils ont besoin l'un de l'autre pour avancer dans leur sphère respective, sachant ce qui différencie leurs démarches.

L'historien de la culture, on vient de le voir sous la plume de Robert Mandrou, bâtit son savoir en intégrant la production littéraire de telle ou telle époque. Il procède à des recensements, des inventaires de notaires, de cabinets de lecture : il établit l'histoire des institutions, rappelle les lois et règlements, analyse les quantités et les catégories de livres produits et, dans le meilleur des cas, mais rarement et ponctuellement, en vient aux contenus. À l'inverse, l'analyste de la culture auquel je songe, ou, pour le dire plus simplement, le littéraire, part du texte, quel qu'il soit (roman-feuilleton, poème épique, tragédie royale, récit pour la jeunesse) et, comblant les trous du tissu, le situe dans sa sphère culturelle initiale. Il marque les enjeux de la lecture et, partant, les règles du jeu entre les deux partenaires *in absentia* que sont l'auteur et le lecteur.

De la même façon que la « reconstitution des niveaux culturels, des visions du monde propres à chaque groupe social n'est évidemment pas, pour l'historien une fin en soi » et qu'il « retrouve visions du monde et comportements culturels qui importent à la définition des classes, groupes et milieux sociaux, tout autant que les rapports économiques » (Mandrou, 1970 : 861-869), le littéraire ne se borne pas à situer une œuvre dans sa sphère culturelle, il en montre les prolongements contemporains, il signale les étapes et les relais qui l'ont conduite au stade actuel de sa réception, car la finalité de son travail est exactement celle-ci : marquer le cadre de la lecture présente en repoussant à la fois l'anachronisme et l'uchronisme. Autant il serait aberrant de laisser supposer que le Chat Botté aurait pu emprunter Concorde en guise de bottes de sept lieues, autant il serait illusoire de croire que le récit qui nous en est parvenu par la plume de Perrault était intemporel. Il faut donc, en conséquence, reconstituer le chronotope de l'œuvre à l'instant T, celui de sa rédaction, mais aussi à l'instant T1, T2, T3, c'est-à-dire aux divers moments de sa réception par divers publics, et peut-être à l'instant T, T', T'', selon l'ancienneté du récit dont Perrault s'est fait le scripteur fidèle, en reprenant parfois des éléments traditionnels dont il ne soupçonnait pas la signification profonde.

À ce stade, l'observation ne suffit pas : il faut pratiquer l'analyse culturelle des textes en les situant dans les séries auxquelles ils appartiennent, sans commettre d'impair, mais sans se limiter à une conception étroite de la culture, d'autant plus qu'il est fort rare qu'un texte relève d'un seul système.

Or cette pratique revient à mettre en consonance l'espace-temps des lecteurs que nous sommes avec celui du texte. La dichotomie entre ces deux chronotopes est impossible puisque le texte n'existe, comme œuvre littéraire actuelle et concrète, que par ma lecture. L'analyse culturelle n'est rien d'autre que l'introduction de la quatrième dimension dans l'espace du texte.

Références bibliographiques

BAKHTINE M., 1970, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la Renaissance*, [traduit du russe], Paris, Gallimard.

- BAYARD P., 2007, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, éditions de Minuit.
- BÉHAR H. et FAYOLLE R., 1990, *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- COHEN A., 1968, *Belle du Seigneur*, Paris, Gallimard.
- JARRY A., 1972, *Les Jours et les nuits* [1897], in *Œuvres complètes*, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », t. I.
- FEBVRE L., 1942, *Le Problème de l'incroyance au XVI^e siècle. La religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel, (L'évolution de l'humanité).
- FROELICH J.-Cl., 1962, *Les Musulmans d'Afrique noire*, Paris, éditions de l'Orante.
- LAYE C., 2006, *L'Enfant noir* [1953], Paris, Plon.
- MANDROU R., 1970, « Histoire littéraire et histoire culturelle », *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 5-6 (septembre-décembre).
- ZELDIN Th., 1994, *Histoire des passions françaises II, 1848-1945*, [traduit de l'anglais], Payot, (Grande Bibliothèque).

Enrichir le français en enseignant ses littératures

Georges FRÉRIS
Université de Thessaloniki

Le titre de ma communication peut paraître un peu étrange, dans un colloque destiné à étudier et à discuter sur «La place de la littérature dans l'enseignement du FLE », étant bien clair que le thème de cette rencontre est axé sur la littérature française et non pas sur ses littératures, comme j'envisage de le faire. La décision d'aborder un tel sujet ne vise pas à parler de différents niveaux de langue ou de littérature. Ce pluriel concerne, non pas les divers aspects de la littérature française, si riche et si importante, mais les littératures francophones, dont personne ne parle, surtout en Grèce, sinon rarement dans certaines manifestations culturelles. Les raisons de l'exclusion de ces littératures de l'enseignement du FLE, je ne les mentionnerai pas, mais j'espère que vous les comprendrez en précisant et en expliquant pourquoi ces littératures ne doivent pas être exclues des études du FLE, puisque d'après le manifeste des 42 auteurs, publié dans *Le Monde* du 16 mars 2007, on trouve parmi les signataires-rédacteurs le nom d'Edouard Glissant, de Tahar Ben Jalloun, de Jean-Marie-Gustave Le Clézio, d'Amin Maalouf et de bien d'autres, tous des écrivains francophones qui honorent les lettres françaises et qui déclarent n'appartenir plus aux limites restreintes de la francophonie littéraire, mais à une littérature-monde en français. Ils soutiennent :

Plus tard, on dira peut-être que ce fut un moment historique : le Goncourt, le Grand Prix du roman de l'Académie française, le Renaudot, le Femina, le Goncourt des lycéens, décernés le même automne à des écrivains d'outre-France. Simple hasard d'une rentrée éditoriale concentrant par exception les talents venus de la « périphérie », simple détour vagabond avant que le fleuve revienne dans son lit ? Nous pensons, au contraire : révolution copernicienne. Copernicienne, parce qu'elle révèle ce que le milieu littéraire savait déjà sans l'admettre : le centre, ce point depuis lequel était supposée rayonner une littérature franco-française, n'est plus le centre. Le centre jusqu'ici, même si de moins en moins, avait eu cette capacité d'absorption qui contraignait les auteurs

venus d'ailleurs à se dépouiller de leurs bagages avant de se fondre dans le creuset de la langue et de son histoire nationale : le centre, nous disent les prix d'automne, est désormais partout, aux quatre coins du monde. Fin de la francophonie. Et naissance d'une littérature-monde en français (*Le Monde*, 16/3/2007)¹.

A partir de ce raisonnement, il est clair que le terme « francophonie » a une grande et variable polysémie, que la connaissance des littératures et du monde francophone est à l'ère actuelle une nécessité prioritaire, surtout pour notre pays. Non pas parce qu'il est membre de l'O.I.F. depuis 2004, mais parce que les littératures francophones sont, par la communauté de langue, tangentes à la littérature française elle-même. Elles s'en séparent quand elles procèdent d'une société, d'une histoire, d'une vision du monde, qui ne sont pas celles de l'Hexagone. Il en est de même du lecteur qui déchiffrera mal tout l'implicite culturel qui se réfère à la civilisation dont vient l'écrivain. Mais faire l'expérience de cette difficulté de lecture, c'est voir enfin la part opaque de la culture de l'autre. C'est accepter d'entrer dans ce que Victor Segalen appelle « une esthétique du divers » et Edouard Glissant, « une esthétique de la relation ».

Mais il y a une série de questions auxquelles tout chercheur doit répondre : Qu'est-ce qui fait qu'un écrivain, qu'une œuvre littéraire de langue française obtienne une appartenance ? Par exemple, comment peut-on définir un écrivain belge, un poète haïtien, un dramaturge québécois, un roman algérien, une anthologie mauricienne ? J.-J. Rousseau est-il écrivain suisse ou français ? Et Léopold Sédar Senghor, créateur du mouvement de négritude et membre éminent de l'Académie Française, est-il sénégalais ou français² ?

Il y a eu et il y a encore beaucoup d'auteurs étrangers, qui pour des raisons différentes, ont écrit ou continuent à écrire en français, comme l'argentin Hector Bianciotti, l'irlandais Beckett, l'américain Julien Green, les roumains Cioran et Ionesco, l'albanais Ismaïl Kandaré, le tchèque Kundera, les grecs Coray,

1. Signataires étaient : Muriel Barbery, Tahar Ben Jelloun, Alain Borer, Roland Brival, Maryse Condé, Didier Daeninckx, Ananda Devi, Alain Dugrand, Edouard Glissant, Jacques Godbout, Nancy Huston, Koffi Kwahulé, Dany Laferrière, Gilles Lapouge, Jean-Marie Laclavetine, Michel Layaz, Michel Le Bris, JMG Le Clézio, Yvon Le Men, Amin Maalouf, Alain Mabanckou, Anna Moï, Wajdi Mouawad, Nimrod, Wilfried N'Sondé, Esther Orner, Erik Orsenna, Benoît Peeters, Patrick Rambaud, Gisèle Pineau, Jean-Claude Pirotte, Grégoire Polet, Patrick Raynal, Jean-Luc V. Raharimanana, Jean Rouaud, Boualem Sansal, Dai Sitje, Brina Svit, Lyonel Trouillot, Anne Vallaëys, Jean Vautrin, André Velter, Gary Victor, Abdourahman A. Waberi.

2. En 1921, le roman, *Batouala*, de l'Antillais René Maran, obtient le prix Goncourt. On se posa aussitôt la question s'il s'agissait d'un roman français ou « nègre », puisque l'auteur était un « noir » et que le titre de l'œuvre n'avait rien de français. A ces reproches, on se posa la question s'il fallait considérer Alexandre Dumas (de grand-mère antillaise) comme écrivain carabéen et si Pouchkine, le grand écrivain russe – surnommé « le nègre de Pierre le Grand » parce qu'il était l'arrière petit-fils d'un Nègre – avait inauguré la littérature négro-africaine d'expression russe !

Psicharis, Moréas, Mitsakis, Analis, Kedros, Lépidis, Prassinis, Libéraki, Alexakis, Crassas, etc. Ce sont des écrivains français d'origine roumaine, grecque, anglaise, etc. En revanche, si un groupe d'auteurs appartient à une aire linguistique francophone (non française), on parlera alors d'auteur québécois, algérien, ivoirien, sénégalais, libanais, etc.

Les études sur la francophonie ont de nos jours tellement élargi, approfondi et diversifié l'idée de l'étude du français, que celle-ci n'est plus centrée uniquement sur la langue et la culture de la France, mais aussi sur la langue et la culture françaises de l'Autre. L'Autre utilisant et façonnant au même titre ce code langagier, à sa manière, à partir d'un sol et d'un mode de vie qui lui est propre. Cette « nouveauté » a provoqué une décentralisation des études du français, puisque pour l'apprentissage de la langue française on peut, aujourd'hui, se fonder sur le français que l'Autre utilise, emploie et crée. Justement, cette capacité de la langue française d'exprimer une diversité de cultures, parfois totalement étrangères à sa tradition, a enrichi la langue, à tel point que nous sommes obligés de se pencher sur la création culturelle de l'Autre, de l'étudier et de l'enseigner. De plus, malgré la diversité des cultures que la langue française exprime, la langue reste une, bien unie, centrée encore en grande partie sur le « parler de Paris », malgré certaines interrogations et objections sur ce point.

Introduire par conséquent les littératures francophones dans l'enseignement et la pratique didactique de la langue française, signifie avant tout démontrer à l'apprenant, la richesse linguistique et culturelle d'un code langagier, lui faire prendre conscience de son aspect universel, l'inciter à découvrir d'autres univers civilisateurs exprimés par et grâce à l'usage d'une même langue, du français, et pourquoi pas à l'encourager à participer à cette « même culture » comme d'autres le firent et le font.

On peut être francophone sans le savoir ou du moins sans avoir le sentiment d'appartenir à la francophonie institutionnelle. Ceux qui revendiquent cette appartenance le font de surcroît pour des raisons souvent bien différentes ; selon le contexte linguistique, culturel ou économique du pays dans lequel ils sont francophones de fait. Et nous abordons ici l'idée de la francophonie, idée surchargée de connotations, selon les lieux et les milieux. Précisons que cette notion ne s'oppose pas à la France, que la Francophonie rassemble autour d'une même langue des pays à substrats et des ethnies autres que françaises, et que ce rassemblement multiculturel, voire plurilinguiste, dans aucun cas ne signifie qu'une seule langue postule nécessairement une seule et unique culture. Par extension donc, la francophonie devient une forme d'expression de langue française où se syncrétise une pluralité de cultures ou autrement dit le français devient d'un coup, topos interculturel, topos intertextuel, topos source de nouveaux horizons.

Mais à présent on touche un problème délicat : celui de l'enseignement ou plutôt du statut des littératures d'expression française, créées hors de France, car s'il est vrai que la langue est la condition nécessaire, indispensable qu'une littérature soit enseignée, cela n'impose pas toujours la condition suffisante de

pouvoir l'enseigner. Divers obstacles, dont le principal est que tout est centré sur la France, ne permettent pas aux autres cultures qui utilisent la langue française, de se faire connaître. Or ces littératures (belge d'expression française, québécoise, suisse romande, maghrébine, d'Afrique noire, des Caraïbes et de la diaspora francophone : libanaise, égyptienne, grecque et autres), méritent d'être étudiées et pas seulement à cause de leur histoire. L'histoire littéraire est une chose, l'explication des œuvres en est une autre, et il serait tout légitime de concevoir, parallèlement à l'histoire des Lettres françaises, telle que la retracent les manuels classiques, des histoires consacrées à la tradition littéraire des pays de langue française, pour ne pas priver les apprenants de quelques textes des plus originaux des lettres modernes. Et je ne mentionnerai pas Senghor, ni Césaire, ni Yourcenar, pas même Moréas, Chessex, Simenon, mais la génération du tunisien Albert Memmi, du camerounais Bongo Béti, du belge Ghelderode, de l'ivoirien Ahmadou Kourouma, du québécois Alain Grandbois, du malgache Rabemananja, du suisse Maurice Chappaz, du mauricien Malcolm de Chazal, du marocain Ben Jalloun, de l'égyptien Albet Cossery, de l'antillaise Maryse Condé, du chinois Gao Xingjian et de bien d'autres, tous nous introduisant dans un univers de pensée et de sensibilité bien différent de celui de la France métropolitaine, et souvent de la mentalité européenne. Et justement, cette différence apporte et constitue un enrichissement précieux pour le lecteur moderne, au-delà de tout dépaysement qu'il peut lui provoquer.

Aussitôt un autre problème se pose : comment faut-il enseigner ces littératures d'expression française, convient-il de leur réserver un enseignement spécial ? La réponse est oui, il leur faut un enseignement à part, puisqu'on ne considère pas encore la littérature française comme un grand ensemble à l'intérieur duquel les frontières ethno-politiques seraient abolies. Dans ce cas, dans l'expression « littérature française », l'adjectif « français » aurait pour référent « francophone » et non plus la « France ». C'est pourquoi il convient que, dans les Départements de langue et littérature françaises, des cours et des séminaires de recherche soient organisés en vue d'étudier objectivement, sinon tous les faits qui constituent ces littératures francophones, du moins les rapports entre ces littératures et la littérature de l'Hexagone ou entre ces littératures et les autres littératures nationales. On souhaiterait même que dans chacun de ces Départements, comme dans le nôtre, un centre soit créé, réunissant la documentation nécessaire à l'élaboration de travaux spécialisés, et plus particulièrement entreprenant l'étude comparative de la francophonie littéraire.

A ces intentions, nécessaires pour le développement de la francophonie littéraire, nous devons, pour être objectifs, résoudre quelques problèmes qui concernent ces textes. Un des plus importants est leur intérêt. Souvent, ces œuvres littéraires, une fois transportées hors de leur cadre national, hors de leur contexte socio-spatio-temporel, perdent leur valeur, leur éclat. Ces œuvres ont le même sort que celui des littératures des langues minoritaires. L'utilisation fréquente d'un français déviant par rapport aux normes du français standard et leur référence à une culture très particulière, voire très typée, ne facilite guère

l'approche de ces textes d'expression française. Mais justement, de ces difficultés émergent non seulement la réponse mais aussi la nécessité d'apporter à l'étude de la francophonie tout notre intérêt scientifique.

La variation du français des littératures francophones met en évidence les tensions du système linguistique de la langue française. Le français du Québec comme le français régional des îles créoles font apparaître des points faibles et une résistance au français orthodoxe, font preuve que le français bouge, change, se développe, se met au contact d'autres tangentes de la pensée. En un mot, le français s'enrichit. Et en s'enrichissant, il fait découvrir à ses locuteurs, à ceux qui l'utilisent, de nouvelles sensibilités, de nouvelles mentalités, loin de la rationalité européenne (Fréris, 1996 : 47-51). L'intérêt des textes de l'algérien Kateb Yachine, de la créole Simone Schwarzbart, de la québécoise Anne Hébert, de l'africain Birago Diop, du belge d'origine flamande Jean-Pierre Verheggen, de la suisse romande Corinna Bill, de l'espagnol Arrabal, du russe Andréï Makine, de la chinoise Wei-Wei, du kurde Seyhmus Dagtekin, de la slovène Brina Svit et d'autres, montrent comment les cultures s'interpénètrent, s'enrichissent mutuellement, contribuent au développement de la culture planétaire, et à mon avis, là est le but et l'intérêt de la pédagogie en littérature de langue française.

La francophonie, en tant qu'entité culturelle, de ce point de vue, contribue au devenir civilisateur, enrichit et donne l'occasion aux individus, au moyen de la langue française, de communiquer, de se connaître, de prendre conscience des expériences du passé et des aspirations des nations qui la pratiquent (Rey, 1988 : 6). La francophonie est l'expression d'un pluralisme vital ouvert sur le monde et sur l'homme, c'est l'image de l'émancipation de ces cultures de langue minoritaires, c'est la diffusion d'un esprit multirationnel.

Sous cet aspect, la francophonie facilite, dans un monde plurilingue, l'approche de l'Autre, la prise de conscience que l'Autre n'est pas tellement Autre, permet de se familiariser avec l'étranger et l'étrange, nous aide à surmonter les obstacles du dépaysement culturel et civilisateur, renforce le sentiment d'appartenir à une culture plus vaste, en un mot, la francophonie nous impose de penser, de réfléchir, de voir différemment l'Altérité. La francophonie est donc une polyphonie culturelle nécessaire au monde actuel car, à travers le français, des millions d'êtres communiquent plus ou moins sous l'esprit français. De plus, grâce au français, on connaît de nouvelles civilisations ou de nouveaux courants d'idées, tels que celui de la négritude, de la belgitude, etc. (Fréris, 1999a).

Et pour revenir à notre sujet, la formation de l'éventuel enseignant de FLE ne consiste pas à le rendre un simple enseignant, un outil de n'importe quelle éducation nationale, mais un « technocrate » au sens propre du mot grec³. Ce « technocrate », cet éventuel professeur de français, aura pour tâche d'exercer son autorité, selon ses capacités, dans plusieurs domaines où le français, canal communicatif de plusieurs cultures, expression langagière de plusieurs mentalités,

3. Personne qui connaît, qui maîtrise une technique déterminée, versée dans la connaissance pratique d'une science.

s'infiltrera dans son propre patrimoine culturel : que ce soit celui du domaine linguistique, des idées, des échanges humains ou de la culture (Fréris, 1999b : 47-59).

Envisageant ainsi la formation de nos professeurs de français, nous les préparons à pouvoir devenir :

- a) un lien de communication entre leur propre culture et celle d'une ou de plusieurs cultures francophones,
- b) un chercheur d'un patrimoine national à l'aide d'une des cultures francophones,
- c) un « spécialiste » qui essaierait d'identifier, la contribution d'une culture dans le savoir culturel international.

D'ailleurs la francophonie, par son vaste domaine, inconnue encore en Grèce et pas suffisamment explorée, offre un espace attrayant qui facilite l'élaboration d'autres idées, des conceptions et des connaissances nouvelles, d'autres formes d'expression et des sentiments différents. Tout ces éléments exercent un impact sur nos étudiants, futurs professeurs de français, et tendent à :

- a) élargir et à changer l'image du français, canal communicatif uniquement de l'Hexagone, dans leur conception traditionnelle. Le français est l'expression d'une culture internationale, ce qui n'est pas le cas pour d'autres langues parlées par des locuteurs plus nombreux ;
- b) aider la diffusion, dans la société grecque, de nouvelles expériences, idées, formes d'expression et de poésie des cultures jusqu'alors ignorées, car selon l'expression de Marcel Thiry, « la francophonie est un monde où des systèmes divers gravitent en harmonie mais suivant des attractions différemment combinées et dans des dimensions qui sont aussi très différentes » (Tétu, 1988 : 208) ;
- c) contribuer au rapprochement et à la connaissance des peuples, des cultures, des mentalités, qui parlent le français, par des moyens pacifiques, car comme le soutient Marie Laberge, dramaturge québécoise, « partager la même langue n'implique pas le partage des mêmes imaginaires » (Tétu, 1988 : 204).

Et pour être plus précis, enseigner la francophonie littéraire grecque (les romans de Psicharis, de Kedros, de Lépidis, d'Alexakis ou les poèmes de Moréas, d'Annalis, d'Hélène Mourellos, de Crassas ou, si vous voulez, le théâtre de Libéraki, etc.) peut se faire :

- a) en faisant une introduction détaillée sur l'histoire de la francophonie (espace historique et géographique) ainsi que sur le contexte linguistique et culturel ;
- b) en procédant à une étude approfondie sur la littérature d'une partie de la francophonie, chaque fois différente, parce que le français aujourd'hui, constitue un outil expressif littéraire de plusieurs nationalités qui s'étendent de l'Atlantique nord à l'océan Indien, où les sons et les lettres, les mots et la morpho-syntaxe garantissent une certaine communauté de pensée et

contribuent à sa vitalité culturelle⁴, car comme le soutient Claude Lévi-Strauss : « Un modèle culturel unique serait un malheur pour l'espèce. La civilisation mondiale ne saurait être autre chose que la coalition à l'échelle mondiale, de cultures persévérant chacune dans son originalité » (Tétu, 1988 : 208) ;

c) en se rapportant à certains textes d'auteurs francophones grecs (Fréris, 2004 : 116-126).

Mais le plus important pour nous, c'est la constatation de la prise de conscience de nos étudiants que le grand mérite du français aujourd'hui, comme canal linguistique dans le domaine de la littérature, c'est d'avoir permis à d'autres cultures, à d'autres traditions, apparentées ou non à l'esprit français, de s'exprimer, de communiquer et de contribuer au savoir universel. Ils comprennent que cette vaste polyphonie culturelle, appelée francophonie, a le grand avantage de démontrer :

- que l'esprit français a évolué sous d'autres aspects aussi intéressants qu'à l'époque du règne d'or du classicisme français,
- que la langue française n'est pas l'affaire d'un pays, d'une culture mais le code expressif de plusieurs entités culturelles, couvrant un espace très vaste,
- que la créativité lexicale, l'utilisation d'autres formes d'expressions, dues au « régionalisme » de la francophonie (Fréris, 2007 : 265-274), enrichissent la langue française qui épanouit l'esprit français lequel persiste à être un, sous sa pluralité expressive.

Cependant les résultats obtenus, jusqu'à présent, de l'enseignement de la francophonie se résument :

1. d'une part de formation professionnelle :

- à une compréhension meilleure et plus efficace du devenir littéraire universel, en insistant sur le fait que la diversité interne d'une langue, le français dans notre cas, est un fait normal, qui n'est nullement incompatible avec l'unité, car selon Willy Bal,

une langue historique, comme le français, avec sa tradition écrite vieille d'un millénaire, son extension à des territoires vastes et discontinus, ses emplois qui, dans une large zone de son domaine, couvrent toutes les fonctions sociales dévolues au langage, une telle langue se diversifie nécessairement en un très grand nombre de variétés (Tétu, 1988 : 197) ;

- à la promotion d'une nouvelle image du français et de sa culture, au fait que le français est l'expression d'une culture internationale, ce qui n'est pas le cas d'autres langues parlées par des locuteurs plus nombreux (Fréris, 2006 : 189-199) ;

4. « Les noms des écrivains, des chanteurs, des conteurs, des artistes plasticiens même, garantissent la vitalité d'une vaste conspiration du talent – à laquelle se joignent d'immenses individus, Beckett, Ionesco, Cioran, aujourd'hui Kundera – visant à inspirer, à nourrir notre vieil idiome, à relayer Flaubert, Baudelaire et jusqu'à Chrétien de Troyes... » (Rey, 1988 : 5).

2. d'autre part, du côté pédagogique :
- à la démonstration expérimentale que dans le domaine de la formation des futurs cadres de la langue française, le plus important entre enseignant et enseigné est le procédé que derrière tout acte communicatif doit exister une raison, un but concret et bien défini, et
 - à la motivation de l'enseigné qui, quand il prend conscience de l'utilité de ce qu'il apprend, quand il se rend compte qu'en augmentant ses connaissances culturelles, enrichit son propre « savoir », alors le procédé d'apprentissage devient plaisir.

En conclusion générale, on peut soutenir que la contribution de l'enseignement des littératures françaises dans la formation des futurs enseignants du FLE, se présente, actuellement en Grèce, comme :

- a) un moyen en plus d'apprentissage de la langue française,
- b) un motif d'expansion du français,
- c) un outil culturel d'un code sociolinguistique très vaste,
- d) une matière qui procure une certaine autonomie à l'enseignant et une certaine motivation à l'enseigné.

Références bibliographiques

- FABULA, 2007 [consulté le 13 mai 2009]. Disponible sur : <<http://www.fabula.org/actualites/article17941.php>>.
- FRÉRIS G., 1996, « Polyphonie/Francophonie », *L'Avenir du français dans une Europe pluriculturelle*, Actes du II^e Congrès National des Professeurs de Français, Thessalonique, 37-39 & 47-51.
- FRÉRIS G., 1999a, *Introduction à la Francophonie - Panorama des littératures francophones* [en grec], Thessalonique, Paratiritis.
- FRÉRIS G., 1999b, « La Littérature francophone grecque de l'après-guerre : une littérature traductive ? », *Cahiers francophones d'Europe Centre-Orientale*, n° 8, 47-59.
- FRÉRIS G., 2004, « La francophonie grecque : un combat identitaire européen ? », *Altérité et identités dans les littératures de langue française. Le Français dans le monde*, Numéro spécial, (juillet), 116-126.
- FRÉRIS G., 2006, « Identité culturelle ou nationale ? Le cas d'Albert Cohen », *Francophonie et multiculturalisme dans les Balkans*, OKTAPODA-LU E., Paris, Publisud, 189-199.
- FRÉRIS G., 2007, « La Littérature francophone : lien entre périphérie et centre », *Francofoni*, Ankara, t. 19, 2007, 265-274.

REY A., 1988, « Préface », in DEPECKER L., *Les Mots de la francophonie*, Paris, Belin, (Le Français retrouvé), 5-8.

TÉTU M., 1988, *La Francophonie. Histoire, problématique, perspectives*, Montréal, Hachette.

***L'enseignement de la littérature en classe de FLE.
De l'explication de texte à la lecture***

Amor SÉOUD
Université de Sousse

En 1969, donc il y a exactement 40 ans, s'est tenu à Cerisy un grand colloque sur l'enseignement de la littérature, avec une semaine de débat¹. C'était l'époque, mai 68 aidant, de la pleine crise des valeurs et de la pensée humaniste, époque de toutes les suspensions, y compris, en lettres, en ce qui concerne le bien-fondé même de leur enseignement. Mais dans ce contexte de crise, très vite un rêve émergea, largement partagé : celui d'une science de la littérature... Dans l'enseignement des lettres, ce qui était en cause, c'était à la fois les errements, le subjectivisme de la méthodologie traditionnelle et, ceci expliquant cela, sa dépendance de l'idéologie – celle bien connue de la célébration des valeurs, de la sacralisation des textes, etc. Seules donc la rigueur et l'objectivité de la science pouvaient représenter un recours sérieux – qui transformerait le cas échéant, mais pourquoi pas, le professeur de littérature en professeur de sciences littéraires. On y avait bien cru, Doubrosky l'avait dit en ces termes-là à Cerisy Doubrovsky et Todorov (1971 : 17). Et ce fut la ruée vers ce qu'on a appelé les nouvelles méthodes d'approche, qui intégraient psychanalyse, sociologie, structuralisme, etc. – autant de savoirs qui investissaient désormais la classe de lettres et qu'on appliquait à la littérature dans l'enthousiasme général... Bref on croyait vraiment vivre, le mot a été utilisé, une « révolution ».

Entretiens, la didactique de la langue, elle, a vite fait d'émerger, pour satisfaire à un besoin immédiat, venu de l'étranger. A l'époque, le CREDIF (Centre de Recherche et de Diffusion du Français) était pressé de répondre à une demande en français de spécialité, dont certains étudiants étrangers, des Latino-américains surtout, avaient urgemment besoin pour des raisons professionnelles. C'est dans ce contexte que naquirent les méthodes audioorales puis audiovisuelles, et autres méthodes dites FLE (approches communicatives comprises), qui sont à l'origine de la didactique de la langue et qui vont se

1. Cf. Doubrovsky et Todorov (1971).

développer indépendamment de la littérature et souvent contre elle. C'était la glorieuse période des « Documents authentiques » (textes de presse, discours publicitaires, etc.) qui sont venus concurrencer les « textes fabriqués » (sketchs, dialogues, discours de toutes sortes fabriqués par l'enseignant lui-même pour les besoins de son cours) mais qui ont contribué au discrédit du texte littéraire lui-même, y compris en contexte de français langue maternelle – au nom surtout, pour celle-ci, de la nécessité d'ouvrir l'école sur la vie... D'autre part, le développement de la linguistique, qui imposait la perception de la langue comme une réalité orale, et le succès de la stylistique de l'écart, qui faisait prévaloir la priorité de la norme d'abord, celle de la langue parlée ou de la langue écrite usuelle, n'amélioreraient pas les choses pour la littérature.

Mais la suspicion, pour l'enseignement littéraire, allait plus loin encore : au « doit-on le faire » s'ajoutait le « peut-on le faire », la littérature apparaissant (voir Jean Cohen par exemple *in* Doubrovsky et Todorov, 1971 : 591) comme hors du champ de la rationalité, relevant du domaine du sentiment, et donc non enseignable. « La littérature ne s'enseigne pas », dit Doubrovsky (*ibid.* : 16) dans une intervention célèbre : tandis qu'on sort d'un cours de calcul ou de dessin capable de calculer ou de dessiner, on ne sort pas d'un cours de poésie capable d'écrire un seul bon vers...

Ce bref rappel historique qui nous a ramenés à l'après mai 68 montre que c'est effectivement la place de la littérature dans l'enseignement qui est en jeu, qui fait débat, qu'il s'agisse du contexte de langue maternelle, de langue seconde ou étrangère. Les plus grandes tendances qui en sortirent, tous contextes confondus, étaient soit sa relégation aux oubliettes, soit, quand on y croyait encore, sa récupération par la science. Que peut-on en dire aujourd'hui, avec le recul approprié ? Quel enseignement en tirer ?

Ce qui était en cause dans ledit débat, en contexte de FLM, FLS et FLE, mais de manière plus ou moins prononcée selon qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, c'était, pour résumer, des questions radicales sur les finalités de l'enseignement littéraire, sur son opportunité même, voire, plus radicalement encore aussi bien en FLE qu'en FLM, mais pour des raisons différentes comme on l'a vu, sur sa possibilité même, sa faisabilité.

C'est la didactique du FLE qui, en se développant, allait un peu sauver la mise... Très vite, en effet, l'hypothèse de la « langue d'abord » ou de la langue sans la littérature ou encore contre la littérature, hypothèse qui a eu un certain succès avec les méthodes FLE en France, et qu'un peu partout hors de l'hexagone est venue renforcer l'idée du « français fonctionnel », a été remise à plat. Daniel Coste, Jean Peytard, Henri Besse, Jean-François Bourdet se sont relayés pour montrer tous les avantages didactiques du recours à la littérature en classe de langue, y compris dans les débuts d'apprentissage. Parce que le texte de littérature n'est rien moins qu'un « laboratoire langagier » selon l'expression de J. Peytard (1988 : 11) ; « parce qu'en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte », comme dit H. Besse (1991 : 53) ; parce que, surtout, il bénéficie d'une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de

réception, autonomie qui le rend plus approprié à la classe de langue 2 que les Documents authentiques – lesquels se périment en général très vite ; parce que, enfin, il a de par sa nature propre une fonction anthropologique qui rend compte de l'expérience du monde de la société où il est produit, – la littérature reste d'ailleurs à ce titre, comme le dit Georges Mounin (1976 : 153), « la meilleure ethnographie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie : presque toutes les images et les idées les plus tenaces que nous avons sur les Anglais, les Russes ou les Grecs [...] sont venues des œuvres littéraires » ; pour cet ensemble de raisons donc, le texte littéraire doit avoir toute sa place en classe de langue 2.

Aujourd'hui, le problème se pose d'autant moins que tout le monde s'accorde à penser la littérature comme le lieu, précisément, de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde, et qu'à ce titre, son enseignement peut répondre à une très grande diversité d'objectifs, dont d'ailleurs Y. Reuter a cherché à faire l'inventaire dans la revue *Enjeux* : on enseigne la littérature, dit-il alors, pour « développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité » (Reuter, 1999 : 191). Du développement des compétences linguistiques à la formation de la personnalité, la gamme des objectifs est large, et encore il n'est pas sûr que Reuter en ait fait le tour ! On n'en voit pas par exemple qui correspondent aux besoins d'une pédagogie interculturelle importante en contexte de langue étrangère, – à moins bien sûr qu'ils ne soient compris dans la formation de la personnalité dont il est question à la fin.

Quoi qu'il en soit, il est vrai que la pédagogie par objectif, qui refléurait dans l'enseignement des langues et des lettres comme ailleurs, a sa légitimité propre – le problème est que, outre le fait que ces objectifs ne se valent pas entre eux, ils ont tous le tort d'être partiels, ou parcellaires, et de résulter d'une image plus ou moins « tronquée » de l'enseignement de la littérature.

Disons-le sans détour, ce dysfonctionnement a lui-même beaucoup à voir avec l'impact de la forte tradition de l'explication de texte, obstacle majeur, s'il en est, au développement de la pensée didactique. Ici il faut rappeler que cette pensée didactique est née, comme d'autres, de la centration sur l'élève en tant qu'apprenant – chose que la démarche de l'explication de texte, de par sa nature, exclut... Ce glorieux exercice focalise en effet sur le texte, éventuellement tout le texte mais rien que le texte, qu'on est appelé à décortiquer en long, en large et en travers. L'intervention de la science dans les années 70 avec les nouvelles méthodes d'approche dont on a parlé, n'a rien arrangé du tout, bien au contraire. On continuait à centrer sur le texte, comme objet de savoir, et cette fois avec la forte conviction d'en dire le fin mot, en le ramenant à sa technicité propre, ou à l'idéologie de son auteur, ou encore à l'inconscient de celui-ci : toutes unies

contre le biographisme traditionnel, qui expliquait le sens des textes par la vie privée de l'auteur, les nouvelles méthodes rivalisaient les unes avec les autres en scientificité ; c'était à qui mieux mieux. Mais on croyait tous que le progrès, le salut des belles lettres et de leur enseignement, passait par là – et le problème était bien là ! Au dogmatisme des uns et des autres fut vite opposée d'ailleurs la notion de « lecture plurielle », qui semblait plus satisfaisante. On contestait l'idée d'univocité du sens, fût-elle le produit d'une approche scientifique, attitude qui, à l'époque, représentait un nouveau progrès, encore plus précieux que le premier, parce que mettant fin aux querelles de chapelles – attitude qui, d'ailleurs, pour cette raison, demeure largement consensuelle à l'heure d'aujourd'hui.

Seulement voilà : on en était toujours à l'explication de texte, même si la nature de l'exercice a un peu évolué, puisqu'on est passé de l'univocité du sens à sa pluralité. L'élève, l'apprenant lecteur, lui, continuait à ne pas être pris en compte. Le verrou, pour ainsi dire, n'avait toujours pas sauté, l'obstacle était toujours là, on n'avancait pas vers la pensée didactique. En fait, le passage à cette pensée était d'autant plus compliqué que, ainsi qu'on le devine, l'enseignement de la littérature était sous l'influence, directe ou indirecte, de la critique littéraire. C'est ainsi que dans la tradition de l'enseignement la plus pure, à cause de la théorie du reflet, on en arrivait à expliquer plus le monde à travers le texte ou la littérature que le texte ou la littérature eux-mêmes, plus la Restauration que Balzac, plus les conditions ouvrières à l'époque de *Germinal* que *Germinal* lui-même, ou la mentalité paysanne chez Zola que Zola, auteur de *La Terre*. Dans l'euphorie scientifique des années 70, la théorie du reflet ayant été mise à mal, les nouvelles méthodes occupèrent le terrain et, avec la critique dite immanente par exemple, qui imposa schémas et équations, l'enseignement se « mathématisait ». Résultat, on enseignait plus un savoir sur la littérature que la littérature elle-même, la classe n'étant plus qu'un champ d'application ou d'expérimentation des dites méthodes. Rappelons-nous le sort des *Chats* de Baudelaire, qui ont subi l'expertise des structuralistes, des sémioticiens, des psychanalystes et des sociologues de la littérature tout à la fois ! Mais on entendait ainsi expliquer la littérature et les textes par la science, en mobilisant au besoin autant de savoirs que possible. Cependant, ce faisant, on confondait non seulement enseigner la littérature et en faire la critique mais aussi et du même coup enseigner la littérature et l'expliquer ou en expliquer les textes... Il suffisait donc d'améliorer cette explication pour mieux enseigner, et les nouvelles méthodes de la critique s'en chargeaient bien.

Mais les choses ont commencé à changer, dans la bonne direction cette fois, avec l'émergence et le développement, dans le champ de la critique elle-même, des théories de la réception, de l'École de Bordeaux à Umberto Eco, en passant par Yauss, etc. Fondées sur la perception du discours littéraire comme discours polysémique, non communicatif, par opposition à tous les autres discours, ces théories mettent l'accent sur la réception des textes par les lecteurs et la manière dont ceux-ci les investissent de leur imaginaire, de leur subjectivité, de leurs désirs propres. Dans un processus que Jean Verrier a bien su décrire déjà en

1994², elles vont de plus en plus peser sur l'enseignement de la littérature où désormais le regard portera sur l'apprenant comme lecteur – ce qui signifie qu'en littérature, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres didactiques, ledit apprenant sera bel et bien au centre de la démarche. J. Verrier parle d'une évolution de l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. L'option est bien connue, Besse, Bourdet, Rodriguez, etc. ont tous appelé, en FLM comme en FLE, à cette priorité accordée à la lecture centrée sur la construction du sens par l'élève lecteur. Nous voudrions insister cependant sur un point : la nécessité de bien prendre conscience, avec du recul, que la didactique de la littérature, comme discipline, n'a pu s'établir qu'à partir de cette évolution, c'est-à-dire à partir du moment où la lecture s'est séparée de l'explication de texte, séparation qui a donné lieu à deux épistémès, désormais rivales : celle, d'un côté, de la grande tradition herméneutique, centrée sur l'objet et celle, de l'autre, préconisant une démarche constructiviste, et centrée sur le sujet ; – celle, si l'on veut, qui s'en tient au « texte de l'auteur », contre celle qui promeut le « texte du lecteur », notion qui émerge aujourd'hui dans le milieu des didacticiens³, et qui dit à quel point le texte appartient à ce lecteur qui, par sa lecture, y engage son histoire et sa liberté, comme dirait Barthes.

Mais avec cette présumée liberté dans le rapport avec les textes la porte sera ouverte à tous les égarements et à toutes les aberrations, pourra-t-on objecter !

Oui, l'objection est parfaitement recevable, mais seulement dans le champ de la 1^{ère} épistémè, celle de l'explication de texte, qui a ses règles, et qui honnit le contresens. Par contre, ladite objection est totalement caduque – et c'est pour cela que l'on doit distinguer les deux – dans le cadre de la 2^{ème} épistémè – celle de la lecture, qui, en effet, autorise tous les égarements du cœur et de l'esprit, comme le montre toute situation de lecture authentique. Car on ne verra aucun mal, par exemple, à ce que ce jeune Américain noir, qui préparait une thèse sur Stendhal, dit que Mme de Rênal était bien une Blanche mais que Julien Sorel était un Noir. L'exemple est rapporté par Pierre Dumayet, qui précisait que ledit thésard savait évidemment que Julien était un Blanc, mais quand il lisait *Le Rouge et le Noir* pour lui-même, pour son plaisir particulier, Julien était un Noir ! Aucun mal non plus à ce que, l'anecdote est citée cette fois par Yves Citton, l'étudiante qui a lu *Le Discours de la Servitude volontaire* de La Boétie voie dans ce texte de la Renaissance la description précise de nos divertissements télévisés du 21^{ème} siècle ! L'objection d'anachronisme, qui a souvent cours en explication de texte, ici n'aurait aucun sens !

En contexte de FLE évidemment, ce genre de « dérives » est plus fréquent – à cause des opérations de filtrage qui s'effectuent naturellement au contact d'une

2. « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », *Vingt ans de l'évolution de la didactique des langues*, sous la dir. de Daniel Coste, Hatier, coll. Langue et Apprentissage des Langues.

3. Voir le récent colloque organisé par l'Université de Toulouse-le-Mirail les 22-23-24 octobre 2008 et qui avait pour sujet justement « Le Texte du lecteur ».

culture étrangère. Mais me permettrais-je, moi, de corriger ceux de mes élèves qui voient, par exemple, dans *Le Lac* de Lamartine, avec son appel langoureux à la suspension du temps, l'expression d'une attitude sacrilège, parce que faisant concurrence à Dieu, seul maître du temps⁴ ? Ou ces autres qui, tout aussi croyants, réagissent à *L'Hymne à la beauté* de Baudelaire où celui-ci soupçonne ladite beauté d'être l'œuvre du démon, en répondant implacablement : « Ce n'est pas la beauté qui a une origine diabolique, c'est le poète qui est ensorcelé par l'amour. »⁵ Dans la culture musulmane, la beauté – élément de perfection – est nécessairement un attribut divin. Puis-je ici parler de contresens sans en commettre un moi-même par rapport à cette nouvelle logique du texte qui appartient au lecteur ?

Notre option est donc claire : aller vers une pédagogie de la lecture en libérant celle-ci du modèle scolaire dominant – celui de l'explication de texte, modèle qui, même longtemps après le sursaut scientifique des années 70, n'a pas fait ses preuves, loin s'en faut. Que l'on songe aux résultats de l'enquête pointue effectuée récemment en France par Baudelot et son équipe (1999), et que l'on se rende compte que, dans l'ordre actuel des choses, plus on va à l'école, et moins on lit à titre personnel ; qu'on peut réussir et ne pas lire ; pire, qu'on peut lire et ne pas réussir. Un véritable désamour entre l'école et la lecture, auquel on ne peut pas ne pas croire que le mode d'emploi dominant des textes, tous ces « développements parasites » dont parle jadis Valéry (1957), ont contribué pour l'essentiel. Préserver, en somme, une situation authentique de rapport avec les livres et les grands hommes qui les ont écrits, en développant des activités pédagogiques autour de cette situation de lecture authentique dont certaines sont déjà à l'essai ici ou là : fiche de lecture, journal de lecture, autoportrait de lecteur, autobiographie de lecteur, échange épistolaire autour des livres lus, organisation de cercles de lecture, interview réelle ou fictive d'un auteur, plaidoirie pour un personnage ou réquisitoire contre un autre, billets d'humeur, coup de cœur ou coup de gueule, affiche publicitaire pour un livre, quatrième de couverture, etc. etc. Voilà l'orientation que doit prendre toute formation littéraire, y compris en FLE – à moins de croire que l'enseignement des langues étrangères est un enseignement au rabais, de bas étage. Le mot FLE fâche d'ailleurs nombre de collègues en Tunisie, qui le considèrent comme péjoratif. Que tout le monde soit rassuré ; il suffit de viser haut pour viser juste : compter sur ce « merveilleux miracle de la lecture » dont parle Proust permettrait d'atteindre, en les intégrant, tous les objectifs que l'on peut espérer de l'apprentissage d'une langue étrangère, de la formation linguistique à celle de la personnalité, et plus encore... Finalité éducative, donc, qui nous fait oublier les sombres moments du français fonctionnel, même si on continue, bien sûr, à avoir besoin d'apprendre une langue étrangère rien que pour rédiger une lettre de motivation ou préparer un entretien d'embauche !

4. Cf. Séoud (1994).

5. Cf. Séoud (2003).

Mais si global soit-il quand il focalise sur la lecture, ledit projet éducatif reste partiel par rapport à ce que devrait être tout enseignement-apprentissage de la littérature, en langue maternelle comme en langue étrangère : apprendre la pratique de l'écriture littéraire elle-même. L'idée n'est pas nouvelle, mais n'a toujours pas abouti. Elle remonte au fameux colloque de Cerisy évoqué au début. Au moment où Doubrovsky constatait que la littérature ne s'enseigne pas, Ricardou rappelait en prenant tout le monde de court que de toute façon jusque-là elle n'a jamais été enseignée, sauf abus de langage. Car enseigner la poésie ou le dessin c'est apprendre à en faire : si donc on sort d'un cours de poésie sans être capable d'écrire un seul vers, c'est qu'il y a de quoi. Bref, dans le même colloque R. Barthes élèvera le débat au niveau de la politique culturelle en matière d'éducation, l'essentiel étant pour lui de « transformer les lecteurs potentiels que sont les enfants ou les enfants en producteurs du texte et non pas en récepteurs d'un texte » ; les amener à « une espèce de pratique de l'écriture, une pratique du signifiant, une pratique du symbolique, si vous voulez, qui soit un véritable travail » Doubrovsky et Todorov (1971 : 185). Cela suppose, il va le dire lui-même, une « réélaboration profonde des idées ». Quelques années plus tard, dans le colloque de Strasbourg (1975)⁶, où Ricardou était présent. André Petit-Jean se replacerait dans la même perspective en parlant carrément de « révolution culturelle », qui, à terme, constituerait une rupture qualitative radicale dans le rapport à la littérature, au processus de production-consommation des œuvres, à la culture... Cette révolution culturelle a ses adeptes ; elle a surtout ses fondements théoriques : l'idée, émanant de la polysémie qui définit les textes littéraires, de « lecture créatrice », de « lecture inspiratrice », de lecture-écriture finalement, qui fait que, comme le signale Danièle Leclair exemples à l'appui, on peut répondre à la poésie par la poésie, c'est-à-dire en écrivant soi-même des vers, bref, lire la plume à la main, sachant que, comme dit aussi Leclair (1992 : 65) : « La liberté du "je" poète est garante de celle du "tu" lecteur qui se met à écrire ».

Mais cette révolution n'a pas encore vu le jour. Ayons conscience alors que si on en reste là, si l'enseignement de la littérature ne concerne toujours pas la lecture et encore moins l'écriture, on pourra encore dire, quarante ans après Ricardou, que la littérature attend toujours d'être enseignée...

Références bibliographiques

BAUDELLOT Ch., 1999, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Editions du Seuil.

BESSE H., 1991, « Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère », *Ici et là*, n° 20, 51-55.

6. *L'Enseignement de la littérature, crise et perspective*, Actes du colloque organisé par la Faculté des lettres modernes de Strasbourg, 11-13 décembre 1975, Editions Nathan 1977.

- DOUBROVSKY S. et TODOROV T. (dir.), 1971, *L'Enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy-la-salle, 22 au 29 juillet 1969, Paris, Plon.
- DOUBROVSKY S., 1971, « Le point de vue du professeur », in Doubrovsky et Todorov (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy-la-salle, 22 au 29 juillet 1969, Paris, Plon, 11-24.
- L'Enseignement de la littérature, crise et perspective*, Actes du colloque organisé par la Faculté des lettres modernes de Strasbourg, 11-13 décembre 1975, Nathan, 1977.
- LECLAIR D., 1992, « Autour du poème, Former de vrais lecteurs », *Le Français dans le monde*, n° 251, 62-67.
- MOUNIN G., 1976, *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Dessart et Mardaga.
- PEYTARD J., 1988, « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur*, numéro spécial, février-mars, 8-17.
- REUTER Y., 1999, « L'Enseignement de la littérature en question », *Enjeux*, n° 43, 191-203.
- SÉOUD A., 1994, « Document authentique ou texte littéraire en classe de français ? », in Gagnon (dir.), *Littérature et cultures en situation didactique, Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 93, 8-24.
- SÉOUD A., 2003, « Français langue seconde, français langue étrangère : vers un nouveau clivage », in Defays (dir.), *Les Didactiques du français, un prisme irisé*, E.M.E., Proximités, n° 56, 107-121, (Didactique du français).
- VALÉRY P., 1957, *Œuvres*, Paris, Bibliothèque de la Pléiade.
- VERRIER J., 1994, « De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture », in Coste (dir.), *Vingt ans de l'évolution de la didactique des langues*, Paris, Hatier, 159-174, (Langue et Apprentissage des Langues).

Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature

Ioanna CONSTANDULAKI-CHANTZOU
Université d'Athènes

La littérature est faite de langage [...] Les écrivains, dans une certaine mesure, en sont les gardiens [...] Ils font vivre le langage [...] Ils le célèbrent, l'aiguisent, le transforment, parce que le langage est vivant par eux, à travers eux...

J.M.G. Le Clézio, Discours de Stockholm

Les siamois(es), selon le *Larousse*, sont des jumeaux(elles) rattaché(e)s l'un(e) à l'autre par deux parties homologues de leur corps. Difficilement séparables, si l'opération échoue, il y a risque de mort. Etant fille de chirurgien, l'image de la relation fusionnelle, anatomique pourrait-on dire, entre la langue et la littérature, s'est spontanément présentée à mon esprit. Pour approcher un texte littéraire dans toutes ses dimensions, il faut posséder à fond la langue dans laquelle ce texte a été écrit. Or, qu'est-ce que posséder une langue, en l'occurrence le français langue étrangère ? C'est saisir immédiatement, au fil de l'énonciation du locuteur, sur le moment, le sens et le poids de chaque mot, et, simultanément, procéder à la synthèse du sens de tous les mots qui composent l'énoncé, afin de l'interpréter correctement, pleinement. En fait, cela revient à effectuer dans un minimum de temps, l'espace d'un éclair, aussi bien une analyse grammaticale qu'une analyse logique. Il s'agit donc d'une activité qui exige de percevoir aussi bien le sens global que les particularités qui déterminent les nuances de l'énoncé.

Lorsqu'on lit un texte, ou on écoute un texte enregistré, et qu'on n'est pas familiarisé avec la langue de celui-ci, où bute-t-on le plus fréquemment ? Sur les mots inconnus ou unités lexicales, sur les expressions ou groupes de mots constituant des îlots de sens, qu'il faut élucider. Une fois ceux-ci expliqués, le texte s'éclaire comme par magie ! Car, gare aux contresens et à l'interprétation

erronée des messages émis ! N'oublions pas que toute la substance d'un message réside dans ses nuances.

Sinon, comment apprécier à sa juste valeur un film français sans sous-titre, la légende d'une caricature, le mot d'esprit d'une anecdote, les arguments des adjuvants ou des opposants dans une pièce de théâtre ou dans un roman ?

Si posséder donc une langue étrangère consiste à être bon récepteur des messages émis dans celle-ci, cela équivaut aussi à communiquer parfaitement dans cette langue, en devenant bon émetteur de messages exprimés dans celle-ci. (Je veux distinguer par là, la connaissance passive et la connaissance active de la langue française, ce qui constitue un autre immense chapitre.)

A moins d'être bilingue, le problème à résoudre dans l'apprentissage d'une langue étrangère est précisément le décalage entre la langue maternelle et la langue étrangère, aussi bien dans le domaine réceptionnel que dans le domaine communicationnel. Le but fixé par l'enseignant est bien sûr de développer au maximum les compétences de l'apprenant dans les deux sens.

Lire et écrire, parler et écrire en français est devenu si naturel, si évident, qu'on finit par oublier comment cela s'est réalisé. Il faut donc tenter de remettre nos pas dans ce qu'on pourrait appeler la traversée du désert de l'apprenant, selon les niveaux. Or, c'est grâce à la Littérature, au texte littéraire, que l'apprenant parvient progressivement à dépasser la barrière de la langue, au fur et à mesure qu'il acquiert des points de repères de qualité grâce à un triple processus : l'étude lexicale, l'étude thématique et l'étude stylistique. Un texte parfaitement clair devient un amphigouri pour celui qui ne possède pas le français puisqu'il ne peut pénétrer les arcanes – selon lui – lexicaux de l'écrivain, celui-ci ayant déployé toutes ses « astuces » afin de *charmer* son lecteur.

Le choix d'un texte est fondamental. Comment le choisir ? Car tout ce qui brille n'est pas or dans le sens que tout texte apparemment prometteur ne se prête pas à l'approche pédagogique. Le courant communicationnel devra passer par une sorte de circuit tripolaire : par le « locuteur privilégié » (selon la belle formule de Spitzer, 1970) qu'est l'écrivain, par le locuteur second et intermédiaire qu'est l'enseignant pour aboutir au locuteur potentiel qu'est l'apprenant actif.

La préparation ou décorticage du texte en profondeur par l'enseignant est une condition *sine qua non* pour déclencher un déclic positif et motivateur chez l'apprenant.

Avant même de passer à des textes, l'enseignant peut faire un tour d'horizon des plus féconds, relatif à des titres d'ouvrages : *Tartuffe*, *Terre promise*, *Huis clos*, *La Porte étroite*, *Le Procès-verbal*, etc.

Il faut que l'apprenant soit initié à passer du littéral au figuré : soit parvenir à faire la distinction entre la dénotation (c'est à dire le sens concret établi d'un mot, selon le dictionnaire) et la connotation (soit toute l'imagerie que colporte ce mot).

Ainsi pourra-t-il éviter les contresens dus aux « faux amis », percevoir les doubles sens, percevoir l'humour d'une histoire drôle, les subtilités du langage... Exemple : « Les miroirs feraient bien de réfléchir un peu avant de renvoyer les images » (Cocteau, 1932 : 260).

Un processus efficace consiste à appliquer graduellement le transfert d'un sens propre à un sens figure au moyen de certains tropes :

- Parmi ces figures de construction, l'anaphore ou répétition d'un même mot ou groupe de mots au début ou en fin de phrase comme dans les chansons médiévales ou dans « J'Accuse... ! » de Zola, ou dans les textes des surréalistes – l'« Union libre » de Breton ou « Tu m'as trouvé comme un caillou » d'Aragon. De même, signalons le comique de répétition dans les comédies de Molière.
- L'épiphraise ou la phrase entre tirets lorsqu'on insère une phrase explicative dans le discours ainsi que les parenthèses, soit l'ajout d'un segment dissocié du reste de la phrase, mettent en évidence, contrairement à l'idée reçue, la substance essentielle d'un message. Ainsi dans *Nadja* de Breton ou *La Lézarde* de Glissant.
- L'antiphrase, soit l'utilisation d'un mot tout en indiquant de manière implicite qu'il est utilisé en réalité dans un sens contraire à son emploi courant. Ainsi en est-il pour exprimer l'ironie.

L'apprenant entre ainsi progressivement dans le domaine du double niveau de langage. Les ouvrages de Montesquieu et de Voltaire sont des modèles diachroniques par excellence.

L'apprentissage d'une langue appartient à l'ordre de l'intellectuel mais aussi en très grande partie à l'ordre du sensoriel. Chaque langue a sa saveur propre, à partir de l'aspect optique des mots comme de la prononciation de ceux-ci, donc de leur perception phonétique et sonore.

Combien de fois n'avons-nous pas entendu dire par quelqu'un qui ne parle pas la langue :

- Comme j'aime entendre parler le grec ! ou
- Comme j'aime entendre parler le français !

Cela nous amène à souligner l'intérêt que présentent les nombreuses significations que peut avoir un mot selon le contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, dans le registre des fruits que nous connaissons :

- Le mot *fraise* : le fruit du fraisier, la chair rouge et plissée qui pend sous le bec des dindons, la collerette en dentelle empesée au XVI^e siècle...
- L'expression *sucrer des fraises* au sens propre. Mais au sens figuré, cela veut dire « avoir les mains qui tremblent à cause de l'âge ou de la boisson ».
- Le mot *pomme* : le fruit du pommier, mais aussi la tête, le crâne dans le langage populaire. Dans l'expression tomber dans les pommes, cela signifie « s'évanouir ».
- Que dire des prunes (*pour des prunes* : « pour rien »), de l'oseille (= de l'argent), des cerises (*la cerise sur le gâteau* : « le comble »).
- Quant aux légumes, que signifie *C'est la fin des haricots*, *Les carottes sont cuites*, *Faire chou blanc*... ?

Que d'expressions françaises qui peuvent prêter à des contresens et des malentendus, comme : *savoir sur le bout des doigts*, *arriver dans un fauteuil*, *prendre la clé des champs*, *des pommes de terre en robe des champs* (parfois

même, *en robe de chambre* !), *être pince sans rire, il ne faut pas pousser, se terminer en queue de poisson, chercher la petite bête, les jeux sont faits, avoir les grelots, mettre les pieds dans le plat, faire la fine bouche, avoir du fil à retordre, rire jaune, faire des vagues, entre chien et loup.*

En un mot, posséder le français revient à savoir faire la différence entre un suprême, un moment suprême et un pouvoir suprême ! Ou encore, entre une religieuse (une vraie) et une religieuse (le gâteau) et finalement entre un Paris-Brest (l'itinéraire du train) et un Paris-Brest (le gâteau) !

Exercices proposés

1. Travailler sur des textes littéraires, des poèmes par exemple, qui, ayant été mis en musique, sont devenus des chansons très connues : « Barbara » de J. Prévert, « Si tu t'imagines » de R. Queneau, « Il n'y a pas d'amour heureux » de L. Aragon et tant d'autres. En les expliquant, l'enseignant est amené à présenter des expressions synonymes en français d'une part, mais aussi à rechercher leur équivalent dans la langue maternelle, en grec en l'occurrence, d'autre part. Par la suite, les appliquer dans des exercices adéquats.
2. S'exercer à improviser « à la manière de », soit : a) pasticher, comme s'exercent les apprentis peintres à la reproduction, des textes de grands écrivains, puis b) apprendre à reconnaître, d'après les caractéristiques particulières du style, quel peut être l'auteur du texte authentique.
3. La dictée, au fil de la parole, pour apprenants avancés, qui met en jeu leur mécanisme réceptionnel quant à la compréhension nuancée et démontre à quel point celui-ci est parvenu : exercice intensif à continuer jusqu'à ce que le décalage entre la langue maternelle et la langue française par exemple, soit de plus en plus minimisé.

Celui qui « écrit », l'écrivain, est incontestablement redevable à la langue puisque celle-ci est son instrument, son moyen d'expression. Mais, réciproquement, la langue est redevable à celui qui la manie, la recrée, la façonne, la renouvelle et la réinvente en la marquant de son sceau. L'écrivain est un virtuose de la langue, dans le sens musical, c'est-à-dire un interprète charismatique. D'ailleurs ne parle-t-on pas aussi bien en littérature qu'en musique de clarté, de passion, d'élégance, de finesse, de phrasé, de musicalité ?

L'écrivain puise son bien dans le fonds de la langue mais en le revalorisant, à sa manière : il y imprime sa « patte », autant d'écrivains, autant de styles, autant d'écritures reconnaissables.

En fait, les mots sont comme les tesselles d'une mosaïque : pour construire une phrase, un discours, il faut savoir combiner ces matériaux, les disposer dans un certain ordre, afin qu'ils puissent composer un tout cohérent. « Ce qui fait le style des grandes oeuvres, note Proust dans sa *Correspondance*, c'est une unité

transparente, où toutes les choses, perdant leur premier aspect de choses, sont venues se ranger les unes à côté des autres dans une espèce d'ordre, sans un seul mot qui reste en dehors, qui soit réfractaire à cette assimilation. » Grâce à sa liberté, à son autonomie, l'écrivain est créateur de langue. Ainsi en est-il de la langue de l'amour courtois, de celle du marivaudage, etc. Des personnages littéraires n'ont-ils pas transmis leurs caractéristiques à des noms communs, comme Tartuffe, Dom Juan, Gavroche, Quasimodo, Madame Bovary et tant d'autres.

Ecrire est un art diachronique remontant à des millénaires. Grâce à la plume de l'écrivain, soit la Littérature, nous connaissons le passé collectif, les grands textes fondateurs, l'Histoire, le passé individuel. Le texte littéraire est une vraie caverne d'Ali Baba, un thesaurus de mots figurés, d'expressions imagées...

Il ne suffit pas qu'une phrase soit grammaticalement correcte, il faut aussi et surtout qu'elle soit ASTUCIEUSEMENT convaincante : l'écrivain use d'astuces pour atteindre de front son lecteur car, c'est là son objectif, l'entraîner dans son jeu et dans son univers.

L'écriture est un don, une bénédiction, un bienfait, une délivrance, une panacée, aussi bien pour l'écrivain-émetteur, que pour l'apprenant-récepteur. Grâce à la littérature, la langue française est transmise de la meilleure façon à l'apprenant étranger. Il ne s'agit pas de *chercher midi à quatorze heures* dans le texte littéraire, mais bien au contraire de *mettre du piquant* au procédé d'apprentissage. Grâce à la littérature, le FLE peut devenir un jeu comme une chasse au trésor. La recherche motivée mène à la joie de la découverte étant donné que la littérature et la langue en tant que sœurs siamoises, à elles deux, créent un univers merveilleux – dans le sens féerique – que l'apprenant découvrira toujours avec émerveillement à l'infini.

Références bibliographiques

COCTEAU J., 1932, *Essai de critique indirecte*, Paris, Bernard Grasset.

SPITZER L., 1970, *Etudes de style*, Paris, Gallimard.

*L'enseignement littéraire
à l'épreuve de l'étude de la langue*

Polyxeni GOULA-MITACOU
Université d'Athènes

Rien ne saurait remplacer le moyen fondamental de communication... la langue vivante, notre logiciel culturel.

H. Ahrweiler¹

Et surtout la lecture fréquente des auteurs français peut seule donner l'habitude de penser spontanément en français, habitude sans laquelle on n'atteindra jamais à la justesse et à l'aisance du tour.

El. Iconomidou et C.Kristich²

« **L**e meilleur document pour l'âme d'une nation, c'est sa littérature ; or, celle-ci n'est rien d'autre que sa langue, telle qu'elle est écrite par des locuteurs privilégiés » (Spitzer, 1970 : 58). C'est ainsi que Léo Spitzer (1871-1945) définit les liens intimes qui nouent indissolublement l'art littéraire à la langue. Cette affirmation paraît répercuter l'écho de nombreux passages où Paul Valéry (1957 : 624, 684) qualifie le langage de « substance » et d'« agent » du texte littéraire. En effet, pour recourir à l'étymologie latine, *textus* signifie tissu, et qu'est-ce qu'un texte, sinon un tissu de mots ? Et pour rester chez Valéry, dans l'espace « fin de siècle » d'une poétique formatrice d'un âge nouveau, nous relevons dans son essai *Degas, danse, dessin* (Valéry, 1986 : 92) une anecdote qui rapporte la scène suivante entre Mallarmé et Degas : le peintre Degas se plaignait à Mallarmé d'avoir la tête pleine d'idées et de ne pas pouvoir écrire un beau poème. Et le poète de lui répondre : « ce n'est pas avec des idées que l'on écrit des poèmes, c'est avec des mots ». Se trouve ainsi mis en valeur le réseau verbal modulé sur le vif de la création des textes littéraires considérés

1. Lors de sa nomination au titre de docteur *honoris causa* à l'Université de Thessalonique.

2. *Comment traduire un texte littéraire néo-grec*, Thessalonique, s.d.

comme des êtres de langage. Et le poète, orfèvre de mots, œuvre sur les vertus opératoires de cette « demeure de l'être » d'après Heidegger (1957 : 45).

En effet, la littérature, la pensée même, ce langage qui naît à l'intérieur de nous-mêmes, sont faites des mots, qui en sont leurs propriétés immanentes, consubstantielles à l'expression des passions de l'âme. Derrière les mots, il y a le poids de l'authenticité affective, de l'intuition qui nous fait sentir l'expérience intime de l'écrivain. L'aura de l'acte d'écriture tient entière dans la pulsion du langage littéraire. On peut donc envisager cette « incarnation » dans l'écriture créative, dans le discours littéraire, comme un ancrage corporel des manières profondes de sentir. En matière de littérature, les considérations qui touchent à la métrique, aux sonorités, à la substance verbale du texte, mettent l'accent non pas sur son efficacité informationnelle, mais sur la vivacité flamboyante des mots qui produisent la signifiante textuelle. R. Queneau écrit dans *L'Instant fatal* : « Bien placés, bien choisis / quelques mots font un poème / les mots, il suffit qu'on les aime pour écrire un poème » (1948 : 167). L'étude de la langue peut donc s'avérer plus efficace, si elle prend assise et si elle s'articule sur l'enseignement littéraire. Les ressources enrichissantes du texte littéraire, prises dans le discours ordinaire, des emplois de la langue les plus quotidiens, et jusqu'au plus haut niveau de son élaboration, effectuée par des écrivains à travers plusieurs âges littéraires, favorisent la maîtrise de la langue, sa pratique parfaite, objectif fondamental de l'enseignement du français.

Il s'agit de faire acquérir aux étudiants le savoir-dire et le savoir-écrire : le perfectionnement de l'expression orale et écrite, qui n'est plus un simple signe d'appartenance à une élite culturelle, mais permet aussi de s'approprier la langue vivante du temps présent. Il s'agit même de l'acquisition d'un savoir-faire qui, par la place de choix offerte à la littérature, peut donner accès à des activités pédagogiques, par la lecture pertinente de textes choisis en fonction de leur qualité littéraire. Les messages qui sollicitent les jeunes, la presse, les médias, les périodiques, les publicités télévisées, qui les assaillent, peuvent également élargir notre champ pédagogique. Les techniques d'analyse qui, toutes, font appel à des démarches de travail personnel, attribuent à la littérature une fonction didactique, postulation essentielle du travail effectué en classe de langue. L'apprentissage de la langue française, instrument privilégié de communication dans la communauté européenne, s'associe utilement à celui des modalités du fonctionnement artistique du langage, de l'invention verbale et des techniques d'écriture d'œuvres qui ont résisté à l'érosion du temps.

D'autre part, la révolution linguistique, corollaire de l'essor actuel des sciences du langage et de la théorie littéraire, permet aux étudiants d'acquérir une meilleure aptitude herméneutique, formatrice d'instruments critiques. Ceux-ci sont de puissants outils de communication dans cette démarche interculturelle qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère. Et nous espérons faire surgir ainsi la créativité, qui investit l'énergie psychique des apprenants. Toutefois pour reprendre un mot de Roland Barthes (1970 : 11-12), la lecture du texte n'éclaire qu'un des pluriels dont celui-ci est fait. L'écriture littéraire finalisée en fonction

d'une intention esthétique, active la conscience lectrice et nous permet de sortir de nous-mêmes, en nous orientant vers l'altérité, vers autrui. En tirant parti de la qualité artistique des œuvres qui ont jalonné diachroniquement les âges littéraires, à la faveur d'une lecture sensible et intelligente, on fait s'épanouir, dans une perspective pédagogique féconde, la formation intellectuelle de personnes vivantes, des âmes des apprenants. L'enseignement de la langue doit pointer vers la maîtrise conjointe du langage véhiculaire de la communication quotidienne, et du travail d'écriture littéraire. Il s'agit d'accéder au plus vif et plus intime de l'âme enseignée. En effet, ce ne sont plus les seules catégories conceptuelles à travers lesquelles se signifie notre présence au monde, mais il s'agit plutôt d'appels, d'échos qui retentissent au sein nourricier de la langue et resplendent au foyer d'émergence de l'énergie du discours littéraire. Le développement théorique qui a précédé appelle effectivement la mise en œuvre de la pratique d'un processus de lecture, qui aide les étudiants à acquérir une pratique raisonnée du français moderne.

Dans le vaste panorama, dans le faisceau convergeant des orientations critiques actuelles, dont chacune véhicule un mode d'approche particulier, nous proposons un commentaire d'un texte de Jacques Prévert (1949 : 146-147). L'examen méthodique du poème « Page d'écriture » nous permettra, par l'application d'une technique focalisée sur une visée fécondante, de faire valoir chez les apprenants un ferment de fécondité culturelle. Nous partirons du niveau lexical, en regroupant des champs lexicaux dont se sert l'auteur pour exprimer sa pensée.

PAGE D'ECRITURE

Deux et deux quatre
quatre et quatre huit
huit et huit font seize...

Répétez ! dit le maître

Deux et deux quatre
quatre et quatre huit
huit et huit font seize.

Mais voilà l'oiseau-lyre
qui passe dans le ciel

l'enfant le voit

l'enfant l'entend

l'enfant l'appelle :

Sauve-moi

Joue avec moi

oiseau !

pitre !

Alors l'oiseau descend

et joue avec l'enfant

Deux et deux quatre...

Répétez ! dit le maître

Et l'enfant a caché l'oiseau

dans son pupitre

et tous les enfants

entendent sa chanson

et tous les enfants

entendent la musique

et huit et huit à leur tour s'en vont

et quatre et quatre et deux et deux

à leur tour fichent le camp

et un et un ne font ni une ni deux

un à un s'en vont également.

Et l'oiseau-lyre joue

et l'enfant chante

et le professeur crie :

Quand vous aurez fini de faire le

Mais tous les autres enfants

écoutent la musique

et les murs de la classe

s'écroulent tranquillement.

et l'enfant joue
l'oiseau joue avec lui...
Quatre et quatre huit
huit et huit font seize
et seize et seize qu'est qu'ils font
Ils ne font rien seize et seize
et surtout pas trente-deux
de toute façon
et ils s'en vont.

Et les vitres redeviennent sable
l'encre redevient eau
les pupitres redeviennent arbres
la craie redevient falaise
le porte-plume redevient oiseau.

Paroles, Ed. Gallimard

Le commentaire nous permettra d'expliciter les oppositions sémantiques et de nous orienter vers les choix esthétiques et idéologiques de l'auteur.

Lexique de l'Ecole :

a. Le cadre scolaire

Le pupitre, les murs de la classe, les vitres, l'encre, la craie, le porte-plume.

b. Les personnages

Le maître, les enfants, le professeur.

c. Activités scolaires

Page d'écriture – deux+deux (table d'addition).

Nous pouvons commencer notre commentaire par les combinatoires lexicales et syntaxiques du poème.

Le verbe polyvalent *faire* est un des mots-pivots du texte ; nous y relevons sept occurrences :

- a. Cinq emplois dans le sens mathématique de l'opération arithmétique de l'addition.
- b. Deux emplois dans les expressions *faire le pitre* (*faire le clown, faire rire*) et *ne font ni une ni deux* (*se précipiter sans tergiverser*).

Aux yeux de Prévert, l'institution scolaire traditionnelle ne peut pas devenir l'espace d'une situation pédagogique inventive. Le maître emploie une forme injonctive qui contraste avec le comportement linguistique de l'enfant. Son autorité professionnelle se signifie à travers les ordres donnés à l'ensemble de la classe. L'enfant, en utilisant la modalité impérative, fait appel à l'oiseau, qui devient un partenaire dans la situation actantielle. Il l'invite à lui venir en aide, à agir comme lui, à prendre l'initiative d'une action libératrice des contraintes, que le maître despotique fait peser sur lui. L'activité professionnelle du maître, applique une pédagogie mise à distance des innovations des techniques d'apprentissage. C'est une démarche pratiquée à sens unique. Il n'y a pas d'écoute des enfants, pas d'expression authentique des élèves. L'Ecole est présentée avec des connotations négatives, comme une prison ; le conflit entre le

maître et l'oiseau et la victoire du dernier se visualise par l'écroulement des murs de l'école.

Se dessinent ainsi les réseaux de signification, les relations qu'entretiennent les champs lexicaux et qui peuvent soit les opposer, soit les associer. Ces insistances orientent notre compréhension vers le repérage de ce qui fait la cohérence du fonctionnement interne du texte, en nous sensibilisant aux options du poète, vers les cotés qu'il privilégie. Le jugement négatif que porte Prévert sur l'école, entourée d'un halo de connotations dévalorisantes, s'exprime par une série d'oppositions : la contrainte et l'ennui dans l'espace clos de la classe *versus* la liberté, la joie associées à la nature, ressenties comme une libération. L'aspect négatif donc d'une vie organisée qui s'éloigne de la vie d'après nature, est une condamnation implicite de l'institution scolaire et, à travers elle, de la société technologique, industrialisée. La valorisation de ce qui n'est pas l'école, entraîne la victoire de l'état proche de la nature (il ne s'agit pas d'écoliers, mais d'enfants) et la dévalorisation de l'école-cage. La stratégie de l'enfant réalise la substitution à une tradition tenace, imposée aux enfants, d'une pédagogie essentiellement orientée vers l'invention et la découverte, vers la créativité de la conduite linguistique.

On peut lire dans le texte de Prévert une critique implicite des valeurs de la société moderne, qui rendent nécessaire la scolarité à un si jeune âge, par suite de l'augmentation des connaissances et de la diversification des spécialisations. Il n'y a pas de verbes qui confirment l'impression de la réalité. On pourrait dire que le poème est une parabole. Le maître autoritaire est une personne tyrannique qui enferme les enfants vulnérables et fragiles, en adulte dominateur, à l'âge où ceux-là ne voudraient que jouer. C'est l'enfance qui, intacte, tend à échapper au pouvoir du maître. Par conséquent, l'école est associée au travail de reproduction, alors que du côté de la nature il y a la joie et la libre créativité. Prévert condamne l'école-cage par la mise en évidence du caractère négatif de tout ce qui se sépare de la nature. Sa condamnation est incluse dans le refus des valeurs caractéristiques de l'institution scolaire traditionnelle. Le poète n'y est pas impliqué, il se dépersonnalise. Il n'y a pas de marques énonciatives qui prouveraient son intervention ou la vérité de son témoignage. A la place de la solide réalité nous avons un présent atemporel. Par ce mode d'écriture apparemment impersonnelle, il permet au lecteur de se rendre sensible à l'aspect de discours vécu qui caractérise son poème, de se sentir impliqué, de prendre la critique de l'école à son propre compte, de rêver à sa propre enfance avec nostalgie, loin de toute réclusion scolaire.

Ce mode d'analyse, focalisé sur la fonction du langage constitutive de la beauté artistique, pourrait contribuer à l'épanouissement de la sensibilité intelligente des étudiants. Le processus littéraire s'origine dans la densité matérielle du langage. La haute importance attachée à l'univers du langage, dimension consubstantielle à notre humanité, se répercute sur le champ des œuvres littéraires, miroirs réfléchissants de l'expérience intime de l'auteur qui rend verbe les accidents de la vie. L'objet textuel, voix de son auteur, est

essentiellement un état vivant, un fait de langue. La « consanguinité » de l'enseignement littéraire et de l'étude de la langue génère une convergence de disciplines qui revêt une valeur au sens éthique. L'apprentissage de la langue va de pair avec une visée qui sous-tend la lecture littéraire. C'est l'espoir de nous rendre meilleurs, de communier dans un même état de fraternité qui, pour reprendre le mot de Franz Kafka, « nous aide à fondre la glace qui est en nous ».

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Tabaki-Iona, qui a le mérite d'avoir organisé ce colloque à l'honneur de la didactique de la littérature, de m'avoir offert l'occasion de me retrouver dans l'enceinte de notre Département, où j'ai passé une très longue et heureuse période de ma vie, auprès de personnes aimées.

Bibliographie

- BARTHES R., 1970, *S/Z*, Paris, Seuil, (Essais).
- BENVENISTE E., 1966-1974, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- COHEN J., 1966, *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, (Nouvelle Bibliothèque scientifique).
- HEIDEGGER M., 1957, *Lettre sur l'Humanisme*, Paris, Aubier, [répris dans *Questions III*, Gallimard].
- HYTIER J., 1950, « La méthode de Léo Spitzer », *Romanic Review*, n° XLI (41), 42-59.
- JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.
- JAKOBSON R., 1973, *Questions de poétique*, Paris, Seuil.
- JOHNSON B., 1980, *The Critical Difference*, Baltimore-Londres, John Hopkins Univ. Press.
- MALLARMÉ S., 1951, *Œuvres complètes*, Paris, nrf. Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade).
- PRÉVERT J., 1949, *Paroles*, Paris, Gallimard, (Le Point du Jour).
- QUENEAU R., 1948, *L'Instant fatal*, Paris, Gallimard, (Poésie).
- SPITZER L., 1970, *Etudes de style*, Paris, Gallimard.
- TODOROV T., 1965, *Théorie de la littérature. Textes des formalistes russes*, Paris, Seuil.
- VALÉRY P., 1957, *Œuvres*, vol. I, II (1993-1997), Paris, nrf. Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade).
- VALÉRY P., 1986, *Degas, danse, dessin*, Paris, Gallimard.

Leçons baroques de langue française

Mariane NET
Institut de Linguistique « Iorgu Iordan - Al. Rosetti »
Bucarest

1. Avant-propos

1.1. Considérations générales

Cet essai part de l'idée parfaitement valable et généralement partagée que la littérature est l'un des meilleurs réservoirs linguistiques (comparable, de ce point de vue, aux dictionnaires), et que son étude est essentielle pour toute connaissance approfondie de la langue, française ou autre.

En ce qui concerne le FLE, l'assertion ci-dessus est d'autant plus valable de nos jours, quand le vocabulaire et la grammaire « actifs » de beaucoup de (jeunes) gens se trouvent appauvris et leur connaissance de la complexité sémantique du français laisse beaucoup à désirer.

L'enseignement du FLE, lexique et grammaire, est souvent doublé (fût-ce de manière implicite) par l'enseignement de la traduction (littéraire), compte tenu que tout (grand) écrivain est censé créer un type de discours qui lui est propre, investir les mots, les tours de phrase avec un sens (métaphorique) particulier, reconnaissable comme sien. Parfois, ce sens *nouveau* du mot s'impose-t-il à tel point que même le référent ainsi nommé acquiert des traits particuliers, auxquels les locuteurs n'avaient peut-être pas fait attention jusqu'alors. Afin d'aboutir à une bonne compréhension d'un texte (littéraire), afin d'enseigner le FLE à travers la littérature, la connaissance de la *culture* cible est au moins tout aussi importante que celle de la *culture* source. On ne saurait enseigner la langue française à travers un texte (littéraire surtout) sans en connaître les ressorts les plus intimes, sans l'avoir, tout d'abord, analysé en détail. Souvent est-il nécessaire d'étudier le texte source à plusieurs reprises, de plusieurs points de vue, avant de procéder à son enseignement en classe de FLE.

La recherche se propose de démontrer la liaison étroite entre l'étude littéraire et l'étude linguistique en classe de FLE, voire l'importance cruciale de l'enseignement littéraire pour aboutir à une connaissance adéquate du FLE.

Le texte qui suit va analyser quelques brefs fragments littéraires extraits d'un texte assez peu connu, extrêmement difficile et non moins important d'Alexandre Dumas, à savoir *L'Histoire de mes bêtes* (Dumas, 1858).

1.2. Pourquoi Dumas en classe de FLE

Alexandre Dumas (1802-1870) est un écrivain encore méconnu de nos jours, en dépit de la déposition de ses cendres au Panthéon en automne 2002. Lors de cette cérémonie-là, amplement médiatisée, on n'a fait que répéter à satiété (voire renforcer) les clichés qui circulent depuis plus d'un siècle à propos de son œuvre : c'est un écrivain pour les jeunes gens (d'autrefois), plein de verve et d'esprit, qui nous fait croire aux valeurs morales (révolues !) et qui reste dans le mental collectif pour quelques romans historiques (que presque personne ne lit plus de nos jours et dont les adaptations pour le cinéma sont de plus en plus libres).

Comme c'est le cas de (presque) chaque créateur, surtout lorsqu'il est prolifique (comme Dumas, Shakespeare, Hugo, etc.), les textes dumasiens ont une valeur inégale ; certains sont meilleurs que d'autres. D'autre part, certains de ses textes sont restés totalement inconnus, même de nos jours. Parfois, il n'en existe que la première édition, ou tout au plus une seconde édition qui date toujours du 19^e siècle. Les textes *mineurs*, oubliés, ignorés d'Alexandre Dumas (à savoir ses *Mémoires*, ses *Impressions de voyage*, ses *Causeries*, ses *Propos d'art et de cuisine*, ses contes de fées, etc.) sont souvent plus intéressants (de quelque point de vue qu'on les envisage) que les textes *célèbres*. Ce n'est peut-être pas par hasard que justement ces textes-là, riches de sens et de signification, sont les plus difficiles à enseigner et, partant, à traduire.

2. Sur l'usage des dictionnaires en classe de FLE : une illustration

Afin d'illustrer cette assertion, on va s'arrêter ici, brièvement, sur l'enseignement du français aux étudiants roumains à partir de la traduction (im)possible d'un mot dumasien des plus banals. A savoir, *bavardage* (n.m.). Il s'agit là d'un concept tellement français que son enseignement en classe de FLE est presque obligatoire, à quelque niveau que ce soit.

2.1. Dictionnaires français-roumains

Les dictionnaires français-roumains¹ traduisent le mot *bavardage* par « vorbărie,

1. Les principaux dictionnaires consultés sont : Condeescu, Haneş (1867) ; Saraş (1978) ; Condeescu-Cârsteanu (2006).

limbuție, flecăreală, trăncăneală, bavardaj ». C'est-à-dire, par des termes assez péjoratifs. Tout étudiant du FLE est censé donc apprendre en premier lieu le sens péjoratif du mot *bavardage*.

Que fait-on cependant lorsque c'est l'auteur lui-même qui donne le nom de *bavardage* à une espèce littéraire qu'il a créée ? Dans l'*Histoire de mes bêtes*, on lit : « Comme ceci n'est ni un livre, ni un roman, ni une leçon de littérature, mais seulement un bavardage entre vous et moi... » (Dumas, 1858 [1877] : 1).

D'autant plus que ce procédé d'inventer une *nouvelle* espèce littéraire (dont il faut deviner les règles, c'est-à-dire l'art poétique) n'est pas du tout singulier chez Dumas. D'autres exemples de ce genre sont les *Causeries* ou le *Bric-à-brac*, des espèces littéraires dont il peut revendiquer sans crainte la paternité absolue².

Ceci étant le cas, comment traduire donc le mot *bavardage*, comment enseigner sa signification en classe de FLE à partir de ce texte-ci ? Aucun des cinq noms roumains que les dictionnaires donnent comme équivalents ne semble recommandable. Car tous ont une connotation péjorative assez évidente. Et le mot employé par Dumas ne saurait être péjoratif. Auto-ironique, oui ; ludique, certes, mais aucunement péjoratif. D'autant plus que le lecteur est entraîné, lui aussi, dans l'acte de communication (« bavardage entre vous et moi »). Et aucun auteur du 19^e siècle, aucun écrivain romantique surtout ne saurait manquer de respect envers son lecteur. Par ailleurs, l'enseignement du FLE à partir d'un texte de Dumas doit commencer par l'enseignement des données essentielles de l'univers littéraire dumasien. L'étude de la langue à travers la littérature implique, ne fût-ce qu'en germe, des connaissances d'histoire littéraire aussi.

Qui plus est, *vorbărie* et surtout *limbuție* (les équivalents roumains déjà mentionnés) désignent un « babillage » sans destinataire précis. Restent *flecăreală* et *trăncăneală*, qui ont la même connotation, mais dont le premier est senti par un locuteur natif du roumain comme moins péjoratif que le second³.

Jusqu'ici, il paraîtrait donc, au premier abord, qu'il faudrait choisir le mot *flecăreală* plutôt qu'un autre. Et cependant, pour les raisons déjà énumérées, il n'est pas tout à fait satisfaisant.

2.2. Dictionnaires monolingues (roumain-roumain)

Ce que devrait faire maintenant quiconque voudrait rendre en roumain le terme *bavardage* du paragraphe de l'*Histoire de mes bêtes* qu'on vient de citer et l'enseigner en classe de FLE, ce serait chercher un synonyme du mot *flecăreală*.

Dicționarul de sinonime al limbii române (1982) propose, entre autres, *tăifăsuială*, *pălăvrăgeală*, *sporovăială*. À la rigueur, chacun pourrait figurer dans

2. Des fois, Dumas invente une espèce, même sans y trouver un nom approprié (il s'agit, bien évidemment, d'un faire semblant). Son œuvre, c'est alors *la chose*. Voir, par exemple, *Le Cadet de famille* (1862 : 1) : « Lisez le roman, les mémoires, les aventures, la chose enfin que je vous envoie [...] ».

3. Le dernier *synonyme*, à savoir *bavardaj* va être discuté à part.

une version roumaine du texte. Néanmoins, *pălăvrăgeală* et *sporovăială* sont des mots trop familiers et trop datés, tandis que l'origine turque de *tăifăsuială* (et du référent qu'il désigne) est, peut-être, trop évidente pour que l'on rende ainsi un concept aussi français que *bavardage*.

Quant au registre linguistique, le mot *tăifăsuială* est trop vielli. Si l'on traduisait le français *bavardage* – qui est un concept perrène – par le roumain *tăifăsuială*, le mot serait senti comme à la fois exotique et mal à propos⁴. Voire, inadéquat.

2.3. Dictionnaires français-français

À ce point, il ne serait, certes, pas inutile de vérifier le sens exact du mot *bavardage* dans un dictionnaire explicatif français. L'enseignement du FLE aux Roumains implique le recours aux dictionnaires français-roumains, mais à la fois roumains-roumains et français-français. Aussi va-t-on reproduire par la suite la définition du *Petit Robert* (1972) :

bavardage n.m. (1647, de *bavard*)

1. Action de bavarder [...]. Par ext. Le fait d'être prolixe et diffus (par écrit). [...]
2. Discours, propos de bavard. [...]

Reste sans doute à regarder la définition du mot *bavard* dans ce même dictionnaire : « *bavard* n.m. [...] 1. Qui aime parler, parle avec abondance, intempérance. 2. Qui raconte avec indiscretion, parle quand il convient de se taire. »

Ces définitions renforcent, me semble-t-il, ma supposition première que le mot *bavardage* a une valeur auto-ironique, tout comme la plupart des références à son propre discours que l'on trouve chez Alexandre Dumas.

Il faudrait ajouter, par acquit de conscience, que le mot *bavardaj*, que l'on a trouvé, rappelons-le, dans maints dictionnaires français-roumains en tant qu'équivalent roumain de *bavardage* ne figure ni dans *DEX. Dicționarul explicativ al limbii române* (1975), ni dans *Dicționarul de sinonime al limbii române* (1982) déjà mentionné.

Puisque aucun équivalent roumain trouvé jusqu'ici dans les dictionnaires ne semble satisfaire, il ne me reste qu'à trouver une périphrase *ad hoc*.

Si jamais je me mettais à enseigner en classe de FLE l'*Histoire de mes bêtes* (l'un des trois ou quatre textes dumasiens dont la traduction, dans quelque langue que ce soit est presque impossible, mais qui, par cela même, sont extrêmement intéressants pour l'enseignement du FLE), je pense que mon choix pour expliquer le mot *bavardage* serait : *discuție amicală*.

4. Or, Dumas est déjà considéré comme daté, ses lecteurs ont, depuis longtemps, un air exotique, tandis que la majorité écrasante des jugements critiques que l'on porte sur son œuvre est mal à propos.

Les arguments pour motiver ce choix ne pourraient tenir dans ce bref exposé ; afin d'en donner une idée, il faudrait faire référence à d'autres mots intraduisibles de l'*Histoire de mes bêtes* (et il faut dire qu'il y en a beaucoup, à commencer par le titre, cf. *infra*) et retracer ici, ne fût-ce qu'en passant, l'analyse de tout cet ouvrage bien complexe, bien profond et bien retors. Il suffit de préciser ici que le syntagme *discuție amicală* rend assez bien le sens de *bavardage*, sans être vieilli ou péjoratif.

3. Au-delà des dictionnaires

Ceci posé, passons à un autre mot, voire à une autre expression, non moins complexe(s), non moins retorse(s) et encore plus difficile(s) à expliquer, qui participe du même texte : il s'agit du mot « geai » et de l'expression « On a le geai », qui se trouvent en titre et à l'intérieur du 4^{ème} chapitre de l'*Histoire de mes bêtes* (Dumas, 1852 : 12).

A première vue, les choses sont simples. Les dictionnaires français-roumains traduisent le nom *geai* tantôt par *gaiță*, tantôt par *papagal* (espèce de perroquet).

Aussi faut-il ajouter que, dans la culture française, le *geai* est aussi la désignation métaphorique d'une personne bavarde, tout comme le sont *gaiță* et *papagal* dans la culture roumaine.

3.1. Les encyclopédies

Si l'on consulte le *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècles (1789-1962), IX, Editions du CNRS, Paris, 1981*, on constate que le nom *geai* est défini de la manière suivante :

GEAI – oiseau passereau de la famille des Corvides, au plumage gris on brun clair, varié de noir, de bleu vif et de blanc sur les ailes et possédant la faculté d'imiter le son de la voix.

P. métaph. « Pour éviter toute discussion à cet égard et clore le bec aux Geais de la critique » (Balzac).

Il n'est pas sans intérêt que le sens métaphorique du mot *geai* (voire « personne extrêmement bavarde ») est employé par Dumas lui-même et non seulement dans l'*Histoire de mes bêtes*.

Cette qualité est reconnue au geai dans *La Dame de Monsoreau* aussi, où l'on peut lire, textuellement : « - Ce Saint-Luc est un sot qui bavarde comme un geai, se dit le comte [de Monsoreau]. » (Dumas, 1846 [1956] : 168).

3.2. Les sens contextuels

Pour revenir à l'*Histoire de mes bêtes*, le texte est une synthèse de quelques-uns des thèmes dumasien essentiels, à savoir *la cuisine, l'écriture et la chasse*. On

n'a pas le loisir d'argumenter ici cette dernière assertion ; il faut me croire sur parole.

En ce qui concerne le problème posé par la traduction du mot *geai*, il serait cependant important d'en citer quelques exemples assez significatifs, tirés notamment du Chapitre IV, « On a le geai » :

[...] quelqu'un de mes auditeurs disait :

- J'avoue que je voudrais bien voir une pareille chasse. [...]

[Alors] me tournant vers la société :

- Messieurs et mesdames, disais-je, bonne nouvelle : on a le geai.

La plupart du temps, personne ne savait ce que cela voulait dire.

C'était pourtant bien significatif : c'était la sécurité de la chasse du lendemain.

(Dumas, 1858 [1877] : 14)

Avant de poursuivre la citation afin d'aboutir à une traduction possible (c'est-à-dire conformément aux sens contextuels) de l'expression *On a le geai*, rappelons toutefois que *la chasse* dumasienne est un équivalent de *l'écriture*, du *livre*.

Le *geai*, l'oiseau dont on a besoin pour la chasse (dans ce cas-ci, pour la pipée) est bien l'équivalent du narrateur *bavard* Alexandre Dumas.

Quant à *la pipée*⁵ (les oiseaux qu'on allait chasser), ce sont les confrères dont le geai a mangé les enfants.

Dans le but de *justifier* cet acte du geai, le narrateur a recours à une fable classique, qu'il raconte à sa manière incontournable :

Expliquons donc toute l'importance de ces mots « on a le geai ».

La Fontaine [...] a fait une fable sur le geai.

Il a intitulé cette fable *Le geai qui se pare des plumes du paon*.

Eh bien, c'est de la calomnie pure.

Le geai, un des animaux dans la tête duquel il passe le plus de mauvaises idées, n'a jamais eu, j'en jurerais, celle que lui prête La Fontaine, de se parer des plumes du paon.

Remarquez que j'affirme non seulement qu'il ne s'en est jamais paré, mais encore qu'il y a cent à parier contre un que le malheureux n'en a jamais eu l'idée.

(Dumas, 1858 [1877] : 14)

Dans ce récit (très complexe, qui a été écrit et qu'il faut décoder à plusieurs niveaux), récit à teinte autobiographique avouée ouvertement – quoiqu'il s'agisse, bien certainement, d'une autobiographie fictionnelle –, le narrateur prend la défense du geai d'une manière trop chaleureuse pour que le lecteur ne devine pas que le geai est, pour le moins, un alter ego de l'écrivain Alexandre Dumas. D'autant plus que, tout en citant la fable de La Fontaine, le narrateur laisse entendre que ses propres gloses sur le geai pourraient bien être lues comme une

5. Voilà un autre mot (plutôt rare, qui devrait et pourrait être enseigné en classe de FLE à partir du même texte.

fable aussi. Une fable par l'intermédiaire de laquelle Dumas essaie de se défendre contre ses détracteurs.

3.3. Le recours à l'histoire littéraire

D'ailleurs, « se parer des plumes du paon », n'est-ce pas là l'une des incriminations, la plus grave même, qu'on n'a jamais cessé de porter contre Dumas, accusé constamment (aujourd'hui comme de son vivant) de plagiat, de collaboration, d'employer des *négres*, etc.

Puis enfin, dans la phrase « Le geai [...] n'a jamais eu [l'idée] de se parer des plumes du paon », le geai pourrait bien se lire comme le « je », à savoir comme un pronom recatégorisé en substantif⁶ et prononcé selon le parler noir.

D'ailleurs, les références aux noirs (tout comme les références aux singes et aux perroquets) et même à la *négritude* d'Alexandre Dumas abondent dans l'*Histoire de mes bêtes*. C'est là encore un point que l'on n'a malheureusement pas le loisir de démontrer ici.

4. Conclusions provisoires

4.1. Le titre du chapitre

L'analyse de ce petit fragment dédié au *geai* et à ses avatars autobiographiques pourrait, évidemment, continuer. Et elle pourrait, certes, faire ressortir des points assez intéressants, négligés par les exégètes dumasien. Je crois cependant qu'une analyse pareille ne saurait ajouter rien d'important pour l'explication du mot *geai* et de l'expression *On a le geai* enseignée en classe de FLE.

A la rigueur, l'enseignant pourrait traduire le titre du IV^e chapitre de l'*Histoire de mes bêtes*, par *Gaița* ou *Papagalul*. Ou, pourquoi pas, *Avem papagal*⁷, ce qui serait, probablement, la solution la plus proche de la lettre – et surtout de l'esprit ! – du texte dumasien. L'enseignement du FLE (comme de toute autre langue étrangère) est aussi censé faire ressortir la richesse de sa propre langue, notamment du roumain.

4.2. Le titre du texte

Avant de conclure cet exposé, il faudrait également proposer une solution pour la traduction du mot *bêtes*, qui figure en titre de l'ouvrage dumasien analysé ici à plusieurs reprises.

6. Enseigner le FLE à travers la littérature offre souvent des sujets pour une leçon de grammaire moderne aussi et le professeur devrait en profiter.

7. En roumain : *Nous sommes très bavards et sans aucun complexe*. A la lettre : *Nous avons le geai* (comme une maladie), à savoir : *On a le geai*.

Avant d'y procéder, il faudrait commencer par une phrase qui se trouve tout au début du texte en question : « J'adore les bêtes, mais je déteste les animaux. » (Dumas, 1858 [1877] : 1).

Voyons maintenant ce que proposent les dictionnaires français-roumains pour transposer le nom « bête » de la langue source à la langue cible : « *Bête* 1. animal, dobitoc, vită ».

Animal est exclu a priori, puisque le narrateur « déteste les animaux » (Dumas, 1858 [1877] : 1). Le nom *dobitoc* est également exclu, vu qu'il est péjoratif en roumain. Et si un écrivain romantique ne saurait manquer de respect envers son lecteur, encore moins pourrait-il manquer ouvertement de considération envers soi-même.

Vită est hors de question, car ce nom signifie *vache* en roumain. Et il n'y a pas de vache dans cette *histoire*.

Continuons la lecture de l'article du dictionnaire : « 2. Lighionă, insectă (vătămătoare) ».

Les insectes (cf. roum. *insectă (vătămătoare)*) sont absents aussi.

Je propose donc de choisir *lighioană*, dont la connotation ludique est assez forte en roumain (en fonction du contexte, bien évidemment) :

Je traduirai donc le titre *Histoire de mes bêtes* par *Povestea lighioanelor mele*.

Cet exposé s'est proposé de démontrer un truisme qui ne devrait pas poser de problèmes : on ne saurait enseigner la langue française aux étrangers sans avoir recours à la littérature, c'est-à-dire aux sens contextuels des mots, au riche apport des écrivains français à la culture, soit-elle française, européenne, mondiale.

Comme on vient de le voir, l'enseignement du FLE à travers la littérature implique également un acte de traduction ; celui-ci entraîne la consultation de toutes sortes de dictionnaires monolingues, bilingues, encyclopédiques, etc. Le recours aux *grammaires* est tout aussi important ; cependant ce point est resté implicite pour le moment.

Certaines connaissances d'histoire et de critique littéraires sont tout aussi nécessaires.

Références bibliographiques

CONDEESCU N. N. & HANEȘ G., 1967, *Dicționar francez-român*, București, Editura Științifică.

DUMAS A., 1846 [1956], *La dame de Monsoreau*, Paris, Nelson & Calman Lévy.

DUMAS A., 1858 [1877], *Histoire de mes bêtes*, Paris, M. Lévy.

DUMAS A., 1862, *Le cadet de famille*, Paris, M. Lévy.

*** *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*, 1975, București, Editura Academiei.

*** *Le Petit Robert*, 1972, Paris, Le Robert.

MIHĂESCU-CÂRSTEANU S., 2006, *Dictionar francez-român*, București, Teora.

SARAȘ M., *Dictionar francez-român*, București, Litera Internațional.

SECHE M. & SECHE L., 1982, *Dicționarul de sinonime al limbii române*, București, Editura Academiei.

*** *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècles (1789-1962), IX, Editions du CNRS, Paris, 1981*, Paris, Editions du CNRS, tome IX.

***Confronter les adaptations cinématographiques aux
romans de Georges Simenon : une expérience
dans l'enseignement du FLE***

Bernard ALAVOINE
Université de Picardie - Jules Verne

Le choix d'une adaptation d'un roman de Georges Simenon peut surprendre si on ne veut considérer que les auteurs dits « classiques » de la littérature française. Cependant, ce romancier traduit en 47 langues est l'un des plus lus dans le monde et il fait l'objet de très nombreuses adaptations cinématographiques. En cette année 2009, le Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.) a décidé d'éditer un DVD tiré d'un roman de Simenon : *Monsieur Joseph* du réalisateur Olivier Langlois (2007), d'après *Le Petit Homme d'Arkhangelsk* (1956). Le DVD, accompagné d'un livret pédagogique pour les professeurs de français, s'adresse principalement aux élèves de collège et de lycée. Ayant participé à la réalisation de ce projet, nous avons pensé que ce support pédagogique moderne et attrayant, pouvait aussi être utilisé dans la cadre de l'enseignement du français langue étrangère : il a d'ailleurs fait l'objet d'un test cette année avec un groupe d'étudiants Erasmus suivant les cours à l'université de Picardie¹. Dans un premier temps, nous justifierons le choix de Georges Simenon et de l'un de ses romans et nous évoquerons les avantages de l'adaptation cinématographique, ensuite nous proposerons quelques pistes d'utilisation pédagogique du DVD et du roman et enfin nous commenterons plus rapidement une autre œuvre du romancier belge qui a fait aussi l'objet d'une adaptation : *Les Fiançailles de Monsieur Hire*.

1. Le groupe Erasmus était constitué d'étudiants européens : allemands, espagnols, grecs, hongrois, italiens, polonais et roumains. Tous les étudiants suivaient un cursus de L2 en commerce et marketing à l'Université de Picardie (I.U.T. d'Amiens).

1. Pourquoi confronter un roman de Simenon à son adaptation cinématographique ?

1.1. Un romancier universellement connu

Le premier point que nous voudrions aborder est le choix de Georges Simenon pour cette communication dans un colloque portant sur la pédagogie du français langue étrangère. Ce choix peut surprendre si on réduit Georges Simenon à un auteur de romans policiers : le romancier belge est en effet connu dans le monde entier grâce à son célèbre commissaire Maigret qui a traversé les frontières. Le cinéma et la télévision ont amplifié le phénomène et Maigret est incarné sous les traits de nombreux acteurs, français bien sûr comme Jean Gabin ou aujourd'hui Bruno Crémier, mais aussi anglais, allemands, néerlandais, italiens, russes ou même japonais (Gauteur, 2003) ! Cependant, la série des Maigret a fait beaucoup de tort à Simenon sur le plan littéraire. En effet, les 103 enquêtes du commissaire cachent les 117 romans psychologiques – plus littéraires mais moins connus – que l'on redécouvre aujourd'hui en France, notamment grâce à l'Université². La parution en 2003 de deux volumes de la prestigieuse collection de la Pléiade, suivie cette année d'un troisième tome, n'est pas étrangère à la redécouverte de cet auteur que l'on a – à tort – catalogué sous l'étiquette restrictive d'auteur de romans policiers (ce qui n'est d'ailleurs pas dévalorisant) (Simenon, 2003d).

Si les enquêtes de Maigret sont depuis longtemps étudiées dans les collèges de France ou de Belgique, mais aussi en FLE – avec des titres comme *Le Chien jaune* ou *La Tête d'un homme* (Simenon, 2003a et 2003c) – les romans psychologiques sont à présent abordés au lycée ou à l'université. Georges Simenon est en effet un romancier d'expression française qui a traduit avec simplicité et talent les angoisses des hommes du vingtième siècle. On a souvent reproché à Simenon de n'être pas « littéraire » parce qu'il écrivait avec des mots du vocabulaire courant et utilisait une syntaxe simplifiée, fondée notamment sur des phrases courtes et un emploi important du dialogue et du style indirect libre. La brièveté des romans de Simenon (moins de 200 pages dans la plupart des cas) et une langue à la fois moderne et simple sont, semble-t-il, des atouts pour l'enseignement du FLE.

1.2. Simenon et le cinéma

Ensuite, il convient d'associer le cinéma à cette œuvre atypique : le 7^{ème} art s'est en effet emparé de l'œuvre de Simenon en France surtout, mais aussi en Angleterre, en Allemagne, en Italie, aux Etats-Unis (avec par exemple : *Les*

2. Plusieurs thèses de doctorat et de nombreux mémoires de master (ou maîtrise) ont été soutenus depuis le début des années 80, en France et en Belgique, mais aussi dans d'autres pays européens. L'Université de Liège (Belgique) possède un fonds très riche réservé aux chercheurs, gère un centre de recherche et publie une revue chaque année.

Inconnus dans la maison, En cas de malheur, Le Chat, Le Train, La Veuve Couderc, Monsieur Hire ou encore Betty). Aujourd'hui, nous évoquerons donc une œuvre cinématographique adaptée pour la télévision en 2007 par Olivier Langlois : *Monsieur Joseph*, tiré du roman paru en 1956, *Le Petit Homme d'Arkhangelsk*.

Quel est le sujet du roman et du film ? C'est une histoire de racisme ordinaire : la chute d'un étranger établi en France qui ne demandait qu'à mener une vie tranquille et une existence « normale ». En décrivant habilement la façon dont se développe une rumeur, *Monsieur Joseph* illustre les thèmes du roman de Simenon : la solitude, l'incommunicabilité, l'exclusion sociale et la culpabilité. Écrit il y a plus de 50 ans, *Le Petit Homme d'Arkhangelsk* reste une œuvre d'actualité.

Dans *Monsieur Joseph*, l'adaptation d'Olivier Langlois, l'action se trouve transposée à notre époque et le héros – Youssef, qui se fait appeler Joseph – est non pas un juif russe, mais un français d'origine kabyle et musulmane. Cette transposition colle mieux à la réalité de la société française actuelle qui connaît les problèmes d'intégration de certains immigrés. En décrivant habilement la façon dont se développe une rumeur, le film dénonce d'abord le racisme ordinaire des « braves gens ». Comment en quelque sorte le « bon Arabe » devient très vite un coupable idéal lorsque la rumeur enfle... Par le jeu des retours en arrière, le spectateur perçoit l'isolement d'un homme, non seulement avant son mariage mais aussi depuis la disparition de son épouse.

1.3. Une thématique riche et universelle

Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, nous soulignerons d'abord l'intérêt du thème principal du roman choisi : l'intégration et l'exclusion. Rappelons que Simenon, citoyen belge, s'est d'abord installé en France, puis a passé dix ans aux Etats-Unis, avant de choisir la Suisse comme retraite. *Monsieur Joseph* est l'histoire de la faillite d'une intégration assortie d'un drame de l'exclusion. Trouver sa place dans un pays d'accueil, dans la classe sociale ou un groupe d'amis, c'est ce que recherche l'étranger avec obstination. « Appartenir » au quartier du Vieux-Marché, c'est bien la préoccupation essentielle de Joseph qui fait tout pour être intégré : changement de prénom, baptême puis mariage à l'église.

Ensuite, après le thème de l'intégration/exclusion, l'enseignant de FLE pourra trouver un autre thème universel : celui de la responsabilité collective des hommes, thème qui est réellement récurrent chez Simenon. On pense à Camus, et plus précisément à *La Chute* ou encore au *Procès* de Kafka : personne n'est innocent et la responsabilité de la communauté des hommes doit être prise en compte. Il n'y a pas de monstres chez Simenon, preuve que la frontière entre l'homme « normal » et le criminel est très floue. La culpabilité est cependant abordée de façon originale par Simenon puisque le héros est innocent alors que les gens du quartier, puis la police le croient coupable.

Enfin les apprenants pourront trouver dans la rumeur un troisième thème intéressant : dans le roman de Simenon, comme dans le film d'Olivier Langlois, son principe destructeur est finement observé. De jour en jour en effet, on saisira le mécanisme de la propagation de la rumeur.

2. Quelles pistes pédagogiques pour l'utilisation du DVD *Monsieur Joseph* en classe de FLE ?

Après avoir montré l'intérêt littéraire de l'œuvre étudiée et la richesse de la thématique de Simenon, il convient à présent de proposer quelques pistes d'étude aux enseignants de français langue étrangère. L'utilisation du DVD *Monsieur Joseph* avec le roman de Simenon s'inscrit dans une activité spécifique : dans le travail de préparation, un article de Jean-Michel Ducrot, nous a été utile, même si les types d'exercices proposés visent une utilisation large de la vidéo en classe et non le cas particulier d'une adaptation (2008). L'auteur de cette contribution affirme dans son introduction que « la vidéo est le moyen de susciter chez l'apprenant des réactions » et que ce support est « encore relativement peu utilisé, et bien plus attractif ». Jean-Michel Ducrot souligne enfin « qu'il est important d'aider les apprenants étrangers à "décoder", à comprendre, saisir le sens, d'autant que l'image montre de manière plus évidente les aspects culturels d'une société » (Ducrot, 2008). Souscrivant à ces objectifs généraux, nous avons d'abord envisagé quelles pourraient être les stratégies possibles d'utilisation du support DVD : le visionnement du film dans son intégralité ou le choix de segmenter le film à des moments stratégiques ?

2.1. Le film

2.1.1. Vérifier la compréhension

Dans le premier cas, le visionnement complet du film peut être envisagé avec des coupures décidées par l'enseignant : ainsi le professeur pourra vérifier la compréhension, soit par une série de questions ouvertes à l'oral, soit par un QCM qu'il fera suivre d'une correction immédiate. Si l'enseignant décide de ne pas réaliser de coupures, il pourra demander aux apprenants de résumer l'histoire (à l'écrit ou à l'oral), de débattre sur les thèmes du film (le racisme, la culpabilité, la rumeur...), d'imaginer une autre issue au film (activité plutôt liée à l'expression écrite)...

Dans le cas de visionnement d'extraits, il conviendra de choisir avec soin les séquences proposées aux apprenants : selon les buts recherchés (compréhension du vocabulaire, réutilisation des structures grammaticales, amorce d'un débat sur les thèmes du film...), le choix des séquences sera différent. Le chapitrage du DVD et le découpage proposé dans le livret pédagogique aideront en tout cas

l'enseignant dans le choix des séquences, qui pourront être de longueurs très variables selon l'utilisation choisie.

2.1.2. Développer la capacité à dialoguer

Dans les deux utilisations – visionnement intégral ou extraits – la construction du film, structurée en quatre journées, sera perçue rapidement par les apprenants : l'intrigue « ramassée » en un laps de temps relativement bref illustre le bouleversement radical de la vie du protagoniste. L'on pourra également faire réfléchir au rythme même du film, de son intrigue, et à l'accélération finale, expéditive, définitive, en quelques minutes de la dernière séquence. Mais l'intérêt principal du film *Monsieur Joseph* réside dans l'instauration d'un débat qui permettra aux apprenants d'approfondir la réflexion et de travailler l'expression orale. De cette manière, ils pourront développer leur capacité à dialoguer, à échanger des idées, dans le respect d'autrui, et apprendre à former leur jugement. On suggèrera de sélectionner quelques documents variés en prise avec l'actualité du moment (textes, images, articles de presse...) et de les comparer avec le film. Cette pratique est susceptible de mobiliser l'intérêt des apprenants, par exemple sur le sujet intégration/exclusion.

Sur les thèmes de la culpabilité et du poids du destin, des mises en parallèle avec d'autres œuvres alimenteront cette vision du tragique (quand tout est perdu d'avance). Ainsi, il est possible de partir de la tragédie antique, avec Œdipe, Antigone (qui, bravant la loi de Créon, choisit délibérément de mourir) en enrichissant la réflexion par des extraits de Sophocle et d'Anouilh.

2.1.3. Favoriser l'analyse et traiter des points grammaticaux précis

Que l'on choisisse de visionner le film ou d'utiliser des extraits, l'enseignant envisagera des séquences d'analyse et traitera des points grammaticaux précis : les apprenants pourront repérer des occurrences entendues, les relever et proposer par exemple des hypothèses sur le fonctionnement de ces normes. Après vérification des hypothèses et formulation d'une règle, la phase d'appropriation passera par une série d'exercices en contexte.

2.2. L'œuvre littéraire

Après ces exercices associés au visionnement intégral ou partiel de l'adaptation, on pourra aborder l'œuvre littéraire sous ses différents aspects, en privilégiant par exemple l'étude de la langue et de la syntaxe. Voici quelques suggestions de travaux qui favorisent l'enrichissement du vocabulaire, l'acquisition de la syntaxe et une découverte du style du romancier.

2.2.1. Etude de l'incipit du roman

Un premier exercice pourra être réalisé avec une étude de l'incipit du *Petit Homme d'Arkhangelsk*. Comme souvent chez Simenon, deux ou trois paragraphes suffisent à dresser le décor du roman :

C'était l'atmosphère de tous les matins de marché, c'est-à-dire des mardis, jeudis et samedi. Ce jeudi-là, un clair et chaud soleil de juin frappait en plein les façades, tandis que sous le vaste toit du marché couvert les gens s'agitaient dans une pénombre bleuâtre autour des paniers et des étals (Simenon, 2008)

Dans ce passage descriptif, les apprenants n'auront guère de difficultés, ni avec le vocabulaire courant, ni avec la syntaxe : on notera l'emploi classique de l'imparfait et l'utilisation plus originale des « mots-matière » qui permettent de donner à la description ce côté impressionniste qu'affectionne Simenon (*clair – chaud – pénombre – bleuâtre*) (Alavoine, 1999).

2.2.2. Le fonctionnement de la description

Après le travail sur l'incipit, on amènera les apprenants à étudier la description chez Simenon et suggérer les travaux suivants :

- Relevez quelques passages descriptifs ; sont-ils longs ?
- Comment l'auteur opère-t-il pour suggérer une atmosphère ?
- Comment l'auteur caractérise-t-il les personnages ? Relevez quelques portraits notamment dans le premier chapitre.
- Montrez que l'auteur refuse le pittoresque (très peu de métaphores dans le texte).

2.2.3. Etude des champs lexicaux

La recherche de vocabulaire et le travail sur les champs lexicaux dans un chapitre peuvent à la fois améliorer le lexique des apprenants et les amener à apprécier l'efficacité du style de Simenon. Ainsi, la création de l'atmosphère ou de l'ambiance, est le résultat de perceptions sensorielles habilement retranscrites par le romancier (Alavoine, 1998) ; on proposera de relever par exemple :

- les sensations visuelles et notamment les couleurs, le jeu de l'ombre et de la lumière, particulièrement récurrents
- les sensations tactiles avec la chaleur et d'une façon générale les notations atmosphériques
- les sensations olfactives également essentielles : odeurs de poussière, de livres, de cuisine, de harengs, de bar, d'aisselles, d'encens, de café, etc.

2.2.4. La temporalité

Lors de l'étude littéraire, l'enseignant fera un parallèle intéressant avec le film,

sur la temporalité. Dans le roman *Le Petit Homme d'Arkhangelsk*, le style de Simenon se caractérise en effet par une temporalité jalonnée d'ellipses et de retours en arrière (c'est-à-dire d'analepses) étroitement enlacés dans le récit principal. On comparera alors le texte avec l'écriture cinématographique de *Monsieur Joseph* où ellipses et flash-backs sont particulièrement présents.

Le système des temps du passé sera également susceptible d'être étudié : Simenon privilégie en effet l'emploi de l'imparfait dans la description, mais aussi dans le récit, là où on attend le plus souvent le passé simple. Les imparfaits de Simenon abolissent alors certaines frontières pour laisser apparaître l'uniformité d'une durée qui englobe les êtres et les lieux.

2.2.5. Les dialogues

S'il souhaite travailler sur les dialogues, l'enseignant étudiera par exemple une partie du chapitre 6 du roman, avec l'interrogatoire du petit commerçant par le commissaire de police. Voici un bref extrait :

- Quelles sont vos relations avec vos voisins ?
- Bonnes. Très bonnes. Je veux dire jusqu'à ces derniers jours.
- Que s'est-il passé ces derniers jours ?
- Ils m'évitent.
- Vous avez reçu, je crois, la visite de votre beau-frère, Alfredo Palestri, dit Frédo.
- Oui.
- Que pensez-vous de lui ?
- Il se tut.
- Vous êtes en mauvais termes ?
- Je crois qu'il ne m'aime pas.

Plusieurs pages de dialogue simple entrecoupé de didascalies peuvent ainsi être exploitées avec profit.

2.2.6. Le style et le rythme

Après le dialogue, on montrera également l'art du monologue intérieur chez Simenon et l'usage intense du style indirect libre qui traduit une focalisation interne sur un personnage (Jonas ou Joseph dans le roman et le film). Les apprenants pourront alors relever quelques extraits et les comparer aux nombreux passages de voix off dans le film. Enfin, un travail sur le rythme du récit de Simenon (lenteur / accélération finale) peut être envisagé, toujours en relation avec le rythme de l'adaptation cinématographique d'Olivier Langlois.

3. Prolongements : de *Monsieur Joseph* à *Monsieur Hire*

Il est possible également de confronter *Le Petit Homme d'Arkhangelsk* et son

adaptation *Monsieur Joseph* à un autre film adapté de Simenon : *Monsieur Hire*, de Patrice Leconte. Disponible aussi en DVD, ce film interprété avec talent par Michel Blanc et Sandrine Bonnaire a connu un certain succès en France à sa sortie en 1989³.

Patrice Leconte a fait un film minimaliste et intemporel qui se démarque de l'adaptation d'Olivier Langlois. Comme pour montrer que le drame vécu par les personnages de Simenon est toujours actuel, le réalisateur de *Monsieur Hire* ne précise pas l'époque à laquelle le film se passe et la ville choisie n'est pas non plus identifiable. Par sa façon de cadrer – notamment en très gros plans et plans assez serrés – Patrice Leconte montre un homme seul, aussi bien dans son appartement que dans la rue. Quels sont les thèmes communs avec *Monsieur Joseph* ?

3.1. Un innocent face à la rumeur

Dans les deux films et les deux romans, nous sommes en présence d'un homme accusé d'un meurtre qu'il n'a pas commis. Les voisins et la foule anonyme alimentent la rumeur, crient vengeance et demandent l'intervention de la police. Les apprenants pourront avec profit relever dans chacun des deux films comment la rumeur s'installe puis se développe :

- dans *Monsieur Joseph* : le rôle de Fred et de sa mère, du patron du bar et des habitués, l'attitude de la police ;
- dans *Monsieur Hire* : le rôle d'Alice et de son amant pour faire peser les soupçons sur M. Hire, les voisins et les commerçants, le rôle de la police, la foule anonyme et vengeresse.

3.2. Deux héros d'origine étrangère : le mécanisme de l'exclusion

Deuxième point commun, Joseph et Hire, tous deux d'origine étrangère, ont réussi – du moins le croyaient-ils – à s'intégrer dans leur quartier. Solitaires, ils n'ont pas vraiment d'amis, mais sont connus de leur voisinage immédiat ou de leurs relations professionnelles. Dès que les soupçons commencent à circuler, le mécanisme de l'exclusion se met en marche. Pourtant, les deux héros sont bien différents. Les apprenants mettront en évidence ces différences en dressant un portrait des deux héros, tout en constatant que le mécanisme de l'exclusion fonctionne de la même façon.

3. Le découpage plan à plan de *Monsieur Hire*, réalisé par Patrice Leconte, a été publié intégralement par la revue *L'Avant-scène cinéma*, N° 390/391, de mars-avril 1990. On trouve aussi dans ce numéro de nombreux documents et photos sur le tournage du film de Leconte, ainsi que le découpage de *Panique*, première adaptation du roman *Les Fiançailles de M. Hire*, réalisée en 1946 par Julien Duvivier.

- Le héros de *Monsieur Joseph* : il est franco-algérien, marié depuis 3 ans, et est un commerçant honorablement connu : malgré une bonne réputation, Joseph devient un suspect idéal à cause de son origine et de ses mœurs supposées.
- Le héros de *Monsieur Hire* : il est juif, d'origine russe, célibataire et a une activité ambiguë : son image plutôt négative fait de M. Hire un suspect idéal.

3.3. Les thèmes des deux films

3.3.1. Les thèmes communs

Dans un troisième temps, on demandera aux apprenants de repérer les thèmes communs développés dans ces deux adaptations : l'appartenance, l'exclusion, le racisme, la solitude, l'incommunicabilité, la culpabilité, l'innocence, la sexualité, l'amour, la mort du héros...

3.3.2. Les thèmes propres à chacun des deux films

Dans *Monsieur Joseph*, les apprenants relèveront notamment les thèmes du regard et du suicide préparé tandis que dans *Monsieur Hire*, ils s'interrogeront sur le voyeurisme, le désir, l'antisémitisme et une mort accidentelle qui ressemble à un suicide.

3.4. La mise en images

Enfin, on proposera une comparaison entre les mises en images de chaque réalisateur. Si les deux romans ont de nombreux points communs, Olivier Langlois et Patrice Leconte ont utilisé des techniques différentes pour mettre en images les romans de Simenon (par exemple l'utilisation répétitive des flash-backs chez Langlois, et des gros plans chez Leconte, l'utilisation de la voix « off », des couleurs normales ou désaturées, du décor identifié ou anonyme, de la musique, etc.). Ces différents travaux de comparaison inciteront à lire l'autre roman de Simenon, qui ne présente pas de grandes difficultés de vocabulaire, mais permettront surtout de faire travailler l'expression orale en favorisant le débat sur des thématiques d'actualité.

Conclusion : retour sur une expérience

Quelle que soit la stratégie choisie par l'enseignant de FLE, l'utilisation du support DVD se révèle intéressante : attractivité du support, souplesse d'utilisation pour l'enseignant, intérêt esthétique et culturel de la confrontation des deux œuvres. Du point de vue pédagogique, l'étude conjointe du *Petit Homme d'Arkhangelsk* et de *Monsieur Joseph* présente de nombreux avantages : appropriation facilitée d'une œuvre littéraire contemporaine, enrichissement du

vocabulaire, réemploi des structures grammaticales, incitation au débat et au dialogue interculturel sur des thématiques fortes, etc.

Lors de cette expérience réalisée avec des étudiants étrangers effectuant un séjour d'un semestre dans notre université, il a fallu surmonter un certain nombre de difficultés : la principale étant la disparité des niveaux de français des étudiants étrangers. En effet, il s'agissait d'une expérience menée au sein de la formation (niveau L2 en commerce et marketing) qui venait en complément des cours traditionnels dispensés par le service d'enseignement du FLE de notre université (organisés traditionnellement par niveaux après tests initiaux). L'expérience de l'Institut Universitaire de Technologie visait donc, non pas à remplacer l'enseignement traditionnel du FLE, mais à compléter cette formation dans des cours organisés au sein même de notre composante, de façon à favoriser l'intégration des étudiants Erasmus à l'I.U.T.

Malgré cette difficulté liée au niveau hétérogène du groupe Erasmus, l'expérience s'est révélée concluante. Le document film sous forme de DVD offre aux apprenants des indices non linguistiques comme le décor, les gestes, les bruits, qui à eux seuls peuvent fournir une multitude d'informations et les aider à tirer d'autres renseignements du contenu proprement linguistique du film. Les étudiants ont apprécié ce travail de déchiffrage à plusieurs niveaux, même si des difficultés de compréhension apparaissaient chez certains. Le rôle de l'enseignant était alors primordial dans le choix des questions posées après projection d'une séquence : il s'agit en effet d'éviter les questions trop scolaires et de favoriser au contraire celles portant sur des détails du film susceptibles de permettre la compréhension de la séquence.

Les étudiants ont également apprécié les discussions qui suivaient chaque séquence du film : les thèmes évoqués dans l'œuvre de Simenon (solitude, exclusion, racisme...) favorisaient certes les échanges puisque chaque pays est plus ou moins confronté à ces problèmes de société : ainsi les étudiants grecs ont cité l'immigration albanaise, les Espagnols ont évoqué la communauté marocaine dans leur pays ou encore les Hongrois et les Roumains étaient sensibles à leurs difficultés réciproques de communication.

Le travail sur le texte de Simenon s'est également révélé positif même si l'enthousiasme des apprenants était moins grand que pour le visionnage des séquences du film ! Compte tenu du niveau des étudiants et du type d'études suivies (commerce et marketing), on a privilégié l'acquisition du vocabulaire et la découverte de structures grammaticales simples. Les travaux plus élaborés sur la syntaxe et l'étude du style ont été volontairement mis de côté. Ils sont en revanche tout indiqués pour des étudiants d'un bon niveau de FLE qui suivraient un enseignement linguistique ou littéraire.

En résumé, l'expérience s'est révélée particulièrement concluante pour les activités de déchiffrage et de compréhension, pour l'acquisition du vocabulaire et le réemploi des structures simples, pour la production orale et notamment dans les discussions et débats autour d'un thème. Les quelques pistes suggérées dans le cadre de cette communication pourront, nous l'espérons, inciter les professeurs de

français langue étrangère à étudier les romans de Georges Simenon adaptés au cinéma ou à la télévision et bénéficier de la souplesse d'utilisation du support DVD. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'étude conjointe du texte littéraire et de l'adaptation cinématographique offre aux apprenants l'occasion d'approfondir la langue d'une façon plus attractive tout en acquérant une véritable culture. Par le biais du cinéma, la littérature peut, semble-t-il, s'intégrer davantage dans l'enseignement du français langue étrangère, comme le thème de ce colloque nous y invite.

Bibliographie

- ALAVOINE B., 1998, *Georges Simenon, parcours d'une œuvre*, Amiens, Encrage édition.
- ALAVOINE B., 1999, « Les mots-matière dans les romans de Georges Simenon », in *Nouvelles Tendances en littérature comparée*, Szeged (Hongrie), Volume III, 160-170.
- ALAVOINE B., 2003, *Les Romans de Georges Simenon*, Paris, Le Livre de Poche, Dossier pédagogique.
- GAUTEUR C., 2003, *D'après Simenon, Simenon et le cinéma*, Paris, Carnets Omnibus.
- LANGLOIS O., 2009, *Monsieur Joseph*, film d'après le roman de G. Simenon, Editions SCEREN (CNDP) Collection « Côté Télé », 1 DVD, 90 min., couleur, PAL, toutes zones, avec livret pédagogique.
- SIMENON G., 1997a, *Les Inconnus dans la maison*, Paris, Folio, N° 664.
- SIMENON G., 1997b, *La Veuve Couderc*, Paris, Folio, N° 733.
- SIMENON G., 1998a, *En cas de malheur*, Paris, Pocket, N° 3840.
- SIMENON G., 1998b, *Betty*, Paris, Pocket, N° 3859.
- SIMENON G., 1998c, *Le Train*, Paris, Pocket, N° 3860.
- SIMENON G., 2003a, *Le Chien jaune*, Paris, Le Livre de Poche, N° 14292.
- SIMENON G., 2003b, *Les Fiançailles de M. Hire*, Paris, Le Livre de poche, N° 14295.
- SIMENON G., 2003c, *La Tête d'un homme*, Paris, Le Livre de Poche, N° 14296.
- SIMENON G., 2003d, *Romans*, Paris, La Pléiade, Gallimard, T. 1 et 2, et 2009, T.3.
- SIMENON G., 2008, *Le Petit Homme d'Arkhangelsk*, Paris, Le Livre de Poche, N° 14278.

Document électronique

DUCROT J.-M., 2008, « L'utilisation de la vidéo en classe de FLE », disponible sur : <<http://www.EduFLE.net>>.

*L'enseignement du discours indirect libre à travers
son emploi dans l'œuvre de Flaubert et de Zola*

Fridériki TABAKI-IONA
Université d'Athènes

La langue ne s'impose pas à l'écrivain comme un *a priori* figé : les œuvres littéraires agissent¹ dans le jeu des différentes tensions qui la déterminent. Ainsi l'exemple du discours indirect libre, qui se répand dans la langue écrite depuis le XIX^e siècle et dont l'emploi est fréquent chez Flaubert et Zola, est-il significatif du rôle de l'œuvre de l'écrivain par rapport à la langue. Le discours indirect libre, qui réunit des formes du discours indirect et du discours direct, n'a cessé d'attirer l'attention des chercheurs, qui se sont interrogés² sur la période pendant laquelle il fait son apparition et sur la définition de ce phénomène où la démarcation des limites entre la grammaire et le style est fluide et impossible³. Depuis le début du XX^e siècle, ce sont des linguistes et des grammairiens qui y consacrent les premières études mais, plus tard, ce phénomène est analysé aussi par des critiques littéraires⁴. Concernant les origines historiques de cette forme, il est à noter que, dans l'ancien français, l'auteur ne sépare pas son point de vue de celui de son héros, ne transmet pas le discours des personnages sans intervenir avec ses propres jugements. On peut relever des exemples de l'emploi du discours indirect libre dans les *Fables* de La Fontaine,

1. « Le français national, notre français, ne provient pas d'un terroir mais de la littérature » (Cerquiglini, 1992 : 119).

2. Voir : Lips (1926). Voir aussi la critique des études de A. Tobler, Ch. Bally, G. Lerch, Th. Kalepky, dans l'œuvre de M. Bakhtine (N.-V. Volochinov) *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, 1977 [1929], p. 194-220.

3. Voir : Authier (1978 : 1-87), Cohn (1981 : 121-163), Cerquiglini (1984 : 7-16), Maingeneau (1986 : 95-103).

4. Walzel (1968 : 228), Thibaudet (1935 : 246-254).

qui peut en paraître comme un précurseur⁵. Son emploi dans les romans de Flaubert et de Zola s'attache au projet réaliste et naturaliste, à la conception⁶ de la création du monde romanesque objectif qui se dévoile à partir de la voix des personnages, selon le principe de l'impartialité et dans l'intention de conférer à l'œuvre le caractère du récit historique.

Dans l'écriture des représentants du réalisme et du naturalisme, Flaubert et Zola, le caractère personnel d'une narration à la première personne est évité systématiquement, à l'opposé du romantisme autobiographique. Le narrateur doit être discret, distancié par rapport à l'action, le texte narré de préférence à la troisième personne ; limiter le style direct personnel, les dialogues, sans pourtant négliger le dévoilement progressif de la réalité à travers le champ restreint du point de vue des personnages, conduit à l'emploi du discours indirect libre. Le discours indirect libre, par un imparfait, un conditionnel (futur dans le passé), un plus-que-parfait, etc., présente la voix des personnages, des paroles ou des pensées, avec ses accents subjectifs, respectant ainsi la vision plurielle du monde découvert « avec », à travers les héros, tout en l'insérant dans la narration objectivée du plan récit (de l'histoire) à la troisième personne (non-personne) et au passé simple. Il sauvegarde l'authenticité de la voix du personnage tout en la narrativisant, lui attribuant l'aspect impersonnel du plan récit, pour en renforcer la crédibilité, comme dans l'extrait ci-dessous, pris dans *L'Éducation sentimentale* de Flaubert : « Frédéric eut envie d'accepter [l'invitation]. *Mais comment expliquerait-il son séjour définitif à Nogent ? Il n'avait pas un costume d'été convenable ; enfin que dirait sa mère ? Il refusa* »⁷. Le discours indirect libre (ici en italique) pourrait, à l'aide d'une simple transposition syntaxique et du verbe *dire* ou d'un autre verbe de citation, être transformé en discours direct ; une telle transposition⁸ ne serait qu'un test prouvant que cette citation appartient au discours du personnage plutôt qu'à celui du narrateur : Frédéric se disait : « Mais comment expliquerai-je mon séjour définitif à Nogent ? Je n'ai pas un costume d'été convenable ; enfin que dira ma mère ? »

5. Voir, dans l'extrait cité de vers de La Fontaine, un exemple de discours indirect libre (ici en italique) :

Un Bûcheron venait de rompre ou d'égarer
Le bois dont il avait emmanché sa cognée [...]
L'Homme enfin la prie [la Forêt] humblement
De lui laisser tout doucement
Emporter une unique branche
Afin de faire un autre manche :
*Il irait employer ailleurs son gagne-pain ;
Il laisserait debout maint chêne et maint sapin [...]*

« La Forêt et le Bûcheron », *Fables*, Livres VII à XII, Paris, Bordas, 1969, p. 228.

6. Flaubert (1980), Zola (2006), Zola (1928).

7. G. Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, Paris, Garnier Flammarion, 1969, p. 128.

8. Cette opération est d'ailleurs signalée par Barthes (1966 : 1-27).

Le glissement progressif de la parole d'un narrateur distancié de la première proposition, qui est au passé simple *eut envie d'accepter* (plan du récit), vers le discours indirect libre des trois propositions qui suivent, et inversement à la fin avec retour au passé simple *refusa*, est très courant chez Flaubert et Zola. Le discours indirect libre, ou discours narrativisé (le monologue narrativisé, selon la terminologie de Doritt Cohn (1981 : 133), concerne seulement la représentation des pensées, de la vie intérieure du héros) est reconnaissable par les traits de l'intonation expressive des personnages, les éléments d'oralité et de spontanéité (interrogations, inquiétude de Frédéric). Attaché au contexte précis du motif de l'invitation, il transmet la voix du héros avec l'énergie de son expression sémantico-verbale. Au moyen d'un registre temporel d'une proposition à l'imparfait (*avait*) et de deux propositions au conditionnel présent (*expliquerait, dirait*), qui constituent « un relief temporel d'arrière plan » (Weinrich, 1973 : 577) par rapport aux propositions au passé simple *eut envie, refusa*, le discours indirect libre exprime le discours du héros, la tonalité émotionnelle de celui-ci, le caractère du « vécu », de ces inquiétudes, qui s'attardent sur la question de cette invitation, narrativisées, à la troisième personne, comme un fait. De même, des inquiétudes et de vives sensations sont exprimées par l'imparfait du discours indirect libre d'Etienne, dans le passage zolien ci-dessous, et constituent aussi un relief temporel d'arrière plan par rapport au passé simple *perça, sentit* :

Depuis un instant, un bruit sourd l'inquiétait, le bruit lointain d'un orage dont la violence semblait croître et venir des entrailles de la terre ; *Était-ce le tonnerre d'un éboulement, écrasant sur leurs têtes la masse énorme qui les séparait du jour ?* Une clarté perça la nuit, il sentit trembler le roc⁹.

Souvent, chez Flaubert, le point de vue est présenté entre guillemets, comme dans l'exemple suivant d'une citation attribuée au personnage de la bonne dans *L'Éducation sentimentale* :

L'enfant, dont les yeux roulaient de larmes, venait de s'éveiller. Elle [la bonne] la prit sur ses genoux : « *Mademoiselle n'était pas sage, quoiqu'elle eût sept ans bientôt ; sa mère ne l'aimerait plus ; on lui pardonnait trop ses caprices* »¹⁰.

Le discours indirect libre s'avère un outil supplémentaire pour développer l'intériorité de ses héros à travers leurs pensées. Il peut s'agir des paroles effectivement prononcées par des héros, qui renvoient à leur caractère, à leurs sentiments, à leurs projets, etc., grâce à leur style évocateur et au vif mouvement qui les anime. Le discours du narrateur qui se veut impartial, invisible¹¹, constitue un plan narratif où il enchâsse les propos authentiques des personnages, de sorte qu'on ne puisse pas les attribuer au narrateur, vu qu'ils sont constitués

9. É. Zola, *Germinal*, Paris, Garnier Flammarion, 1968, p. 58.

10. G. Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, *op. cit.*, p. 37.

11. « L'auteur, dans son œuvre, doit être comme Dieu dans l'univers, présent partout, et visible nulle part » (Flaubert, 1980 : vol. II, p. 204).

d'appréciatifs qui renvoient à la personnalité idiosyncrasique du héros. La voix du personnage racontée, relatée au passé, établit des interactions avec la voix du narrateur et se rattache à son contexte par des verbes de citation comme *penser, imaginer, répéter, apercevoir, demander, se demander*, etc., le verbe *dire* étant implicitement contenu dans ce qui précède. Cette interaction de la voix du héros et de la voix du narrateur distancié (Bakhtine [N.-V. Volochinov], 1977 : 214) va contribuer à la réalisation du projet réaliste et naturaliste. L'extrait qui suit illustre cette interaction entre le narrateur et le monologue narrativisé du personnage du roman *La Bête humaine*, souffrant de la soumission à une tare héréditaire :

Jacques s'était relevé sur un coude, réfléchissant, regardant l'entrée noire du tunnel ; et un nouveau sanglot courut de ses reins à sa nuque, il retomba, il roula sa tête par terre, criant de douleur. *Cette fille, cette fille qu'il avait voulu tuer*¹² !

Le discours indirect libre garde les *formes* du style indirect, mais prend le *ton* du style direct : Dépourvu de subordonnant, il présente l'indépendance syntaxique du discours direct ainsi que son immédiateté et sa légèreté. Les propositions au discours indirect libre se présentent comme indépendantes ; on constate que Flaubert et Zola préfèrent la parataxe à l'hypotaxe. D'ailleurs, ils n'aiment pas les subordonnants *qui* et *que*¹³ ; dans le discours indirect libre, les paroles, les perceptions des sens et les pensées d'autrui, ses préoccupations psychologiques, les descriptions de son état d'âme, ses projets pour l'avenir, n'y sont pas rapportés à la lettre et doivent être harmonisés « avec le contexte-source » qui les introduit et le registre temporel (Weinrich, 1973 : 576) du plan récit.

Dans le passage suivant on remarque l'association des discours direct, indirect et indirect libre, ce qui s'avère un procédé familier dans l'œuvre de Flaubert et de Zola. Dans cette séquence, après le verbe de citation *déclara*, du plan du récit, avec la voix du narrateur, **le discours indirect** résume, et sans respecter l'authenticité de la voix de Frédéric et de sa mère, **le discours indirect libre** (en italique), développe la parole authentique imprégnée de ses sentiments subjectifs, mais narrativisée, racontée au passé et à la troisième personne (indice : la locution conjonctive adverbiale *maintenant que*, la répétition *folie, absurdité*). Le **discours direct** est très limité par rapport aux autres et rapporte à la lettre la phrase exclamative de Frédéric et la conclusion des arguments de sa mère, en train de se formuler, qui closent les paragraphes avec un rythme personnel et plus animé :

Il [Frédéric] déclara le soir, à sa mère, qu'il y retournerait [à Paris]. Madame Moreau fut surprise et indignée. *C'était une folie, une absurdité [...]* D'une voix tendre et avec de petits sanglots, elle se mit à lui parler de sa solitude, de sa vieillesse, des sacrifices qu'elle avait faits. *Maintenant qu'elle était plus malheureuse, il l'abandonnait*. Puis, faisant allusion à sa fin prochaine :

12. É. Zola, *La Bête humaine*, Paris, Garnier Flammarion, 1972, p. 98.

13. Flaubert pourchassait leur répétition « comme une servante hollandaise les araignées » (Thibaudet, 1935 : 226).

- Un peu de patience, mon Dieu ! bientôt tu seras libre¹⁴ !

Chez Zola aussi se manifestent alternés le discours direct et indirect libre. Le choix du discours indirect libre est réservé aussi, dans des passages de *Germinal*, au syndicaliste Etienne pour modérer la subjectivité de sa parole en limitant le discours direct :

- Tu sais que nous comptons sur toi pour parler, dit tout d'un coup Etienne à Maheu.

Ce dernier demeura saisi, la voix coupée par l'émotion.

- Ah ! non, c'est trop ! s'écria la Maheude. Je veux bien qu'il y aille, mais je lui défends de faire le chef... Tiens ! pourquoi lui plutôt qu'un autre ?

Alors Etienne s'expliqua, avec sa fougue éloquente. *Maheu était le meilleur ouvrier de la fosse, le plus aimé, le plus respecté, celui qu'on citait pour son bon sens. Aussi les réclamations des mineurs prendraient-elles, dans sa bouche, un poids décisif. D'abord lui, Etienne devait parler ; mais il était à Montsou depuis trop peu de temps : On écouterait davantage un ancien du pays. Enfin, les camarades confiaient leurs intérêts au plus digne : il ne pouvait pas refuser, ce serait lâche*¹⁵.

Même l'argumentation de Mouret sur la promotion de grands magasins et les mécanismes économiques, commerciaux, agissant sur la psychologie de la clientèle féminine, dans le roman *Au bonheur des Dames*, se développe au moyen du discours indirect et indirect libre au détriment du discours direct, qui est limité à quelques courtes phrases au début et à la fin de cette argumentation :

- Eh ! dit enfin Mouret, quand il put parler, on vend ce qu'on veut, lorsqu'on sait vendre ! Notre triomphe est là.

Alors, avec sa verve provençale, en phrases chaudes qui évoquaient les images, il montra le nouveau commerce à l'œuvre. *Ce fut d'abord la puissance décuplée de l'entassement, toutes les marchandises accumulées sur un point, se soutenant et se poussant ; jamais du chômage ; toujours l'article de la saison était là ; et de comptoir en comptoir, la cliente se trouvait prise, achetait ici l'étoffe, plus loin le fil, ailleurs le manteau, s'habillait, puis tombait dans des rencontres imprévues, cédait au besoin de l'inutile et du joli. Ensuite, il célébra la marque en chiffres connus [...] aucune tricherie [...] la fortune mise dans le bon fonctionnement d'une vente, d'autant plus large qu'elle se faisait au grand jour. N'était-ce pas une création étonnante ? Elle bouleversait le marché, elle transformait Paris, car elle était faite de la chair et du sang de la femme.*

- J'ai la femme, je me fiche du reste ! dit-il dans un aveu brutal, que la passion lui arracha¹⁶.

Selon leur projet réaliste et naturaliste Flaubert et Zola recherchent le vrai : restituer la « réalité » sociale comme « une tranche de vie ». Représenter le vrai incite l'auteur à focaliser sur les personnages, à respecter même leur altérité

14. G. Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, op. cit., p. 124.

15. É. Zola, *Germinal*, op. cit., p. 223-224.

16. É. Zola, *Au Bonheur des Dames*, Paris, Gallimard, 1980, p. 114-115.

langagière : se mettre dans la peau des héros, « par un effort d'esprit, se transporter dans les Personnages et non les attirer à soi » (Flaubert, 1980 : t. III, p. 579), selon la phrase de Flaubert (dans une lettre adressée à G. Sand le 15 décembre 1866). Ils ne recourent pourtant pas seulement au caractère personnel, aux modalités subjectives du langage en style direct ; ils le remplacent souvent par le discours indirect libre. Flaubert évite d'employer fréquemment le dialogue, langage souvent trivial, petit-bourgeois ou bourgeois, qui implique un vocabulaire limité de redites, d'inachèvement, de maladresses syntaxiques, de mimiques..., où, pour sauvegarder l'authenticité, il ne pourrait intervenir et en élaborer la platitude. Il déclare réserver le dialogue en style direct aux moments où il est « important de fond » (Flaubert, 1980 : vol. IV, p. 282, 309). De sa part Zola, ayant à traiter le parler populaire, vif, spontané et animé d'images, fait « couler dans un moule très travaillé la langue du peuple [...] d'un vif intérêt historique et social »¹⁷.

La question de la valeur aspectuelle des temps verbaux, celles du récit historique, de la distinction entre récit historique et *discours*, ainsi que le rapprochement ou éloignement du texte romanesque par rapport au discours ou au récit historique, qui paraissent être des phénomènes d'origine grammaticale importants pour la lecture des textes réalistes et naturalistes, préoccupent Émile Benveniste dans ses *Problèmes de linguistique générale* (1966 : 239- 249). Le récit historique est défini comme « le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique », tandis que le « discours » est présenté comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière » (*ibid.* : 242). Pour Émile Benveniste le présent, le futur et le parfait sont exclus du passé historique : le présent, parce qu'« un événement pour être posé comme tel dans l'expression temporelle, doit avoir cessé d'être présent, il ne doit pouvoir être énoncé comme présent » ; le futur, parce qu'« il n'est qu'un présent projeté vers l'avenir, il implique prescription, obligation, certitude, qui sont modalités subjectives, non catégories historiques » et le parfait, parce qu'il présente « la notion comme accomplie par rapport au moment considéré, et la situation actuelle résultant de cet accomplissement temporalisé ». Le passé simple, le temps aoriste, est le temps historique par excellence qui « objectivise l'événement en le détachant du présent » (*ibid.* : 249) et instaure des liens d'unité et de cause à la fin. En conséquence, Flaubert et Zola choisissent d'utiliser l'aoriste ou passé simple, dans leur plan récit pour exprimer l'objectivité du récit historique, qui rend un monde en ordre « construit, élaboré, détaché » (Barthes, 1953 : 46-47), en essayant de convaincre de la réalité reproduite, selon leur projet de représenter le « vrai », à l'antipode du romantisme ; ils choisissent l'emploi de la troisième personne *il*, la *non-personne*, selon Benveniste, qui constitue la forme non personnelle de la flexion verbale, rapprochant la narration du récit historique.

Selon un mode d'énonciation original s'appuyant sur la polyphonie dans les perspectives de M. Bakhtine (1977), qui a étudié les textes du réaliste

17. É. Zola, *L'Assommoir*, préface, Paris, Garnier Flammarion, 1969, p. 33.

Tourgueniev aussi, on réalise que, dans ces textes, on n'est pas confronté à une véritable voix énonciative mais qu'on entend deux « voix » mêlées, celle du narrateur et celle du personnage. Ainsi, écrit Bakhtine des romans de Tourgueniev :

langue et style sont, semble-t-il, un langage unique et pur. Pourtant, chez lui aussi, ce « langage unique » est fort loin de tout absolutisme poétique. Dans sa masse initiale, il est intégré, attiré dans un conflit de points de vue, de jugements, d'accents, introduits par les personnages ; contaminé par leurs desseins et leurs divisions contradictoires, il est parsemé de mots grands et petits, d'expressions, définitions et épithètes, imprégnés d'intentions « étrangères », dont l'auteur n'est pas totalement solidaire et au travers desquelles il réfracte les siennes.

(Bakhtine, 1978 : 136)

Cette polyphonie¹⁸, selon M. Bakhtine (1970), n'est qu'un lieu de confrontation des « parlures » d'une langue et se réfère à des registres de langue différents. Les termes *contamination* de M. Bakhtine, *contagion stylistique* de Leo Spitzer, *consonance* de Dorrit Cohn (1981) désignent le cas où le langage du discours du narrateur est très influencé par le lexique idiomatique du personnage. Ainsi, dans l'emploi du discours indirect libre au sein de l'extrait ci-dessus de *l'Éducation sentimentale*, la contamination de la voix du narrateur pourra facilement être perceptible à l'intérieur de la même phrase, grâce à la présence de mots, de tournures syntaxiques propres au style, au ton de la voix du personnage exprimée aussi par des phrases elliptiques :

Il [Frédéric] relut la lettre trois fois de suite ; *rien de plus vrai ! toute la fortune de l'oncle ! Vingt-sept mille livres de rente !* et une joie frénétique le bouleversa, à l'idée de revoir madame Arnoux. Avec la netteté d'une hallucination, il s'aperçut *auprès d'elle, chez elle, lui apportant quelque cadeau dans du papier de soie, tandis qu'à la porte stationnerait un tilbury, non, un coupé plutôt ! un coupé noir avec un domestique en livrée brune*¹⁹.

Le passage insensible du discours du narrateur à celui du personnage à l'intérieur même de la seconde phrase prouve l'interaction étroite du discours indirect libre avec la voix narrative : « Avec la netteté d'une hallucination il s'aperçut auprès d'elle, *chez elle, lui apportant quelque cadeau [...] avec un domestique en livrée brune* ». Le discours indirect libre y est reconnaissable aux répétitions : *auprès d'elle, chez elle*, à la présence de tournures familières expressives, d'exclamations et de répétitions : *non, un coupé plutôt ! un coupé noir*.

Les phrases elliptiques méritent aussi d'être signalées : ne s'agit-il pas d'un discours qui balance avec ambiguïté entre deux registres ? Entre le discours

18. Cette polyphonie rejoint aussi la théorie de Ducrot où il est question de deux « voix », deux « énonciateurs », mis en scène et le narrateur s'identifie à l'une de ces deux « voix ». Voir Ducrot (1984).

19. G. Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, *op. cit.*, p. 129.

indirect libre – si l'on suppose l'ellipse des verbes à l'imparfait – et le discours direct – si l'on suppose l'ellipse des verbes au présent : Il (Frédéric) relut la lettre trois fois de suite ; rien (*n'était* ou *n'est*) de plus vrai ! (*il héritait* ou *j'hérite*) toute la fortune de l'oncle ! (*il s'agissait de* ou *il s'agit de*) Vingt-sept mille livres de rente !

Il arrive que la contamination de la voix du narrateur par la parole des personnages soit citée entre guillemets à l'intérieur même du discours indirect, comme dans l'extrait suivant :

Le lendemain il l'aperçut tout en larmes. Elle avoua « qu'elle pleurait ses péchés », et, comme il cherchait à les connaître, elle répondit en baissant les yeux :

- Ne m'interroge davantage²⁰ !

Dans l'œuvre de Zola, la parole des personnages populaires renvoie aux pensées ou aux sens, par des figures de style qui dramatisent les pensées, les préoccupations des héros, dans le cadre de sa lutte contre les circonstances sociales. L'idiolecte du personnage populaire trahit son origine et se différencie de celui du narrateur, tandis que dans les romans de Flaubert la voix des personnages est plutôt bourgeoise. Dans le texte qui suit, après la première proposition réservée à la voix du narrateur, la prise en charge énonciative serait attribuable au personnage zolien de la Maheude. Il ne s'agit pas d'un monologue, de pensées silencieuses mais de ses propres paroles prononcées et narrativisées où l'on constate un vocabulaire limité, évocateur de problèmes sociaux aigus :

La Maheude eut un geste d'excuse. Que voulez-vous ? *on n'y songeait point, ça [les enfants] poussait naturellement. Et puis quand ça grandissait, ça rapportait, ça faisait aller la maison. Ainsi, chez eux, ils auraient vécu, s'ils n'avaient pas eu le grand-père qui devenait tout raide, et si, dans le tas, deux de ses garçons et sa fille aînée avaient l'âge de descendre dans la fosse. Fallait quand même nourrir les petits qui ne fichaient rien*²¹.

Au rythme de la terminaison des imparfaits successifs *-ait, -aient*, les images ou expressions populaires *ça, poussait naturellement, faisait aller la maison, dans le tas, quand même, fichaient*, ajoutent des références à des sensations.

La narrativisation des propos de cette femme au style indirect libre, sollicite ici la sympathie de la part du lecteur, par les choix d'une écriture qui traduit la spontanéité d'un comportement naturel, la tendresse maternelle, l'absence de prudence d'une héroïne qui revendique la solidarité sociale. La litote de composition et la densité de ses propos est à souligner : introduction par une brève question, une phrase en style direct : *Que voulez-vous ?* à la deuxième personne grammaticale, adressée par Maheude à ses interlocuteurs, au lieu d'introduire le sujet de sa visite par une affirmative (je veux ...), une argumentation en discours indirect libre qui se déroule au moyen d'une courte

20. *Ibid.*, p. 127.

21. É. Zola, *Germinal*, *op. cit.*, p. 112.

phrase en rythme binaire, la suivante en rythme ternaire, ensuite avec deux hypothétiques pour aboutir à une brève conclusion.

Le langage argotique dans *L'Assommoir* révèle, dans un passage en style indirect libre, « l'odeur du peuple », avec des figures, de vives images, il évoque les plaies sociales de la déchéance des familles ouvrières des faubourgs, les rouages de la machine sociale dans un milieu populaire à la rude besogne ; le lexique, le jeu métaphorique, dans le passage suivant, traduisent aussi le tempérament et les motivations de l'ouvrier Coupeau :

Coupeau [disait que], *lui aussi, ne comprenait pas qu'on pût avaler de pleins verres d'eau-de-vie. Une prune par ci par là, n'était pas mauvais. Quant au vitriol, à l'absinthe et aux autres cochonneries, bonsoir ! il n'en fallait pas. (...) Le papa Coupeau, qui était zingueur comme lui, s'était érabouillé la tête sur le pavé de la rue Coquenard, en tombant, un jour de ribotte, de la gouttière du n° 25 ; et ce souvenir, dans la famille, les rendait tous sages. Lui, lorsqu'il passait rue Coquenard et qu'il voyait la place, il aurait plutôt bu l'eau du ruisseau que d'avalier un canon gratis chez le marchand de vin.*

Il conclut par cette phrase : « Dans notre métier, il faut des jambes solides »²². Le discours indirect libre de Coupeau, ainsi que sa conclusion formulée en direct à la fin du paragraphe cité, constitue l'expression du discours populaire par l'accumulation des traits spécifiques exprimant des inquiétudes, des précautions, une intériorité suggérée par le vocabulaire, les tournures des phrases, les sensations et les rythmes.

L'idiotele du syndicaliste Etienne dans le roman *Germinal* diffère ; la composition de son discours est tout aussi bien soignée : adressé aux ouvriers, il fait la synthèse de tous les paramètres de la situation des mineurs en grève. Le discours indirect libre remplace le discours direct ; animé de questions, de réponses, d'exclamations, de métaphores, il suggère, de façon puissante, le poids affectif de la parole du héros, à la troisième personne, complété par un résumé d'une phrase en style indirect (Et il montrait...) :

Mais Etienne, déjà, continuait d'une voix changée [...] *Est-ce qu'il se trouverait des lâches pour manquer à leur parole ? Quoi ! Depuis un mois, on aurait souffert inutilement, on retournerait aux fosses, la tête basse, et l'éternelle misère recommencerait ! Ne valait-il mieux mourir tout de suite, en essayant de détruire cette tyrannie du capital qui affamait le travailleur ? Toujours se soumettre devant la faim, jusqu'au moment où la faim, de nouveau, jetait les plus calmes à la révolte, n'était-ce un jeu stupide qui ne pouvait durer davantage ? Et il montrait les mineurs exploités, supportant à eux seuls les désastres des crises, réduits à ne plus manger, dès que les nécessités de la concurrence abaissaient le prix de revient. Non ! le tarif de boisage n'était pas acceptable, il y avait là une économie déguisée, on voulait voler à chaque homme une heure de son travail par jour. C'était trop cette fois, le temps venait où les misérables, poussés à bout, feraient justice.* Il resta les bras en l'air. La

22. É. Zola, *L'Assommoir*, *op. cit.*, p. 68-69.

foule, à ce mot de justice, secouée d'un long frisson, éclata en applaudissements, qui roulaient avec un bruit de feuilles sèches. Des voix criaient :

- Justice ! Il est temps, justice²³ !

Cette dernière citation en style direct, de la part de la foule des ouvriers mineurs, interrompt la continuité du discours d'Etienne et agit comme un vif contre-point variant la cadence du paragraphe. Ces passages soudains de formulation verbale, ces brèves références au direct, visent à animer le registre chronologique d'une temporalité en train d'être vécue, chargée de subjectivité.

Un autre extrait de l'*Éducation sentimentale* de Flaubert signale, avec une certaine ironie, les projets du héros pour l'avenir, ainsi que l'importance excessive qu'il attribue à la présence de la femme aimée, dont la brève parole au discours direct est rapportée sur un ton emphatique, à l'intérieur même des pensées du protagoniste :

Il [Frédéric] se voyait à la cour d'assises [...]; puis, à la tribune de la Chambre, orateur qui porte sur ses lèvres le salut de tout un peuple, noyant ses adversaires sous ses prosopopées, les écrasant d'une riposte, avec des foudres et des intonations musicales dans la voix, ironique, pathétique, emporté, sublime. Elle [Madame Arnoux] serait là, quelque part, au milieu des autres, cachant sous son voile ses pleurs d'enthousiasme ; ils se retrouveraient ensuite ; et les découragements, les calomnies et les injures ne l'atteindraient pas, si elle disait : « Ah ! cela est beau » en lui passant sur le front ses mains légères²⁴.

Souvent, pour identifier l'instance énonciative, on relève une ambiguïté entre le discours indirect libre du personnage et celui du narrateur. On n'est pas sûr de l'endroit exact où le discours indirect libre apparaît et du moment précis où il disparaît. On rencontre donc « des frontières mouvantes entre le discours indirect libre et la narration pure et simple » (Weinrich, 1973 : 577), d'autant plus qu'il n'a pas toujours de critères strictement linguistiques. Quels sont les indices qui peuvent caractériser plus ou moins clairement le discours indirect libre dans le cas de ces frontières mouvantes ? On a déjà noté l'absence de la subordination ainsi que la présence des traits d'oralité et de spontanéité comme l'accumulation de questions, d'exclamations, de répétitions, de tournures familières. On peut aussi signaler la présence d'associations en série de qualificatifs, de locutions adverbiales d'affirmation comme *en effet, sans doute*, avec une nuance d'attestation, de locutions de temps comme *maintenant, aujourd'hui, demain, hier* (et non pas *alors, ce jour-là, le lendemain, la veille*) ; les marques sémantiques,

23. É. Zola, *Germinal*, *op. cit.*, p. 42-43.

24. G. Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, *op. cit.*, p. 118.

l'étude du contexte énonciatif, etc. peuvent être des indices²⁵ du discours du point de vue du personnage, narrativisé au moyen du discours indirect libre²⁶.

Dans l'extrait ci-dessous du roman *Madame Bovary*, l'emploi du même temps grammatical – imparfait de description – au plan du récit ainsi qu'à la représentation du discours des pensées d'Emma, permet de mêler les deux voix :

Emma poursuivait la pensée douce qui caquetait tout au travers comme une poule à demi cachée dans une haie d'épines. On avait séché l'écriture avec les cendres du foyer, car un peu de poussière grise glissa de la lettre sur sa robe, et elle crut presque apercevoir son père se courbant vers l'âtre pour saisir les pincettes. *Comme il y avait longtemps qu'elle n'était plus auprès de lui, sur l'escabeau dans la cheminée, quand elle faisait brûler le bout d'un bâton à la grande flamme des joncs marins qui pétillaient!*... Elle se rappela des soirs d'été tout pleins de soleil. *Les poulains hennissaient quand on passait, et galopaient, galopaient...* Il y avait sous sa fenêtre une ruche à miel, et quelquefois les abeilles, tournoyant dans la lumière, frappaient contre les carreaux comme des balles d'or rebondissantes. *Quel bonheur dans ce temps-là ! Quelle liberté ! quel espoir ! quelle abondance d'illusions*²⁷ !

On pense que la phrase *Il y avait sous sa fenêtre une ruche à miel...* de l'extrait cité est à la limite du discours du narrateur et de celui d'Emma. Elle est de nature narrative, évoque les souvenirs d'Emma mais il n'y a pas d'indices précis pour qu'elle soit attribuable à Emma ; on pourrait la considérer comme une transposition de : *Emma pensait : il y a sous ma fenêtre une ruche de miel...* Cette impression de superposition entre plan du récit et discours du personnage, la recherche de quelque soupçon d'indice du discours du personnage, ou la difficulté de l'attribuer au narrateur ou au personnage, préoccupent la critique, et ce phénomène justement est décrit par Lubomir Dolezel (1973 : 50-53) aussi avec les termes de discours de type *délimité* ou de type *diffus*.

L'exploitation du style indirect libre rapproche le texte romanesque du récit historique et favorise la restriction du discours direct ; dans le passage ci-dessous, Zola choisit de représenter le dialogue narrativisé entre Maheu et Hennebeau au moyen du discours indirect (expliquant que...) contaminé par la voix du personnage Maheu, suivi du discours indirect libre (aucun ordre ne lui était parvenu...) pour revenir au plan récit (Et cette raideur produisit...) :

Maheu parla encore, expliquant que ses camarades les envoyaient demander si ces messieurs n'avaient rien de nouveau à leur dire. D'abord, M. Hennebeau affecta la surprise : *aucun ordre ne lui était parvenu, les choses ne pouvaient*

25. Voir Weinrich (1973 : 578). Voir aussi la thèse de Lethcoe (1969 : 79-169).

26. Il est à noter que, selon Eugen Lerch (1930 : 132-133), l'accusation pour immoralité contre le livre de *Madame Bovary* n'est fondée la plupart du temps que sur des discours narrativisés d'Emma, les passages au discours indirect libre étant attribués à Flaubert lui-même et non pas à l'héroïne.

27. G. Flaubert, *Madame Bovary*, Paris, Garnier Flammarion, 1979, p. 200-201.

*changer tant que les mineurs s'entêteraient dans leur révolte détestable. Et cette raideur autoritaire produisit l'effet le plus fâcheux*²⁸.

Le discours indirect libre s'avère un dispositif technique de l'énonciation, parmi d'autres, pour rendre cohérent l'univers représenté et convaincre le lecteur de la vision de cet univers romanesque. Toute technique renvoie à une conception différente du monde ; l'emploi du discours indirect libre renvoie au credo réaliste pour la reconstitution d'une réalité complexe, relativisée à travers la pluralité dialectique des voix des personnages, bourgeois, petits bourgeois, ouvriers, des classes qui jouent un rôle important dans la société française du XIX^e siècle. Le discours indirect libre est développé au détriment du discours direct ; il narrativise, il rapproche la voix du personnage du récit historique et ce choix répond aux principes réaliste et naturaliste de la création d'un monde qui se veut objectif, impersonnel, vraisemblable, avec l'acuité du vécu. Le souci d'équilibrer les proportions variables des types d'énoncé (discours indirect, discours direct, discours indirect libre) préoccupe Flaubert et Zola dans leur désir d'atteindre leur objectif esthétique²⁹.

Références bibliographiques

- AUTHIER J., 1978, « Les formes du discours rapporté. Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés », *DRLAV*, n° 17, 1-87.
- BAKHTINE M. (N.-V. Volochinov), 1977, *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, [1929], Paris, Minuit.
- BAKHTINE M., 1970, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, trad., Paris, Gallimard.
- BAKHTINE M., 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BARTHES R., 1953, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil.
- BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, 8, 1-27.
- BENVENISTE É., 1966, *Problèmes de linguistique générale* Paris, Gallimard.
- CERQUIGLINI B., 1984, « Le style indirect libre et la modernité », *Langages*, n° 73, 7-17.

28. É. Zola, *Germinal*, *op. cit.*, p. 132.

29. Flaubert élabore les phrases et les paragraphes avec acharnement ; il lui faut « dévisser, lâcher les joints comme on fait aux mâts de navire quand on veut que les voiles prennent plus de vent », afin de gérer la voix du narrateur et celle des personnages. Voir Lettre du 29 janvier 1853 adressée à Louise Colet in Flaubert (1980 : vol. II, p. 243).

- CERQUIGLINI B., 1992, *La Naissance du français*, Paris, PUF.
- COHN D., 1981, *La Transparence intérieure*, Paris, Seuil.
- DOLEZEL L., 1973, *Narrative Modes in Czech Literature*, University of Toronto Press.
- DUCROT O., 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- FLAUBERT G., 1980, *Correspondance*, Paris, Gallimard, (La Pléiade).
- LETHCOE R. J., 1969, *Narrated Speech and Consciousness*, Wisconsin, Th. University of Wisconsin.
- LIPS M., 1926, *Le Style indirect libre*, Paris, Payot.
- MAINGUENEAU D., 1986, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Bordas.
- THIBAUDET G., 1935, *Gustave Flaubert*, Paris, Gallimard.
- WALZEL O., 1968, „Von ‘erlebter’ rede“, *Wortkunstwerk*, [1926], Heidelberg.
- WEINRICH H., 1973, *Le Temps*, [1964 en allemand], Paris, Seuil.
- ZOLA É., 1928, *Les Romanciers naturalistes*, Paris, Fasquelle.
- ZOLA É., 2006, *Le Roman expérimental. Essai*, Paris, Flammarion.

Corpus littéraire

- FLAUBERT G., *L'Éducation sentimentale*, Paris, Garnier Flammarion, 1969.
- FLAUBERT G., *Madame Bovary*, Paris, Garnier Flammarion, 1979.
- LA FONTAINE, « La Forêt et le Bûcheron », *Fables*, Livres VII à XII, Paris, Bordas, 1969.
- ZOLA É., *Germinal*, Paris, Garnier Flammarion, 1968.
- ZOLA É., *L'Assommoir*, Paris, Garnier Flammarion, 1969.
- ZOLA É., *La Bête humaine*, Paris, Garnier Flammarion, 1972.
- ZOLA É., *Au Bonheur des Dames*, Paris, Gallimard, 1980.

La littérature dans les manuels de FLE

Argyro PROSCOLI
Université d'Athènes

La thèse qui soutient cette présentation pourrait se résumer ainsi : dans une optique d'enseignement des langues et cultures, une place doit impérativement être accordée au littéraire et ceci pour plusieurs raisons. En tant que document authentique, le texte littéraire se prête à l'étude de ses divers aspects socioculturels. En tant que forme de communication, il représente un stimulus de réflexion sur la communication humaine. En tant que document polyvalent, il suscite une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels et se prête à la découverte de la complexité des plans énonciatifs. En tant que document écrit, il contribue de manière appréciable à la diversité des discours utilisés en classe de langue par la perception des spécificités de l'écriture et des invariants des types de texte et des genres. Il s'agit enfin d'un matériel didactique intéressant par lequel on peut lier le rationnel du travail linguistique au plaisir de la créativité langagière moyennant des activités de lecture et d'écriture contribuant, au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus « créative » et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon l'approche privilégiée, il s'offre au développement de toutes les activités de communication langagière (de réception, de production, d'interaction et de médiation) et peut devenir un support de développement de diverses compétences :

- linguistiques : aussi bien lexicales¹ que grammaticales, sans oublier les compétences sémantique, phonétique et orthoépique² ;

1. Il se prête parfaitement à l'acquisition des locutions et des expressions figées et surtout métaphoriques et de lexèmes appartenant à des registres soutenus.

2. Comme le disent Albert et Souchon, la littérature « offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions » (2000 : 10).

- pragmatiques : il peut susciter une réflexion sur les modes d'organisation et de fonctionnement discursif et textuel en fonction des genres et des contenus ;
- socioculturelles : aborder des faits de société et les exploiter à des fins de développement de la prise de conscience interculturelle.

Or une série de questions se pose concernant la présence et l'approche de la littérature en Didactique des langues. Une étude synchronique nous apprend que, tout au long de son histoire, l'enseignement des langues étrangères s'est souvent tourné du côté de la littérature pour lui emprunter des extraits d'œuvres littéraires – et parfois même des œuvres intégrales – à exploiter en classe de langue³. Or, les changements des approches méthodologiques auxquels nous avons assisté au fil du temps ont tracé des situations pédagogiques différentes en fonction des objectifs fixés ainsi que du matériel didactique privilégié, des méthodes, des modes de travail et des supports/moyens techn(olog)iques utilisés⁴... Nous nous sommes ainsi vus passer des méthodologies traditionnelles où la littérature occupait une place centrale, quasi exclusive, aux méthodologies directes qui réservaient une place très limitée au texte littéraire⁵, qui refait toutefois son apparition dans les manuels didactiques avec les approches de type communicatif qui préservent, quoique non dès le début, une place légitime à la *communication littéraire*⁶ : « dans ses débuts, l'approche communicative n'offre guère de discours particulier sur le domaine littéraire même si elle le réintègre dans les matériaux d'apprentissage » (Cuq et Gruca, 2008 : 417). Néanmoins, si les textes littéraires ne sont pas écartés des manuels, leurs propositions d'exploitation mettent l'accent sur la dimension fonctionnelle, le niveau pragmatique et sociolinguistique. Ce qui semble ainsi poser problème concerne moins la place du littéraire dans les manuels et en général en classe de FLE que la démarche et l'approche selon lesquelles l'enseignant pourrait l'intégrer dans ses matériaux didactiques et faire tirer profit de ses particularités à ses apprenants. Les propositions des manuels didactiques de FLE essayent depuis un moment de trouver un point de rencontre satisfaisant entre une approche du langage basée sur

3. « On a longtemps entretenu l'idée que les productions littéraires étaient faites pour instruire (dans le sens humaniste du mot) et pour plaire. Plus tard on a soutenu que l'œuvre littéraire se devait de rendre compte du réel pour mettre à nu les rapports 'interindividuels' et sociaux dans une microsociété définie par des coordonnées spatio-temporelles précises ('le réalisme'). Plus tard encore, on a proclamé que la littérature était faite pour transformer l'homme et la société dans laquelle il vit ('la littérature engagée' de la première moitié du XX^e siècle). Il s'agit là d'une perspective que Todorov qualifie de 'fonctionnelle', qui met en avant ce que la littérature doit faire dans la 'cité' (pour reprendre le terme de Platon), la fonction qu'elle doit accomplir dans la société. » (Albert et Souchon, 2000 : 11)

4. Pour un état de la situation, voir Cuq et Gruca (2008).

5. Le texte littéraire avait pratiquement été « banni des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle » (Cuq et Gruca, 2008 : 413).

6. Sur la *communication littéraire*, voir Albert et Souchon (2000 : 34-40).

les actes de parole et les fonctions du langage et une approche du littéraire, ce qui ne semble toutefois pas évident, ni facile à mener.

Or, qu'en est-il des manuels de FLE actuels ? Accordent-ils une place aux textes littéraires ? Et, dans l'affirmative, ceux-ci sont-ils accompagnés de propositions de didactisation qui, sans les « banaliser » ni non plus les « sacraliser » au point de les rendre inintéressants voire inaccessibles à l'apprenant, respectent et valorisent les avantages des divers types⁷, genres⁸ et registres⁹ littéraires ?

Ces interrogations constituent la problématique de ce travail qui prend tout autant sa source à la nécessité de faire face à la perplexité des enseignants¹⁰ à dépasser une approche classique, traditionnelle de la littérature. Parmi les sollicitations souvent formulées concernant l'intégration/exploitation du texte littéraire en classe de langue, nous pouvons signaler les suivantes :

- *Quels textes sélectionner ?*
- *Peut-on appliquer à un texte littéraire la même approche qu'aux autres documents ?*
- *Quelles stratégies d'enseignement seraient propices au développement d'interactions entre l'apprenant et le texte littéraire, entre apprenants et enseignant et entre apprenants mêmes à propos de ce texte, autrement dit à la réalisation d'une communication littéraire ?*

Nous nous sommes ainsi intéressée à *la présence de la littérature et à l'approche privilégiée du document littéraire en classe de FLE aujourd'hui*. Faute d'étude expérimentale à ce sujet, il nous a fallu chercher du côté de la bibliographie existante en la matière et nous pencher du côté des manuels didactiques de FLE afin de mener une enquête qualitative des propositions d'exploitation du littéraire.

1. La littérature en classe de FLE

Cuq et Gruca font état du « vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la recherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part » (2008 : 419), ce qui explique vraisemblablement les divergences parfois importantes dans les efforts d'intégration et surtout d'exploitation des textes littéraires par les manuels

7. Narratif, descriptif, explicatif, injonctif...

8. Autobiographique, comique, didactique, dramatique, épique, épistolaire, lyrique, fantastique, oratoire, polémique, romanesque, tragique...

9. Burlesque, élégiaque, épique, fantastique, ironique, laudatif, lyrique, oratoire, pathétique, satirique, tragique...

10. A noter, par ailleurs, que les enseignants de FLE reçoivent une formation par excellence littéraire à l'université d'Athènes si l'on juge du nombre des modules et du temps qui leur est réparti dans les horaires des enseignements. A ce propos, voir Proscolli (2008).

didactiques du FLE, avec des incidences nettes dans leurs utilisations pédagogiques. De surcroît, le texte littéraire est souvent considéré comme tout autre document de communication et est exploité sans qu'il soit tenu compte de ses particularités. Concernant la place de la littérature en classe de langue, ces mêmes auteurs signalent enfin quelques tendances enregistrées dont voici les plus importantes :

- divergences dans la part accordée au texte littéraire : présence ou absence totale d'une méthode à l'autre ;
- répartition inégale des documents littéraires à l'intérieur d'une même série méthodologique : généralement absents dans les deux premiers niveaux, ils apparaissent dans le niveau 3 ;
- cantonnement aux morceaux choisis, généralement très courts ;
- oubli quasi généralisé de la littérature francophone ;
- exploitation du littéraire par l'approche globale de la situation générale de communication ;
- absence de véritable articulation lecture-écriture ou de réelles applications des ateliers d'écriture ;
- amnésie dans le questionnaire quant aux théories, notamment linguistiques, qui ont déjà fait leurs preuves dans les applications de classe langue maternelle (cf. typologie des textes, linguistique textuelle, etc.) ou quant aux théories sur l'intertextualité qui pourraient mettre en relief l'interculturalité du phénomène ;
- négligence des phénomènes qui assurent la « littérarité » d'un texte de fiction par opposition aux autres types d'écrits (médiatiques, fonctionnels, scientifiques) ;
- absence d'intégration/proposition d'instruments/outils d'analyse que l'apprenant pourrait progressivement s'approprier pour devenir autonome dans l'accès du littéraire.

(Cuq et Gruca, 2008 : 418-419)

La préoccupation qui consiste à se demander si on peut *appliquer à un texte littéraire la même approche que pour les autres documents* est tout autant courante que majeure parmi les praticiens de FLE et les didacticiens. Oriol signalait, en 1990, l'importance accordée à la réception écrite par les propositions de lectures littéraires des manuels de FLE qui, sans négliger les activités de production écrite créative littéraire, se limitaient à « des exercices d'écriture destinés à une meilleure maîtrise de la langue dans ses usages ordinaires ou scolaires (la composition française) »¹¹ :

Dans *Archipel*, manuel qui articule la pratique de la langue, la grammaire et l'information culturelle, le texte littéraire apparaît curieusement sous l'en-tête *Un peu de stylistique*, sans aucun accompagnement, même pas quelques remarques ou questions attirant l'attention sur le style ! Un texte de Julien Gracq apparaît tout seul sur une page, avec pour titre *Texte littéraire*, et pour seul appareil lectoral une

11. Rien d'étonnant si l'on pense que Vigner, bien qu'il signalât l'importance de la lecture parmi les comportements linguistiques liés à l'écrit en classe de langue, se limitait, pour y remédier, à proposer « des séquences d'écriture liées aux recherches effectuées par les linguistes dans le domaine de la 'grammaire de textes' (macro-structure textuelle, structure actantielle, ordonnancement du texte, cohérence, argumentation, narration) sans propositions de travail sur l'écriture littéraire » (1982 : 4-5).

définition de quelques mots jugés difficiles. Seul un chapitre intitulé *Choisissez votre style*, présentant neuf extraits des *Exercices de style* de Queneau, peut éventuellement inciter le lecteur à écrire, mais rien ne l'exige.

Même un livre aussi récent qu'*Alinéas, L'art d'écrire* (1990), au titre pourtant prometteur, néglige totalement le travail poétique du langage, et se contente d'aborder le résumé, le commentaire, le récit, le portrait, la dissertation et l'explication de texte.

2. Enquête sur l'approche du littéraire dans les manuels de FLE destinés à un public d'enfants et de jeunes adolescents

Dans le même ordre d'idées, nous nous sommes référée aux propositions d'intégration/exploitation du texte littéraire dans les manuels didactiques de FLE. Nous avons plus précisément entrepris une enquête qualitative sur la présence et la place accordée à la littérature et sur les modalités des propositions d'exploitation des « documents littéraires » dans une perspective d'apprentissage du FLE. Le corpus sur lequel nous avons mené notre recherche est constitué de manuels didactiques du FLE (les 2 ou 3 niveaux disponibles), retenus en fonction des critères ci-dessous :

- édition/parution récente : après 2000 ;
- public cible : des enfants et des (jeunes) adolescents.

Nous avons ainsi retenu les séries méthodologiques ci-après :

Public : enfants

- *Alex et Zoé 1, 2 et 3* (2001), Paris, éd. CLE International
- *Grenadine 1 et 2* (2003), Paris, éd. Hachette
- *Le nouveau Caramel 1 et 2* (2005), éd. Didier & Trait d'union
- *Double Clic 1 et 2* (2007), éd. Didier, adapté pour la Grèce par Trait d'union
- *Jojo 1 et 2* (2007), Paris, éd. Pierre Bordas et fils & ELI (Italie)

Public : jeunes adolescents

- *Tandem* (2003), Paris, éd. Didier
- *C'est clair ! 1, 2 et 3* (2004), Athènes, éd. Trait d'union (Grèce)
- *Arc-en-ciel 1 et 2* (2005), Athènes, éd. Kauffmann (Grèce)
- *Le kiosque* (2007) *1, 2 et 3*, Paris, éd. Hachette
- *A ton tour ! 1 et 2* (2008), Athènes, éd. Trait d'union (Grèce)
- *Amis et compagnie 1 et 2* (2008), Paris, éd. CLE International

Pour étudier la présence de la littérature dans les manuels, nous avons établi une première distinction entre *références simples et générales à la littérature* et

textes littéraires. Nous nous attendions à ce que cette présence du littéraire soit proportionnelle et directement liée à l'âge et au niveau de maîtrise de la langue : plus les apprenants seraient âgés, plus de références et de textes littéraires on trouverait dans notre corpus ; de même, les niveaux les plus élevés des différentes séries méthodologiques comporteraient plus de références à la littérature. Un deuxième indice serait le type / la forme de la littérature : la poésie devrait se voir privilégier aux niveaux débutants, vu sa forme elliptique supposée plus facile, et son aspect agréable, plaisant et faisant appel à l'imagination, susceptible de motiver les jeunes apprenants (*cf.* les caractéristiques principales de ces tranches d'âge).

Pour ce qui est des propositions d'exploitation des textes littéraires, les manuels proposeraient surtout des activités d'exploitation des données littéraires et des activités d'apprentissage¹² privilégiant certaines *Activités de communication langagière* aux dépens d'autres : plus précisément, l'accent devrait, selon nos hypothèses, être mis prioritairement sur la *réception*¹³ et la *production*, l'*interaction* et la *médiation* restant peu traitées, pratiquement sous-représentées, éventuellement même négligées.

De plus, en *réception* (saisie/appréhension/compréhension des documents littéraires), il s'agissait de voir la démarche privilégiée par les auteurs des manuels afin de gérer l'accès au sens des apprenants. S'agissait-il d'une *démarche sémasiologique* ou *onomasiologique* ? Dans le premier cas, l'étude du sens consiste à partir du signe et à rechercher la notion ou le concept qu'il exprime ; ainsi, pour avoir accès au sens, on doit aller du signifiant au signifié. Par contre, lors d'une démarche onomasiologique, il s'agit de partir d'une notion et de chercher le(s) signe(s) linguistique(s) qui en rend(ent) compte ; autrement dit, l'accès au sens se fait en allant du signifié au signifiant.

Pour être à même de nous prononcer à ce sujet, nous avons retenu certains indices sur lesquels nous pourrions nous appuyer, tels le type de *traitements/opérations de saisie de sens* privilégiés, l'accent mis sur la *dénotation* et/ou la *connotation* et les *fonctions du langage* avantagées :

- Les traitements/opérations de saisie de sens constituent les modèles d'accès au sens par excellence. Une présentation succincte – et tout aussi risquée, vu le nombre des travaux en la matière – de la notion, pourrait se résumer ainsi :

12. « Par 'activités d'apprentissage' nous définissons des matériels didactiques qui peuvent connaître de grandes variantes (voir différentes typologies pour désigner les catégories à part en fonction du type de la tâche demandée) et dont l'objectif est de faciliter l'appropriation linguistique et de réussir la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués. Elles constituent des pratiques d'intervention/application des nouvelles connaissances ainsi que des techniques à mettre en œuvre en vue d'obtenir un certain résultat en matière d'acquisition/apprentissage de la langue. » (Proscolli et Markantonakis, 2010 : 48)

13. « Il va de soi que, quels que soient le contexte ou les situations lectorales, quelles que soient les autres finalités, la compréhension, qui engendre le plaisir du texte, est l'objectif premier de la lecture » (Cuq et Gruca, 2008 : 421).

Pour comprendre, on part des unités de signification et on parvient peu à peu à une saisie de la globalité à la suite d'opérations comme

- un traitement « haut-bas » par lequel on prend appui sur ses connaissances : élaborer des prédictions à propos du texte, à partir de l'expérience antérieure ou de connaissances générales, puis examiner le texte pour confirmer ou réfuter ces prédictions ;
 - un traitement « bas-haut » qui permet de prendre appui sur le texte : décoder les unités linguistiques individuelles (phonèmes, graphèmes, mots, jusqu'aux syntagmes et à la proposition) puis confronter ces unités analysées à des connaissances générales pour en examiner la concordance.
- La dénotation permet de désigner un objet du monde, concret ou abstrait, de façon dénotative, c'est-à-dire sans l'affecter d'une valeur quelconque, le mot choisi à cet effet étant en quelque sorte un équivalent verbal de la chose elle-même. Par contre, la *connotation* renvoie aux éléments de signification supplémentaires de cet objet du monde porteur de ces éléments, permettant au locuteur de se positionner par rapport à lui. Ainsi, les activités (d'exploitation du document ou d'apprentissage) portant sur la dénotation mettraient-elles l'accent sur la signification des unités lexicales par référence aux éléments stables, non subjectifs, et analysables hors du discours, tandis que les activités de type connotatif focaliseraient sur les éléments subjectifs ou variables des personnages, objets et situations évoquées par les textes littéraires selon les contextes.
- Pour ce qui est enfin de la notion des *fonctions du langage*, le modèle des fonctions du langage de Jakobson pourrait suffire à ce niveau d'analyse.

Nous nous attendions ainsi à ce que l'analyse des activités proposées par les manuels didactiques témoigne d'une focalisation sur les acquisitions cognitives aux dépens des acquisitions linguistiques, sur les connaissances procédurales (savoir-faire) plutôt que sur les connaissances déclaratives (savoirs), en tant qu'objectifs d'enseignement/apprentissage. De plus, selon nos hypothèses de recherche, l'exploitation du littéraire révélerait l'accent mis sur des processus haut-bas plutôt que bas-haut, sur la connotation plutôt que sur la dénotation et irait au-delà de la seule fonction référentielle du langage pour focaliser sur d'autres fonctions du langage.

Pour ce qui est plus précisément des activités d'apprentissage, les propositions des manuels devraient

- privilégier des activités de classe de créativité littéraire et théâtrale ;
- proposer peu d'exercices de langue et de tâches, ceci étant valable surtout pour les manuels qui cherchent à répondre aux exigences d'une approche communicative de perspective actionnelle : nous considérons que les manuels se réclamant de perspective actionnelle, comporteraient moins de documents littéraires et, par extension, les activités et les tâches proposées porteraient plutôt sur la dénotation et la fonction référentielle du langage.

Pour ce qui est enfin des différents paramètres d'enseignement, nous avons

émis l'hypothèse que les propositions d'exploitation et les activités d'apprentissage devraient privilégier le mode individuel de travail (interaction négligée) et éviter l'intégration/exploitation des TIC.

2.1. Résultats et Discussions

Les résultats du dépouillement de notre corpus seront présentés, premièrement en fonction des publics visés par les manuels étudiés. Nous allons, par la suite, essayer d'étayer les tendances générales et les divergences repérées en fonction des différentes variables retenues.

2.1.1. Manuels de FLE destinés à un public d'enfants

Dans le corpus analysé des manuels destinés aux enfants, on peut signaler l'absence presque totale de références à la littérature. Seule exception *Alex et Zoé* pour lequel nous avons retenu

- une seule référence à des écrivains de la littérature française : parmi 6 personnages présentés aux apprenants dans une activité d'apprentissage, le lecteur peut trouver le portrait de 5 écrivains français ; cette présentation par écrit se voit associer à l'écoute de son enregistrement et est accompagnée d'une batterie de questions V/F faisant ainsi appel à la réception tout aussi écrite qu'audiovisuelle ;
- des références surtout explicites mais implicites aussi (allusion aux *Fables* de la Fontaine : « tu aimes chanter, hein ? Eh bien, danse maintenant ! », *Alex et Zoé 2*, p. 27) à la littérature de jeunesse, de préférence à ses héros : *Cendrillon, Tintin, Lucky Luke, les Schtroumpfs*.

Il est à noter que les activités proposées se limitent à la réception et que seules la fonction référentielle et la dénotation sont visées par les plans d'exploitation et d'apprentissage alloués.

2.1.2. Manuels de FLE destinés à un public de jeunes adolescents

Conformément à notre hypothèse, le nombre de références au littéraire est plus élevé dans ce corpus. Il va de même pour la présence – quoique parfois sporadique, voire inexistante – des textes littéraires. Il est toutefois essentiel de signaler les divergences repérées – parfois importantes – d'un manuel didactique à l'autre et ceci non seulement pour ce qui est du nombre d'occurrences du littéraire dans notre corpus mais aussi du type des propositions d'exploitation. Voilà ce que nous avons pu repérer dans leurs contenus :

2.1.2.1. Tandem

La fréquence et le type des références à la littérature sont directement et de manière évidente corrélées au niveau : elles sont pratiquement inexistantes au niveau 1 et concernent exclusivement la littérature de jeunesse avec simple

focalisation sur les héros des BD (Astérix et Tintin ont la première) qui figurent parmi les loisirs des jeunes (p. 50) répondant ainsi à l'objectif de développement du savoir socio-culturel.

A partir du niveau 2, une rubrique *Littérature* est prévue, qui n'est pas vraiment riche ni suffisamment exploitée : elle propose deux textes littéraires pour chacun des niveaux 2 (extraits du *Petit Prince*, p. 61 et de *La Planète des Singes* de Pierre Boulle, p. 91) et 3 (extraits du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière, p. 54 et d'*Orlamonde* de J.M.G. Le Clézio, p. 91).

2.1.2.2. *C'est clair !*

Parmi les constats généraux concernant l'intégration du littéraire dans cette série méthodologique, on retient principalement l'absence de textes littéraires : un seul texte est proposé au niveau 2. Pour le reste, nous pouvons signaler, indépendamment du niveau, un nombre relativement élevé de références à la littérature, non nécessairement française et francophone, qui se limitent à la littérature de jeunesse et traitent presque exclusivement de ses personnages/héros par le truchement de leur adaptation/narration cinématographique. Point intéressant de ce manuel, les références à des auteurs grecs, connus à l'étranger et traduits en français : nous avons ainsi une référence au nom de Kazantzakis et un texte littéraire (le seul, par ailleurs) d'Alki Zèi.

Plus précisément, les orientations et les objectifs des auteurs pour ce qui est de l'exploitation du littéraire, s'esquissent comme suit :

- Au niveau 1, les références au littéraire concernent la littérature de jeunesse, presque exclusivement des BD, l'accent étant mis sur les personnages et les héros médiatisés de par leur adaptation cinématographique : Astérix, Obélix et Cléopâtre, Tintin, Cédric, Titeuf, Iznogoud, les Schtroumpfs, Harry Potter, et les héros du Seigneur des Anneaux ; la préoccupation des auteurs à mettre l'accent sur l'aspect médiatique fait souvent que les références ne concernent plus la littérature et ses héros en tant que tels mais les connaissances générales sur les acteurs ayant interprété ces rôles (voir questions d'exploitation proposées : *Quel rôle joue Monica Bellucci ? Quel acteur joue le rôle de l'architecte égyptien Numérobis ? Parle d'un film que tu aimes (Le Seigneur des Anneaux, Harry Potter, Spiderman...)*). Voir Annexe.

Les activités proposées se limitent au développement de compétences linguistiques, mais aussi pragmatiques (se présenter, décrire/caractériser qqn...) et du savoir (compétence générale). Elles privilégient, par ailleurs, des activités de réception, la production se limitant à la transcription d'énoncés enregistrés, à la composition de phrases selon un modèle proposé (*Ecoute et écris la question ; Pose des questions comme dans l'exemple ; Fais comme dans l'exemple : donne ton avis sur les BD suivantes*) et à des réponses à des questions de compréhension.

Il semble ainsi évident que l'exploitation du littéraire focalise sur la fonction référentielle et un peu moins la fonction émotive/expressive (exprimer l'admiration, faire une critique négative), avec des efforts de

dépasser la dénotation pour toucher la connotation. L'accès au sens recourt souvent au canal extralinguistique et à la traduction intersémiotique : beaucoup d'images et de dessins et surtout de photos des adaptations/narrations cinématographiques.

- Au niveau 2, en dehors des références aux BD, les auteurs entreprennent une présentation des principaux genres littéraires : la nouvelle, le conte, la biographie, le roman et ses divers types (policier, d'épouvante, d'aventures, d'amour, de science fiction, historique) par référence aux types de la production cinématographique médiatisée, envisagés toutefois selon une dimension utilitaire : ils pourraient représenter une idée de cadeau à offrir, les choix éventuels privilégiant toutefois les BD¹⁴. L'accent est ainsi mis sur les seules connaissances déclaratives et les auteurs du manuel cadrent explicitement cet effort parmi les objectifs communicatifs (« parler de ses lectures ») mais aussi et surtout lexicaux (développement de la compétence lexicale) de l'unité en question (« les genres du livre »).

L'exploitation du document d'Alki Zèi (le seul texte littéraire de cette série méthodologique) se limite à la réception sur la base de processus bas-haut par recours à un exercice de compréhension à items fermés (QCM), tandis qu'un deuxième exercice à items ouverts, sous la rubrique générale « Communication orale et écrite », invite l'apprenant à la seule production orale : en fonction de ses préférences de lecture, il doit imaginer des dialogues soit avec le vendeur d'une librairie, soit avec un copain. On pourrait bien considérer qu'il s'agit de jeux de rôles, or le canevas n'est point esquissé.

Les activités d'apprentissage proposées portent sur la caractérisation du genre de certains exemples littéraires et focalisent plutôt sur des microfonctions (compétences pragmatiques) comme *exprimer l'admiration* et *faire une critique négative*, fonctions essentielles à la lecture d'un livre et qui pourraient toucher le connotatif.

Enfin, ce manuel semble faire exception à notre hypothèse initiale : la littérature est pratiquement absente du niveau 3, avec une simple référence à Astérix par la présentation d'une image du Parc Astérix, de caractère, dirait-on, promotionnel.

2.1.2.3. Arc-en-ciel

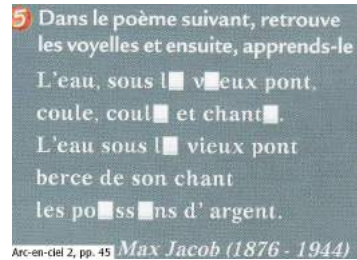
Dans ce manuel, les références au littéraire figurent aussi parmi des références médiatisées : les noms de Victor Hugo et de Jacques Prévert apparaissent à côté

14. Les auteurs font une place aux mangas en tant que type de BD. Ils consacrent, par ailleurs, une page à *Titeuf*. Le héros de cette BD figure parmi les objectifs culturels fixés (nommés de civilisation) tout comme l'auteure grecque *Alki Zèi* de l'œuvre de laquelle vient le seul extrait littéraire du manuel (p. 69). La page consacrée à *Titeuf* vise surtout au développement du savoir socioculturel en privilégiant l'acquisition de connaissances sur le héros en question, entre autres connaissances sur des BD françaises bien connues et médiatisées : *Astérix*, *Lucky Luke*, *Le petit Spirou*, *Boule et Bille* et *Blake et Mortimer*.

de ceux de Brad Pitt et de Vanessa Paradis, de Mozart, de Napoléon, de Manu Chao mais aussi des Alpes et des Châteaux de la Loire... par l'intermédiaire d'activités d'apprentissage qui font appel aux connaissances générales des apprenants et les invitent à les repérer pour les classer dans le dossier *Littérature* (entre autres connaissances, d'ailleurs).

Or ce manuel intègre, dans ses contenus du niveau 2 surtout, plus de textes littéraires que les deux précédents, qui, sans faire preuve de variété ni non plus d'originalité, constituent les documents de base des unités didactiques : trois extraits du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry de la même unité didactique (niveau 2, unité 5, p. 60 et 62 et 64), les poèmes *Le Secret du Funambule* d'Henri Mingarelli (niveau 1, p. 30) et *Déjeuner du matin* de Jacques Prévert (niveau 2, p. 50).

Or, dans cette série méthodologique, nous pouvons trouver un bon nombre de poèmes (souvent des extraits/strophes) intégrés systématiquement dans la rubrique *Exercices* : de Claude Roy (niveau 1, p. 57), de Paul Verlaine (niveau 1, p. 61), de Jacques Prévert (niveau 1, p. 63), et un poème de Raymond Queneau (niveau 2, p. 67). Leur choix répond presque exclusivement à des objectifs d'illustration des phénomènes langagiers enseignés, beaucoup moins à des objectifs de développement des capacités mnémoniques des apprenants sans aucun effort d'intégrer dans les cours la double dimension, ludique et technique, de la poésie.



Les activités d'exploitation des textes littéraires focalisent plus sur la compréhension (réception) que sur la production, celle-ci se limitant souvent à la recherche d'un titre (de manière presque systématique pour tous les textes) et à une seule proposition vaguement prescrite et sans opérationnalisation des tâches requises (« Imaginer ce qui se passe après le dernier vers » du poème « Déjeuner du matin »). Par ailleurs, elles mettent l'accent sur le dénotatif et obéissent plutôt à une démarche de type onomasiologique : pour l'accès au sens, elles font appel aux connaissances générales (sur l'auteur et son œuvre), textuelles (strophes, rimes des poèmes) et beaucoup moins linguistiques (« repérer des mots qui s'opposent »), celles-ci étant surtout travaillées par des activités d'apprentissage sous forme d'exercices de traitement langagier suffisamment variés et sans recours systématique au métalangage.

2.1.2.4. Le kiosque

Deux remarques semblent essentielles quand il s'agit d'évaluer les choix des contenus de ce manuel ainsi que leur agencement : la variété des approches et l'effort d'aligner les activités proposées aux principes de l'approche actionnelle. Or, pour ce qui est des propositions d'exploitation du littéraire, cette deuxième tendance ne vaut que pour le niveau 3 de cette série méthodologique qui se distingue d'ailleurs des deux premiers pour proposer des textes littéraires (absents

dans les deux premiers niveaux).

Pour le niveau 1, nous n'avons retenu que des BD du marché de la littérature de jeunesse : *Titeuf*, *Rémi 2*, *Les Zappeurs*, *Boule et Bill...* C'est également le cas du *Kiosque 2* (surtout dans les doubles pages *Civilisation* des unités 5 et 6) où, toutefois, les références aux personnages/héros de BD et de contes (*Tintin* et *Ali Baba*) ne se distinguent pas de celles aux héros des *romans policiers et d'aventures* (*Robin des Bois*, *Arsène Lupin*, *Hercule Poirot* et *Sherlock Holmes*) et enfin aux écrivains et à l'œuvre qui les caractérise (Alexandre Dumas et *Les trois Mousquetaires*, *Les Misérables* de Victor Hugo, *Le Petit Prince* pour Antoine de Saint-Exupéry, Marcel Pagnol et *La Gloire de mon père* et *Peggy Sue et les fantômes* de Serge Brussolo). Dans ces mêmes pages, on traite des genres littéraires, par des caractérisations originales pour certains d'entre eux : *roman de cape et d'épée*, *saga romantique*. Dans ces quatre pages du niveau 2 consacrées à la littérature, la démarche est plutôt de type onomasiologique avec des activités qui privilégient tantôt des processus haut-bas (se référer aux connaissances générales/à la culture du monde pour associer textes et images), tantôt bas-haut (repérer les noms des auteurs et les couvertures de leurs livres ; répondre à des questions ouvertes en fonction du dépistage de certains mots, par exemple « le roi » pour *Les trois Mousquetaires*, le « pilote » pour *Le Petit Prince*). L'effort des auteurs de mettre l'accent sur d'autres fonctions du langage que la fonction référentielle est évident quoique maladroitement géré dans certaines activités (cf. les présentations du type : *Qui suis-je ? J'habite loin et j'ai un ami pilote*) où la formulation de la consigne à la première personne ne contribue point à personnaliser ni à accorder une charge expressive/émotive au discours qui se veut en outre dénotatif.

Par ailleurs, les activités proposées focalisent aussi bien sur la réception que sur la production avec des consignes qui ne pourraient pas être caractérisées particulièrement originales (questions ouvertes de compréhension, description/présentation des héros de romans policiers de son pays, exercice d'appariement sur les genres). De plus, elles ne sont parfois pas contextualisées et s'avèrent souvent problématiques du point de vue de la gestion de la sémantique pragmatique et de la cohérence logique (on présente, au même titre, détectives et voleurs, écrivains et héros de leur œuvre).

Confirmant notre hypothèse de recherche, le *Kiosque 3* est le seul à proposer des textes littéraires de différents genres et types/formes : la littérature de jeunesse se présente en tant qu'adaptation BD des histoires de Harry Potter (toutefois sans aucune référence explicite) en série intitulée *L'apprenti sorcier* sur plusieurs unités du manuel. On peut aussi trouver un extrait du *Petit Nicolas*, le héros de Sempé et Coscinny, intitulé « C'est papa qui décide », et un extrait du roman de Jules Verne, *Deux Ans de vacances*. Les trois autres textes, qui complètent les « contenus littéraires », focalisent sur des particularités d'utilisation de la langue : « Finissez vos phrases » de *La Comédie du langage* de Jean Tardieu, un calligramme d'Apollinaire et le poème « Gabriel Péri » de Paul Eluard. Le choix des textes littéraires obéit soit à un effort de documenter la thématique (texte de

Jules Verne), soit aux principaux objectifs des unités didactiques : communicatifs (actes de parole) pour l'extrait du Petit Nicolas (*présenter et décrire un lieu... ; donner son avis / demander une opinion ; exprimer ou rejeter une proposition ; exprimer son indifférence*), linguistiques (linguistique textuelle et stylistique) pour les trois derniers documents (traiter des genres littéraires et de leurs caractéristiques). Bref, l'objectif d'intégration du littéraire se réduit à une utilisation quelconque de la langue : effort de décrire et de définir des formes susceptibles de répondre à certains objectifs communicatifs, décision de mettre l'accent sur un aspect formel du traitement du langage. Du coup, la poésie apparaît parmi les procédés ludiques (« jeux de mots »)¹⁵ de la langue au même titre que les charades et les rébus et son intégration/exploitation témoigne de l'effort des auteurs de mettre l'accent sur l'aspect esthétique, aussi bien écrit (calligramme, acrostiche) qu'oral (rébus) du traitement langagier, et de lui accorder des valeurs mnémotechniques. Aucun effort d'assurer la diction du seul poème d'Eluard, aucune attention sur la lecture de la poésie qui doit être particulière et revendiquer une lecture subjective du poème.

La démarche adoptée pour l'exploitation de ces textes est souvent de type onomasiologique. Les auteurs du manuel proposent une rubrique de prélecture (intitulée *Avant de lire le texte*) qui, sous la consigne presque systématique « Fais une enquête », invite l'apprenant à repérer/dépister les connaissances ou les préférences de ses camarades sur l'auteur, ses œuvres, le sujet traité par l'extrait littéraire, ce qui exige le développement de savoir-faire et renvoie à une approche actionnelle. Nous avons toutefois retenu des items mal formulés car non personnalisés¹⁶ (« Dans chaque famille, qui prend les décisions ? ») et politiquement douteux (introduire implicitement des conceptions qui relèguent l'égalité des sexes par l'instauration d'une hiérarchie à l'intérieur de la famille et par référence aux comportements sournois des femmes pour faire face aux manifestations de pouvoir de la part des hommes) ; d'autres auxquels fait défaut la cohérence logique (les questions de prélecture de l'extrait de Jules Verne portent sur l'écrivain et ses romans, combinent compréhension et entraînement grammatical et semblent ainsi sans cohérence directe/évidente avec le texte choisi et retenu d'ailleurs pour sa thématique : *En route pour l'aventure*). Or il faut signaler que la compétence discursive (cohérence et cohésion temporelle)¹⁷ est travaillée dans cette même unité didactique : organisation d'un plan de rédaction (repérer les étapes d'une narration) et utilisation d'articulateurs logiques et temporels. La rubrique « Atelier d'écriture », incite les apprenants à une créativité littéraire, quoique souvent limitée à un travail linguistique par ailleurs trop directif et rationalisé (en création littéraire, il faut aller au-delà de l'argument narratif). Ce constat est tout aussi valable pour les propositions de réception et de production des autres textes :

15. D'ailleurs, le titre est révélateur : *Jouons avec les mots !*

16. Une « enquête » de ce type est censée recueillir des données personnelles.

17. A noter toutefois que cet objectif ne figure nullement parmi ceux de l'unité didactique.

- Pour le texte du Petit Nicolas, en dehors de deux questions de compréhension, le travail proposé focalise par excellence sur la langue (*Complète avec* qui, que, où *et devine de quoi il s'agit. Quel semble être le caractère de Nicolas ? Et de ses parents ? Choisis les adjectifs avec une liste qui suit et que l'apprenant doit faire accorder en fonction du personnage*). En production (*Atelier d'écriture*), le travail proposé met l'accent sur des verbes performatifs susceptibles d'introduire le discours indirect avec un effort de signaler la dimension sociolinguistique par référence à l'idiolecte de l'enfant mais pas au registre de langue.
- En réception, les propositions d'exploitation du texte de Tardieu focalisent moins sur la langue, en privilégiant l'aspect pragmatique en réception tout comme en production. La lecture du texte met l'accent sur les indications didascaliques focalisant sur les personnages qui, curieusement, semblent le point d'intérêt des propositions de production écrite aussi de la rubrique *Atelier d'écriture*. Il faut bien dire que les activités de cette étape de production¹⁸, quoique de nature linguistique (l'apprenant doit compléter les phrases inachevées de l'extrait théâtral), satisfont les objectifs d'une créativité littéraire qui pourrait inciter les apprenants à avoir une action sur la pièce étudiée par recours à leur imagination, par référence au contexte et conformément au principe qui veut que les propositions pédagogiques pour la lecture du théâtre invitent les apprenants à jouer la scène : « la finalité d'une pièce étant d'être jouée, il est normal qu'à un moment ou à un autre elle soit lue à voix haute » (Cicurel, 1991 : 101).
- Pour le calligramme d'Apollinaire et le poème de Paul Eluard, les auteurs proposent des activités de réception qui s'appuient sur la lecture avec comme seul objectif la compréhension : décrypter le message du calligramme, lire deux fois le poème et le cacher pour répondre aux questions de compréhension.
- Parmi les activités de production les plus créatives, nous avons retenu celle qui demande de finir les phrases inachevées du dialogue théâtral (extrait de Tardieu) pour le jouer et celle qui demande d'écrire un nouveau poème en utilisant comme canevas celui de Paul Eluard. Or, si la première fait appel à l'imagination, toutes les deux sont directives et restrictives et n'accordent pas vraiment une grande liberté aux apprenants, et ne peuvent donc pas répondre complètement à une demande de jeux d'écriture créative.

7 b Ensuite, finissez les phrases inachevées du texte.
N'oubliez pas de prendre en compte :
– Le lieu, la mise en scène, les caractéristiques des personnages ainsi que le ton des répliques indiqué par les didascalies.
– Le contenu et le ton de la réplique suivante.
Ex. MONSIEUR A, avec chaleur. – Oh ! chère amie. Quelle chance de vous revoir/rencontrer/voir en aussi bonne santé...

7 c Puis lisez votre texte à la classe et comparez.

8 Choisis un rôle et apprends-le. Avec un(e) camarade de ton groupe, jouez un passage devant la classe. (Un(e) troisième camarade aura le rôle du « souffleur ».)

En général, les parcours d'accès au sens varient d'un texte à l'autre en fonction de leurs caractéristiques et selon un rythme d'évolution différent. Ils prévoient

18. Pas toujours écrite comme son nom (*Atelier d'écriture*) le laisse entendre : on propose de choisir un rôle pour le jouer.

pratiquement tous une étape de prélecture (*Avant de lire le texte*) qui répond à un effort d’ancrage référentiel par report soit aux connaissances du monde soit à des éléments culturels de la France (privilégier des processus haut-bas) mais jamais aux éléments linguistiques/langagiers et ceci dans le but de faciliter les processus d’anticipation en suscitant la curiosité du lecteur. Du coup, la mobilisation de l’apprenant s’appuie plutôt sur une recherche de type encyclopédique sans aucune demande d’élaboration d’hypothèses sur le récit à partir d’éléments d’un scénario à découvrir.

Les lectures proposées sont plutôt globales : on prévoit toujours une sorte d’*incipit* pour chaque texte afin d’en faciliter la compréhension. L’exploration de la situation essaie d’adopter un fil conducteur par la compréhension de la trame narrative, ce qui pourrait rendre capable l’apprenant d’éliminer l’écart entre la situation initiale et la fin du récit. Or elle se limite souvent à un élément distinctif du texte qui permet d’établir un « cadre de référence » concernant, selon le cas, les personnages, l’ancrage spatiotemporel, l’événement mais aussi la textualité et les caractéristiques du genre littéraire et du type discursif.

Les activités d’apprentissage proposées témoignent d’un effort d’accorder une part au connotatif (verbes performatifs avec sensibilisation sur l’intention du locuteur ; recueillir les connaissances/préférences de ses camarades, comparer les productions), mais privilégie le dénotatif et mettent l’accent sur la réception. Les quelques propositions de travail qui se prêteraient à l’interaction – comparer ses productions à celles de son voisin – et à la sensibilisation de l’apprenant à un échange de cultures ne semblent pas susceptibles de mobiliser vraiment l’individu en privilégiant des débats interprétatifs, faute de véritable opérationnalisation des tâches¹⁹.

Enfin, les activités d’exploitation et d’apprentissage visent à accroître et à développer la compétence linguistique par des opérations de référence²⁰ (relation entre un objet du monde et un signe linguistique ; dans le cas précis, désignation ou dénomination des genres littéraires et des types de jeux de mots...) sans toutefois donner à l’apprenant l’occasion de faire une comparaison entre les images poétiques et les figures de style de la littérature cible et celles de la sienne.

2.1.2.5. *A ton tour !*



Le manuel *A ton tour !* ne propose aucun texte littéraire aux apprenants et les références à la littérature sont très rares dans ses contenus : elles ne concernent que des héros de la littérature de jeunesse (BD et dessins animés) pour viser ainsi le développement des connaissances

19. Nous avons même des activités de découverte des genres littéraires immédiatement suivies par d’autres fournissant les réponses.

20. Pour les opérations de référencement, voir Albert et Souchon (2000 : 83-88).

générales sur lesquelles on s'appuie d'ailleurs pour faire travailler des objectifs communicatifs et linguistiques : *identifier qqn + accord grammatical ; décrire/présenter qqn*. La seule référence à Antoine de Saint-Exupéry (accompagnée même de la photo de l'écrivain et de la couverture du *Petit Prince*), sans aucune raison évidente ni exploitation ultérieure, se fait à l'occasion de la simple citation du nom du collège fréquenté par un jeune français qui se présente. Il semble ainsi que, pour les auteurs de ce manuel, progresser dans la maîtrise de la langue n'est point corrélé à la littérature.

2.1.2.6. *Amis et compagnie*

Enfin, pour le manuel *Amis et compagnie*, la littérature semble pratiquement représenter la référence obligatoire. Toutes les unités didactiques comportent, en série, l'adaptation BD d'une œuvre littéraire : *Les trois Mousquetaires* pour le niveau 1 et *Les Misérables* pour le niveau 2.

Or, la BD sert en fait à atteindre les objectifs d'enseignement – communicatifs et linguistiques – du manuel. Par exemple, dans les épisodes de la première et seconde unités didactiques du niveau 1, les trois mousquetaires sont en train de réaliser les microfonctions : *saluer et prendre congé, se présenter, identifier qqch ou qqn*, objectifs de ces unités. La BD de l'unité 9, intitulée « Ma maison », vise principalement le développement de la compétence lexicale : enseigner le vocabulaire des pièces et du mobilier de la maison. On voit ainsi défiler les différents personnages du roman et de l'époque dans divers épisodes qui se suivent et qui tracent une partie du roman. De surcroît, la littérature ne constitue point la charpente du manuel mais sert de prétexte à l'acquisition du savoir socio-culturel. Les éléments culturels et civilisationnels se tissent aux données historiques du roman, souvent sans cohérence chronologique, pour décrire des comportements et des habitudes de l'époque mais aussi des sociétés et des cultures contemporaines : prendre le taxi pour circuler dans Paris où on fait des courses, justifier les victoires des mousquetaires par le fait de pratiquer un sport comme le tennis, le rugby ou le basket... Au dernier épisode (unité 12), la narration dérape au point de faire intervenir Alexandre Dumas qui s'indigne de voir déformer son « histoire ». Ainsi, le roman devient une histoire.

Légèrement plus fidèle au roman, la BD des *Misérables* du niveau 2 obéit également aux objectifs des diverses unités didactiques mais étonne moins pour des dérapages logiques et chronologiques (Gavroche qui va au cirque le lundi, au théâtre le mercredi, au concert le jeudi, au cirque le vendredi...).

Pour la réception/compréhension, l'appel à la compétence culturelle et aux connaissances générales historiques et civilisationnelles de l'apprenant est fréquemment activé²¹. Le recours au contexte est tout aussi fréquent, les

21. L'ancrage spatial est souvent exploité : lieux réels en France et à Paris (les égouts, les catacombes, le cimetière Père Lachaise...). Parmi les éléments culturels des romans exploités : Marianne, la Révolution française, les rapports entre la France et l'Angleterre, le cardinal Richelieu et les complots contre le roi et la reine...

apprenants étant censés connaître l'histoire. On pourrait ainsi dire que les processus haut-bas sont privilégiés pour l'accès au sens. Or, pour éviter toute source de perplexité, le lexique inconnu est expliqué au préalable. On retient ainsi le souci des auteurs de repérer/signaler ces éléments que l'apprenant, n'appartenant pas ou ne connaissant pas la culture étrangère, ne pourrait pas percevoir. L'explication des termes vise essentiellement la compréhension des mots pris isolément dans leur sens littéral mais aussi la prise en compte du contexte. Les définitions sont systématiquement fournies et représentent des techniques d'élucidation du sens de même que les représentations iconiques des éléments culturels (*cf.* niveau 2, p. 87). Elles visent souvent à prévoir des problèmes de compréhension culturelle du lecteur, à aider l'apprenant à saisir ce que les termes désignent de spécifique pour l'époque où se déroule l'histoire et envoient ainsi à leur(s) connotation(s).

Les activités d'exploitation des épisodes de la BD consistent le plus souvent en propositions de production qui invitent les apprenants à la narration (raconter la scène ou l'histoire) ou à la créativité théâtrale (jouer un rôle ou les scènes représentées par la BD), activités qui, faute d'opérationnalisation de la consigne, pourraient se limiter à la seule re-production. On ne trouve pratiquement aucune proposition d'investigation sur les modes de narration, sur l'action. De surcroît, le fait que les histoires des deux romans sont supposées être connues par les apprenants explique éventuellement l'absence de propositions de production exploitant l'imaginaire et la créativité leur demandant d'inventer des conséquences, de prolonger l'histoire, de modifier la fin ou une partie du texte... Ainsi l'apprenant ne se trouve jamais en situation de devenir co-scripteur du texte, bref de devenir actif dans sa lecture.

Quant aux activités d'apprentissage, elles ne concernent pratiquement jamais la BD. Seule exception une activité de réception/compréhension de l'unité 12 du niveau 2 où il s'agit pour l'apprenant de participer à un sondage en essayant d'associer différentes scènes des épisodes précédents à des caractérisations proposées, et de voter pour ses personnages préférés parmi les héros du roman en les caractérisant. Si le connotatif pourrait être considéré à travers une telle activité, pour le reste des activités on retient pratiquement un style dénotatif.

2.2. Constats généraux

Comment se dresse le panorama des références à la littérature dans les manuels didactiques de FLE à la suite du dépouillement de notre corpus ?

Nous avons tout d'abord établi une distinction entre références au littéraire et textes littéraires, selon laquelle nous avons essayé d'analyser la présence et l'exploitation de la littérature dans les séries méthodologiques pour l'enseignement du FLE. Compte tenu de cette distinction, nous pouvons affirmer que les manuels pour enfants ne sont concernés que par les premières, tandis que, pour les séries méthodologiques destinées à des jeunes adolescents, nous avons

repéré la présence occasionnelle et asystématique de textes littéraires²². Il est évident que la littérature ne semble pas préoccuper les auteurs de manuels de FLE quand il s'agit de concevoir des contenus d'enseignement pour des enfants et que le littéraire est directement lié aux deux caractéristiques principales du public des apprenants : l'âge et le niveau de maîtrise de la langue. Ainsi, plus on avance dans l'âge et le niveau, plus on est exposé à la littérature.

Par ailleurs, les tendances générales concernant la présence et l'exploitation de la littérature dans les manuels actuels de FLE pourraient se retracer comme suit :

- Les manuels destinés à un public d'enfants étonnent par l'absence presque totale de référence à la littérature. On y trouve des noms de héros de la littérature de jeunesse et des titres d'histoires, souvent de format BD ou d'après leur adaptation cinématographique.
- Dans les manuels destinés à des jeunes adolescents, les références à la littérature sont plus nombreuses et concernent des noms d'écrivains, fournis souvent au même titre que d'autres références, souvent des noms de personnages médiatisés. Ainsi, dans *Arc-en-ciel*, les noms de Victor Hugo et de Jacques Prévert figurent à côté de ceux de Brad Pitt et de Vanessa Paradis, de Mozart, de Napoléon, de Manu Chao mais aussi des Alpes et des Châteaux de la Loire... et se réfèrent à des fichiers que l'apprenant doit classer dans la rubrique *Littérature*.
- Les textes littéraires font partie des seuls contenus d'enseignement des manuels conçus pour des publics de jeunes adolescents, pour les niveaux de maîtrise de la langue plus élevés et ceci de manière non systématique : on les trouve dans trois manuels seulement (soit la moitié sur l'ensemble de notre corpus) et ceci avec des divergences²³ : dans les manuels de la maison d'édition Trait d'union, les quelques références à la littérature – surtout de jeunesse –, apparaissent au 2^e niveau pour disparaître au niveau 3. Ainsi, l'effet du niveau de maîtrise de la langue est en partie vrai.
- La littérature privilégiée est la littérature de jeunesse du XX^e siècle, médiatisée de par ses adaptations cinématographiques (*Harry Potter*, *Le Seigneur des Anneaux*) ou bien sous la forme picturale de la BD et renvoie souvent à des références stéréotypées comme *Le Petit Prince* et les BD classiques (*Astérix*), tandis que la littérature francophone est pratiquement absente (on ne retient que quelques références à des héros ou à des auteurs belges).
- Parmi les textes littéraires proposés, les choix des manuels se différencient pour ce qui est des genres retenus. On enregistre certes une préférence pour la prose, moins pour la poésie – à l'exception du manuel *Arc-en-ciel* qui

22. A noter, par ailleurs, que la fréquence des références est corrélée à l'ordre chronologique de leur parution.

23. Ainsi, aucun texte n'est proposé par *A ton tour !* pour aucun des 2 niveaux, tandis que, pour *Le Kiosque*, les textes littéraires apparaissent à partir du niveau 2. Par contre, dans *C'est clair !* le nombre de références décroît tant que le niveau s'élève.

semble, au contraire, privilégier la présence de poèmes dans ses contenus – et encore moins pour le théâtre. On en déduit ainsi que, contrairement à notre hypothèse de recherche, la nécessité de la poésie n'est pas vraiment ressentie²⁴, même pas pour les adolescents²⁵ : dans les manuels, le poème sert à illustrer des éléments langagiers²⁶ et n'est pas accompagné de propositions d'exploitation efficaces, celles-ci se limitant au développement de capacités mnémotechniques²⁷ (cf. *Arc en ciel*) et ne manifestant pas vraiment l'effort d'intégrer dans les cours sa double dimension ludique et technique²⁸, à la seule exception du *Kiosque* qui le réduit toutefois à un simple jeu de mots²⁹ au même titre que les charades et les rébus. Nous nous attendions enfin à ce que des activités de lecture personnalisées, différenciées et faisant jouer la diversité soient proposées par les activités d'exploitation de la poésie, ce qui n'a point été le cas dans notre corpus. La seule consigne relative à ce type de projet est retenue pour le « Déjeuner du matin » de Prévert (*Arc en ciel* 2, p. 50), recommandant toutefois une lecture silencieuse du poème. Cette pratique répond certes aux recommandations de Siméon (2002) : qu'on lise d'abord le poème pour soi. Elle ne satisfait toutefois point les exigences d'assurer la diction du poème par un détachement « du déchiffrement qui attache à la lettre » et où « il n'y a pas de poésie » mais « une polysémie proliférante » et où chacun pourrait être l'auteur de sa lecture, aller au-delà de l'argument narratif et développer la capacité à inventer ses stratégies de lecture. Une telle pratique exigerait des compétences³⁰ comme « apprendre à articuler, apprendre à respirer, apprendre à tenir compte des gens qui sont en face de nous » (*ibid.*), ce qui n'est jamais respecté.

- Le texte littéraire est souvent considéré comme tout autre document et son exploitation ne tient pas toujours compte de ses particularités. Il est retenu :

24. Elle fait partie des contenus de deux séries méthodologiques.

25. Pour un public d'enfants, voir Siméon (1996).

26. « Lire un poème, ce n'est pas chercher le sens pour le réduire à un sens commun, c'est le contraire, c'est chercher à multiplier les sens. » (Siméon, 2002)

27. « Ce que l'on cherche à viser dans la pédagogie de la poésie, ce n'est pas de former des savants de la forme, ou même de leur faire mémoriser une cinquantaine de poèmes (il ne reste en mémoire que l'incipit des poèmes !). Ce qui est en jeu, c'est de faire vivre, à travers l'expérience poétique, une autre compréhension du monde, et faire vivre de façon intime, viscérale qu'on ne peut pas se passer de cette compréhension du monde. » (Siméon, 2002)

28. A ce propos, voir l'article de Félix Nicomède Bikoï (2003).

29. « Quand la poésie fait de l'humour, c'est de l'humour grave (Queneau, Prévert, Desnos). Il ne s'agit pas seulement de jeux sur le langage. » (Siméon, 2002)

30. Si l'objectif est de dire clairement et de façon émouvante un poème, de passer le poème aux autres, « il faut aider l'élève à assurer cette performance. Les compétences touchent au situationnel, engagent le corps, nécessitent une technique vocale et une bonne connaissance du texte ! » (Siméon, 2002)

- parce qu'il correspond à la thématique traitée (respect de la cohérence thématique) ;
 - pour répondre aux objectifs fixés : linguistiques, pragmatiques/communicatifs (*identifier qqn, mener une enquête ; exprimer ses préférences en lecture, s'informer et mener une enquête...*), culturels (*exprimer des préférences de culture*) ;
 - pour enrichir des connaissances déclaratives et faire développer des compétences générales et plus précisément la culture générale³¹ concernant la communauté française de la compétence du *savoir* : informations sur des auteurs, sur des genres littéraires... (voir Annexe)
Vu les déficiences présumées en connaissances encyclopédiques dans la culture étrangère des apprenants³², on prend souvent soin de lui donner les éléments qui lui manquent et qui pourraient l'aider à établir des corrélations avec l'époque, les rituels sociaux et les éléments de connaissance de type culturel, susceptibles de faire obstacle à la compréhension et, de ce fait, indispensables aux interprétations. Du coup, la littérature est plutôt considérée comme événement culturel et le choix de références littéraires et des extraits se fait par rapport à la thématique traitée (domaine de référence) et figure dans les pages de civilisation ou parmi les objectifs culturels.
- La démarche adoptée pour l'accès au sens varie selon le manuel et peut généralement être aussi bien sémasiologique (utiliser les connaissances langagières des apprenants et mettre leur bagage linguistique au service de la construction du sens) qu'onomasiologique (compétence référentielle et connaissance du monde tout autant que culture générale) en privilégiant toutefois des *processus bas-haut*³³ tandis que l'approche des textes met de préférence l'accent sur la *dénotation* que sur la connotation.
 - L'exploitation des textes littéraires ne se fait pas selon un itinéraire comportant des étapes distinctes³⁴, à la seule exception du manuel *Le*

31. Il fait parfois partie des pages *Civilisation/culture* (voir *Amis et compagnie*).

32. En langue étrangère le lecteur part avec un handicap linguistique qu'il faut chercher à compenser pour qu'il puisse se rapprocher du sens littéraire du texte (Cicurel, 1991 : 141).

33. A l'exception du manuel *Le kiosque* qui prévoit constamment une étape de prélecture pour l'exploitation de tous les textes littéraires par des processus haut-bas.

34. Cicurel propose un itinéraire de lecture qui comporte 4 étapes :

- La prélecture, étape d'observation globale du texte, d'anticipation, de « déchiffrement » exploratoire par une lecture-survol ou une préparation à la lecture.
- L'exploration de la situation initiale, pendant laquelle est déterminé le cadre du récit, afin de permettre la formulation d'hypothèses et de créer chez le lecteur le désir de lire.
- La lecture découverte du texte qui s'organise autour d'un découpage en séquence et autour d'une série de recherches à partir de consignes visant à faire découvrir le sens par des repérages divers – personnages, conversations, lieux, modes de narration, lexique, etc.

kiosque, quoique pas toujours de manière claire. On retient l'absence de démarches facilitatrices du type « diversité des lectures des textes »³⁵.

- Les activités d'exploitation et d'apprentissage qui accompagnent les textes littéraires³⁶ portent surtout sur la *réception* presque systématiquement écrite, qui se limite souvent à la compréhension globale et est méthodologiquement gérée sur la base d'items fermés (QCM) et/ou de questions de compréhension ouvertes sans vraiment provoquer des débats interprétatifs, ni non plus mobiliser l'apprenant par la découverte du scénario³⁷ autour duquel gravite le récit et est construit le texte (ce qui peut servir de point de départ au lecteur) sauf exception (cf. *Le kiosque*). La réception s'appuie parfois sur les connaissances antérieures (connaissance du thème abordé comme dans le cas d'*Amis et compagnie*) et la compétence référentielle de l'apprenant (informations sur l'auteur, hypothèses sur le contenu à partir du titre, prise de connaissance des éléments para-textuels donnant une indication sur le genre du texte, autrement dit sur des invariants du texte censés mettre en place des axes de lecture, repérage des noms propres ou des noms de lieux, des dates...). Dans l'agencement de la réception, l'exploitation des invariants (le genre des textes, très probablement considéré comme indice permettant la compréhension) et les regards inter-culturels synchroniques³⁸ sont rares : avec la littérature hellénique pour les manuels édités en Grèce (*Arkas, Alki Zèi*), avec la littérature britannique et asiatique : *Robin des Bois, Sherlock Holmes, Ali Baba, Shrek, manas...* Enfin, la façon de s'y prendre en réception laisse rarement la place au suspense qui pourrait maintenir l'attention et

- L'après-lecture où l'on tente de recréer les conditions d'une lecture en langue maternelle où, bien souvent, la lecture est suivie d'un commentaire (on raconte ce qu'on a lu, on donne son opinion, on conseille ou déconseille la lecture). On veut encourager le lecteur à réagir au texte. (Cicurel, 1991 : 137-148)

35. Stratégies de lecture laissant à l'apprenant l'initiative de son propre projet de lecture pour (re)construire le sens et parvenir à comprendre, ou proposant des transferts d'une situation de lecture à une autre...

36. Parfois sans aucune proposition d'exploitation.

37. Selon Eco, les textes littéraires sont souvent construits autour de scénarios prévisibles. Il s'agit donc de : « Repérer les non-dits en s'appuyant sur la connaissance du monde de ses apprenants, ce qu'Eco explique par le concept de coopération textuelle : il existe une *narrativité naturelle* qui est celle des histoires de la 'réalité' et une *narrativité artificielle* qui est celle du monde fictionnel littéraire. » (Cicurel, 1991 : 132)

38. « Travailler sur les invariants, c'est donc non seulement proposer des axes de lecture cohérents, puisqu'ils constituent le noyau même du texte, mais c'est aussi activer des connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa propre culture et dresser ainsi des passerelles entre les diverses cultures » (Cuq et Gruca, 2008 : 422).

- la motivation de l'apprenant en tant que lecteur³⁹.
- La production se limite parfois à la re-production orale (lecture des textes) surtout quand il s'agit de scènes théâtrales (*Tandem 3*, p. 54 ; *Le kiosque 3*, p. 85), et les activités scripturales visent d'habitude le développement de la compétence langagière sans être vraiment articulées les unes aux autres. Enfin, l'écriture créative, faisant appel à l'imaginaire, n'est en fait visée que par un seul manuel de notre corpus (*Le kiosque* avec la rubrique « Atelier d'écriture ») et ceci avec un effort de systématisme qui laisserait aspirer une approche qui fasse de l'apprenant le co-scripteur du texte (prolonger l'histoire en faisant des hypothèses sur les conséquences, modifier la fin ou une partie de l'histoire...).
 - S'agissant des autres activités de communication langagière, l'interaction constitue plutôt une pratique marginale très peu visée par des Activités de Jeux de rôle (cf. les enquêtes proposées par *Le kiosque ; C'est clair 2*, p. 69), et la médiation semble pratiquement négligée si bien qu'on ne retient aucun effort de favoriser un rapprochement avec la lecture de la littérature en langue maternelle.
- Pour ce qui est enfin des moyens et de l'équipement utilisés dans le cadre de l'approche du littéraire, on peut certes parler d'évitement des TIC quand il s'agit de traiter des textes littéraires⁴⁰.

Bref, on peut considérer qu'en mettant l'accent sur des processus cognitifs mis en œuvre par la réception des textes à caractère informatif, l'approche du littéraire dans les manuels actuels de FLE vise moins une réaction affective qu'intellectuelle. On ne peut pas vraiment parler d'interaction entre le texte et le lecteur ainsi que le donne à entendre Cicurel se référant à des interprétations du texte littéraire par des initiatives des apprenants essayant de compléter des *blancs textuels* à la manière du « lecteur coopérant » (Eco cité par Cicurel, 1991 : 127). Le texte littéraire est souvent considéré comme un texte informatif : « Le lecteur cherche plus à retrouver le sens qu'à donner le sens. Il y a donc presque inévitablement une banalisation de la réception qui tend à annihiler la spécificité du fait littéraire » (Cicurel, 1991 : 128). L'exploitation des textes littéraires ne stimule pas vraiment l'imagination de l'apprenant et vise ainsi plutôt au développement d'une compétence communicative générale et non spécialement d'une « communication littéraire », et ne témoigne pas vraiment du souci de « ne pas effacer la spécificité de la lecture littéraire » (*loc. cit.*) de sensibiliser aux registres littéraires.

39. Selon Cicurel, au début de son apprentissage, l'apprenant est « plus sensible à la structure événementielle qu'à l'écriture, en raison de sa compétence encore lacunaire » (Cicurel, 1991 : 130).

40. Voir, à ce propos, l'article de Claudine Dubois (1995).

Conclusion

Est-il vraiment difficile de travailler sur des extraits littéraires avec des jeunes, surtout quand leur niveau de maîtrise de la langue n'est pas très élevé ? Selon Albert et Souchon, « un grand nombre de textes se prêtent aussi bien à une utilisation au niveau élémentaire qu'au niveau avancé. La difficulté n'est pas dans le texte ; elle dépend de l'objectif que l'on se fixe en soumettant le texte aux apprenants, et de la longueur du texte que l'on donne à lire. » (2000 : 56). Du coup, le choix d'un texte littéraire pour la classe de FLE ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des apprenants que des démarches adoptées et des activités proposées sur ce texte.

Nous avons actuellement dépassé la conception qui considérait la langue et la littérature comme deux grands domaines souvent cloisonnés. La littérature offre « à la fois l'occasion de revisiter toute la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions » (*ibid.* : 10). Didacticiens et praticiens, nous convenons tous aujourd'hui que, sur le plan proprement langagier, le texte littéraire représente le domaine d'exploration des possibilités offertes par la langue et ceci à tous les niveaux : phonétique, sémantique, lexical, morpho-syntaxique, pragmatique (et plus précisément pour ce qui est de l'organisation discursive) sans les dissocier. De surcroît, la communication littéraire est caractérisée par la complexité des plans énonciatifs et peut ainsi susciter des interactions entre l'apprenant et le texte, entre les apprenants et l'enseignant à propos du texte. Il importe ainsi pour l'enseignant de privilégier la relation texte-apprenant, de faire travailler les apprenants sur les particularités du texte littéraire par des démarches diversifiées. On s'attend alors à ce que les manuels didactiques lui fournissent des pistes : montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère, indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse. Par ailleurs, comme les propositions d'introduction de la littérature doivent se voir associer au plaisir de lire, les approches proposées doivent favoriser la relation du texte au lecteur/apprenant par des questionnements personnels sur le texte, lui permettre de s'exprimer de façon spontanée, d'échanger ses expériences de lecture avec ses camarades. Il faut enfin une pédagogie de l'écriture créative qui fasse des apprenants des lecteurs curieux, méthodiques et autonomes en stimulant leurs capacités d'analyse et de réflexion sur les textes ainsi que leur maîtrise de l'écrit.

Il est certain que nous devons revoir les manuels didactiques de FLE. Que ces derniers reflètent la réconciliation de la langue et de la littérature, qu'ils proposent le cadre conceptuel et des outils permettant au praticien de planifier et de scénariser efficacement l'enseignement de la littérature et plus précisément :

- d'adopter une méthodologie interactive favorisant l'interaction texte/lecteur, visant à susciter la curiosité de l'apprenant et à l'inviter à fournir des

- hypothèses et des interprétations sur le texte⁴¹ qu'il est en train de découvrir,
- de prévoir des approches qui mènent à l'acquisition de savoirs et au développement de compétences de différents ordres,
 - d'agencer l'exploitation pédagogique des textes littéraires en fonction de leurs finalités propres.

Références bibliographiques

- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, (« F » Autoréférences).
- BIKOÏ F. N., 2003, « Comment introduire la poésie à l'école ? », *Dialogues et Cultures*, n° 49, disponible sur : <<http://www.franparler.org/dossiers/bikoi.pdf>>.
- CUQ J.-P. et GRUCA Is., 2008, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DUBOIS Cl., 1995, « Apport de l'informatique à l'enseignement littéraire en vue des nouvelles épreuves du baccalauréat », *EPI*, n° 80 (décembre), disponible sur : <<http://www.epi.asso.fr/revue/80/b80p073.htm>>.
- ORIOLE-BOYER Cl., 1990, « Pour une didactique du Français Langue et Littérature étrangères », *Le Français dans le monde*, novembre/décembre, disponible sur : <<http://www.centre-lecture.com/home/spip.php?article971>>.
- PROSCOLLI A., 2008, « Les efforts d'actualisation du Programme d'Etudes du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes », in St. VLACHOPOULOS et Th. GOGAS (eds), *Foreign language teaching in Tertiary Education II*, Actes du 2e colloque international, éd. Carpe Diem, 27-41.
- PROSCOLLI A. et MARKANTONAKIS St., 2010, « Concevoir des activités d'apprentissage du FLE dans le cadre d'une approche fondée sur les tâches », *Contact*⁺, n° 48, 47-58.
- SIMÉON J.-P., 1996, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique », *Repères « Lecture et écriture littéraires à l'école »*, n° 13.
- SIMÉON J.-P., 2002, « Poésie et Pédagogie », IUFM Centre de Charleville-Mézières, Conférence prise en notes par JANICOT A., disponible sur : <<http://www.citrouille.net/iblog/B278968955/C1514699025/E2016818905/index.html>>.
- VIGNER G., 1982, *Écrire*, Paris, CLE International.

41. « Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose. » (Cicurel, 1991 : 134)

Annexe

Mes découvertes



Un film français

LE FILM Astérix et Obélix, Mission Cléopâtre
Film français 2000.

RÉALISATEUR Alain Chabat

ACTEURS Christian Clavier (Astérix),
Gérard Depardieu (Obélix),
Jamel Debbouze (Numérobis),
Monica Bellucci (Cléopâtre),
Gérard Darmon (Amonbofis)

SCÉNARIO Alain Chabat

DURÉE 1 h 42

SORTIE 30 janvier 2002

L'HISTOIRE Astérix et Obélix vont en Égypte pour aider l'architecte Numérobis à faire un palais pour la reine Cléopâtre.

Alain Chabat a tourné le film au Maroc.

Les chiffres

- 50,3 millions d'euros
- 144 583 mètres de pellicule
- 600 Marocains
- 600 Français
- 28 semaines de préparation
- 126 jours de tournage
- 9 robes pour Cléopâtre
- 23 dromadaires
- 41 chevaux
- 1500 colombes
- 17 grenouilles
- 19 chats
- 3 crocodiles
- 12 sangliers
- 2 Idéfix





Activité 1 Réponds aux questions.

1. Qui a réalisé le film ?
2. Quels sont les principaux acteurs ?
3. Quelle est la durée du film ?
4. Où Alain Chabat a tourné le film ?
5. Combien le film a coûté ?
6. Combien de Français ont travaillé pour le film ?
7. Combien de Marocains ?
8. Quand est-ce que le film est sorti ?
9. Qui a écrit le scénario du film ?
10. Pourquoi Astérix et Obélix sont allés en Égypte ?

C'est clair 1, p. 76

Un auteur grec pour les jeunes : Alki Zèi

Le tigre dans la vitrine
Alki Zèi

Le dimanche, en hiver, c'est le jour où on s'ennuie le plus. J'aimerais bien savoir si tous les enfants du monde trouvent le dimanche aussi ennuyant que Myrto et moi. Surtout l'après-midi, quand la nuit tombe de bonne heure, nous ne savons pas quoi faire. Le matin nous avons déjà joué, nous nous sommes disputées et puis raccommodées, nous avons lu, moi David

Copperfield et Myrto. Jack, alors il ne nous reste plus rien, rien, rien à faire.

Le dimanche, papa et maman jouent aux cartes chez monsieur Périclas, le directeur de papa à la banque. Tante Despina, la sœur de grand-père, va en visite chez ses amis, et Stamatina, la bonne, est de sortie.

Alors le dimanche après-midi, nous restons à la maison toutes seules avec grand-père. S'il fait beau, grand-père nous emmène

faire un tour et après, dès que le soir tombe, on verrouille. Alors qu'est-ce qu'on peut s'empêcher ! Grand-père s'ennuie dans son bureau avec ses « anciens ». C'est comme ça que ma sœur Myrto et moi nous appelons les livres de grand-père, parce qu'ils sont tous en grec ancien. Nous nous allons dans la véranda et nous regardons la mer. Quand il y a de la tempête, les vagues se brisent sur les rochers, éclaboussent les vitres de gouttes qui rouillent et qui ressemblent à des larmes. C'est à ce moment-là que nous imaginons les histoires les plus bizarres. Par exemple, papa serait mort, maman se remariage, et notre beau-père serait encore plus méchant que celui de David Copperfield.

Activité Coche la bonne réponse.

- Myrto et sa sœur
 - adorent le dimanche.
 - attendent le dimanche.
 - n'aiment pas le dimanche.
- Le père des petites filles travaille
 - dans un magasin de vêtements.
 - dans une librairie.
 - dans une banque.
- Le dimanche après-midi, les petites filles restent avec
 - leur grand-mère.
 - leur grand-père.
 - leur tante Despina.
- Quand il ne fait pas beau, le dimanche après-midi, le grand-père des fillettes
 - s'enferme avec ses livres.
 - dort.
 - regarde la mer.
- Myrto et sa sœur habitent
 - dans une grande ville.
 - au bord de la mer.
 - à la montagne.
- Pendant que le grand-père est dans son bureau, les petites filles
 - se disputent.
 - inventent des histoires.
 - lisent des livres.
- Quel titre convient le mieux au texte ?
 - Un dimanche de lecture.
 - Un dimanche extraordinaire.
 - Un dimanche très ennuyeux.
- L'auteur est
 - français.
 - grec.
 - anglais.

Communication orale et écrite

- C'est l'anniversaire d'un copain. Tu veux lui acheter un livre. Tu vas à la librairie de ton quartier. Dialogue avec le vendeur.
- Parle de tes préférences en lecture.
- Un copain aime lire des romans. Toi, tu détestes. Imagine le dialogue.

C'est clair2, p. 69

4 Ils parlent des livres qu'ils viennent de lire. Complète le tableau, comme dans l'exemple.

	Genre du livre	Ils aiment	Ils n'aiment pas
0	biographie	Quelle histoire captivante !	
1	roman d'amour		Les personnages sont banals. L'histoire, c'est du déjà vu ! Quel livre raté !
2	roman policier/polar	C'est vachement bien écrit ! Le personnage est très rigolo !	
3	roman de science-fiction	C'est clair 2, p. 65	C'est complètement raté ! Ça manque totalement d'intérêt !

► Les genres de livre



une nouvelle, un roman policier (un polar), d'aventures, d'amour, de science-fiction, un roman historique, une biographie

Pour qu'un livre ait du succès, il faut une histoire captivante, des personnages originaux, un héros (une héroïne) qu'on aime bien.

Pour qu'un album de BD plaise aux jeunes, il faut un bon scénario, de beaux dessins et un illustrateur génial, comme Uderzo.

C'est clair2, p. 64

2 Écris sous chaque photo la bonne légende.

				
1. Un roman	2. Un manga	3. Un	4. Un roman	5. Un conte
..... de magazine d'épouvante
science-fiction

3 Pose des questions, comme dans l'exemple.

- 0. J'aime Astérix. Et toi, quelle est ta bande dessinée préférée ?
- 1. J'adore Spiderman.
- 2. J'adore Monica Bellucci.
- 3. J'aime le musée d'Art moderne.
- 4. J'aime Black and White.
- 5. J'aime Qui veut gagner des millions.

4 Fais comme dans l'exemple :
donne ton avis sur les BD suivantes.



La chanson du cinéma
Le cinéma, c'est magique.
Harry Potter, c'est super.
Et Amélie, c'est une amie.
James Bond et espionnage,
tout à fait pour mon âge.
Quel grand acteur
joue dans Gladiateur ?
Le cinéma : fascination !
Le grand écran :
ma seule passion !

- 0. Astérix. J'adore, c'est génial ! Je trouve Astérix formidable !
- 1. Tintin.
- 2. Les Schtroumpfs.
- 3. Iznogoud.
- 4. Cédric.
- 5. Titeuf.

C'est clair 1, p. 73

Unité
4étape
2

Déjeuner du matin



1. Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
5. Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
2. Il a bu le café au lait
10. Et il a reposé la tasse
Sans me parler

- Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
15. Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder

3. 20. Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête

- Il a mis
Son manteau de pluie
25. Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
4. Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
30. Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré.

Jacques Prévert (1900-1977), *Paroles* © Éditions Gallimard

Exercices sur le texte

1. Comment s'appelle l'auteur du poème ? Comment s'appelle son livre ?
2. Lis attentivement le texte, en silence.
3. Choisis un ou deux adjectifs pour caractériser l'atmosphère : gaie - triste - mélancolique - agréable.
4. Imagine ce qui se passe après le dernier vers.
5. Combien y a-t-il de personnages ?
6. Où se passe la scène ?
7. Est-ce que ce poème a des rimes ?
8. Trouve un autre titre à ce poème.

50 cinquante

Arc en ciel 2, p. 50

5. Avant d'apprendre ce poème, cherche les verbes au futur : (3)



Poème
L'écolier

J'écrirai le jeudi j'écrirai le dimanche
quand je n'irai pas à l'école
j'écrirai des nouvelles j'écrirai des romans
et même des paraboles
je parlerai de mon village je parlerai de mes parents

Raymond Queneau (1903-1976) *Battre la campagne*
© Éditions Gallimard

Arc en ciel 2, p. 67

soixante-sept 67

Atelier d'écriture

5 a Observe.
 Quand on raconte une histoire, il y a toujours différentes étapes :

- A. La situation de départ
- B. Un « problème » qui survient
- C. Une suite d'événements
- D. La situation finale

5 b Retrouve ces mots dans le texte.
 Quelles étapes peuvent-ils marquer (A, B, C ou D) ?

finalem^{ent} mais puis soudain tout à coup un jour de beau temps

5 c Tu connais d'autres mots pour marquer les étapes ? Complète la liste.


6 a Raconte une histoire à l'aide des informations suivantes.
 Utilise des mots de l'activité 5. Pierre et Alexandre, deux copains – se promener dans la forêt – marcher pendant une heure – se perdre – entendre des bruits étranges – un ours ? – monter dans un arbre – rester toute la nuit – être terrifiés – lever du jour – voir une chienne et ses petits !

6 b Lis ton histoire à la classe. **Le kiosque 3, p.21**

Avant de lire le texte **Le kiosque 3, p.85**


- 1** De quel type de texte s'agit-il ? Comment le sais-tu ?
 - a. Un dialogue de roman.
 - b. Un extrait de pièce de théâtre.
 - c. Un scénario de film.
- 2** Parmi les différentes professions de Jean Tardieu, laquelle évoque une personne qui écrit des pièces de théâtre ?
- 3** Fais une enquête dans ta classe. Connaissez-vous des pièces de théâtre ? De votre pays ? D'autres pays ?

Unité 5
Enquête !




4. Arsène Lupin

e. Je suis né en 1854. J'ai commencé ma profession de détective à Londres. En 1881, j'ai habité au 221b Baker Street avec le docteur Watson, qui est devenu mon ami. J'ai fait beaucoup d'enquêtes et arrêté beaucoup de voleurs !



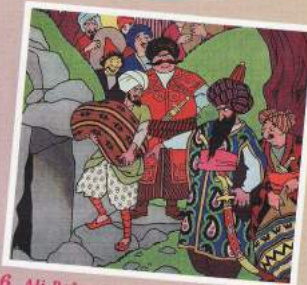
5. Hercule Poirot

f. On m'appelle le « gentleman cambrioleur ». Je suis français. Je porte un chapeau, un costume et un monocle. Pour moi, le cambriolage est un « art ». J'ai aimé beaucoup de femmes.



d.

Je suis un jeune renardier et mon petit chien Milou est toujours avec moi. J'ai voyagé dans de nombreux pays pour mener mes enquêtes au Congo, en Amérique, au Tibet. Le capitaine Taddock m'a suivi dans beaucoup d'aventures.



6. Ali Baba

- 1** Associe les textes aux images.
- 2** Réponds aux questions.
 - a. Qui sont les voleurs et qui sont les détectives ?
 - b. Tintin est-il policier ou journaliste ? L'auteur de cette bande dessinée est Hergé. Tu connais sa nationalité ?
 - c. Tu connais les contes des *Mille et Une Nuits* ? Ils sont d'origine européenne, orientale ou asiatique ?
 - d. Robin des Bois est-il un personnage moderne ?
 - e. Comment s'appelle le personnage qui vit en Angleterre ? Quelle est son adresse ?
 - f. Pourquoi Arsène Lupin est un voleur un peu spécial ?
- 3** Tu connais des héros de romans policiers de ton pays (détectives ou voleurs célèbres) ? Présente-les.

Le kiosque 2, p. 71



À deux. Écoutez et lisez l'extrait du « Bourgeois Gentilhomme » de Molière :

Tandem 35, p. 4

Simon Eine et Roland Berthy.
1988, Comédie Française. Mise en scène : J.L. Boutté.



Acte II, scène 4 (extrait) :

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE :

– La voix A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

MONSIEUR JOURDAIN :

– A, A, oui.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE :

– La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

MONSIEUR JOURDAIN :

– A, E, A, E. Ma foi ! Oui. Ah ! Que cela est beau !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : – Et la voix I en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre et en écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles : A, E, I, I....

MONSIEUR JOURDAIN : – A, E, I, I, I, I. Cela est vrai. Vive la science.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : – La voix O se forme en rouvrant les mâchoires et en rapprochant les lèvres par les deux coins, le haut et le bas : O.

MONSIEUR JOURDAIN : – O, O. Il n'y a rien de plus juste. A, E, I, O, I, O. Cela est admirable ! I, O, I, O.

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : – L'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond qui représente un O.

MONSIEUR JOURDAIN : – O, O, O. Vous avez raison. O. Ah ! La belle chose que de savoir quelque chose !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : – La voix U se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement et en allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant l'une de l'autre sans les joindre tout à fait : U.

MONSIEUR JOURDAIN : – U, U, il n'y a rien de plus véritable !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : – Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue : d'où vient que si vous la voulez faire à quelqu'un, et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que : U.

MONSIEUR JOURDAIN : – U, U. Cela est vrai. Ah ! Que n'ai-je étudié plus tôt pour savoir tout cela !

MAÎTRE DE PHILOSOPHIE : – Demain, nous verrons les autres lettres qui sont les consonnes.

Unité 2 LEÇON 4

Les Trois Mousquetaires

📖 Écoute et regarde la BD de Max ! Puis choisis un rôle et joue-le !

1 Je m'appelle Anne d'Autriche. Je suis reine de France. J'ai vingt-cinq ans. J'ai un frère et... des perruches, des chiens... Oh, mes perruches, mes chiens...

2 Je m'appelle George de Buckingham. J'ai trente-quatre ans et la reine est mon amie !

3 Je suis le roi. Je m'appelle Louis, Louis XIII. Buckingham et moi, nous ne sommes pas amis, ah ça non !

4 C'est moi, d'Artagnan ! J'ai dix-huit ans.

5 Voici mon père, Bertrand de Batz et voilà ma mère, Françoise de Montesquiou.

6 Moi, Aramis, j'ai vingt-trois ans. Je suis mousquetaire du roi, comme mes amis Athos et Porthos !

7 Je m'appelle Athos. J'ai trente ans. J'ai un fils : il s'appelle Raoul.

8
Moi, Porthos, j'ai vingt-huit ans.
Je n'ai pas de fils, je n'ai pas
de fille. J'ai un cheval !

9
Je m'appelle Constance.
Je suis femme de chambre¹
de la reine. J'ai vingt-cinq ans
Et voici mon chat...

10
Moi, je suis Milady. J'ai vingt-deux ans.
Je n'ai pas d'animal, non... et je n'ai pas d'amis !
J'ai un « frère », Lord de Winter.
Je suis l'agent secret² de Richelieu.

11

12
TOC !
TOC !
Oui ?

Bonjour, cardinal de Richelieu !

Bonjour Milady ! Ça va ?

13
C'est moi, Richelieu. Je suis ministre
du roi. J'ai trente-neuf ans
et j'ai des amis... partout.

À suivre...

1. Femme de chambre de la reine : domestique au service de la reine. - 2. Un agent secret : un espion / une espionne.

Amis et compagne 1, p.19

19

Unité 10 LEÇON 4

Les Misérables

Écoute et regarde la BD de Max ! Puis imagine la suite de l'histoire !

1 Il est blessé ? Il est mort ? Vite, il faut partir d'ici...

2

3 Quel endroit effrayant !

4

5 J'ai entendu quelque chose. Il y a quelqu'un ? Non... il n'y a personne, c'est un rat !

6 Tu as voulu mourir comme un héros sur cette barricade ?

7 Et Cosette, tu as oublié Cosette ?
Depuis neuf ans, je l'aime comme un père.

8 Là, une porte ! Nous avons réussi !

9

10 Comment ouvrir cette porte ?

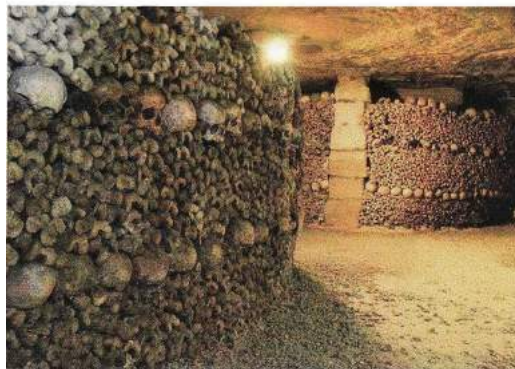
Amis et compagnie 2, p. 87



Le cimetière du Père-Lachaise



Les égouts de Paris



Les catacombes

Tu aimes ces endroits bizarres ?

*Les enjeux de la littérature en didactique des
langues-cultures : entre identité et altérité*

Isabelle GRUCA
Université de Nice – Sophia-Antipolis
Laboratoire CTCL, EA 1758

Les dimensions culturelles des enseignements de langue reposent sur une longue tradition de recherches comme de pratiques comme en témoignent les diverses constructions didactiques élaborées autour des concepts de civilisation, de culture décliné au singulier, puis au pluriel, de transculturel et d'interculturel. A l'instar de l'enseignement des langues mortes, le cours de civilisation en classe de langue a longtemps distribué des connaissances diverses, d'ordre historique ou d'inspiration sociologique pour l'essentiel, souvent présentées de manière compactée et distribuées au cours de séances ciblées. En complément, comme sous l'effet d'une sacralisation, l'utilisation de la littérature, supposée véhiculer l'universel et qui représentait par ailleurs la norme, permettait un accès plus intime à la civilisation française aussi bien dans les cours de langues que dans des cours plus spécialisés. Après son éviction avec la méthodologie structuro-globale audio-visuelle au cours des décennies 1960-1970, le littéraire a refait surface parmi les supports d'apprentissage avec l'approche communicative. Considéré comme un document authentique parmi d'autres, participant à l'acquisition de l'écrit au même titre que les produits médiatiques et fonctionnels, le texte littéraire n'a cependant pas été pris en compte dans ses spécificités propres, qu'elles soient linguistiques, textuelles ou culturelles : si l'on s'en tient à l'analyse des méthodes, le texte littéraire est exploité pour développer la compréhension des écrits et généralement dans une perspective globale (Gruca, 1993 ; Gruca, 1999 : 118-120).

L'approche globale des textes littéraires perdure dans les manuels publiés ces dernières années alors que la problématique a fait l'objet de nombreux colloques ou journées d'études et que des recherches approfondies ont été conduites dans le domaine (Peytard, 1982 ; Goldenstein, 1990 ; Adam, 1991 ; Naturel, 1995 ; Séoud, 1997 ; Albert et Souchon, 2000). Un des autres paradoxes flagrants concerne l'absence de textes qui relèvent de la littérature francophone alors que la francophonie est l'exemple même de la diversité linguistique et culturelle au sein

d'un espace pluriel, dans lequel le français, en contact avec d'autres langues et d'autres cultures, est une langue de communication et de partenariat. A ce titre, la littérature francophone, par delà des aspects historiques, politiques ou économiques parfois très ambigus, reconnus ou récusés, est, par excellence, le domaine du partage et du dialogue des cultures. Face aux phénomènes d'uniformisation ou aux risques que peuvent faire courir l'anglicisation et la mondialisation, la francophonie devrait participer de pleins droits à l'enseignement/apprentissage de la langue et permettre de faire éclater un certain impérialisme culturel bien étroit qui sévit encore dans les méthodes de français langue étrangère, seconde et maternelle. A l'heure où l'interculturel est au cœur des débats politiques, éducatifs et didactiques au niveau de l'Europe et de la Francophonie, on constate que, malgré de nombreuses propositions soit du côté de la littérature, soit du côté de la linguistique textuelle, soit du côté de l'interculturel, les retombées sont peu conséquentes dans les méthodes et manuels de FLE qui ont, cependant, réalisé des avancées spectaculaires sous l'influence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Gruca, 2007 : 227-238 ; Gruca, 2009 : 33-38). La place et les fonctions du littéraire en classe de langue mériteraient un peu plus de cohérence et de cohésion pour s'insérer, comme il se doit, dans la dynamique de l'apprentissage : instaurer quelque peu un équilibre entre écrits fonctionnels et écrits fictionnels permettrait, par ailleurs, de prendre en charge un certain nombre d'éléments constitutifs de la langue-culture étrangère, qui participent pleinement à l'acquisition d'une compétence de communication, objectif majeur de tout enseignement/apprentissage de langues.

Utiliser des supports littéraires, non pas de manière quasi exclusive et comme par le passé, présente de nombreux atouts qui ont été développés par de nombreux didacticiens. L'un des enjeux à l'heure actuelle est d'assurer, avec les textes littéraires, une véritable compétence lectorale et de conduire au dialogue interculturel tout en utilisant les acquis des apprenants dans leur culture source. Etablir des passerelles entre les cultures par et avec un domaine quasi universel, aux points de rencontre fondamentaux, qui fait fi des frontières et traverse les époques, permet d'unir étroitement d'une part l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère et, d'autre part la culture étrangère à la culture maternelle. En effet, la littérature est un vaste réseau où se rencontrent et se séparent des points de vue, des visions du monde distinctes et proches, où se répètent des textes pour signifier la similitude et la différence, voire la subversion, pour une nouvelle construction qui se diversifie dans la variété des langues et des cultures. Mettre à jour les universaux singuliers et les singularités universelles par rapport à ces différents axes, c'est prendre en compte certains aspects intrinsèques à la littérature, immense palimpseste de la mémoire du monde, et c'est l'inscrire dans une perspective didactique qui donne sens à son exploitation en classe de langue.

1. Sur quelques spécificités du discours littéraire

Tracer les limites qui séparent le champ littéraire du non-littéraire constitue une entreprise périlleuse : les spécialistes qui s'y sont risqués ont toujours envisagé le phénomène d'un point de vue particulier, soit sociologique, soit linguistique, soit anthropologique, soit littéraire, etc., et ont donc noté les limites de leurs études. Au-delà de tout conflit d'écoles, il existe, cependant, un certain nombre d'éléments qui font l'objet d'un consensus et qui, malgré l'insatisfaction qu'engendre l'absence de définition globalisante, permettent d'engager la didactique sur certaines spécificités clés du discours/texte littéraire.

1.1. Le texte littéraire et la grammaire des genres

Dans cette perspective, il n'est pas inutile de rappeler certaines évidences. La première, et qui n'est pas propre au littéraire, est que le langage humain, qu'il se matérialise oralement ou sous forme écrite, se concrétise et se différencie partout et toujours en une multitude de « genres » ou de « types » de discours ou de textes, qui se cristallisent autour de certains traits, selon certaines normes liées aux fonctions qu'ils sont censé remplir. La classification discursive ou textuelle semble bien être un phénomène universel : si les distinctions réalisées à l'intérieur de ces qualifications par les différentes écoles, occidentales, américaines ou autres, ne permettent pas d'affirmer l'universalité de l'ensemble des traits distinctifs pour chaque catégorie, il n'en demeure pas moins que les observations effectuées dans divers systèmes linguistiques et dans des cultures diverses, attestent le partage de nombreux éléments fondamentaux constitutifs de chaque prototype générique ou textuel ou discursif. La classification n'est bien évidemment pas spécifique à la littérature, mais le propre même du littéraire est d'exacerber la sous-division de son champ en différents genres ouverts – et cette classification plus ou moins délimitée est, elle, universelle – et de condenser les traits distinctifs à l'intérieur d'un genre pour mieux les transgresser. La notion de genre, qui repose sur une longue tradition littéraire, est à la fois opérante au niveau de l'émetteur et du récepteur, mais les caractères ouverts et subversifs constituent l'essence même du littéraire qui se joue de la prescription tout en la respectant. Une des caractéristiques de l'identité littéraire repose sur cette qualité différentielle, qui conjugue à la fois la présence des traits typiques et leur transgression et qui transforme d'autres textes littéraires qu'il contient indirectement et sous forme implicite. Plus que pour les autres formes de discours, la marque saillante de la littérature est la reprise : « tout texte est absorption et transformation d'une multitude de textes » (Ducrot et Todorov, 1972) ou « tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur » (Sollers, 1968). La textualisation littéraire et les opérations de mise en texte pour édifier un monde nouveau reconduisent et renouvellent constamment et dans un même élan les normes et les règles et ce phénomène est particulièrement

manifeste si l'on envisage l'histoire littéraire ou l'évolution des genres : roman, théâtre, poésie, nouvelle, etc. Cette capacité à condenser ou/et à transformer les formes, les types, les genres, etc. dans lesquels le littéraire se déploie, d'aller aux limites mêmes de ces formes pour explorer des voies nouvelles pour l'écriture, ne caractérise pas seulement un mouvement esthétique, qui généralement s'impose en réaction au courant précédent, mais également chaque œuvre d'un même auteur. Chaque texte transforme un autre texte, chaque texte se réécrit lui-même et chaque texte donne vie à d'autres textes qu'il contient en creux. Un des exemples les plus percutants en littérature contemporaine est certainement l'œuvre de Jean-Marie Gustave Le Clézio, qui offre une narration hors normes et dont le mélange des genres, imposé par les sous-titres et contredit par la suite, institue la rupture en quasi-tradition (Gruca, 2009 : 39-47) : roman, essai, histoire, nouvelle, conte, se bousculent et les frontières génériques qui les délimitent éclatent en prétextes pour l'acte d'écrire.

Exploiter rapidement ces aspects génériques et faire percevoir par l'apprenant l'appartenance d'un texte à un genre, c'est déjà le conduire à dresser des passerelles entre les œuvres, c'est également faire appel à son encyclopédie personnelle et à ses lectures antérieures et, surtout, créer un horizon d'attente que la lecture comblera.

1.2. Le texte littéraire et la grammaire des textes

A ces éléments s'ajoutent toutes les caractéristiques mises à jour par la linguistique textuelle. J'ai développé ces aspects et leur enjeu pédagogique à plusieurs reprises (Cuq et Gruca, 2005 : 166-178 et 420-427 ; Gruca, 2007 : 207-223 ; 2009 : 34-36) ; il me semble toujours pertinent de proposer, pour l'exploitation d'un texte en classe de langue, un repérage des invariants textuels propres à chaque prototype et, ensuite, une analyse de leur traitement spécifique ou de l'interpénétration des différents types, de manière à bien faire percevoir qu'un texte n'est pas une suite de mots, ni de phrases, et que, chaque texte, même s'il repose sur une série de contraintes et de normes, reste singulier, original.

Au-delà de toutes les discussions engendrées par les typologies de textes et sans entrer dans le débat théorique des divers foyers conceptuels classificatoires appréhendés, il est possible d'utiliser certaines études dont on ne peut faire l'économie en didactique des langues. Jean-Michel Adam, dans une de ses dernières analyses (1992), met en valeur un certain nombre d'énoncés stables et de régularités rédactionnelles qui permettent de définir cinq prototypes ; fondés sur la corrélation de la forme globale d'organisation des textes et de leurs manifestations linguistiques, ils offrent la possibilité de déterminer des séquences à dominante narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale tout en préservant le caractère ouvert de chaque texte qui n'est en aucun cas un produit fini aux formes achevées et immuables. La perspective pragmatique de la textualité, loin d'enfermer le texte dans une conception statique, permet d'en souligner sa dynamique : tout texte, par les règles qui le régissent et par les

constituants qui le structurent et le composent, appartient à un ensemble plus vaste et plus abstrait auquel il est intimement lié, même s'il actualise ou peut actualiser en même temps plusieurs autres types textuels. L'exemple le plus significatif concerne la description qui se développe souvent à l'intérieur de la narration ou, pour rebondir sur la question du genre, la fable qui englobe souvent description, dialogue, argumentation, prescription au sein d'une narration poétique. Les travaux de narratologie, qui n'ont cessé de s'enrichir, sont probablement les plus répandus et l'exemple du conte, le plus connu (Gruca, 2004 : 73-77). La formule magique, « Il était une fois ... », inscrit d'emblée le texte dans un cadre narratif qui obéit à une logique qui lui est propre et que le lecteur, pour peu qu'il ait une expérience minimale des récits, connaît de manière implicite en référence à sa culture maternelle. Si son attention se focalise sur le merveilleux et les éléments surprenants, généralement d'ordre référentiel, s'il a l'impression de découvrir un nouveau texte, inconsciemment et sans métalangage, il s'attend néanmoins à une succession d'actions précises, situées dans le temps, se déroulant de manière linéaire, au dénouement évident. Les règles canoniques et les contraintes énonciatives qui gouvernent la superstructure du conte sont gommées en quelque sorte à la première lecture : les rappeler par une activité permet de faire relever un aspect textuel partagé par toutes les cultures, de raviver les connaissances antérieures de l'apprenant et de lui donner les outils pour aborder la littérature moderne et contemporaine, riche en contes, notamment initiatiques, qui se joue à loisir de la logique du récit, sans référence aux aspects magiques et fantastiques véhiculés par les contes traditionnels. Faire repérer, sur un support qui instaure une certaine familiarité et qui met en valeur des aspects structurels transversaux aux différentes familles de langues, c'est également, outre le perfectionnement linguistique évident possible et valable aussi bien pour la réception que la production, sensibiliser les apprenants au récit et leur offrir des axes de lecture pour toute une gamme de textes qui couvre l'ensemble de la littérature : schéma narratif, déroulement de la temporalité, acteurs de la narration, statut du narrateur, etc. Mettre l'accent sur la logique du récit ne consiste absolument pas à réduire le texte à une mécanique, ni à l'orner d'un métalangage lourd pour lui donner une coloration scientifique, mais à mettre en valeur les ingrédients constitutifs d'un texte appartenant à une catégorie plus vaste sans négliger les variations du texte par rapport au prototype, ni les aspects thématiques et culturels généralement exploités en compréhension et en expression orale.

Dans tous les cas, il ne s'agit pas d'enfermer le littéraire dans différentes théories comme celles qui se rapportent aux catégories et genres, aux types de textes, à l'intertextualité, etc., ni de le sacrifier au détriment d'autres types de texte par un métalangage spécialisé ou en le réservant à des niveaux avancés, ni de faire appel à des théories plus ou moins pointues que le professeur de langue ne possède pas forcément dans son bagage intellectuel et professionnel. Mais, ces variables génériques et textuelles, cette dialectique de la continuité et du renouvellement qui condense les faits pour mieux les transcender et qui entre pour

une grande partie dans le plaisir lié à la lecture des œuvres littéraires, méritent d'être prises en compte dans l'exploitation du littéraire en classe de langue. Asseoir une des étapes de la compréhension sur ces aspects, c'est viser à développer une réelle compétence lectorale qui dépasse l'approche globale, permet de construire du sens et est susceptible de fournir des outils d'analyse pour conduire à l'autonomie quel que soit le support envisagé.

1.3. Le texte littéraire, un laboratoire de langue

Un autre constat apparemment simpliste, mais qu'il n'est pas inutile de rappeler dans ses généralités et qui justifie pleinement la place de la littérature dans l'enseignement du FLE. La matière même de la littérature est la langue bien qu'employée dans des intentions particulières, notamment esthétiques. Mais, c'est par le langage que l'écrivain construit un univers fictionnel, à la fois en et hors situation et qu'il instaure une communication particulière. Les mots qu'il utilise sont les mots de tous les jours, les phrases qu'il compose sont celles du quotidien, et pourtant ce ne sont pas les mêmes : l'écrivain élabore son œuvre en inventant sa langue. Le matériau est travaillé et travaille en même temps, exploitant à chaque fois les possibles et les pouvoirs de la langue. Le produit publié ne livre pas forcément les clés de l'aventure créatrice, mais offre, par le langage, une construction autonome, toujours originale, un lieu qui appelle l'interprétation. Celle-ci est une des caractéristiques du littéraire ; contrairement aux documents fonctionnels et médiatiques qui livrent généralement un message qui se donne à voir dans sa transparence, le texte littéraire, par son discours marqué, livre les possibilités d'une lecture plurielle et sollicite la coopération du lecteur pour partager ou pour construire son sens : la lecture littéraire se construit, elle est un jeu de construction (Picard, 1986). Certes, des documents authentiques peuvent présenter cette caractéristique. La publicité, par exemple, offre de nombreux aspects littéraires et certains slogans peuvent paraître comme de véritables petits poèmes. Mais, la littérature condense ces phénomènes langagiers et construit à partir d'eux un univers fictionnel qui se réfère à lui-même tout en se référant à une multitude d'autres textes, hors de l'accidentel, mais toujours dans l'éventuel. Nous ne nous risquons pas, dans les limites de notre problématique, d'aller plus avant sur cet aspect, mais le texte littéraire, comme l'ont souligné de nombreux spécialistes, est un véritable laboratoire de langue. Sans prétendre à l'exhaustivité et encore moins à une analyse théorique ciblée, rappelons que le discours littéraire est un discours marqué, qui présente des différences par rapport à un discours attendu, et que ce sont dans ces étonnements ou ruptures, systématisées sous le terme d'entailles par les sémioticiens, que réside(nt) le(s) sens. Difficile de faire l'économie du concept de littérarité que certains théoriciens contestent, mais fort commode du point de vue didactique et pédagogique. Tous s'accordent, cependant, à relever le caractère foncièrement polysémique du discours littéraire qui induit toujours des lectures multiples et variables. Polysémie au niveau du signe qui possède plusieurs sens, mais polysémie aussi au niveau de la

typographie du texte, de sa structure, de sa texture sonore, grammaticale, syntaxique, sémantique et, enfin, dans les correspondances internes et externes qu'il entretient avec d'autres textes. Lieu de polysémisation intense et ouverte, le texte littéraire offre de nombreux atouts pour développer l'apprentissage de la langue et assurer une véritable compétence lectorale. Faire repérer quelques points possibles de polysémie, c'est conduire les apprenants sur des pistes de lecture différentes qui touchent à la fois la langue et le texte et qui leur donnent notamment des possibilités de dire et non pas de paraphraser des évidences.

Une des autres marques du discours littéraire, qui ne fait pas l'objet d'un consensus, concerne la connotation, notion qui a été abordée sous différents angles, quelquefois controversés. En dépit des difficultés théoriques que ce concept contient et sans craindre le gauchissement ou la réduction que la pédagogie peut faire subir à certaines théories, il est possible d'utiliser différentes orientations, voire même rester proche de la définition courante : celle-ci se contente de relever le sens particulier d'un mot, d'une sonorité, d'un énoncé, etc., qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte. La connotation consiste à greffer un langage sur le langage ; habituellement envisagée comme liée au lexique, elle se déploie en réalité de diverses manières à tel point que certains ont pu dresser des typologies selon le point d'ancrage : signifié, signifiant, référentiel, culturel, socio-historique, anthropologique, etc., interne ou externe au texte. Pour faire court, on peut se référer à l'exemple que donne Jean-Paul Sartre (1948 : 66-67) à propos du mot « Florence » : par les diverses décompositions, Florence est en même temps et tout à la fois ville, femme, fleur, fleuve, etc. ; l'auteur croise ces différents niveaux qu'offrent les connotations au niveau du signe (signifié, signifiant et référent) en un court paragraphe pour définir un aspect du langage poétique. Aisé également de percevoir les connotations de la mine dans *Germinal* où Zola, malgré une volonté réaliste, la connote soit comme un ventre nourricier et maternel, soit comme un ogre qui avale ses enfants : lire certains passages à haute voix rend évidents les phénomènes de déglutition, et donc les connotations qui frappent certains signifiants. Orienter la lecture, lorsque cela paraît productif, sur des éléments connotés ou sur des points connotatifs, peut permettre à l'apprenant de percevoir des réseaux interprétatifs différents qui structurent bien des textes littéraires, notamment de type descriptif, et qui offrent une vision culturelle et/ou symbolique intéressante.

Il serait vain et dérisoire de vouloir présenter d'autres spécificités du langage littéraire d'autant plus que chaque particularité relevée devrait être démultipliée en fonction des contextes et illustrée par de nombreux exemples, mais, pour terminer sur cet aspect, mentionnons un atout fondamental qu'offre plus que tout autre le texte littéraire et qui fait toujours sens : il s'agit des variations linguistiques qui se déclinent à tous les niveaux : mot, syntaxe, structure, phonétique, etc. Dans cette perspective, l'apprenant étranger est souvent plus armé que l'apprenant en langue maternelle. Tout choix d'un mot, d'un énoncé qui s'écartent quelque peu de la norme au sens large, fait signe pour lui : s'attardant

sur le côté quelque peu insolite ou inattendu du mot, de l'expression, il recherchera plus aisément ce qu'apporte de plus le mot sélectionné ou l'expression retenue par l'auteur par rapport à une attente qui a été systématisée par de nombreux exercices et activités qui ont ponctué son apprentissage de la langue.

En fonction de tous ces aspects, et de bien d'autres que nous ne pouvons aborder dans le cadre de cet article, le littéraire doit avoir une place et des fonctions plus cohérentes et précises dans les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue. Loin de nous l'idée d'envisager une dichotomie entre textes ordinaires (comme les documents authentiques, fonctionnels et médiatiques) et textes extraordinaires avec les pages littéraires, mais ces derniers peuvent participer pleinement à l'apprentissage d'une langue aux côtés des autres supports : le texte littéraire permet de dépasser la grammaire de la phrase pour saisir de nombreux aspects complexes de la grammaire du texte et, condensant et concentrant les processus, il permet de rebondir plus aisément sur les documents dits authentiques utilisés comme supports d'activités. Dans cette perspective, il est intéressant de noter que, souvent, les corpus d'études ou d'exemples des linguistiques, sont puisés dans la littérature ; intéressant aussi de noter que les exemples d'appui dans certains dictionnaires sont extraits des produits littéraires. Autre atout et non des moindres : le texte littéraire permet également de montrer les possibles et les pouvoirs de la langue qui, par ses variations, dit et redit le monde d'autant plus que l'objet même de ce discours aborde des thèmes quasi universels centrés sur la condition humaine. Il offre ainsi, plus que tout autre support, un espace d'interprétation, si ce n'est de méditation ou de rêverie. Outre ses aspects langagiers, le texte littéraire véhicule une culture qui, par essence, est métisse et métissée et cet aspect devrait redynamiser son exploitation dans les manuels de langue à l'heure où le concept de littérature-monde s'impose et où l'interculturel est prôné et revendiqué par tous.

2. Didactique du texte littéraire et approche interculturelle

Un examen de l'appareil pédagogique qui accompagne les quelques textes littéraires présents dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE publiées en France au cours de cette décennie témoigne du peu d'impact des théories auprès des concepteurs : la démarche retenue ne propose généralement qu'une approche globale du texte, une lecture de surface, sans aborder certaines spécificités, ni fixer l'attention sur des points clés, encore moins traverser le texte dans sa disponibilité polysémique. L'utilisation de l'extrait ne peut excuser une telle orientation. Il est, du reste, bien curieux de constater qu'on se borne toujours à l'extrait, généralement très court comme si la longueur risquait d'être un handicap pour l'apprenant, alors qu'un des objectifs généraux de l'apprentissage est de le former à lire des textes développés et consistants et qu'il existe une gamme très étendue de textes courts complets appartenant à des domaines et

registres variés (conte moderne, nouvelle, policier, science-fiction, initiation, aventure, etc.). L'habillage du texte, cependant, doit être léger malgré la richesse et la densité de la page sélectionnée : le questionnaire doit conduire l'apprenant vers des points incontournables sur lesquels il l'incitera à ralentir sa lecture et à aiguïser sa réflexion ; il doit également favoriser l'éveil de ses connaissances et sa sensibilité pour construire du sens et l'inciter à le faire partager aux autres. Il ne s'agit pas d'expliquer un texte comme par le passé et le faire analyser par le menu dans sa linéarité, mais faire repérer et analyser les points les plus saillants, correspondant à des objectifs précis. N'oublions pas qu'un texte, qu'il soit littéraire ou non, est le résultat d'un travail. A l'image de son étymologie latine (*textus*), le texte est un tissu, un matériau constitué par un assemblage régulier de fils entrelacés ou bien maillés ou bien tissés ; les fils peuvent être de lin, de coton, de soie, de laine, de fibres synthétiques, simples ou doublés, purs ou mêlés, etc. L'assemblage peut être serré, lâche, en biais, enchevêtré, etc. et le jeu des couleurs ou des motifs est quasi infini. Dans tous les cas, comme le texte, le produit forme un tout unique et particulier. Si l'on poursuit la métaphore, « explicare » signifie déplier, dérouler : le questionnaire d'accompagnement du texte littéraire doit donc permettre de déployer le texte et de focaliser l'attention uniquement sur les plis du texte, c'est-à-dire ses spécificités et ses différences ; c'est dans les plis du texte que réside(nt) le(s) sens du littéraire : les déplier, c'est mettre en valeur des faits de littéarité, des lieux d'interprétation qui offrent une lecture plurielle et qui permettent de croiser les données profondes du texte avec les connaissances, la culture et la personnalité du lecteur. J'ai beaucoup analysé les éléments à mettre en place pour construire une didactique du texte littéraire en classe de langue (Gruca, 2001 : 44-56 ; Cuq et Gruca, 2005 : 413-427 ; Gruca, 2007 : 208-223) et pour favoriser une approche interculturelle (Gruca, 2009 : 34-36). Je me contenterai donc, dans les lignes qui suivent, de rappeler certains principes clés dans leurs généralités qui me semblent toujours pertinents aussi bien du point de vue scientifique que de l'expérience que j'ai pu avoir auprès des étudiants étrangers.

2.1. Etapes ou clés pour des entrées en littérature

A l'ère de l'audio-visuel, le texte littéraire paraît souvent comme une « terra incognita » pour bien des apprenants aussi bien en langue étrangère qu'en langue maternelle. Pour leur permettre d'explorer cet espace, il est nécessaire de leur suggérer des itinéraires et d'utiliser tous les moyens pour mettre en place une découverte du texte, qui puisse s'effectuer dans le plaisir, et pour les engager à parcourir d'autres espaces. Le texte littéraire paraît souvent difficile, mais la difficulté peut être un atout si l'on éveille la curiosité et la motivation. Dans cette perspective, et en fonction des spécificités des textes et des niveaux des apprenants, il revient à l'enseignant de mettre en place des éléments de connivence entre le texte et l'apprenant tout au long de la séquence d'exploitation.

2.1.1. Avant la lecture

Il est souvent judicieux de préparer la lecture d'un texte au cours d'une étape de pré-lecture qui, en fonction des caractéristiques, peut réduire l'opacité du texte ou créer un « horizon d'attente » tel que l'a défini Hans Robert Jauss (1978). Nombreux sont les éléments qui agissent sur le lecteur dans la sélection d'un livre à lire ou à acheter et qui sont souvent indépendants de ses connaissances antérieures. Dans une librairie, aux rayons des nouveautés, sans projet précis, nous sommes influencés par certains aspects, plus ou moins à notre insu : nom de l'auteur (connu/inconnu), titre et sous-titre de l'œuvre qui, dans bien des cas, donnent de nombreuses informations sur le contenu et le genre, page de couverture, quatrième de couverture, épigraphe, etc., ces divers éléments de l'appareil paratextuel informent la lecture de manière non négligeable et sont très souvent à l'origine même de la lecture. Restituer ces conditions authentiques dans la classe de langue permet de réduire l'inconnu et d'éveiller la curiosité. Tout aussi intéressant, lorsque cela est pertinent, est d'interroger le texte dans sa dimension iconique. Au cours de cette étape, qui ne doit pas se prolonger, une activité de remue-ménages doit faire naître un ensemble d'hypothèses de sens que la lecture confirmera ou infirmera : il s'agit de pré-dire en quelque sorte le texte et d'activer un projet de lecture.

Lorsque le paratexte ne présente pas de lien avec l'extrait choisi et, si ce dernier le nécessite, on peut mettre en place, en amont de la lecture, toute activité susceptible de réduire son opacité et stimuler le besoin de lire : activités ludiques notamment au niveau du lexique, des figures de style, etc., mais aussi articles de presse présentant l'œuvre ou l'auteur, recherches à faire sur l'époque de l'œuvre, sur un courant esthétique, etc. Dans tous les cas, il s'agit de préparer au mieux la lecture en mettant en valeur quelques aspects spécifiques au texte et d'établir ainsi une complicité entre ce dernier et l'apprenti lecteur.

2.1.2. La lecture

Comme lorsque nous lisons pour le plaisir, la première découverte d'un texte se fait dans le silence, de manière personnelle et dans la solitude. Si l'extrait est court ou si l'on désire exploiter le début d'un texte pour favoriser la lecture ultérieure, il est possible de faire faire cette activité dans la classe immédiatement dans la foulée de la pré-lecture. Dans le cas contraire, l'apprenant lira le texte en dehors de la classe, dans les conditions qu'il voudra, à son rythme et avec les outils qu'il jugera nécessaires. Mais c'est dans le silence qu'il pourra ressentir l'effet que le texte produit sur lui et qu'il pourra entrer dans l'intimité du texte. La lecture à voix haute est inopérante à ce stade et l'écoute d'enregistrements de lectures de textes littéraires par des professionnels mériterait de se situer, dans bien des cas, après un premier contact personnel. Les activités de lecture à voix haute, intéressantes et multiples, pourront être mises en place ultérieurement, lorsque la compréhension sera réalisée.

2.1.3. Pendant les relectures

On peut proposer plusieurs étapes pour structurer l'exploitation du littéraire en fonction des niveaux, des objectifs et du système éducatif qui a forgé les apprenants. Il ne s'agit en aucun cas d'un parcours modèle, mais plutôt de quelques pistes à retenir ou à privilégier selon le cas. La réception du texte littéraire présente des aspects qui lui sont propres et la démarche pédagogique qui vise à favoriser la compréhension doit tenir compte de ces aspects.

2.1.3.1. L'approche globale

L'approche globale, mise en place pour les documents authentiques, permet de vérifier la compréhension de surface. Il serait regrettable de s'attarder sur un texte mal appréhendé dans sa limpidité. Les fameuses questions, réactivées par les sciences de l'information et qui sont susceptibles d'analyser toute situation de communication, devraient cependant être davantage adaptées à la communication littéraire. Par exemple, la question « Qui ? » ne devrait pas seulement être réservée aux personnages, mais être décomposée afin de voir si le point de vue est pertinent : qui parle ? Le narrateur ou un des personnages ? Percevoir le mode de focalisation éclaire souvent un texte et peut éveiller des interrogations porteuses de sens tout en situant le texte envisagé dans un vaste réseau d'autres textes. L'approche globale ne permet pas, cependant, d'aborder les aspects spécifiques du texte et de la réception littéraires, ni de créer du sens, car elle effleure seulement les évidences textuelles. Elle permet d'initier d'autres entrées qui prendront appui sur des informations partagées par tous.

2.1.3.2. Le repérage des invariants

Tout texte présente un ensemble de traits qui l'inscrivent dans une catégorie plus générale, même si le principe classificatoire ne permet pas de couvrir l'ensemble des paramètres mis en œuvre pour l'écriture du texte. Comme nous l'avons explicité précédemment, repérer les traits linguistiques, plus ou moins stables et réguliers par rapport à un archétype, permet de cerner la notion de texte, notion particulièrement complexe, et de dégager la dominante de la séquence textuelle envisagée. Comme l'ont montré les cognitivistes, les connaissances sur les types de textes influent sur les compétences textuelles des apprenants aussi bien en réception qu'en production. Mettre l'accent, au cours de l'exploitation pédagogique, sur quelques éléments typiques du type envisagé, c'est non seulement donner à l'apprenant des outils pour parcourir le texte en question, mais aussi des instruments d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite, sur d'autres textes, en autonomie. C'est également faire appel à ses connaissances antérieures, notamment à ses acquis en langue maternelle et lui permettre de devenir un lecteur éclairé en langue étrangère. Faire trouver les indicateurs de lieu qui jalonnent un texte descriptif qui, par définition, représente ce qui se situe dans l'espace, ou faire reconnaître les connecteurs logiques dans un texte argumentatif,

qui aident à identifier la thèse et l'agencement des arguments, c'est conduire l'apprenant à dégager la structure d'un texte : souvent arborescente ou énumérative pour le premier cas, logique de type déductif, ou inductif, ou concessif, ou par analogie pour le deuxième ; c'est également faire étudier en situation ces mots grammaticaux aux nuances complexes pour un étranger. De même, amener l'apprenant à se pencher sur l'analyse du champ lexical qui assure l'organisation thématique et sur le vocabulaire, à dominante appréciative, dépréciative ou neutre, c'est bien évidemment perfectionner son bagage lexical, parent pauvre de l'approche communicative, mais aussi lui offrir des entrées pertinentes dans le texte sélectionné. Ne pas orienter la lecture d'un texte argumentatif sur ses indices énonciatifs afin de dégager le caractère dialogique, souvent implicite, d'une argumentation, c'est utiliser un support écrit comme un prétexte bien superficiel à l'expression orale sans passer par la compréhension de cet écrit : dans bien des cas, on entretient ainsi des confusions, des contresens quant à la thèse défendue ou réfutée. Comme aucun texte n'est monolithique, bien que s'inscrivant dans un vaste ensemble, il est inutile de multiplier les exemples, car ces entrées dépendent toutes des spécificités du texte en question : ce sont elles qui définissent une démarche d'exploitation et qui peuvent s'inscrire dans des objectifs précis d'apprentissage. Il suffit de choisir, parmi le faisceau de critères mis à jour par les typologies de textes, ceux qui sont les plus pertinents et en adéquation avec la richesse du texte et le niveau des apprenants.

Les activités mises en place au cours de cette étape doivent favoriser la relecture pour une appropriation du texte. Varier les procédures pour offrir différents angles d'approche et éviter d'utiliser en abondance les questions ouvertes pour permettre la réflexion, c'est amener les apprenants à déplier le tissu textuel et à les sensibiliser aux bruissements du texte littéraire.

2.1.3.3. L'analyse des singularités

Le repérage des invariants textuels les plus significatifs peut servir de tremplin vers la perception ou l'étude de leur traitement singulier. En effet, le littéraire se joue à l'infini d'une mise en scène particulière de ceux-ci. Une des premières spécificités du texte littéraire réside dans le respect et la transgression des codes, qu'ils soient langagiers, textuels ou autres. L'exploration des principaux étonnements va mettre en relief les possibles de la langue et du texte et favoriser une lecture approfondie et plurielle. Il ne s'agit pas de faire un sort à chaque mot ou à chaque phrase et tomber ainsi dans les travers d'une explication détaillée qui consiste trop souvent en une paraphrase du texte, mais d'arrêter ou de ralentir la lecture sur un réseau de quelques signes, sur des points susceptibles de produire des sens variables, bref sur certains aspects qui, au-delà de la reformulation, soulèvent l'interprétation. C'est au cours de cette étape que se déploie la polysémie du texte ; c'est aussi l'étape qui considère le littéraire comme un laboratoire de langue : même s'ils ne maîtrisent pas totalement le système langagier, les apprenants sont loin d'être insensibles aux variations linguistiques,

aux écarts, aux connotations, aux figures de style, etc. Leurs difficultés peuvent même être un atout, car, d'eux-mêmes, ils s'interrogeront sur ce qu'ils ne connaissent pas ou ne comprennent pas au premier abord.

Ce ne sont pas tant les difficultés linguistiques qui font obstacle avec le littéraire, mais plutôt les éléments culturels véhiculés par les textes de fiction qui ne sont pas forcément partagés par toutes les cultures : l'apprenant étranger lit le texte en référence à sa propre culture et c'est cette posture qui peut être source de contresens. Il est donc nécessaire d'établir des bases solides, de faire sentir des symboles universaux et singuliers, afin que l'apprenant puisse devenir metteur en scène de son sens en croisant l'univers créé par le texte de fiction et son univers personnel constitué par sa propre culture, ses connaissances et sa sensibilité. Dans ce croisement résident des similitudes et des différences : percevoir les premières, comprendre les secondes, c'est tout à la fois dynamiser une rencontre et la rencontre de l'autre éclaire la découverte de soi.

Ainsi, la démarche pédagogique pour favoriser des entrées de compréhension dans l'espace littéraire doit être graduée et doit prendre en compte uniquement quelques spécificités, parmi les plus saillantes, du texte littéraire. Elle ne doit en aucun cas « écraser » le texte par un lourd questionnaire injonctif, mais guider l'apprenant sur les points clés afin qu'il focalise son attention sur les fils directeurs et constructeurs de sens. Varier les procédures de guidage afin de ne pas se limiter à un simple jeu de questions-réponses, souvent stérile pour l'exploitation du littéraire, et accepter des réductions drastiques, des interprétations aussi imparfaites soient-elles mais non erronées, semblent être des principes clés à retenir. Pour le reste, l'imagination et la sensibilité du lecteur combleront les lacunes de l'appareil pédagogique mis en place, l'objectif essentiel visé étant, par ailleurs, la lecture de quelques œuvres intégrales en dehors de l'espace de la classe.

2.1.4. Après la lecture

Il existe mille et une manières, plus ou moins originales, de favoriser la relecture et de fixer les éléments de compréhension et d'interprétation. Tout dépend du texte, mais l'activité proposée, qu'elle soit orale ou écrite, doit découler du texte lui-même : tout texte possède en lui-même des déclencheurs d'activités et la littérature regorge d'activités pour mettre en œuvre « une grammaire de l'imagination », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Gianni Rodari (1979). Cette étape, qui favorise un jeu de va-et-vient entre le texte source et le texte à produire, doit notamment mettre en relief les phénomènes de littéarité et doit permettre la construction de textes et de discours différents. Associer aux activités lectorales des activités ludiques, orales, scripturales, c'est prendre en compte les différentes compétences et faire appel à la créativité de l'apprenant au-delà des exercices et des activités traditionnels.

2.2. Le groupement de textes et l'interculturel

Les éléments présentés ci-dessus ont privilégié les appuis linguistiques afin de mettre en relief une certaine cohérence à donner à l'exploitation du littéraire dans une classe de langue. Une entrée plus thématique doit bien évidemment soutenir ces quelques angles d'approche. Si les œuvres littéraires traversent les frontières et transcendent les époques, c'est parce qu'elles placent l'homme au cœur de leurs préoccupations et qu'elles traitent de sa place dans le monde, de sa vision et de sa version de la vie. L'amour, la mort, le mystère de la vie et de la création, le métier de vivre, le bonheur, la nature, les sentiments, etc., sont autant de thèmes, de mythes, d'archétypes, porteurs de singularité mais également d'universalisme. En littérature, l'objet du discours a déjà été traité, repris, éclairé, explicité, controversé, réécrit maintes et maintes fois, mais toujours renouvelé par la mise en œuvre du langage. Les liens entre les textes et les œuvres sont tout autant thématiques que formels, discursifs, textuels et génériques : les œuvres littéraires se jouent dans les variations linguistiques, culturelles et esthétiques pour parler de l'homme et du monde.

Pour favoriser une approche interculturelle entre identité et altérité, il est nécessaire de dépasser les limites de la littérature de la langue cible. Ne pas s'enfermer dans l'espace franco-français comme c'est encore bien le cas dans les méthodes actuelles d'enseignement/apprentissage, mais s'ouvrir à l'espace francophone constitue déjà une étape fondamentale. Instaurer des passerelles avec d'autres littératures en est une autre : chose plus aisée lorsque l'on est face à un groupe homogène au niveau de la nationalité, mais possible avec des groupes plus internationaux. De nombreuses cultures ont été nourries par les civilisations de l'espace gréco-latin ou hindouiste ou autre. Nombreuses sont celles également qui partagent tout un fonds à résonances bibliques. A l'heure actuelle, il est question d'une littérature-monde (Le Bris et Rouaud, 2007) et l'engagement de nombreux écrivains pour défendre cette nouvelle conception rend bien compte des aspects singuliers de la littérature et de l'interculturalité qui fait sa force. Si cette notion fait référence à l'émergence d'une littérature-monde en français, qui met à plat une certaine idée de la francophonie, elle peut être perçue de manière plus globale et saisir l'ensemble de la littérature dans son métissage le plus intime et son identité plurielle. Littérature universelle sans considération de pays où se télescopent, se brassent, se mêlent et s'unissent les cultures de tous les continents.

2.2.1. Le choix des textes

Une des stratégies didactiques possibles pour mettre en interaction des œuvres est le groupement de textes. J'ai présenté cette activité lors du colloque international de Pultusk, en Pologne (2008), et lors du XII^o congrès mondial de la FIPF à Québec (2008). Elle consiste à présenter des textes littéraires, non pas juxtaposés au fil des leçons ou des dossiers, éparpillés çà et là, mais rassemblés en groupements pour permettre à l'apprenant de cerner les correspondances

qu'entretiennent les textes entre eux. Cette approche, qui montre combien la littérature se renouvelle par reprise de la même matière, favorise franchement l'interculturel, notion phare en didactique des langues (Abdallah-Preteuille, 1996 ; De Carlo, 1998), à condition d'offrir un corpus multiculturel et proposer des axes d'analyse capables de fédérer une confrontation interculturelle. Dans cette perspective, on peut sélectionner par structures, par types de textes (par exemple, le portrait pour prendre en charge le type descriptif), par genres selon des époques différentes ou selon les courants esthétiques, par topoi (l'incipit, la scène de rencontre, etc.) ou par thèmes. On peut mettre à jour la singularité d'un texte au regard d'autres de la même époque, envisager l'évolution d'un thème, d'un genre en diachronie, ou l'appréhender en synchronie, ou tout simplement bousculer la chronologie en favorisant d'autres angles d'approche. Si l'on vise un dialogue culturel et une compréhension interculturelle, la présence de textes francophones est évidente, mais il est souhaitable également de faire référence à la littérature de la langue maternelle si l'on a une classe homogène au niveau de la nationalité ou au bilinguisme inscrit dans le cursus éducatif. Il est possible de se contenter de deux textes et de commencer avec des genres familiers aux apprenants. Dresser des passerelles entre la langue-culture cible et la langue-culture source permet d'instaurer également une certaine connivence entre les cultures et place l'apprentissage dans un vaste continuum qui engage l'apprenant dans son intimité.

2.2.2. L'exploitation du groupement

Donner un titre au groupement pour fédérer les textes et orienter la lecture semble capital : il permet de créer un horizon d'attente que la lecture comblera. Le questionnaire mis en place peut, dans un premier temps et notamment avec les niveaux découverte ou seuil, accompagner chaque texte pour guider l'apprenant à construire du sens, en classe ou en dehors de l'espace de l'apprentissage. Dans tous les cas, il doit favoriser, in fine, la confrontation et l'interaction des textes pour que l'apprenant puisse percevoir des éléments d'intertextualité (Piégay-Gros, 1996) et des faisceaux de caractéristiques communes et spécifiques, qu'elles soient textuelles, génériques, esthétiques ou/et thématiques. L'apprenant peut choisir ainsi l'extrait qui, pour lui, est le texte de référence, une sorte de prisme à travers lequel il peut mieux lire les autres textes. Le seul inconvénient de cette démarche, qui place le littéraire au cœur de l'interculturel, concerne un lourd investissement en temps de travail pour l'enseignant : il doit, une fois son corpus constitué, après une analyse pré-pédagogique minutieuse, construire sa séquence par la mise en place d'un itinéraire progressif et approprié à chaque texte, mais aussi valable à l'ensemble des textes du groupement, puis par la construction d'une activité fine de comparaison. Il ne s'agit pas de proposer des outils pour une lecture exhaustive, ni des recettes utilisables avec tous les textes, mais des instruments d'analyse efficaces et récurrents pour pénétrer la densité de l'univers de fiction et soutenir une lecture-découverte.

Etablir entre les textes des réseaux qui n'ont rien de linéaire et font des œuvres littéraires le bien commun des écrivains et des lecteurs est probablement un des objectifs essentiels du groupement de textes tel qu'il est pratiqué en français langue maternelle. En langue étrangère, il faut savoir ne pas chercher à tout exploiter, mais guider l'apprenant vers des aspects essentiels incontournables pour sa construction du sens ; il faut assurer une capacité interprétative, aussi imparfaite soit-elle. Pour le reste, chaque lecteur, attiré par ce qui fera appel à son imaginaire, à son expérience, comblera les omissions conscientes du questionnaire proposé et croisera sa sensibilité aux possibles du texte.

Dans cette mosaïque de fragments, chaque texte transforme les autres qui le modifient en retour et nourrissent l'imaginaire du texte, avant celui du lecteur ; si l'apprenant parvient à saisir une partie de l'alchimie spécifique à l'écriture qui crée ce qui existe, invente ce qui n'existe pas, dit et redit le monde, s'il arrive à percevoir ou même à sentir les similitudes et les différences entre la culture étrangère et sa culture maternelle, on peut dire que l'objectif est atteint. Il y a gros à parier que dans cet échange, il se rencontre lui-même dans l'autre et se forme ou se transforme à son contact.

Conclusion

Lieu de croisement des langues et cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. En situation d'enseignement-apprentissage du FLE, l'objectif, avec les textes littéraires, n'est pas de proposer un savoir ou faire connaître quelques morceaux ou pans de la littérature française à travers des extraits représentatifs, sélectionnés pour leur contenu thématique et présentés comme un complément culturel. Le littéraire ne devrait plus occuper une place périphérique ou chaotique, mais participer de plein droit à l'apprentissage d'une langue-culture étrangère. La littérature, à l'heure de l'interculturel, n'a droit qu'à une portion congrue dans les méthodes : il ne s'agit pas de la sacraliser, mais il ne faut pas non plus la banaliser et la considérer comme un simple document authentique. Elle possède, par ailleurs, des privilèges qui dépassent largement le seul apprentissage d'une langue, car elle engage la personnalité toute entière de l'apprenant. La lecture est peut-être l'activité qui perdure le plus tout au long d'une vie et celle qui peut être source de plaisir. Donner à l'apprenant des instruments qui lui permettent de déployer des stratégies lectorales et lui offrir des supports interculturels où il puisse être libre de « braconner » à sa guise ou de poursuivre plus attentivement sa trajectoire de lecture, c'est lui donner la possibilité d'éprouver le plaisir du texte, de se rencontrer à travers l'autre, de prendre conscience combien cet autre peut être familier malgré ses différences ; c'est lui donner également des moyens, parmi d'autres, pour se former tout au long de la vie.

Tout livre est un chapitre du grand livre du monde, un monde ouvert, bigarré, foisonnant, en perpétuel mouvement. La littérature qui tente de dire l'indicible, permet de se rendre étranger à soi-même : lire, c'est découvrir la multiplicité du moi, se mettre à l'épreuve de l'autre, de l'ailleurs, du monde, c'est découvrir l'inconnu en soi, s'ouvrir au dialogue avec les autres et s'arracher à sa propre culture. La lecture littéraire est une expérience singulière et la tension potentielle entre les éléments familiers et les éléments inconnus, qu'elle renferme dans son essence même, provoque l'intérêt et le plaisir. La polysémie et la polyphonie, deux aspects fondamentaux de la littérature, font de l'espace littéraire une terre d'accueil : doter les apprenants d'outils pour les guider à pénétrer cet espace, c'est leur donner les clés pour l'explorer, pour y ressentir des émotions, pour se rencontrer et rencontrer l'autre pour, finalement, s'interroger ensemble sur les représentations du monde et sur les relations humaines.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- ADAM J.-M., 1991, *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Hachette (coll. F références).
- ADAM J.-M., 1992, *Les Textes ; types et prototypes. Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, Paris, Nathan Université, (coll. Fac. Linguistique).
- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette (coll. F autoformation).
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DE CARLO M., 1998, *L'Interculturel*, Paris, CLE International (coll. Didactique des langues étrangères).
- DUCROT O. et SCHAEFFER J.-M., 1995 (avec Todorov T. en 1972), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil (coll. Points Essais).
- GOLDENSTEIN J.-P., 1990, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette (coll. F autoformation).
- GRUCA I., 1993, *Les Textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère. Etude de didactique comparée*, Thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3, 3 volumes.
- GRUCA I., 1999, « L'exploitation du texte littéraire dans les méthodes actuelles d'enseignement du FLE », *JILA'99*, Actes des journées internationales de

- linguistique appliquée, Nice, Faculté des Lettres, Université de Nice-Sophia Antipolis, 118-120.
- GRUCA I., 2001, « Littérature et FLE : bilan et perspectives », dans *Les Cahiers de l'asdifle* n° 12, *La recherche en FLE*, Paris, 44-56.
- GRUCA I., 2004, « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », dans *Textes littéraires et enseignement du français, Dialogues et Cultures* n° 49, Revue de la FIPF, Belgique, 73-77.
- GRUCA I., 2007, « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », dans Bemporad C. et Jeanneret T. (coord.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres* n° 4, Lausanne, 207-223.
- GRUCA I., 2007, « L'impact du Cadre européen commun de référence dans les méthodes françaises de FLE », dans *Französisch Heute* n° 3, Allemagne, 227-238.
- GRUCA I., 2009, « L'enseignement de la littérature, une formation à la culture de l'Autre », *Contact+* n° 44, Janvier-février, Athènes, 34-36.
- GRUCA I., 2009, « Le CECR, déclencheur de renouvellement méthodologique », dans *Le Cadre européen, une référence mondiale ?*, *Dialogues et Cultures* n° 54, Revue de la FIPF, Belgique, 33-38.
- GRUCA I., 2009, « Le Clézio, Un Nobel, Une œuvre », dans *Le Français dans le monde* n° 363, Revue de la FIPF, Paris, 39-47.
- GRUCA I., à paraître en 2009, « La littérature au cœur du dialogue interculturel », dans *L'Interculturalité dans la perspective francophone*, Colloque international de Pultusk, Pologne.
- GRUCA I., à paraître en 2010, « La découverte de l'autre, la découverte de soi par la littérature française et francophone », dans *Faire vivre les identités francophones*, XII^e Congrès mondial de la FIPF, Québec.
- JAUSS H. R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard (coll. NRF).
- LE BRIS M. et ROUAUD J., 2007, *Pour une littérature-monde*, Paris, Gallimard (coll. NRF).
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International (coll. Didactique).
- PEYTARD J. et al., 1982, *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF (coll. LAL).
- PICARD M., 1986, *La lecture comme jeu*, Paris, Les Editions de minuit, (coll. Critique).

PIÉGAY-GROS N., 1996, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod.

RODARI G., 1979, *Grammaire de l'imagination*, Paris, Messidor.

SARTRE J.-P., 1948, *Situations II. Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard.

SÉOUD A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, (coll. LAL).

***Textes littéraires :
un défi pour l'enseignement (inter)culturel***

Rinetta KIYTSIOGLOU-VLACHOU
Université de Thessaloniki

L'art permet de voir l'univers avec les yeux d'un autre.

Proust

Introduction

Pourquoi accorder aux textes littéraires une place de choix dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères ? Nous tenterons de répondre à cette question en présentant des arguments en faveur de la défense des textes littéraires et de justifier notre titre général.

Considérer la langue comme le moyen de communication et l'expression d'une culture, c'est admettre l'intégration, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, des textes qui « ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47) : quoi de plus propice que des textes littéraires qui restent « le fleuron de l'emploi d'une langue » ? (Lefebvre, 2009 : 62).

Le texte littéraire, par sa nature authentique, véhicule la culture d'une communauté linguistique particulière ; donne au lecteur des informations précieuses sur cette culture cible, ainsi que sur la langue et les formes employées pour communiquer. Le texte littéraire, « la voix individuelle d'une culture » (Fenner, 2002 : 17), se caractérise par sa polysémie : il est bien loin de tout exprimer, il est non déterminé et ouvert ; il s'adonne à une lecture active, à une activité langagière productive, qui suscite l'interaction avec l'apprenant/lecteur, une interaction qui aboutira à la production du sens.

Dans cette optique, le texte littéraire constitue un lieu de rencontre culturelle, une ressource inappréciable qui mettent en valeur et renforcent les compétences langagières et culturelles.

Voilà pourquoi il est bien recommandé d'accorder au texte littéraire une place de choix dans l'enseignement des langues-cultures étrangères.

1. Communication et interculturel

À l'heure actuelle, tous s'accordent « que l'efficacité de la communication, objectif ultime de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères, ne s'instaure que si l'on met l'accent à la fois sur les productions langagières et les processus culturels, si l'on fonctionne avec la langue dans la culture de cette langue¹ » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2008).

Personne ne met en cause le fait que la communication entre locuteurs de langues et de cultures différentes ne constitue pas seulement un échange d'informations : elle cherche à comprendre l'Autre, à communiquer avec et à travers sa langue, sa culture, sa littérature, son histoire. Toute communication repose sur une interaction entre locuteurs et implique la compréhension de leur mode de vie, la compréhension de leurs croyances, de leurs valeurs, de leur comportement. L'altérité, qui est au cœur de la communication, requiert également un engagement affectif, éléments que l'on retrouve dans la littérature, la philosophie, l'art et qui présentent un objet culturel irremplaçable et un « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996 : 162).

Avant d'aborder les principes d'un enseignement centré sur l'interculturalité à partir des textes littéraires, bien recommandés à ces fins, et de suggérer des pistes pour assurer une démarche interculturelle, il serait utile de nous référer, brièvement, à la notion de l'interculturel, notion qui préoccupe, nous semble-t-il, l'enseignant de langues-cultures étrangères, censé promouvoir et intégrer cette dimension dans sa tâche didactique.

La compétence en communication interculturelle peut être définie, d'une manière générale, comme la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations harmonieuses et appropriées dans des contextes culturels divers (Morin, 2001 ; Byram, 1997 ; Zarate, 1993 ; 1986).

Byram et Fleming (2003) affirment qu'une personne possédant une compétence interculturelle a la connaissance d'une ou de plus d'une culture et identité sociales ; elle a, également, la capacité de rechercher et d'établir des relations avec de nouvelles personnes qui sont issues de contextes différents sans préparation spécifique préalable.

1. Cependant, sur le terrain, on observe une séparation entre la langue et la culture, due à des impératifs pédagogiques.

Ceci dit, nous nous référons brièvement aux modèles de Puren (2002), concernant l'approche interculturelle, qui nous permettront de définir les types d'interculturel mis en place en didactique des langues-cultures étrangères.

Puren voit 4 perspectives :

1. La perspective traduction/valeurs, à tendance universaliste, qui se base sur trois valeurs universelles : le Vrai, le Beau et le Bien. Cette perspective est fondée sur le principe de la « culture générale ».
2. La perspective explication/connaissances, qui est souvent qualifiée d'approche « civilisationnelle » et qui trouve sa substance dans l'impression d'accès aux connaissances sur les cultures étrangères qu'elle procure.
3. La perspective interaction/représentations, qui met en place l'interculturel des années 80 dans la littérature francophone et qui va de pair avec le communicatif. Cette perspective se fonde particulièrement sur des tâches et des travaux à partir du concept de représentations.
4. La perspective co-action/conceptions, dernière en date, qui se positionne dans la perspective actionnelle et tente de contribuer à la formation d'un « acteur social ». Celle-ci se base sur le faire-ensemble et le co-agir. Elle propose l'idée que l'interculturel devient du co-culturel dans les classes de langue, car les individus, impliqués dans les actes d'interaction et de tâches, construisent ensemble une culture en permanence.

La perspective de la démarche interculturelle dans la littérature francophone correspond aux travaux menés par Abdallah-Preteille (2006) depuis une vingtaine d'années, dans « son humanisme du divers », où elle propose que l'interculturel se compose en large partie d'acte de co-construction de soi et de l'autre.

La démarche interculturelle reconnaît donc la complexité des relations et soutient l'idée que l'expérience ne peut être que subjective, ce qui nous amène à considérer les comportements humains comme plutôt créatifs que déterminés ou prévisibles. Ainsi la culture est une création permanente, dans la mesure où elle peut s'instaurer en fonction des « paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 18), et susciter le développement de la conscience interculturelle.

2. Le texte littéraire : support emblématique de l'enseignement interculturel

Afin de développer cette prise de conscience interculturelle au sein de la classe, le meilleur moyen d'y arriver est le texte authentique qui fait fonction de sources de vocabulaire, de structures grammaticales, d'informations à propos du pays de la langue cible, de la langue, ainsi qu'à propos de la culture, de la littérature et, surtout, source de motivation pour l'apprenant.

Mais à la question « qu'est-ce qu'on entend par texte authentique ? », on a tendance à dire qu'il s'agit de textes tirés de journaux, de magazines, de

programmes de radio ou de télévision, d'Internet, de textes qui s'adressent aux locuteurs natifs de cette langue, et on oublie souvent de se référer au texte littéraire, qui constitue par excellence un texte authentique, ayant une valeur intrinsèque, qui se prête à une étude diachronique et qui devrait occuper « dans des méthodes des langues étrangères une place jamais refusée et réalise une fonction jamais définie » (Peytard, 1982 : 8). N'oublions pas que l'entrée dans le texte littéraire se fait dès les premiers contacts avec les livres, avec la lecture. Le premier apprentissage se fait à partir des textes littéraires avec toute leur complexité, toutes leurs contraintes. Coste (1982 : 59) se demande s'il faut « apprendre la langue par la littérature » ou si c'est la littérature qu'il faut apprendre « à travers les langues ». Les textes littéraires, en tant qu'« ensemble d'œuvres orales et écrites qui dépassent dans leur objet la simple communication et qui visent à une valeur esthétique, morale ou philosophique » (Dictionnaire Larousse), recouvrent une typologie de textes diversifiée : descriptif, narratif, poétique, etc.

Les textes littéraires, ayant un véritable caractère d'authenticité, trouvent pleinement leur raison d'être dans la classe de langue-culture étrangère dans la mesure où ils présentent une source de plaisir, incitent au dialogue, génèrent des tâches et provoquent des réactions. Intégrer des textes littéraires comme produits culturels dans le cadre de l'enseignement des langues-cultures étrangères constitue un support pédagogique idéal, qui complète les textes courants du quotidien, présents dans les manuels. Par ailleurs, « tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq et Gruca, 2005 : 413). Et c'est justement cette interculturalité qui « travaille la littérature et illustre cette tension entre l'universel et le singulier » (Abdallah-Preteille, 1996 : 145).

3. Le texte littéraire : support clé de la lecture active-productive

L'acte de lecture, au sens large du terme et, plus précisément, celui de textes littéraires, composante fondamentale de la compétence communicative, stimule l'imagination des apprenants/lecteurs tout en permettant le développement de leur esprit critique et de leur implication affective et émotionnelle.

Les textes littéraires se prêtent à une lecture qui permet à l'apprenant/lecteur de créer progressivement sa propre relation avec l'auteur et de construire pour lui-même cette relation au fil de la lecture, étant donné que tout lecteur a sa propre perception du monde, déterminée par ses expériences, ses croyances, ses émotions, ses représentations. Cette perception dicte, d'ailleurs, la relation subjective que le lecteur met en place par rapport au texte littéraire et définit la relation qu'il entretient avec la réalité.

Lors de la lecture des textes littéraires, les croyances, les points de vue subjectifs de l'auteur et de l'apprenant/lecteur incitent à une approche dialogique qui intègre le dialogue actif et créatif entre l'apprenant/lecteur et le texte littéraire,

entre les apprenants eux-mêmes, ainsi qu'entre les apprenants et l'enseignant. Or, « le message n'est pas transmis de l'auteur au lecteur, il est érigé entre eux comme une sorte de point idéologique, une construction qui naît de leur interaction » (Bakhtine, 1984 : 152). En d'autres termes, nous nous référons à une lecture qui dynamise l'interaction au sein de la classe, à une lecture qui « est le miroir où l'on peut se reconnaître quelles que soient les cultures et les époques. Une évasion qui permet une décentralisation du *nous* pour aller vers l'*autre* » (Cervera, 2009 : 48). D'autant plus, que les textes littéraires se prêtent à une lecture qui met en jeu des « compétences remarquables »² qui ne se limitent pas à saisir la valeur locutoire d'un écrit, ce que dit clairement le texte et comment il le dit, qui ne se limitent pas à décoder les signes d'un texte, mais au contraire elles reposent et se focalisent sur l'aptitude du lecteur à accéder à la valeur illocutoire, ce que le texte ne dit pas explicitement, à savoir sur la pluralité sémantique des mots et sur la polysémie du texte qui est « propice à une formation à l'analyse polyphonique et polychrome » (Abdallah-Preteuille, 1996 : 155).

Cette lecture consiste en la possibilité qu'a le lecteur d'insérer le texte qu'il a sous les yeux dans un réseau d'écrits et d'expériences, en la capacité à saisir les intentions de l'auteur. En d'autres termes, le texte littéraire fonctionne dans sa complexité, avec les contraintes dues aux « lacis de la connotation qui engage à une connaissance affinée du fonctionnement de la langue » (Peytard, 1988 : 12), avec les multiples possibilités d'interprétation, avec les renvois aux autres textes. On essaie d'apprécier son fonctionnement en cherchant ce que dit ce texte, comment il le dit, mais aussi ce qu'il ne dit pas mais laisse entendre ; c'est-à-dire l'implicite dont la présence constante dans les écrits demande une approche et une analyse appropriées qui nous permettront de le percevoir, afin de saisir finement ce qui n'est pas explicitement exprimé et qui peut éventuellement nous influencer à notre insu.

Par ailleurs, les apprenants sont sensibles aux jeux de langage, aux jeux de mots et intéressés surtout par les références culturelles, éléments qu'ils peuvent trouver dans le texte littéraire. C'est justement dans le texte littéraire où ils peuvent découvrir que la multiplicité des sens ouvre plusieurs voies possibles de compréhension, d'interprétation et de connaissances ; des voies qui leur donneront la latitude nécessaire à la découverte de langue-culture cible. L'enseignant, de son côté, « doit faire *aimer* et faire *vivre* la littérature. Il faut *aimer* et *vivre* la littérature puisqu'il ne s'agit pas seulement d'un domaine de *connaissance* mais de *vie* » (Séoud 1997 cité par Cervera, 2009 : 48).

Or, le texte littéraire mélange le rationnel et l'irrationnel, l'imaginaire et le réalisme, l'idéologie et le pragmatisme, la vérité et le mensonge et c'est justement

2. Termes reconnus et nommés par les textes officiels, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de prospective, 1994.

dans ces écarts que peut se développer la prise de conscience interculturelle, si prônée par les concepteurs du CECR.

Suite à ces réflexions, nous considérons comme indispensable l'intégration dans l'enseignement d'une série d'activités d'accompagnement et de tâches à réaliser, censées mettre en valeur l'acte de lecture active-productive, promouvoir le dialogue et sensibiliser les apprenants à la prise de conscience interculturelle. Cette procédure nous permet d'attendre les effets positifs chez les apprenants/lecteurs, participants actifs du processus éducatif, une fois l'interaction réelle établie entre eux et le texte. Plus précisément, on se permet d'attendre qu'ils envisagent et explicitent « les aptitudes pratiques et les savoir-faire interculturels » (Conseil de l'Europe, 2001 : 84) ; qu'ils améliorent leur compétence linguistique, puisque la richesse du vocabulaire utilisé dans les textes littéraires est incontestable ; qu'ils éprouvent une motivation accrue à l'égard du texte littéraire ; qu'ils développent leur capacité à se concentrer sur le contenu, puisque les textes littéraires ont toujours un contenu et véhiculent des informations, des idées, des réflexions, éléments qui suscitent leur intérêt ; qu'ils mettent en œuvre des compétences d'acte de lecture nécessaires, voire des étapes de sensibilisation, d'anticipation, d'interprétation, compétences qui les incitent à aborder d'autres lectures avec plus d'ouverture et moins de réticence ; enfin, qu'ils manifestent un intérêt pour la lecture active-productive en langue cible, intérêt qui peut se transformer en plaisir, en passion pour la lecture ; intérêt qui les conduira, par la suite, aux lectures en dehors du cadre scolaire, à des fins de divertissement.

La lecture active-productive, comme nous l'avons décrite précédemment, stimule la production langagière et peut aider l'apprenant/lecteur à émettre des hypothèses à partir desquelles il abordera le texte littéraire en tant que produit culturel. Promouvoir la communication par le biais des textes littéraires exige que l'apprenant soit disposé à s'engager dans cette lecture et dans ce dialogue. C'est en général à ce niveau qu'il s'agit d'envisager des tâches qui promeuvent aussi bien la lecture active-productive que le dialogue entre l'apprenant/lecteur et le texte littéraire.

4. Le texte littéraire : support propice à la conception et réalisation des tâches

Comme texte littéraire, support des tâches à réaliser, nous avons choisi *Le Petit Prince*³. Les raisons pour lesquelles nous avons opté pour cette œuvre, nous paraissent évidentes : il s'agit d'une œuvre classique ; elle suscite l'intérêt des apprenants de tout âge, répond à leurs besoins, est traduite également en grec, donc lue et connue d'un nombre considérable d'apprenants/lecteurs ; enfin, des extraits du livre figurent dans des manuels scolaires aussi bien français que grecs.

3. Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 2000.

D'après notre expérience, en tant qu'enseignante, nous sommes à même de confirmer que l'apprenant/lecteur est motivé et intrigué par l'histoire, par la recherche de ce qui se passe dans le texte. C'est pour cette raison qu'il recourt souvent aux dictionnaires, soit monolingues soit bilingues, ceci dépendant de son niveau de connaissances en langue étrangère, pour vérifier la signification de certains mots, jugés nécessaires à la compréhension du texte. C'est à ce stade qu'il faut envisager des tâches qui promeuvent la reformulation plutôt que d'expliquer la signification des différentes métaphores ou des différents symboles présents dans le texte. De plus, la capacité à reformuler est une composante importante de la compétence de communication ; une capacité compensatoire : quand on ne s'est pas fait comprendre, ou qu'on cherche à comprendre, on reformule et on se reformule soi-même. La capacité de « la reformulation de textes dans la même langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 71) a pris plus de valeur en devenant une des composantes de la compétence de médiation, introduite dans le *Cadre*. Le recours à des questions (À propos du dialogue..., Comment est-il arrivé là ? Combien de temps a-t-il vécu là ? Quel est son pays natal ? Comment s'appelle l'écrivain qui a écrit ce texte littéraire ? etc.), d'une part, facilite la compréhension du texte, et, de l'autre, fait manipuler les structures grammaticales contextualisées.

La tâche à reformuler peut précéder celle de l'analyse. Les apprenants devront montrer qu'ils sont capables de résumer une partie et/ou l'ensemble du texte, ainsi que de synthétiser les différentes situations retracées dans le texte, selon leur propre interprétation. À cet effet, des connaissances déjà acquises par les apprenants, des connaissances extratextuelles peuvent être mobilisées afin que ceux-ci puissent mieux comprendre le texte, et, par la suite, l'expliquer à quelqu'un d'autre, ou le présenter sous forme d'un exposé dans la salle de classe. Des consignes du type « Relevez dans le texte toutes les émotions humaines (la mélancolie, la solitude, la peur, l'amour) et leur expression à la fois verbale et gestuelle » ; « Caractériser la psychologie de chacun de caractères humains : le roi, le vaniteux, la curieuse, le businessman... » traitent du texte comme support d'enseignement et de découverte culturels dans la mesure où ces éléments sont représentatifs de réalités extratextuelles.

Les apprenants, réalisant cette tâche, peuvent montrer qu'ils sont capables d'enrichir leurs connaissances grâce à la lecture active-productive de ce texte. Par ailleurs, le texte littéraire propose aux apprenants une image du général-universel illustré par le particulier-singulier. Or, ceux-ci peuvent prendre conscience des réalités étrangères et, mieux encore, prendre conscience de leur propre culture et justifier le passage des cultures à la culture, puisque « la culture n'existe qu'à travers les cultures » (Morin, 1999 : 60), aussi bien que le passage du particulier à l'universel, étant donné que « l'interculturalité travaille la littérature et illustre cette tension entre l'universel et le singulier » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 145).

À ce propos, l'étude de Paul Ekman sur les cinq sentiments, communs à toutes les cultures (la colère, le dégoût, la tristesse, la jouissance, la peur et la surprise), peut conduire à un travail fructueux, à des discussions. Les apprenants/lecteurs

sont appelés à faire le point sur les deux textes, à échanger leurs points de vue, à se mettre ou à ne pas se mettre d'accord. Bref, ils peuvent réagir en tant que lecteurs en fonction de leur personnalité, de leur sensibilité, de leur expérience, de leur vécu culturel.

Par ailleurs, les réalités textuelles et/ou extratextuelles, évoquées par les apprenants/lecteurs, peuvent être utilisées comme des références déclencheuses qui vont faire naître des impressions, qui vont les aider à émettre des hypothèses, à exprimer leurs points de vue ; de surcroît, ces réalités provoquent des réactions, suscitent des réflexions et créent une sorte d'osmose. « L'histoire du Petit Prince vous paraît-elle dépassée, moderne, naïve, intéressante... ? », « Aimeriez-vous vivre l'histoire du Petit Prince ? ».

Tout compte fait, pour reprendre les propos d'Abdallah-Preteceille⁴, si la communication, dans sa double dimension, linguistique et relationnelle, est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leur contexte d'énonciation et de production. Elles ne prennent sens que dans une situation précise. Ainsi, un attribut culturel peut avoir plusieurs sens. Les faits culturels, comme les mots, sont polysémiques, ils ne signifient rien hors contexte et nécessitent une analyse, une démarche interprétative. Ils relèvent, dans ce sens, d'une approche pragmatique, d'une pragmatique culturelle.

5. Le texte littéraire : support dynamique du projet pédagogique

Puisque les textes littéraires permettent « le métissage culturel » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 159), ils peuvent, par conséquent, amorcer des discussions sur les valeurs, sur la diversité culturelle, sur l'altérité.

C'est dans ce sens que nous pouvons envisager la réalisation d'un projet de classe. L'idée de projet, privilégiée par la perspective actionnelle, peut trouver sa place dans le processus d'enseignement des langues-cultures étrangères, puisque les auteurs du CECR soulignent la nécessité pour les apprenants/usagers d'une langue d'être « outillés pour communiquer en sous-groupe avec camarades sur un projet » (Conseil de l'Europe, 2001 : 48). Mais au-delà des situations de classe de langue, où le projet s'inscrit dans un ensemble d'activités mixtes langagières, « la poursuite d'un objectif peut trouver place dans un projet d'ensemble pour l'apprentissage » (*ibid.* : 106), participer à des tâches plus complexes exigeant plus ou moins d'activités langagières « et relever alors de ce que l'on appelle la pédagogie de projet » (*ibid.* : 121).

Le projet pédagogique, axé sur l'étude du texte littéraire, facilite et met en valeur une approche interdisciplinaire qui fait également accroître le sens critique

4. Conférence donnée lors du Congrès International à Thessaloniki (12-14 décembre 2008), « 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures ».

en promouvant le désir d'investigation et d'invention chez l'apprenant. *Le Petit Prince*, exploité et analysé aussi par l'enseignant de grec moderne, en tant que langue maternelle et langue de travail dans les établissements grecs, peut constituer le thème principal du projet, amorcer des réflexions sur le contenu de l'histoire, encourager par là même les apprenants à discuter et à argumenter pour appuyer et soutenir les divers points de vue exprimés. De plus, l'intention de réaliser un projet pédagogique, basé sur un texte littéraire, permet également de familiariser les apprenants avec un emploi de la terminologie littéraire dans la langue cible, une terminologie qu'ils ont à ce stade acquise dans leur langue maternelle et/ou de travail. À noter, par ailleurs, que selon la théorie des zones proximales de Vygotski, les jeunes élargissent leurs connaissances et leur compréhension des choses lorsqu'ils bénéficient d'une assistance. C'est justement cette assistance, prêtée par la langue maternelle et/ou de travail, qui peut jouer un rôle de support et de médiation ; une assistance dont le rôle permettra aux apprenants de mieux découvrir et explorer le texte et de le traiter comme une expression de la culture cible ; enfin, une assistance qui représente pour les apprenants une aide précieuse. De cette manière, les apprenants, partie prenante du projet, ne trouvent pas de difficulté à se focaliser sur l'idée centrale, à travailler et à s'exprimer sur un texte littéraire qui leur est familier et auquel ils s'intéressent. Les diverses interprétations livrées par les apprenants divisés en sous-groupe donnent aux autres apprenants/camarades, et pourquoi pas à l'enseignant même, la possibilité de saisir et de considérer le texte sous un éclairage nouveau.

Le projet pédagogique, axé sur l'étude du texte littéraire, provoque des diverses réactions émotionnelles chez les apprenants. Par ailleurs, un projet pédagogique ne prévoit pas de réponses correctes ou incorrectes, au contraire, toute réponse et toute réaction sont légitimes et intéressantes pour les apprenants. Chaque réaction fournie par les apprenants permet aux autres apprenants d'obtenir de nouvelles informations, de connaître la pensée et les réactions de leurs camarades et d'apprécier la façon dont ceux-ci s'expriment au niveau langagier. Là encore, le projet pédagogique répond à une fonction sociale dans la mesure où les apprenants ont encore une occasion, une possibilité de mieux se connaître.

Les réactions, les opinions personnelles exprimées par les apprenants, impliqués dans la réalisation du projet pédagogique, constituent la base d'un texte commun et partagé, un nouveau texte qui est l'aboutissement du travail mené tout au long du projet. Ce nouveau texte peut susciter de nouvelles discussions, conduire à d'autres interprétations et orientations de l'analyse du texte littéraire. En d'autres termes, suivant cette méthode de travail qui s'avère nettement plus motivante, ce sont les apprenants qui déterminent l'analyse du récit. Aussi, ils ne se contentent pas d'une exploitation et d'une analyse du texte littéraire fondées uniquement sur l'interprétation de l'enseignant.

Dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage, il est prévu que les apprenants produisent des énoncés personnels plutôt que de reproduire ceux du

texte. Le projet pédagogique aide ceux-ci à émettre des hypothèses sur le texte littéraire, à poser des questions, à formuler des réponses, à faire surgir de nouvelles questions, à chercher des analogies avec des situations personnelles ; et tout cela d'une façon consciente ou inconsciente. Une lecture approfondie du récit, en vue de la réalisation du projet pédagogique, fait émerger une nouvelle attitude des apprenants face au récit, qui cède la place à une discussion commune au sein de la classe.

À la suite de ce processus, le texte littéraire sert d'outil de réflexion, de pensée, d'opinion ; il met en valeur le dialogue et privilégie l'aspect affectif des apprenants. Parallèlement, il favorise et développe les compétences langagières communicatives aussi bien écrites qu'orales en langue-culture étrangère.

Le projet pédagogique, axé sur l'étude du texte littéraire, donne aux apprenants l'occasion de se connaître et surtout de mieux reconnaître autrui à partir de leurs propres interprétations, de leurs conduites personnelles, de leurs opinions personnelles, de leurs réactions émotionnelles. On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise sa culture, dans le sens que Morin attribue à cette notion, à savoir « un ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes qui se transmet de génération en génération » (1999 : 60). L'interculturel ne saurait se fonder sur l'effacement ou l'oubli de la culture singulière d'un individu, au contraire, il est « approprié de concevoir une unité qui assure et favorise la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité » (*loc. cit.*), étant donné que « **la** culture n'existe qu'à travers **les** cultures » (*loc. cit.*).

En guise de conclusion

Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour la rencontre avec l'Autre. Réduit, dans des méthodes d'autrefois, à un simple support d'apprentissage linguistique ou à un support de civilisation, il se trouve, aujourd'hui, « entre le dire scolaire et le faire social » (Puren, 2006 : 1), et entre le médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre.

Le texte littéraire permet d'étudier l'homme dans sa complexité et dans sa variabilité. À travers le texte littéraire, on peut actualiser et anticiper certaines visions du monde, adopter une approche qui nous permettra d'explorer la pluralité de personnages, de situations, de cultures et, ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle culturel, voire à une seule culture.

Sans vouloir remettre en question l'utilité et la valeur de l'analyse textuelle, ni le regard esthétique que l'on pose sur toute œuvre, sans oublier le plaisir de la lecture, nous rajoutons à tout cela une autre dimension du texte littéraire : celle du meilleur support à une approche interculturelle.

En conclusion mais aussi en guise d'ouverture, nous considérons le texte littéraire comme le texte qui offre la possibilité d'interroger le monde, de le voir avec d'autres yeux, afin d'apprendre à mieux le connaître et se connaître.

Plaidoyer pour l'intégration des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, c'est accepter d'y avoir remarqué une certaine pénurie ; espérons qu'il n'y aura pas besoin d'y revenir.

Plus on lit les textes littéraires, mieux on lit. Mieux on lit, plus on s'épanouit.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^e éd., Paris, Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- BAKHTINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- CERVERA R., 2009, « À la recherche d'une didactique littéraire », *Synergie Chine*, n° 4, 45-52.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et secondes*, 2^e éd., Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- COSTE D., 1982, « Apprendre la langue par la littérature ? », *Littérature et classe de langue FLE*, Paris, Hatier, (LAL), 59-73.
- FENNER A.-B., 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU R., [à paraître], « Culture vs Interculture », *Actes du Congrès International : 2008, Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Thessaloniki.
- LEFÈBVRE J., 2009, « Le CECR, qu'en pensent les enseignants ? », *Actes du colloque de Sèvres 2007*, 55-62.
- MORIN E., 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- PEYTARD J., 1988, « Des usages de la littérature en classe de langue » *Le français dans le mode*, n° spécial (février-mars), 10-19.
- PEYTARD J., 1982, *Littérature et classe de langue FLE*, Paris, Hatier, (LAL).

PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3 (juillet-août-septembre), 55-71.

Document électronique

PUREN C., 2006, Article mis sur le site le l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes) : <<http://www.aplv-languesmodernes.org>>, le 8 octobre 2006, [consulté le 31 mars 2009].

*Le texte littéraire en langue étrangère :
un passeur de gué entre les cultures*

Lucile FARINA-GRAVANIS
Université de Thessaloniki

1. Introduction

De la place majeure qu'ils ont occupée pendant une longue période dans l'enseignement du français langue étrangère et après avoir été mis à l'écart avec la méthodologie audiovisuelle, les textes littéraires ont été réinsérés depuis les années 1980 et l'approche communicative. Ce phénomène d'exclusion puis de réinsertion correspondant à une évolution méthodologique mais aussi aux transformations culturelles, nous sommes conduits à penser très justement que le texte littéraire a un rôle légitime à jouer dans un enseignement prenant appui sur la dimension interculturelle et formative. Notre position repose sur l'argument suivant : le texte littéraire considéré « comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq & Gruca, 2003 : 413) ne peut être mis à l'écart de « la démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère » (Albert & Souchon, 2000 : 10).

De ce prisme, nous poserons le problème de la conception d'une approche interculturelle du texte littéraire dans l'enseignement du FLE et de toute langue étrangère en général car celle-ci « pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la rencontre et la découverte de soi par l'expérience de l'autre » (Cuq & Gruca, 2003 : 427). Enfin, aborder le texte littéraire dans une optique d'ouverture interculturelle est une option susceptible de le faire apprécier par un public de jeunes apprenants qui ont grandi avec la télé, les sources Internet, la bibliothèque virtuelle et pour qui la télévision et l'ordinateur monopolisent l'intérêt et ternissent l'importance de la lecture jusqu'au désintérêt.

Dans notre réflexion nous examinerons tout d'abord d'un point de vue historique et comparatiste l'évolution méthodologique de la didactique des langues étrangères et celle du concept de culture qui ont fait évoluer les fonctions attribuées à la littérature. Nous déclinerons aussi les points qui permettent de

justifier pourquoi l'on préfère considérer le texte littéraire comme un médiateur interculturel en situation d'enseignement/apprentissage.

Ensuite, il sera question de récupérer tous les composants qui interviennent dans une telle démarche interculturelle en insistant sur l'importance d'un cadre méthodologique « sur mesure » englobant la réception du texte littéraire, l'expérience d'écriture ainsi que l'ouverture à l'espace littéraire et aux textes s'y rapportant. Enfin, il s'agira de proposer une modélisation de l'approche interculturelle du texte littéraire en contexte hellénophone.

2. La problématique de la didactique des textes littéraires en langue étrangère

2.1. L'évolution méthodologique

Avec la méthode directe à la fin du XIX^e siècle, les textes littéraires servent de supports à l'étude de la civilisation (Puren, 1988 : 184) et tout se travaille (grammaire, phonétique, lexicale, compréhension, version et thèmes littéraires) à partir d'une explication de texte, d'une lecture expliquée. Dans la méthodologie active, le texte littéraire subit un changement, devient « texte de base » et, dès 1920, le texte est accompagné de notes explicatives ; les objectifs fondamentaux étant le formatif et le culturel. Avec la méthodologie Audiovisuelle, le monopole des textes littéraires est reconsidéré, les supports sont diversifiés et le texte littéraire tombe en désuétude (*ibid.* : 234), le contact avec les textes littéraires se faisant au niveau 2. Avec l'approche communicative, dans les années 1980, la tendance de la didactique des langues est de retenir un foisonnement de documents de langue qui illustrent une grande variété de genres discursifs écrits et tous considérés sans aucun discernement comme des supports authentiques. Ainsi, le texte littéraire est réinséré dans l'enseignement des langues comme un document authentique parmi tant d'autres. Ces dernières décennies, il est mieux toléré parmi les documents authentiques. Aujourd'hui, le « retour » des textes littéraires en didactique des langues-cultures étrangères, dont le FLE est manifeste comme le soulignent des spécialistes tels que L. Collès (1994), A. Séoud (1997), M.C. Albert et M. Souchon (2000), J.P. Cuq et I. Gruca (2003). Pour sa part, le *Cadre européen commun de référence* accorde aux études littéraires « des finalités éducatives, intellectuelles, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (2001 : 47).

2.2. Transformations culturelles

Parallèlement à l'évolution méthodologique, la conception de l'identité culturelle a évolué tout comme la perception de l'altérité. Jusqu'aux années 1960, l'ancienne conception française de la notion de civilisation ancrée dans la mission civilisatrice de la France était une image élitiste de la France et un désir de

diffusion culturelle. Ce fort désir d'exporter sa haute culture à l'étranger, fait de la France un pays peuplé de grands noms de la peinture ou de la littérature et considéré sous l'angle des stéréotypes (Reboulet, 1964 : 15-16). Il s'agit de la perception de la culture française à travers le prisme d'une conception universelle de la civilisation. Dans le contexte de l'avènement de la culture de masse et de la culture anthropologique après la seconde guerre mondiale, le texte littéraire qui représente une culture savante, remise en cause, est éloigné, quelque peu injustement, de l'usage quotidien de la langue ; il est exclu de la classe et des manuels du FLE. C'est, selon Bourdet (1988 : 144-148), l'histoire d'une désacralisation.

A partir des années quatre vingts, l'interculturel entre graduellement en didactique des langues étrangères et modifie l'accès à la culture étrangère (De Carlo, 1998 : 43) : les faits culturels relèvent soit de la culture savante, repertoriale, soit de la culture comportementale ou « partagée » selon la terminologie proposée par R. Galisson (1999 : 104-105) et qui appartient au groupe tout entier. La démarche interculturelle, moins utilisatrice que l'AC et ses objectifs pratiques vise l'expérience de l'altérité par l'apprenant car, comme le précisent Béacco et Byram (2003 : 70), l'un des rôles éducatifs des langues étrangères est celui d'éduquer à la pluralité culturelle, à l'Autre.

2.3 Le texte littéraire et l'option interculturelle

Le texte littéraire permet au lecteur de faire l'expérience de l'altérité dans la mesure où le texte est une situation de rencontre avec un discours individualisé et qui initie à la notion de point de vue et de décentration (Abdallah-Preteille & Porcher, 2001 : 152). La littérature est un moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction. Selon L. Collès (1994 : 17), « l'œuvre littéraire est l'expression, l'originalité de l'auteur mais constitue un accès à des codes sociaux et des modèles culturels dans la mesure où elle représente des expressions langagières particulières de ces différents systèmes ». De ce point de vue les textes littéraires vecteurs de culture sont un point de rencontre entre le(s) modèle(s) culturel(s) représenté(s) par les apprenants et ceux mis en jeu par les œuvres elles-mêmes dans la classe de langue et de FLE. Le texte littéraire devient aussi un moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction, production de l'imaginaire et dans une rencontre artificielle avec l'Autre. Le travail de la langue et de son imaginaire qui détermine la fonction poétique du langage vise à instaurer de nouvelles significations, une pensée dans le langage. C'est un prisme qui traduit la valeur exponentielle de la réalité (Abdallah-Preteille & Porcher, 2001).

La littérature et la narration d'histoires réelles ou inventées rendent possible l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle. Ainsi, le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre (*ibid.* : 139). Dans une même optique, pour M. De Carlo (1998 : 92), la narration, capacité d'inventer des histoires et de

raconter, aide les individus à imaginer une version du monde où ils peuvent se trouver une place. Ainsi, le texte littéraire n'est plus réduit à un support d'apprentissage linguistique ou à une représentation de faits de civilisation. Il est le médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre (Abdallah-Preteceille & Porcher, 2001). De cette façon, le texte littéraire est vu comme un cadre référentiel de l'interculturalité (Cuq & Gruca, 2003 : 413) où se croisent langues et cultures, qui dynamise la rencontre de mentalités et conduit à la découverte de soi par l'expérience de l'autre.

3. Un cadre méthodologique « sur mesure »

3.1. La contextualité

En didactique des langues-cultures, opter pour une pédagogie interculturelle appliquée au texte littéraire implique de suivre une démarche éducative qui favorise :

- le développement de représentations et attitudes positives d'ouverture à la littérature et la motivation pour la lecture,
- le développement d'une culture littéraire.

Cependant, une telle démarche pose d'emblée la contrainte du paramètre contextuel. Il s'agira donc de retenir le paramètre du contexte pour élaborer un cadre méthodologique « sur mesure ». De cette façon, les démarches effectuées visant une éducation interculturelle par le texte littéraire reposent donc sur l'identité de l'apprenant ainsi que sur son capital culturel et langagier autant au niveau des supports retenus que des objectifs de lecture, d'écriture et d'ouverture au monde du livre.

3.2. L'objectif de lecture

Le texte littéraire n'est pas un document authentique comparable à tous les autres et ne peut être considéré au même titre que les textes documentaires, informatifs, fonctionnels. On doit évoquer le texte littéraire dans sa spécificité de texte pour « être lu ». En effet, « lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité au déploiement de l'imaginaire » (Cuq & Gruca, 2003 : 427). En situation d'enseignement du français langue étrangère ou de toute autre langue étrangère, il est louable de proposer aux apprenants le texte littéraire pour qu'ils l'appréhendent dans des conditions de communication authentique, c'est-à-dire les introduire à la communication spécifique au littéraire qui se joue entre l'auteur et le texte et le lecteur qui fait une utilisation de la langue « pour le rêve ou le plaisir, importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Ainsi, si le texte est l'expression des intentions de son auteur, la lecture peut fournir des contenus

divers selon les lecteurs, compte tenu de leur expériences, de leur idéologie, de leur culture. M. Blanchot (1995) précise que le texte littéraire permet une lecture plurielle et différents angles d'analyse. Sans pour autant que toutes les interprétations soient possibles, le lecteur fait une lecture interprétative de par son imagination, sa sensibilité d'individu, ses valeurs culturelles et ses expériences de vie. C'est pourquoi nous parlerons de plusieurs types de lectures avec :

- lectures personnelles et/ou lectures à haute voix, renvoyant au rôle de lecteur public, de conteur dans le groupe ;
- écoutes de lectures enregistrées (en langue cible/source).

Ces différentes lectures favorisent les échanges d'expériences de lecture entre les apprenants et la pluralité interprétative même si celle-ci amène à l'utilisation de la langue source des apprenants. L'objectif principal est donc de replacer le composant de « réception » dans l'habitude de la lecture plaisir. Les lectures pédagogiques guidées, souvent sécurisantes pour les acteurs de la classe, peuvent relever d'outils comme la grille de lecture/observation, le questionnaire à choix multiples, etc., ciblant les invariants du genre littéraire retenu, les ressources linguistiques avec les marques de personne, de temps, d'espace, le lexique, les actes de parole, la tonalité, les paramètres socioculturels verbaux et non verbaux, par exemple.

3.3. L'objectif d'écriture

Le texte littéraire n'étant pas lu exclusivement en tant qu'objet d'étude mais en tant que discours, les activités d'écriture déclenchées par un tel support seront préservées de l'inauthenticité. Elles pourront, soit éveiller l'imaginaire de l'apprenant, stimulant ses habiletés créatives et faisant surgir son moi culturel, soit faire appel à une écriture médiatrice, comme nous le verrons *infra*.

3.4. L'objectif d'ouverture à l'espace littéraire

Ce composant d'ouverture ciblera, au moyen des différentes activités et techniques, les savoirs relatifs aux œuvres littéraires ainsi qu'à l'actualité du fait littéraire.

4. Le texte littéraire au service d'un projet interculturel

4.1. Quelques précisions

Il s'agit ici de présenter succinctement un modèle contextualisé de l'élaboration d'un matériel didactique à partir d'un répertoire littéraire et de quelques exemples concrets. Dans ce cas précis et vu mon appartenance universitaire, les étudiants-apprenants concernés sont des jeunes de 18-25 ans majoritairement hellénophones et d'un niveau B1, B2, selon le *Cadre*. Ainsi, le dispositif proposé à la suite, à

titre d'exemplier, contient des textes d'écrivains francophones et hellénophones et donc l'usage des langues-cultures française et grecque, réhabilitant ainsi les textes littéraires en présentation bilingue. Une telle présentation permet de mettre les langues source et cible sur un pied d'égalité et d'éviter l'écueil de l'explication de texte. Enfin, les textes choisis valorisent dans une certaine mesure la culture du groupe de l'apprenant, ce qui est important pour l'ancrage identitaire, la confiance en soi et le lien entre identité et altérité.

4.2. Le choix d'un genre

En situation d'apprentissage les genres littéraires privilégiés de façon générale sont le récit, le théâtre, la poésie. Nous retiendrons le récit qui est « présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés » (Barthes, 1973 : 74), ce qui évitera des difficultés puisque c'est un genre dont l'apprenant a fait l'expérience dans sa langue. Selon Barthes « tous les groupes humains ont leurs récits et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par les hommes de culture différente, voire opposée » (*loc. cit.*). Les récits de voyage/de vie offrent de nombreux exemples de communication interculturelle car ils relatent, en fonction des espaces géographiques, des contacts avec l'ailleurs, des rencontres entre individus appartenant à des cultures différentes, des représentations liées aux expériences de chacun qui ne vont pas toujours sans des décalages culturels et un affrontement car l'interculturel n'est pas toujours une vision binaire volontaire et aseptisée (Demorgon, 2002). Donc, le choix du récit de voyage/de vie devrait conduire les apprenants vers l'ouverture à la diversité, à l'altérité sans qu'ils aient à abandonner leur propre identité et leur propre subjectivité.

4.3. Exemples de supports retenus pour une lecture selon les types exposés supra

Notre échantillon propose les textes d'un auteur francophone écrivant sur la Grèce (la vision de l'Autre sur nous), ceux d'un auteur hellénophone écrivant en français son expérience de vie en France (la vision de l'un de nous sur « eux »), ainsi que deux entretiens d'écrivains francophones réalisés dans les deux pays concernés.

- Lectures d'un extrait d'un récit de voyage en Grèce : *L'été Grec. Une Grèce quotidienne de 4000 ans* de Jacques Lacarrière, Editions Plon 1975 (Annexe 1).
Traduction grecque : *Το ελληνικό καλοκαίρι. Μια καθημερινή Ελλάδα 4000 ετών*, Εκδόσεις Χατζηνικολή, 1980.
- Lectures d'un extrait d'un récit de voyage/de vie *Paris-Athènes* de l'écrivain grec Vassilis Alexakis, Le Seuil 1989 (Annexe 2).
Traduction grecque : *Παρίσι-Αθήνα*, Βασίλης Αλεξάκης, Εκδόσεις Εξάντας, 1993.

- « Entretien avec l'écrivain Michel Tournier », 2004, *Le français dans le monde*, n° 336, p. 8-9 (Annexe 3).
- « Entretien avec l'écrivain Eddy Kaddour », Journal *Ελευθεροτυπία* [Elefterotypia], 29.5.2009 (Annexe 4).

4.4. Les activités d'écriture

- Les activités d'écriture créatrice font suite aux lectures et sont toujours insérées dans une situation de communication simulée. Donnons à titre d'exemple :
 - La revue *Lecture en ligne* demande à ses lecteurs d'envoyer dans un courriel le conte préféré de leur enfance. Vous rédigez celui que vous préférez.
 - Vous avez vécu une expérience inoubliable et vous la racontez pour la rubrique d'un magazine.
 - En général, les différents sujets des concours annuels hellènes de la Francophonie organisés par l'ambassade de France en Grèce qui demandent souvent de construire un récit sur un thème avec des mots proposés ou d'imaginer une suite en prose à la page d'un roman francophone.
- Les entretiens peuvent donner lieu à une écriture médiatrice à partir de consignes telles que :
 - Pour la rubrique « Nouvelles littéraires » de la revue du département de Français de votre université, vous rapportez l'essentiel de l'entretien de l'écrivain M. Tournier.
 - Votre ami(e) Pascal(e) ayant reconnu la photo de l'écrivain E. Kaddour dans le quotidien *Ελευθεροτυπία*, vous demande de lui rapporter les principales informations données dans l'entretien par cet auteur.

4.5. Le composant d'ouverture

Cette orientation se concrétise dans un questionnaire bricolé « sur mesure », souple et flexible, pouvant renaître à l'infini et, par conséquent, adaptable à l'actualité du monde du livre dans les deux pays mis en jeu.

1. *Connaissez-vous des œuvres littéraires en français inspirées par la culture grecque ?*
2. *Quels écrivains français/francophones ont écrit sur la Grèce ?*
3. *Quels écrivains grecs ont écrit en français ?*
4. *Connaissez-vous des écrivains grecs qui ont écrit sur la France ?*
5. *Pouvez-vous citer des œuvres littéraires françaises inspirées par la culture grecque ?*

6. *Quel roman grec a été adapté au cinéma français par un metteur en scène d'origine grecque ?*
7. *Pouvez-vous citer des émissions littéraires de la télévision française / de la télévision grecque ?*
8. *Mentionnez des œuvres littéraires en français traduites en grec ?
Titre en français → en grec*
9. *Pouvez-vous citer des prix littéraires français et grecs ?*
10. *Existe-t-il en Grèce / en France des expositions de livres ?*

5. Conclusion

Au fil de notre réflexion nous avons développé une proposition didactique concrète dont toute l'ambition est de défendre la cause littéraire dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures dont celle du FLE. Il a été vu qu'en didactique des langues-cultures, le texte littéraire constitue un lien éducatif où se développent des contacts entre identité et altérité. Le texte littéraire est ainsi un moyen privilégié pour faire des représentations littéraires un atout dans la communication interculturelle et amener les apprenants à nuancer, à relativiser leurs représentations par une réflexion critique fondée sur la technique des « regards croisés » préconisée par G. Zarate (1995). Cependant, jouer la carte interculturelle ne peut se faire sans la mise en place d'un cadre méthodologique ad hoc où les stratégies didactiques reposent sur un entrecroisement de textes littéraires et de documents sur le fait littéraire dans les deux langues mises en jeu. Enfin, un autre point digne d'intérêt dans un tel dispositif est que celui-ci devrait permettre de développer une compétence littéraire chez l'apprenant si celle-ci n'est pas considérée par l'enseignant comme une compétence proprement linguistique mais plutôt comme une compétence générale (Conseil de l'Europe, 2001 : 82) portant sur la connaissance du fait littéraire, acquise par l'expérience personnelle et une éducation interculturelle. Dans ce cas, elle se compose : a) d'un savoir littéraire (auteurs, ouvrages, époques, revues, manifestations, etc.) ; b) d'un savoir-faire (aptitude à interpréter un texte littéraire, en déchiffrer le sens et ses recours d'écriture, à comparer les littératures source et cible, à concrétiser un projet d'écriture ; c) d'un savoir-être de lecteur qui intègre la littérature à ses loisirs, pour son propre plaisir parce que, comme toute œuvre d'art, elle éveille en lui des émotions et des questionnements.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. & PORCHER L., 1996, *Education et communication interculturelle*, éd. 2001, Paris, PUF.
- ALBERT M.C. & SOUCHON M., 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- BARTHES R., 1994, *Œuvres complètes*, Tome II, 1966-1973, Paris, Editions du Seuil.
- BEACCO J.-C. & BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BLANCHOT M., 1955, *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard.
- BOURDET J.-F., 1988, « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », *Le Français dans le monde*, n° spécial (juillet), 144-148.
- COLLES L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. & GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2^e éd., Grenoble, PUG.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- DEMORGON J., 2005, *Critique de l'interculturel*, Paris, Economica.
- GALISSON R. & PUREN C., 1999, *La formation en questions*, Paris, Clé International.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan - Clé International.
- REBOULLET A., 1964, « L'image de la France à l'étranger », *Le Français dans le monde*, n° 25, 15-20.
- SEoud A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier-Didier, (LAL).
- ZARATE G., 1995, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Annexe 1

Jacques Lacarrière, *L'été grec. Une Grèce quotidienne de 4000 ans*, p. 345.

Το ελληνικό καλοκαίρι. Μια καθημερινή Ελλάδα 4000 ετών, σ. 284.

En 1950, je me suis rendu d'Athènes à Salonique en auto-stop, pour visiter le mont Athos, comme je l'ai raconté dans la première partie de cet ouvrage. A la sortie de Larissa, après un court séjour aux Météores, je fus pris en stop par un camionneur qui se rendait à Salonique. Dans l'après-midi, vers une ou deux heures, on s'arrêta pour déjeuner dans une taverne au bord de la route, à proximité d'un village ou d'une petite ville dont j'ai oublié le nom. Nous y avons mangé, tranquillement, attendant que la chaleur s'apaise pour reprendre la route. A côté de nous, des maçons et des plâtriers mangeaient à une table. L'un d'eux se leva à un moment et mit un disque 78 tours sur le vieux phono du café. C'était un disque éraillé, qu'on avait mis cent et cent fois et d'où jaillit une voix nasillarde et traînante qui, au début, m'agaça plutôt. L'un des hommes, pourtant, se mit à danser. Seul. Danse presque immobile, où je ne discernais aucun pas régulier, avec des oscillations lentes du torse, quelques tournolements, des figures simples qu'il semblait improviser. Le camionneur se pencha vers moi et avec ce geste habituel qui exprime en Grèce le plaisir et le sentiment du beau — la main dressée et les doigts ramenés vers le haut — il me dit : zébékiko ! Le nom me parut turc et je n'y fis guère attention. Un peu plus tard, un des ouvriers, voyant que j'étais étranger, me prit la main et me fit danser. Je suivis tant bien que mal ce qu'il faisait. Nous avons dansé ainsi une heure ou deux jusqu'à ce que tout le monde s'aperçoive brusquement que l'heure était avancée. Tel fut mon premier — et incertain — contact avec les rébétika. Cet air traînant, nasillard et plaintif, c'était justement cet *Ase me, ase me na se lismoniso* — Laisse-moi, laisse-moi t'oublier — qui était à la mode cette année-là. Par la suite (pour résumer ce qui devint ensuite plus qu'une liaison durable, une vraie passion charnelle pour la musique, la danse, tout ce que connaît et éprouve le corps dans le zébékiko) j'ai dansé à travers la Grèce chaque fois que l'occasion s'en présentait, dans les fles, les ports, les cafés du Pirée ou de Pérama, à Ménidi au pied du mont Parnès, à Salonique près des Halles. Dans ces années-là, ces lieux, ces tavernes miteuses n'étaient pas encore fréquentés par les intellectuels snobs d'Athènes. On y voyait des pêcheurs, des dockers, des ouvriers travaillant aux chantiers maritimes, des camionneurs, des rébètès et des *mangas*, comme on les nomme aussi, selon un mot difficile à traduire. Et ainsi peu à peu, ces airs, ces danses s'instillaient en moi. J'appris à danser comme dansent les Grecs, pour moi-même, pour le plaisir d'exprimer par mon corps, librement, ce que m'inspirait la musique selon son rythme et ses paroles (j'ai toujours eu d'ailleurs une préférence pour les rébétika *varia*, lourds, lents, qui sont presque comme des chants funèbres et rituels).

Τό 1950 πήγα από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη με ώστοππύ για νά έπισκεφτώ τό "Αθως, όπως τό δηγηθήκα στό πρώτο μέρος αυτού του βιβλίου. Στην έξοδο τής Λάρισας, μετά από μία σύντομη παραμονή στά Μετέωρα, μέ πήρε ένας φορτηγατζής πού γύριζε στη Θεσσαλονίκη. Τό μεσημέρι, μεταξύ μίας και δύο, σταματήσαμε για νά φάμε σέ μία ταβέρνα πάνω στό δρόμο, κοντά σ' ένα χωριό ή κωμόπολη πού ξεχνώ τ' όνομα τής. Τρώγαμε χωρίς νά βιαζόμαστε, περιμένοντας νά κόψει κάπως ή ζέστη πρίν ξεκινήσουμε. Στο δίπλανό τραπέζι μας τρώγανε χτίστες και σοβατζήδες. Κάποια στιγμή, ένας άπ' αυτούς σηκώθηκε κι έβαλε στό παλιό γραμμόφωνο του μαγαζιού έναν παλιό δίσκο των 78 στροφών. Ό δίσκος ήταν όλο γρατζουνιές, θά είχε παιχτεί χιλιάδες φορές κι έβγαζε μία συρτή και ένερνη φωνή πού κατά κάποιο τρόπο μέ έθελγε. Ένας άπό τήν παρέα άρχισε νά χορεύει. Μόνος του. Χορός σχεδόν άκίνητος στόν όποιο δέν ξεχωρίζα κανέναν συγκεκριμένο βηματισμό, μέ σιγανές κινήσεις του κορμιού, μερικές στροφές και λίγες άπλές φιγούρες πού φαίνονταν σάν νά τίς άυτοσχεδίαζε. Ό φορτηγατζής έσκυψε πρós τό μέρος μου και μέ τή χειρονομία πού στην Έλλάδα εκφράζει τήν άγαλλίαση για κάτι ώραιο — σηκώμένο τό χέρι ένωμένα τά δάχτυλα — μου 'πε: ζεϊμπέκικο. Η λέξη μου φάνηκε τούρκικη, δέν πολυέδωσα προσοχή. Δέν πέρασε πολλή ώρα και ένας άπό τούς εργάτες, βλέποντας με ξενο, μέ πήρε άπό τό χέρι νά χορεύσουμε. Κουτσά-στραβά παρακολουθούσα ότι αυτός έκανε. Θά χορεύαμε έτσι καναδυό ώρες όταν έφρακιά συνειδητοποίησα ότι ήταν περασμένη ή ώρα. Τέτοια ήταν ή πρώτη μου — και διατακτική — επαφή μέ τά ρεμπέτικα. Ό συρτός σκοπός, ό ένερνος και παραπονιάρης, ήταν εκείνο τό άσε με, άσε με, νά σέ λημονήσω, πού εκείνη τή χρονιά ήταν τής μόδας. Στη συνέχεια (για νά συνοψίσω αυτό πού θά εξελισσόταν σ' ένα άληθινό ήδονικό πάθος για τή μουσική, τό χορό, όλα όσα γνωρίζει και δοκιμάζει τό σώμα μέ τό ζεϊμπέκικο) χόρεψα σ' όλόκληρη τήν Έλλάδα κάθε φορά πού μου παρουσιαζόταν ή εύκαιρία, στά νησιά, στά λιμάνια, στά καφενεία του Πειραιά ή του Περάματος, στό Μενίδι στό πόδια τής Πάρνηθας, στη Θεσσαλονίκη κοντά στην Άγορά. Τά χρόνια εκείνα δέ συχνάζαν άκόμη στά παλιοταβερνάκια οι σόνμπ διανοούμενοι τής Αθήνας. Δέν έβλεπες παρά ψαρύδες, φορτοεκφορτωτές, λιμενεργάτες πού δουλεύαν στό ναυπηγεία, φορτηγατζήδες ρεμπέτες και μάγκες, άλλη μία λέξη πού δύσκολα άποδίδεις στό γαλλικά. Και λίγο-λίγο, αυτοί οι χοροί ήρθαν και ατάλαξαν μέσα μου. Έμαθα νά χορεύω σάν τούς Έλληνες, για μένα τόν ίδιο, για τήν εύχαριστήση νά εκφράσω μέ τό σώμα μου, ελεύθερα, τά όσα μου ένέπνεε ή μουσική μέ τό ρυθμό τής και μέ τά λόγια τής (πάντα μέ τραβούσανε άλλωστε περισσότερο τά βαριά ρεμπέτικα, τά σιγανά, σχεδόν πένθημα και τυπικά τραγούδια).

Annexe 2

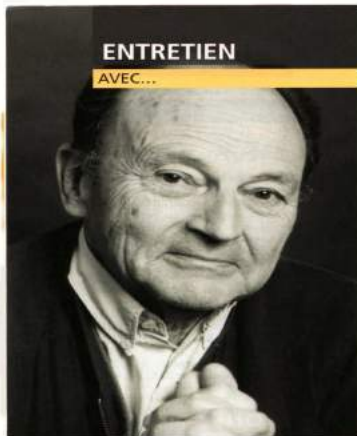
Vassilis Alexakis, *Paris-Athènes*, p. 246.

Παρίσι-Αθήνα, σ. 217.

J'avais décidé d'assumer mes deux identités, d'utiliser à tour de rôle les deux langues, de partager ma vie entre Paris et Athènes. La vie solitaire me convenait pour cette raison supplémentaire qu'elle me permettait d'échapper à l'influence permanente du français. Je ne disais plus « bonjour » en me réveillant. C'était à moi de décider dans quelle langue je vivrais ma journée. Je notais en grec les courses que j'avais à faire. C'est à cette époque je crois que je pris la décision de répondre « *Embros?* » au téléphone. Le grec m'attendrissait, me rappelait qui j'étais. Le français me permettait de prendre plus facilement congé de la réalité, de m'égarer. La possibilité qu'offre le grec d'ajouter un suffixe diminutif à chaque substantif (*psomi*, le pain, devient *psomaki*; *paréa*, la compagnie, *paréoula*) me manquait en français, de même que me manquait en grec la construction interrogative française (l'interrogation n'est marquée en grec que par un changement d'intonation, *mange-t-il* et *il mange* se dit *troi*). J'ai traduit en français *Talgo* et traduit en grec un de mes romans français. J'ai l'impression que ce sont les passages les plus réussis qui m'ont donné le moins de mal. Il est certes fastidieux de se relire à travers une autre langue, mais pas inutile.

Είχα αποφασίσει να ζήσω και με τις δυο μου ταυτότητες, να χρησιμοποιώ εναλλάξ και τις δύο γλώσσες, να μοιράζομαι τη ζωή μου ανάμεσα στο Παρίσι και την Αθήνα. Η μοναχική ζωή μου ταιρίαζε για τον πρόσθετο λόγο ότι με απέλλασσε απ' τη συνεχή επιρροή των γαλλικών. Δεν έλεγα πια bonjour ανοίγοντας τα μάτια μου το πρωί. Εγώ θα αποφάσιζα σε ποια γλώσσα θα ζούσα τη μέρα που άρχιζε. Σημείωνα ελληνικά, σ' ένα μικρό μαυροπίνακα που έχω, τα ψώνια που έπρεπε να κάνω. Αυτή την εποχή νομίζω άρχισα ν' απαντάω στο τηλέφωνο λέγοντας Εμπρός. Τα ελληνικά με γλύκαιναν, μου θύμιζαν ποιος είμαι. Τα γαλλικά μου επέτρεπαν να ξεφεύγω πιο εύκολα απ' την πραγματικότητα. Η δυνατότητα που προσφέρουν τα ελληνικά να δίνουμε μια τρυφερή απόχρωση στις λέξεις αλλάζοντας την κατάληξη τους (να λέμε δηλαδή το ψωμί* ψωμάκι*, την παρέα* παρεούλα*) μου έλειπε στα γαλλικά, όπως μου έλειπε στα ελληνικά η διαύγεια της γαλλικής ερωτηματικής πρότασης (το ξερό ελληνικό τρώει; λέγεται γαλλικά *mange-t-il?* ή *est-ce qu' il mange?*). Μετέφρασα λοιπόν στα γαλλικά το Τάλγκο και στα ελληνικά Τα κορίτσια του Σίτυ Μπουμ-Μπουμ. Έχω την εντύπωση ότι τα κομμάτια που μετέφρασα πιο ζών.ο\α ήταν τα πιο καλογραμμένα. Είναι βέβαια ανιαρό να ξαναδιαβάζεις ένα δικό σου κείμενο μέσα από μια άλλη γλώσσα, όχι όμως και περιττό.

Annexe 3



Michel Tournier

Un poisson nage sous mon manteau d'images...

Les histoires que Michel Tournier raconte dans ses livres mettent en scène les grands mythes explicatifs de la condition humaine. Son ambition est de rendre ses textes si limpides (il déteste la langue lourde, épaisse, grasse) qu'ils soient lisibles par des enfants. Aussi va-t-il souvent, partout dans le monde, dans les classes à la rencontre de ses jeunes lecteurs...

Êtes-vous philosophe ou romancier ?

Mon problème c'est que jusqu'à 40 ans je n'envisageais absolument pas d'écrire des romans. Je voulais être professeur de philosophie. Or en 1950, il m'est arrivé un accident très grave. J'avais 25 ans, je pensais être reçu directement premier à l'agrégation de philosophie et j'ai été classé dans les derniers. Pour gagner ma vie, j'ai travaillé à la station de radio Europe 1 dans l'équipe de fondation. Grâce à Europe 1, je me suis trouvé confronté à l'immense public des émissions populaires. Pendant quatre ans, mon obsession a été de vendre des couches culotte, du démaquillant et de la poudre à laver... Cela m'a fait le plus grand bien. Mais je gardais par devers moi mon jardin secret qui s'appelait Platon, Aristote, Saint Thomas, Descartes, Spinoza, Leibnitz... Tout ce que j'écris découle de cette rencontre tout à fait improbable entre le vaste public d'une station de radio publicitaire et la philosophie classique au sens le plus restreint du mot.

Mon problème consiste à raconter des histoires qui dissimulent un problème et une solution étroitement philosophique. Trois vers de Lanza Del Vasto (un poète de langue française d'origine sicilienne) résumant très bien mon propos :

*Au fond de chaque chose un poisson nage
Problème de peur que tu n'en sortes nu
Je te jeterai mon manteau d'images.*

C'est très simple, j'ai un poisson au

fond de moi et il faut que je l'habille d'un manteau d'images pour le sortir au grand jour.



Alors pour écrire la première chose que j'ai publiée, j'ai cherché un sujet populaire, qui soit une histoire de voyage, de naufrage, de pêche, de chasse, de vie et de mort, de survie, et en même temps, j'ai fait choix d'un manteau d'images pour recouvrir les problèmes philosophiques fondamentaux...

Et vous avez trouvé Robinson Crusô...

Dans le *Robinson Crusô* de Daniel Defoe publié en 1711, il y a deux parties. Première partie, vous prenez un homme et vous le mettez sur une île déserte où les conditions de survie sont possibles matériellement. Question : que va devenir son imagination ? sa mémoire (attention, l'expérience dure vingt ans), son langage (est-ce qu'il va perdre l'usage du langage), sa sexualité, sa perception des choses (car nous ne voyons pas les mêmes choses en présence d'autrui). Tous problèmes éminemment philosophiques auxquels s'ajoute le problème religieux puisque Defoe ne lui a laissé qu'un livre, la Bible, qu'il a sauvée du naufrage. C'est passionnant. Deuxième partie : au bout de vingt ans arrive enfin un compagnon. Mais c'est un sauvage, pas un égal ! Comment va s'établir la relation ? Problème d'autrui, de la société... Vous voyez à quel point cette aventure, qui ressemble à une bande dessinée, est profondément philosophique.

Je ne connais pas d'équivalent. J'ai écrit *Vendredi ou les limbes du Pacifique* et je me suis aperçu ensuite que le manteau d'images était un peu transparent parce que, dans une page sur deux, il s'agissait de pure philosophie. Alors je l'ai entièrement réécrit et cinq ans plus tard, une version nouvelle, réduite au tiers, est parue, intitulée *Vendredi ou la vie sauvage* qui est mon livre fétiche (plus de 6 millions d'exemplaires ont été vendus en France).

Le petit *Vendredi* existe maintenant en 37 langues ; en France on en vend 100 000 par an. Parce que ça marche avec les élèves. C'est un sujet qui intéresse.

Vous allez dans les classes. La réaction des élèves est-elle la même dans tous les pays du monde ?

Au Gabon, au Sénégal, et au Sud de l'Inde dans le pays tamoul, j'ai remarqué d'une manière générale l'hostilité des enfants noirs envers *Vendredi*. L'un m'a dit « Monsieur vous êtes raciste... vous avez deux personnages, l'un qui est fort, intelligent, travailleur, méthodique, c'est un blanc, l'autre qui est un rigolo qui ne sait faire que de la musique et des bêtises. Et c'est un noir. » Les filles au Gabon préféreraient épouser Robinson. Elles disent que *Vendredi* serait bien incapable d'assumer la responsabilité de sa femme et de ses enfants... Robinson a des armes, il est prestigieux ; pour ces enfants, c'est un chef. Au près des Blancs, *Vendredi* est le personnage sympathique. Dans mon livre, l'essentiel, c'est la réhabilitation de *Vendredi*, et cette idée que si on veut subsister

ENTRETIEN

AVEC...

dans une île déserte, il vaut mieux vivre avec les méthodes des indigènes plutôt que d'y transporter sa propre culture.

Dans tous vos livres on pourrait ainsi dégager des problèmes philosophiques fondamentaux ?

Vendredi a été une réussite. Mais j'ai fait mieux. *Pierrot ou les secrets de la nuit* est pour moi un texte capitalissime ! Vous avez là une opposition binaire entre les personnages classiques de la Commedia dell'arte, Pierrot et Arlequin. Pierrot est en blanc, il est simple, naïf, boulangier. J'ai cherché la clef pendant des années, je l'ai trouvée grâce à la profession.

Pierrot c'est la substance. Arlequin au contraire est léger, bavard, couvert de couleurs artificielles. C'est l'accident.

Colombine voit les deux ; elle soupçonne que la vérité est du côté de Pierrot, mais c'est une vérité ennuyeuse, alors qu'Arlequin représente la séduction dangereuse. Il est menteur, il n'y a aucune fidélité à attendre de lui...

J'ai offert là aux enfants l'opposition accident/substance. C'est l'éthique de Spinoza au jardin d'enfant.

Les enfants peuvent lire *Vendredi* à partir de neuf ans mais à partir de six ans ils peuvent lire *Pierrot* et comprendre du Spinoza ! Ce n'est pas rien ! De plus, je les introduis dans un schéma dramatique qu'ils vont retrouver dans *Le Misanthrope* de Molière parce que Célimène a le choix entre Alceste qui est solide, vrai, mais grincheux, et les petits marquis qui sont seulement séducteurs. Au cinéma, c'est pareil. Dans *Les Enfants du Paradis*, Jean-Louis Barrault est fade face à Brasseur qui joue l'arlequin. Ainsi de suite, même scénario pour *La femme du boulangier* de Pagnol...



Le presbytère où habite M. Tournier.
« *Amandine ou les deux jardins*, m'a été inspirée par le mur de mon jardin... »

Avez-vous écrit d'autres textes pour les très jeunes enfants dont vous êtes fier ?

Les enfants peuvent lire à partir de six ans : *Amandine ou les deux jardins*. Cette histoire m'a été inspirée par le mur de mon jardin. Il y a des enfants qui montent à l'échelle et qui sont stupéfaits de découvrir la forêt de l'autre côté ! Qu'y a-t-il de l'autre côté du mur ? Question fondamentale... Qu'y a-t-il de l'autre côté de l'apparence ? C'est le problème de la mort. *Amandine* va de l'autre côté du mur, elle découvre une forêt vierge avec des fleurs énormes qui sentent une odeur pas très bonne. Elle trouve le contraire de la maison de papa/maman. Cela la bouleverse. Elle rentre ensuite, elle pleure, s'endort, se réveille et se souvient de ce qui est arrivé. Elle comprend que plus rien ne sera comme avant. Les enfants de six ans comprennent très bien ça, car pour eux, il y a un autre côté du mur. C'est ce que les parents cachent... Il y a la salle de bain, ce que les parents ne disent pas à table mais qu'ils entendent quand même ; l'argent, le sexe, deux choses qui sont le domaine des parents. Je considère que ce sont mes deux chefs-d'œuvre parce que c'est là que le manteau d'images est le plus efficace pour faire entrer le poisson.

Pensez-vous qu'il y a aujourd'hui un déclin de la fiction ?

Non. Il est évident que la fiction c'est le degré suprême. Et que la non-fiction (raconter sa vie, par exemple comme on le fait actuellement) c'est l'étage au dessous. Le roman, c'est ce qu'il y a de plus difficile, c'est pour ça qu'il y en a moins. La vraie fiction consiste à raconter une histoire qu'on n'a pas vécue et qui est vécue par des personnages inventés qui ne vous ressemblent pas, c'est ça le roman. Il n'y a aucun rapport entre Michel Tournier et Robinson ou *Vendredi*. J'ai une seule fois raconté ma vie, c'est dans *Le vent paraclét* et j'estime que c'est mon canard boiteux.

Vous faites partie de l'Académie Goncourt depuis trente-cinq ans ? Pourquoi ?

Parce que le métier d'écrivain est le plus solitaire de tous les métiers. C'est un métier de longue patience. Il me faut cinq ans au moins pour écrire un livre. Autrefois il y avait des cafés, des salons littéraires. Je ne sais pas s'il y en a encore, mais moi je n'en connais pas. Les écrivains sont donc en manque de compagnie, ils en trouvent dans les Académies. Je fais partie de l'Académie d'Arles, et de l'Académie Goncourt. Je retrouve là des confrères, on peut parler métier. À l'Académie Goncourt nous sommes dix et nous sommes des copains au sens étymologique du mot : nous déjeunons ensemble chaque mois au restaurant Drouant. Le seul problème, c'est une fois par an l'effroyable déjeuner du Prix Goncourt. Parce qu'on en est arrivé à des aberrations. Non, nous ne donnons pas le prix à l'éditeur nous le donnons à l'auteur ! L'éditeur est un parasite qui en plus introduit un soupçon de corruption !

Que vous apprennent vos visites dans les classes ?

Elles me prouvent que les enfants me lisent ! J'écris avec un idéal de limpidité, lorsque j'approche de cet idéal, ce que j'écris est si bon que les enfants peuvent me lire aussi. Mais ça n'a pas été écrit pour eux. Ils sont un critère, pas un but.

Notre dossier porte sur le parfum...

Il faut parler du *Parfum* de Süskind, c'est un chef d'œuvre. Je l'ai lu en allemand. C'est de l'allemand qui sent le français (à plein nez). C'est délicieux à lire. Süskind est un curieux personnage. Il est bilingue mais il n'a pas de langue maternelle. C'est un médiaphobe. En dehors du *Parfum*, il a publié *Le pigeon*, et un médiocre monologue théâtral qui s'appelle *La contrebasse*. Il avait un livre dans le ventre et il l'a sorti. Personnellement mon idée sur le parfum ? C'est que l'homme est un malheureux de la narine, l'odorat se limite pour lui à une opposition d'une pauvreté lamentable entre ce qui sent bon et ce qui sent mauvais tandis que pour le chien, il s'agit de déchiffrer de quoi il s'agit. Le vent qui passe est pour lui comme une page de lecture à déchiffrer... Le flair des animaux relève du domaine de l'intelligence. ■

Propos recueillis par
FRANÇOISE PLOQUIN

Annexe 4

Του ΒΑΣΙΛΗ Κ. ΚΑΛΑΜΑΡΑ

Ο 64χρονος συγγραφέας Εντί Καντούρ είναι Τυνησιός από πατέρα και Γάλλος από μητέρα. Αρχισε να εκδίδει ποιήματα σε ηλικία 44 χρόνων. Αφού τύπωσε πέντε ποιητικές συλλογές, εμφανίστηκε το 2004 με το ογκώδες μυθιστόρημα «Βάλτενπεργκ» (720 σελίδες η έκδοση του «Γκαλιμάρ») που το 2005 τιμήθηκε με το Βραβείο Πρώτου Μυθιστορηματός (Prix du Premier Roman). Στα ελληνικά κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις «Πατάκι». Ο Γαλλοτυνησιός συγγραφέας εργάζεται ως καθηγητής της γαλλικής λογοτεχνίας και δραματογραφίας στην Εκδό Νορμάλ Σουπεριέρ της Λιόν και ως μεταφραστής από τα αγγλικά, τα γερμανικά και τα αραβικά.

Η υπόθεση του βιβλίου διαδραματίζεται από το 1914, αρχές του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, μέχρι το 1989, οπότε καταρρέει η πρώην Σοβιετική Ένωση. Κεντρικό θεματικό μοτίβο είναι ένα συμπόσιο του 1929 στη γερμανοιταλόφωνη πόλη Γκριζόν της ανατολικής Ελβετίας, όπου συνυπάρχουν φιλόσοφοι (Κάσιρερ, Χάιντεγκερ), οικονομολόγοι (Κέινς), επιχειρηματίες, ευγενείς, αλλά και επιδοσίοι κατακόποι. Ο Καντούρ συνομιλεί με το «Μαγικό βουνό» του Τόμας Μαν και την «Ανθρώπινη μοίρα» του Αντρέ Μαλρό, ενώ αποτιεί φόρο τιμής στους συγγραφείς του πολιτικού νουάρ Ιαν Φλέμινγκ και Τζον Λε Καρέ.

Από πού αντλήσατε την επιθυμία να γράψετε το πρώτο σας μυθιστόρημα;

«Δεν ήταν κάτι που ωρίμασε σταδιακά μέσα μου. Απλώς, μια μέρα αποφάσισα να γράψω ένα ογκώδες μυθιστόρημα, όπως αυτά που αγαπάω: τον “Κόμη Μοντεζήστο” του πατέρα Αλέξανδρου Δουμά και το “Μαγικό βουνό” του Τόμας Μαν. Το στίχημα για μένα ήταν να συνδέσω τα μυθιστορήματα που εντάσσεται στη λογοτεχνική παράδοση με την περιπέτεια της καταπιεστικής εξέλιξης. Να μην είναι ένα μυθιστόρημα που σκέπτεται, αλλά που δίνει τροφή για σκέψη».

Γιατί επιλέξατε ως υλικό την Ιστορία του 22ού αιώνα;

«Είχα στο μυαλό μου μια φράση του Τόμας Μαν: “Ο μυθιστοριογράφος εκφράζει χαμηλόφωνα τον παρωχημένο χρόνο”. Χρειαζόμουν αυτόν τον χρόνο μέσα στο παρελθόν. Στην αρχή θέλησα να διηγηθώ την ιστορία ενός “καταδοτή” “α λα γαλλικά”, στα πρότυπα του Τζον Λε Καρέ, που μου αρέσει πολύ. Και να ξαναγράψω τον μύθο του Φόουστ στον 20ό αιώνα. Δηλαδή, τι συμβαίνει όταν ο Θεός, η αρχή στην οποία αντιτίθεται ο Μεφιστοφελής, εξαφανίζεται. Αμφιταλαντευόμενος μεταξύ των δύο αυτών σχεδίων, όταν έπεσα επάνω ο’ αυτή τη φράση του Φόουστ στον Μεφιστοφελή: “Η κατασκοπία αποτελεί, φαίνεται, την ευχάριστη σου.” Το σχέδιό μου μπορούσε λοιπόν να αποκτήσει μορφή. Εδώ ο αρχικατακόπος είναι ο Μεφιστοφελής και ο καταδότης ο Φόουστ».

Γιατί επικεντρώνετε τη μυθοπλασία σας γύρω από το Βάλτενπεργκ, όπου κάθε χρόνο συναντιούνται ηθοποιοί και αναλυτές της Ιστορίας, περιτοικισμένοι από κατασκόπους και ασιδούς;

«Το Βάλτενπεργκ δεν υπάρχει. Τοποθέτησα το ψεύτικο αυτό μικρό Νταβός στο καντόνι Γκριζόν της ανατολικής Ελβετίας. Χτίστηκαν εκεί επάνω, στα τέλη του 19ου αιώνα, οσαντόρια, ξενοδοχεία πολυτελείας, αρχιτεκτονικές υπερβολές. Το μυθιστόρημα ξεκινά από



Οι αντιπαραθέσεις ιδεών βουλιάζουν το μυθιστόρημα

Γι’ αυτό και ο Γαλλοτυνησιός Εντί Καντούρ, συγγραφέας του βραβευμένου «Βάλτενπεργκ», συνδύασε τον Χάιντεγκερ και τον Κέινς με κατασκόπους και επιχειρηματίες. Κι έγραψε ένα χορταστικό βιβλίο, που αποτιεί φόρο τιμής από τη μια στον Τόμας Μαν από την άλλη στον Τζον Λε Καρέ

εκεί όπου σταμάτησε το “Μαγικό βουνό”. Είναι κατά κάποιον τρόπο ο τόπος της ευτυχίας μιας νέας αρχής. Εμπνεύστηκε από αυτές τις

πνευματικές συναντήσεις όπου συζητούσαν οι Κασίρερ, Χάιντεγκερ, Λεβινάς. Ομως, αν ένα μυθιστόρημα μας δίνει απλώς αντιπαρα-

θέσεις ιδεών, θα βουλιάζει ύστερα από δέκα γραμμές. Θέλησα, καθώς αναπαριστούσα εκ νέου αυτό το Σεμινάριο του 1929, να δώσω την εντύπωση μιας “τρελής ημέρας”, μιας φρενήρους περιπορίας μ’ όλες τις εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των χαρακτήρων».



Ο Καντούρ αναγκάστηκε να περικόψει τις 900 σελίδες του βιβλίου του για να το εκδώσει. «Ο Ρόμπερτ Αλτμαν λέει ότι ο πραγματικός ρυθμός επιτυγχάνεται μόνον όταν περικόπεται κάποιος αυτό που αγαπά. Ένας καλός συγγραφέας οιασδήποτε μορφής, ο οποίος να μιλάει

Εντυπωσιάζεται κάποιος από το πόσο προσοχή δίνετε στη λεπτομέρεια, όπως στα σώματα και στις ζωντανές κινήσεις των ανθρώπων.

«Παράλληλα με την ποίηση, έγραφα χρονογράφημα για τη “L’Autre Journal” και τον “Politis”. Στο ρεπορτάζ, πρέπει να έχουμε γρήγορη αντίληψη, να δέχουμε με εμφαντική γραφή τις λεπτομέρειες που καθιλώνουν, αυτό που έχουμε δει, όλους τους πλαταγισμούς της συζήτησης. Όταν

ένας ρεπόρτερ αναπαριστά εκείνες ακριβώς τις στιγμές απ’ όπου το πραγματικό αντλεί τη δύναμη της ιδιαιτερότητάς του, τότε η τέχνη του είναι ισοδύναμη με την τέχνη του μυθιστοριογράφου. Το ζήτημα είναι να αποδώσουμε τα αποτελέσματα του πραγματικού, χωρίς όμως αυτά να γίνονται περιγραφές. Ταυτόχρονα, το φανταστικό θα πρέπει να κινητοποιείται και να βγαίνει στο προσκήνιο της ανάγνωσης».

Πώς γράφτηκε αυτό το μυθιστόρημα;

«Μου πήρε οκτώ χρόνια. Αφίερσα πολύ χρόνο στον ρυθμό, στη σύνθεση. Χρειάστηκε να περικόψω το αρχικό χειρόγραφο των 900 σελίδων. Ο Ρόμπερτ Αλτμαν λέει ότι ο πραγματικός ρυθμός επιτυγχάνεται μόνον όταν περικόπεται κάποιος αυτό που αγαπά. Εάν δεν κάνει αυτές τις θυσίες δεν υπάρχει έργο. Ο μυθιστοριογράφος κάνει ο ίδιος το μοντάζ του έργου του. Ένας καλός δημοσιογράφος ή συγγραφέας οιασδήποτε μορφής, ο οποίος να μιλάει. Στις συζητήσεις προσπάθησα να κάνω ένα μοντάζ φωνών: τα σημαντικά πράγματα εκφράζονται από τη διαφορά μεταξύ των φωνών».

Γιατί η μουσική παίζει πρωτεύοντα ρόλο στο «Βάλτενπεργκ»;

«Πάντα με απογοητεύει ο τρόπος με τον οποίο σκηνοθετείται η μουσική στα μυθιστορήματα. Ακόμη και στον Προυστ. Η ένταξη της μουσικής στο μυθιστόρημα φέρνει στο μυαλό τα λόγια του Αντρέ Ζιντ: “Είναι η μουσική χωρίς τις νότες”. Η μουσική δεν πρέπει να παίζει στο έργο ένα ρόλο λειτουργικό. Η Λένα, η αδελφή, λέει γι’ αυτήν: “Πρέπει να περνά την εντύπωση των δοκιμασιών που βιώθηκαν, να μας δώσει πράγματα για το σκέπτεσθαι”».

□ Ο Εντί Καντούρ θα ανατρέξει αύριο τους αναγνώστες του στο περίπτερο 15 «Παντελής Περβελέκης» της Διεθνούς Έκθεσης Βιβλίου της Θεσσαλονίκης (12 - 14 μ.μ.)

***Éléments de lecture stylistique d'un incipit ou
Comment faire du texte littéraire l'adjuvant
idéal du perfectionnement linguistique***

Kyriakos FORAKIS
Université d'Athènes

*L'écrivain, le poète, le romancier, sont des créateurs.
Cela ne veut pas dire qu'ils inventent le langage,
cela veut dire qu'ils l'utilisent pour créer
de la beauté, de la pensée, de l'image.*

J.M.G. Le Clézio¹

1. Introduction

Les liens qui unissent la littérature à l'enseignement/apprentissage des LVE et en particulier du FLE sont tout aussi durables que complexes. Si, en effet, ils ont traversé des périodes de crise, ils ne se sont jamais totalement brisés. Ils ont même pu animer tout un débat, parfois épineux, autour de la place et du rôle qui devraient être assignés au texte littéraire dans l'acte d'enseigner/apprendre une LVE. Plutôt que de passer en revue ce débat à l'instar d'une littérature assez abondante², nous nous contenterons d'en retenir ce qui semble désormais constituer une assise commune : on ne saurait priver le sujet apprenant du contact enrichissant avec le patrimoine littéraire, domaine où le langage trouve sans doute son expression la plus élaborée. De fait, la littérature n'est-elle pas le fruit d'une mise en œuvre esthétiquement marquée du dispositif multidimensionnel de la langue, entité inhérente à la classe dont il est ici question (*classe de langue*) ? N'est-elle pas le « laboratoire de langage qui révèle les potentialités de la

1. Extrait de la conférence Nobel donnée le 7 décembre 2008 sous le titre : « Dans la forêt des paradoxes », disponible sur : <http://nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2008/clezio-lecture_fr.pdf>.

2. Parmi les titres qui tentent de faire le point, voir notamment Naturel (1995 : 17-20).

langue », le « monument langagier » que Peytard et Moirand (1992 : 59) reconnaissent si expressivement en elle ?

C'est précisément cette interface entre langue et littérature que nous nous proposons de considérer de plus près ici ; et ce, sous un jour délibérément stylistique, seul à pouvoir expliciter efficacement les points de jonction. Branche à part entière des sciences du langage, dont elle fait partie intégrante, la stylistique s'est vu définir assez diversement tout au long du XX^e siècle (Noille-Clauzade, 2004 : 177 *sqq.*) avant d'en arriver à être communément tenue pour lieu d'intersection du linguistique et du littéraire³ en ce sens qu'elle se fixe pour objectif de décrire en termes linguistiques les productions marquées de littéarité. Dès lors, les applications didactiques s'en trouvent, pour l'essentiel, restreintes au cadre des cursus de lettres propres au supérieur, où elle devient l'objet d'approches à la fois méthodiques et systématiques. Rien n'empêche pour autant de nous interroger sur son éventuel apport dans le milieu plus modeste que constitue la classe de FLE. Il nous semble en effet qu'une pratique raisonnée de la stylistique aux niveaux qui s'y prêtent, pourrait contribuer à optimiser la réception et l'appréciation du discours littéraire, voire à cultiver les moyens linguistiques chez le non-natif. C'est là ce que nous tâcherons de démontrer à l'aide d'un texte faisant figure d'*incipit* dans un conte du XIX^e siècle, dont le français ne devrait pas en principe déconcerter l'apprenant avancé du FLE.

2. Préliminaires méthodologiques

Spécifions d'emblée que notre topo ne cherche surtout pas à recommander l'introduction, en classe de FLE, du commentaire stylistique bien charpenté et plus ou moins exhaustif qui se pratique actuellement dans le supérieur français – le plus souvent au niveau L3 qui s'ouvre volontiers à la préparation aux concours de recrutement. Il serait, de fait, sinon absurde du moins peu avisé d'exiger d'un public étant toujours en cours d'acquisition d'un code linguistique de s'approprier à la fois tout un arsenal de notions subtiles et une méthodologie rigoureuse, qui impliquent un maniement quasi parfait de la langue concernée comme une bonne familiarisation avec les outils et concepts des sciences du langage. Or, de là à exclure la stylistique d'une classe avancée de non-natifs enlèverait à ceux-ci une occasion d'approfondir leur connaissance de la langue et d'aiguiser leur sensibilité littéraire, ce que n'ignore pas au demeurant la bibliographie du FLE (voir *infra*). Seul préalable à se poser, celui qui se rapporte au niveau, le public devant absolument faire preuve d'une certaine autonomie en français et avoir entrepris une procédure de perfectionnement telle que la requiert le *C.E.C.R.L.* aux niveaux C, dont les descripteurs ne s'interdisent la référence ni au texte

3. Au cours d'un bilan éclairé et éclairant, Maingueneau (2008 : 1489 *sqq.*) confronte la stylistique à l'analyse du discours littéraire, dans le parcours de laquelle se lit une nouvelle donne pour les études de lettres.

littéraire ni au style⁴. Une condition de cet ordre remplie, on aurait tout à gagner à tenter une initiation explicite aux techniques de base de la stylistique – y compris son appareil terminologique et notionnel – *a fortiori* en cas de cours de perfectionnement dispensé en contexte universitaire : celui-ci, en effet, est de nature à assurer une utile introduction à la linguistique, tout comme à favoriser, en fait d'enseignement littéraire, le passage de la norme de référence à la spécificité du texte, ainsi qu'ont su le noter Biard et Denis (1993 : 25).

Toute approche stylistique d'un échantillon de littérature devrait nécessairement partir des paramètres qui déterminent l'énoncé littéraire en tant que tel. L'essentiel de l'originalité de ce dernier se dessine, en termes plus spécifiquement jakobsoniens, sur au moins deux plans : *primo*, il est le produit d'une énonciation dont les acteurs ne sont pas en présence l'un de l'autre et qui, de ce fait, est dépourvue des facteurs paralinguistiques susceptibles d'optimiser la réception – si ce n'est dans le genre dramatique ; *secundo*, le matériau linguistique dont il se compose, généralement marqué, participe d'un projet à caractère plus esthétique que simplement communicatif, si bien qu'il relève directement de la fonction poétique du langage⁵. Ainsi le stylisticien se place-t-il du côté d'un décodeur formant le propos de faire la lumière sur les « *stimuli* encodés dans la séquence verbale » (Riffaterre, cité par Noille-Clauzade, 2004 : 184). Pour ce faire, il aura à se focaliser avant tout sur l'armature formelle de l'énoncé littéraire soumis à l'examen, « la stylistique [s'attachant] exclusivement et exhaustivement au repérage et au démontage des déterminations formelles, à leur combinaison et à leur portée dans le système expressif global » à en croire Molinié (1986 : 146). Priorité sera donc accordée à la forme afin que soit mieux signifiée à l'apprenti stylisticien l'incompatibilité de la discipline à laquelle on l'initie avec toute tentative d'interprétation intuitive et, *ipso facto*, arbitraire, contre quoi Perrin-Naffakh (1989 : 14) met en garde : « le flou le plus périlleux menace tout projet d'étude de style fondé sur les seules intuitions et impressions »⁶.

Les postes à interroger dans un cadre de lecture stylistique forment un large éventail allant du vocable à l'agencement phrastique, et ressortissent à différentes composantes des sciences du langage, auxquelles la stylistique reste plus ou moins redevable : les uns informent du statut sémantico-lexical et rhétorique des matériaux (signifiant et signifié de dénotation/connotation, réseaux lexicaux, effets de rupture du *continuum* sémantique, variation diastratique ou

4. Ainsi à propos de la compréhension écrite au niveau C2, il est attendu de l'apprenant qu'il : « [puisse] comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite » (Conseil de l'Europe, 2001 : 57).

5. Que Michael Riffaterre (cité par Noille-Clauzade, 2004 : 184) propose par ailleurs de dénommer « stylistique ».

6. Molinié signale ailleurs (1993 : 202) que c'est justement le type de stylistique dite « sèche » qu'il faut favoriser auprès des « apprentis du 1^{er} cycle universitaire ».

diaphasique...); les autres de leur statut grammatical et pragmatique (modes d'actualisation, de caractérisation et de distribution, structuration phrastique et textuelle, instances et plans énonciatifs, deixis, polyphonie...). De toute évidence, les choix à opérer seront fonction de la spécificité de l'énoncé retenu, que déterminent essentiellement des paramètres comme la dominante thématique ou tonale de celui-ci et le genre littéraire auquel il se rattache. Rappelons en tout cas que, s'agissant de parcours initiatique sur le terrain de la stylistique, on privilégiera l'entraînement aux questions ponctuelles plutôt qu'aux vues d'ensemble qui, complexes, risqueraient de démotiver le sujet apprenant.

3. À titre d'illustration

Afin de suggérer quelques pistes à suivre, nous allons fixer l'attention sur un énoncé stylistiquement fructueux, fourni par l'*incipit* du « Horla »⁷ de Maupassant, qui constitue un échantillon représentatif du corpus littéraire français du XIX^e siècle. Le texte en question, éponyme du recueil qui l'abrite et qui paraît en 1887, n'est autre que celui d'une seconde version affectant la forme de journal intime⁸. Le morceau, quant à lui, n'est certes pas sans s'être déjà offert à des lectures expliquées dans divers supports du cours de littérature française⁹; il n'en demeure pas moins que l'angle sous lequel il sera envisagé ici n'aura quasiment rien à voir avec la traditionnelle explication de texte, à laquelle il importe de ne pas assimiler la lecture destinée à mobiliser uniquement des procédés spécifiques de la stylistique.

L'amalgame des tons narratif et descriptif se fera normalement perceptible dès la première lecture de ce passage quelque peu insolite, qui ouvre ce que certains¹⁰ qualifient, dans un souci d'étiquetage générique, de nouvelle par opposition au conte du même titre qui l'a précédée d'un an. Insolite dans la mesure où il produit un net contre-marquage au niveau aussi bien de l'œuvre que du courant dans lequel celle-ci devrait logiquement s'inscrire eu égard au credo littéraire de son auteur. Nous nous expliquons. Conçu pour ouvrir la voie au déclenchement du fantastique, l'extrait choisi finit par devenir une sorte de séquence adventice de l'intrigue, avec l'ambiance inquiétante de laquelle elle ne cadre pas de par l'insouciance et l'euphorie qui s'en dégagent; pas plus qu'elle ne se plie, de par le lyrisme accusé de la description, aux impératifs d'un naturalisme de stricte

7. À ne pas confondre avec *Le Horla* recueil (voir *infra*). L'extrait retenu est donné en appendice.

8. Sur le détail de la publication de ce texte en deux versions distinctes, on se reportera à l'appareil critique qu'Antonia Fonyi a soigneusement établi pour l'édition chez Flammarion.

9. Tels Dobransky (1993 : 50-54) ou Jacobée-Biriouk (1999 : 78-82).

10. Cogy (1970 : 13); cf. néanmoins Jacobée-Biriouk (1999 : 22).

obédience que l'on s'est empressé de prêter à Maupassant¹¹.

Cette esthétique de la dissonance – à laquelle ne sera que trop sensible le lecteur averti qu'est en principe tout enseignant de FLE – devrait tout à la fois stimuler la réflexion et fournir prétexte à exploitation didactique. Qu'est-ce qui la matérialise au juste sur le plan expressif ? Voilà la question à laquelle s'efforcera de répondre le stylisticien. Mais attention : si cette démarche, expressément onomasiologique, pouvait être une option pour le sujet instruit en la matière, elle ne serait pas pour autant le plus adéquat des outils entre les mains de l'apprenti, qu'il y a lieu d'habituer à interpréter sur la base du dispositif formel du texte, autrement dit dans le sens d'une démarche sémasiologique, seule à pouvoir prévenir ce qui risque d'être imputé à une conclusion hâtive (Perrin-Naffakh, 1989 : 35). Les pôles autour desquels devrait s'organiser la réflexion étant multiples, nous nous en tiendrons ici aux plus saillants d'entre eux.

3.1. Les univers du je

Le profil énonciatif de l'extrait, d'autant plus essentiel que la spécificité générique (journal intime) s'assortit d'une position significative (*incipit*)¹² et que la tonalité oscille entre narratif et descriptif, est à élucider en premier. Dans l'un de ses lieux de prédilection qu'est le journal intime, *je* et les éléments que l'on range ordinairement à ses côtés sous une même rubrique de déictiques¹³ tissent de commun l'articulation de l'énoncé sur l'acte d'énonciation dont il procède.

L'extrait est en effet parsemé d'occurrences d'un *je* caractéristique du journal – fictionnel bien entendu –, à savoir d'un embrayeur au statut ambivalent puisque susceptible de référer non seulement à l'instance émettrice, traditionnellement dite « narrateur », mais également au « personnage » censé avoir fait l'expérience des événements transcrits en différé. Ce dédoublement du *je* se reflète explicitement dans le texte, où il active deux plans d'énonciation qui coexistent tout en étant suffisamment distincts :

a. Celui du discours qu'animent le *je* du narrateur et ses variantes syntaxiques *me*

11. De fait, « on éprouve une certaine gêne à le qualifier d'écrivain naturaliste, pour deux raisons, l'une d'ordre éthique, l'autre d'ordre esthétique », explique M. Bury (1994 : 31-32) en mettant en avant le manque d'engagement sociopolitique ou idéologique comme l'écriture « plus proche d'une forme personnelle de réalisme [...] émanant d'une pensée fortement individualiste. » Cf. l'approche de Goula-Mitacou (1997 : 109-114), largement tributaire d'un travail de M.-C. Ropars.

12. Goldenstein (1990 : 85 *sqq.*) esquisse la morphologie de l'*incipit* romanesque en faisant état de toute une bibliographie qui lui inspire en outre des suggestions pour le travail en classe. Ajoutons deux lectures purement stylistiques d'*incipit*, l'une dans Fromilhague et Sancier-Chateau (1991 : 231-240), l'autre dans Calas et Charbonneau (2000 : 112-124).

13. Ou d'embrayeurs, traduction des *shifters* de Jakobson, ou encore d'indexicaux, dérivé du concept d'*index* introduit par le philosophe américain Peirce. Pour de plus amples informations, se reporter à Kerbrat-Orecchioni (1980 : 34 *sqq.*).

et *moi* associés au présent ou au passé composé, tiroirs solidaires du moment de l'énonciation (« *j'*ai passé »¹⁴, « *je* vois », « jetant jusqu'à *moi* », « la brise *m'*apporte », etc.)¹⁵ ; à quoi devraient s'ajouter les déterminants possessifs qui en portent les traits (« *mes* racines », « *mon* jardin », etc.). Cet ancrage dans le discursif est affiné par d'autres déictiques, temporels (« toute la matinée ») comme spatiaux (« devant ma maison », « à gauche, là-bas », etc.), ainsi que par la modalité exclamative dénotant l'implication affective du *je* à deux reprises : « Quelle journée admirable ! », « Comme il faisait bon ce matin ! » – celle-ci renfermant un imparfait en prise, non pas sur le monde du récit (cf. *infra*), mais sur celui du discours.

- b. Celui de l'histoire (ou récit) régi par un *je* et ses variantes associés au passé simple (« *je* le saluai », « *me* fit plaisir », « défila devant *ma* grille »), tiroir qui est exclusif du moment de l'énonciation, tout comme par les multiples occurrences de la troisième personne associées au type d'imparfait qu'appelle normalement le passé simple en histoire et qui se spécialise dans les « procès posés comme extérieurs à la dynamique du récit » (Maingueneau, 1986 : 72). Ceux-ci (« râlait », « ondoyait », « venait ») déploient en l'espèce les perceptions du personnage *je* à l'intérieur de son univers.

À noter tout particulièrement la transition qu'assure entre ces deux plans l'exclamative à l'imparfait, tiroir que se partagent en réalité discours et histoire, sans toutefois que le clivage produit de la sorte soit le moins du monde absolu : de fait, la partie du texte postposée à cette exclamative n'est pas fréquentée par l'unique *je* historique ; elle offre de surcroît une occurrence du *je* ayant monopolisé la première partie, décelable dans l'incidente « je ne sais pourquoi ». Un tel éclatement du *je* en un opérateur déictique – qui, soulignons-le, n'est pas sans impliquer un rôle d'allocutaire assignable au lecteur – et un opérateur non déictique invite à reconnaître dans cette instance complexe un narrateur qui non seulement prend part à sa propre diégèse, mais encore s'en donne pour le héros, ce qui lui vaudra d'être désigné par les termes respectifs d'« intra- » et d'« autodiégétique » dus à Genette.

Telle que décrite ci-dessus, l'imbrication des plans d'énonciation¹⁶ n'a rien d'une exception dès l'instant que la mise en scène d'un *je* interfère avec le récit ;

14. C'est nous qui soulignons au besoin en citant le texte.

15. On prendra quand même soin de ne pas assimiler tous les présents de l'extrait au présent dit « d'énonciation ». Il en est qui s'appliquent à soustraire au moment énonciatif ce qui (faits, habitudes...) est vrai au-delà, voire de tous temps (« ces profondes et délicates racines, qui *attachent* un homme à la terre où sont nés et morts ses aïeux, qui *attachent* à ce qu'on *pense* et à ce qu'on *mange* »). L'adjonction, à un tel présent, du *on* à valeur générique ne fait qu'appuyer la neutralité.

16. Pour la désignation desquels on pourrait adopter, au lieu de la terminologie benvenistienne, celle, plus neutre, de plan « embrayé / non-embrayé » que propose Maingueneau (1986 : 52).

elle s'inscrit, pour le reste, dans le registre de la dissonance qui détermine le morceau.

On se gardera de pousser plus loin une analyse qui, s'élevant parfois à un degré non négligeable d'abstraction linguistique, pourrait vite décourager le sujet apprenant, que ces quelques observations suffiraient tout de même à sensibiliser à la dimension énonciative de l'extrait¹⁷.

3.2. Du texte à la phrase

Attaquons à présent un deuxième pôle, celui de la structuration textuelle et phrastique, dont l'étude profitera de la mise au point énonciative pour fournir d'autres clefs interprétatives¹⁸. Saute immédiatement aux yeux un détachement peut-être trop systématique pour un texte peu long : six paragraphes aux contours très inégalement dessinés bâtissent une charpente plutôt aérée qui reproduit l'aspect dynamique de la progression textuelle.

Clef de voûte d'une telle articulation, la fameuse exclamative à caractère transitoire se suffit à elle-même pour former un paragraphe à part entière, doté d'unité énonciative et sémantico-logique. Reflet de la phrase liminaire à laquelle elle emprunte modalité comme thématique (le beau temps), elle est en effet destinée, d'un côté, à mettre le point final à la contemplation du *je*, qui fait une large part à la description de l'espace environnant, de l'autre, à amener le récit. C'est précisément de part et d'autre de ce pivot, sorte de nouveau début en plein texte, que s'organisent, à l'aide d'un balisage spatio-temporel récurrent, les étapes constitutives de l'*incipit* : en amont la mise en scène du *je* dans son univers, en aval son histoire.

Voyons d'abord comment s'effectue cette mise en scène, visiblement majoritaire puisque s'étendant sur les trois quarts de l'extrait. Deux moments semblent s'y esquisser : l'un recouvre les deux premiers paragraphes, l'autre le troisième. Différents types d'anaphore assurent la concaténation des fragments textuels dans une progression qui est sous l'emprise de l'espace. Premier repère spatial, celui de la phrase : « J'ai passé toute la matinée étendu sur l'herbe, devant ma maison, sous l'énorme platane qui la couvre, l'abrite et l'ombrage tout entière », où la localisation va se précisant (« sur l'herbe, devant ma maison, sous l'énorme platane ») moyennant une structure en parallélisme, le troisième membre du groupement ternaire qui en découle s'ouvrant sur une expansion construite, elle aussi, sur système ternaire (« qui la couvre, l'abrite et l'ombrage tout entière ») avec épanaphore du segment *la* élidé deux fois sur trois :

J'ai passé toute la matinée

1. étendu sur l'herbe,
2. devant ma maison,

17. Voir, pour approfondissement, Goula-Mitacou (1997 : 76-78).

18. Une telle approche contribue, d'après Albert et Souchon (2000 : 152), à ne pas dissocier le contenu de la mise en texte tout en étant à la portée des apprenants.

3. sous l'énorme platane qui
 - a. *la* couvre,
 - b. *l'*abrite et
 - c. *l'*ombrage tout entière.

Ce dernier schéma, symétrique du premier non seulement par la forme¹⁹, mais aussi par les sèmes de ses constituants :

herbe	maison	platane
↓	↓	↓
couvre	abrite	ombrage

fait de *platane* l'agent de trois verbes dont le complément est *maison* pour asseoir l'impression qu'il domine tout, syntaxe à l'appui. Le comble du ternaire, dont on n'est pas sans savoir la résonance lyrique (Deloffre, 1974 : 92), sous la plume d'un apôtre du naturalisme, qui choisit de transcrire de la sorte l'idée d'un équilibre côtoyant l'idéal dans un paysage de sérénité et d'ampleur.

La suite du paragraphe voit l'horizon, jusque-là réduit à la maison, s'élargir au pays intimement lié aux racines. Cet élargissement est assumé par une phrase qui en est toute représentative de par sa longueur : parataxe et hypotaxe exploitent les multiples ressources du parallélisme et du détachement pour décliner les traits de « ces profondes et délicates racines », syntagme fortement marqué d'autant qu'il observe la règle de la cadence mineure²⁰ et qu'il s'ouvre par une anaphore démonstrative fidèle (« mes racines » / « ces [...] racines »), opérateur tant de cohésion que d'insistance sur l'attachement du *je* à ses racines²¹.

« J'aime ma maison où j'ai grandi » : le motif de la maison revient, cette fois-ci sous le signe de l'amour (la troisième occurrence de « j'aime » en l'espace de quelques lignes en fait un *leitmotiv*), pour jeter une passerelle vers un nouvel élément de l'univers du narrateur : l'eau. La description de la Seine se fera, suivant un schéma cher aux naturalistes, à travers les fenêtres de la maison qui se trouve ainsi jouer un rôle de ligature entre solide (racines, terre, sol...) et liquide. Or, l'empreinte du paragraphe précédent se retrouve tout aussi tracée dans la forme : reprise du système ternaire lorsqu'il s'agit de localiser la Seine par rapport à la demeure du *je* (« la Seine qui coule *le long de mon jardin, derrière la route, presque chez moi* »), puis la cadence mineure qu'engendre la distribution marquée « la grande et large Seine ». Autant dire que la Seine est au deuxième paragraphe ce que les racines sont au premier.

Comme s'il cherchait à se démarquer – plus rien n'est dit en effet des racines ou de la nature ayant présidé jusque-là à la mise en scène –, le troisième

19. Si ce n'est le caractère fermé qu'attribue au second parallélisme l'insertion du coordonnant, le premier étant ouvert.

20. La séquence volumineuse des deux adjectifs coordonnés est antéposée au substantif, qui porte ainsi l'unique accent du syntagme.

21. Une analyse circonstanciée de la phrase, dont nous nous passerons ici faute de place, permettrait d'apprécier la manière dont les traits des racines sont enchâssés les uns dans les autres pour construire l'éventail des sens (ouïe, goût, odorat) auxquels ils se rattachent.

paragraphe opère un dernier élargissement de l'horizon vers l'espace urbain que représente la ville de Rouen, pratiquement réduite à la cathédrale qui en est l'emblème. Plus exactement, déjà nommé dans le paragraphe précédent, Rouen fait maintenant l'objet d'une description qui monte en épingle son seul relief supérieur dominé par la cathédrale : à l'instar d'une photo prise à la fois de haut et de loin, elle se focalise sur les « toits bleus », « la flèche de fonte » et notamment – dans une phrase à l'architecture particulièrement éclatée – les « clochers gothiques » de cette cathédrale, dont la détermination (« de *la* cathédrale ») souligne la notoriété. Une « écriture visuelle fondée sur la suggestion plus que sur la description du réel », selon M. Bury (1994 : 102).

Ainsi se conclut cette longue mise en scène que sous-tendent et jalonnent à la fois au moins trois repères, maillons d'une même chaîne qui établit la progression textuelle : de « l'énorme platane » réunissant en lui fixation en terre et élévation en l'air, donc solidité et fluidité, on est passé, par le truchement de « la grande et large Seine », lieu de la liquidité, à « la vaste ville aux toits bleus », c'est-à-dire à une nouvelle solidité d'orientation verticale, tant et si bien que la description se renferme et que l'image se complète comme un puzzle. À noter par ailleurs la construction largement symétrique de ces trois syntagmes, l'antéposition de l'expansion adjectivale au noyau nominal étant source d'unité accentuelle et, par ricochet, de « [surdétermination] du sens générique de la séquence » (Molinié, 1986 : 63) en ce qu'elle fait contenir aux adjectifs les sèmes de grandeur et d'ampleur (*énorme, grande, large, vaste*) qui leur sont communs.

La mise en histoire, quant à elle, s'effectue au sein de deux paragraphes de longueur à peu près égale. Plutôt brefs, ils se construisent sur des patrons syntaxiques qui rappellent ceux du moment précédent : phrases à parallélisme et/ou détachement par suite d'une recherche d'amplification ou de retardement, celles-là soutenant merveilleusement la description, celles-ci entre autres le lyrisme.

Tel est l'exemple fourni par la seule phrase qui entre dans la composition du premier des deux paragraphes en question :

un long convoi de navires,
X traînés par un remorqueur,
X1 gros comme une mouche, et
X2 qui râlait de peine en vomissant une fumée épaisse,
défila devant ma grille.

L'interruption, à la suite du poste sujet (« un long convoi de navires »), par une segmentation appositive (« traînés par un remorqueur »), elle-même segmentée par un parallélisme binaire à caractère identique (« gros comme une mouche, et qui râlait de peine [...] épaisse »), en vient à retarder et, par là même, à valoriser le verbe introducteur du plan historique (« défila »). Mélodie en cadence nettement mineure, génératrice de marquage et caractéristique d'un ton incisif (Molinié, 1986 : 68).

D'allure quelque peu différente, la première phrase du paragraphe suivant amène un marquage supplémentaire. Celui-ci tient à la position frontale du circonstanciel (« Après deux goélettes anglaises ») avec segmentation appositive (« dont le pavillon rouge ondoyait sur le ciel ») et à l'inversion subséquente du sujet, dont la qualification donne lieu à un parallélisme quinquénaire avec antéposition du premier membre (« un *superbe* trois-mâts *brésilien*, *tout blanc*, *admirablement propre* et *luisant* ») :

Après deux goélettes anglaises,
X dont le pavillon rouge ondoyait sur le ciel,
venait
un *superbe* (1) trois-mâts
brésilien (2),
tout blanc (3),
admirablement propre (4) et
luisant (5).

Le contraste avec la structure immédiatement précédente tombe sous le sens : protase et apodose à égalité font du verbe la force centrifuge de cette architecture équilatérale cherchant à instaurer comme un nouvel équilibre, indispensable à la démarche solennelle du trois-mâts ; inversé et qualifié par cinq adjectifs dont les trois accusent une clarté exceptionnelle, ce dernier détonne tout aussi fortement au milieu de l'effroi que vient de produire la présentation du remorqueur.

3.3. L'incipit d'un « poème »

Cela nous entraîne dans l'ultime étape de notre lecture, qui se propose de rendre compte de l'aspect imagé et poétique qu'attribuent à l'extrait nombre de figures de rhétorique²², révélatrices de l'art qu'a Maupassant d'incorporer à l'intrigue des images paraissant autonomes pour souligner la poésie du réel (Bury, 1994 : 216). Susceptibles ou non de détourner le sens et de nécessiter du coup un recours éclairant à la sémantique, elles participent activement à l'élaboration de la littérarité et sont, à ce titre, extrêmement rentables sur le plan stylistique. Ce qui explique peut-être que même le FLE y ait été perméable, des manuels comme *Tempo 2* (Bérard *et al.*, 1997 : 208 et 232) ou *Alter Ego 4* (Dollez et Pons, 2007 : 93 et 108) ayant consacré des pages entières aux plus essentielles d'entre elles.

L'entrée en scène du remorqueur, qui recoupe l'amorce du récit, constitue l'un des deux exemples les plus frappants du texte en matière de langage figuré. De fait, sa double qualification renferme autant de figures :

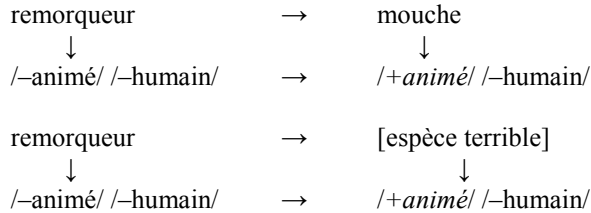
- a. Dans l'expansion adjectivale « gros comme une mouche », on relève une comparaison canonique (ou motivée), figure qui, au lieu d'engendrer une rupture quelconque au niveau du sens, se limite à établir un lien explicite entre

22. En quête d'éclaircissements sur les figures de rhétorique, on consultera avec fruit Molinié (1992).

deux termes, le comparé (*remorqueur*) et le comparant (*mouche*), au moyen d'un outil précis (*comme*) et sur la base d'un motif (trait commun aux deux entités) présent dans le co-texte (*gros*). Opérant une transposition de l'univers des inanimés dans celui des animés non humains, elle assume une fonction, non pas ornementale ou didactique, mais cognitive dans la mesure où elle devient « la voie d'accès à un monde imaginaire mis en parallèle avec le monde de la réalité » (Fromilhague et Sancier-Chateau, 1991 : 128).

- b. Dans l'expansion propositionnelle « qui râlait de peine en vomissant une fumée épaisse », on relève une métaphore, figure de l'ordre des tropes, qui se spécialisent dans une rupture sémantique consécutive à l'analogie établie entre référents, normalement distincts, de deux termes : en l'occurrence, le même comparé (*remorqueur*) se trouve être assimilé – à défaut d'outil – à un comparant apte à « râler » et à « vomir une fumée épaisse », dont il n'est pas pour autant fait mention dans le co-texte ; autrement dit, au signifié de *remorqueur* se substitue celui d'une espèce terrible, monstre ou dragon, suggéré par les sèmes des deux verbes sur lesquels porte en fait une telle métaphore, que la tradition rhétorique qualifierait d'*in absentia*, vu l'ellipse du comparant, et de filée, vu la démultiplication des vocables impliquant ce dernier.

Inutile de signaler combien l'orientation animiste, commune aux deux figures ci-dessus, est symptomatique de fantastique :



Mais elle est tout aussi génératrice d'un gros marquage, mieux contremarquage, la séquence qui l'intègre succédant immédiatement à celle qui entreprend de capter une vue de Rouen, à laquelle elle s'oppose par la tonalité et s'allie par l'aspect figuré.

C'est en effet dans la longue qualification des clochers de la cathédrale (« Ils sont innombrables, [...] s'assoupit. ») que se concrétise cette affinité plus spécifiquement rhétorique : une nouvelle métaphore filée, *in absentia* et d'orientation animiste court à travers toute la structure phrastique et s'augmente de figures de toute sorte (de construction, de diction, etc.). Ainsi dans : « jetant jusqu'à moi leur doux et lointain bourdonnement de fer, leur chant d'airain » où la force expressive de la métaphore est accrue, d'une part, par le double oxymore associant, dans une configuration symétrique, aux éléments durs et inflexibles que sont le fer et l'airain, ceux de la douceur et de la fragilité qu'évoque le murmure sourd (*bourdonnement*) transformé ultérieurement en mélodie (*chant*) :

1.	leur [...]	bourdonnement	de fer
	↑	↑	↑
2.	leur	chant	d'airain
bourdonnement → chant			
≠			
fer → airain			

De l'autre, par l'allitération flagrante en [R] dont l'effet de musicalité ponctue l'harmonie produite par le son des cloches. Impulsion hautement lyrique du *je* peu avant que l'effroi mêlé d'admiration ne le gagne à la vue du bâtiment brésilien. Sérénité et agitation, émerveillement et épouvante, irruption du fantastique dans un lyrisme s'inscrivant en faux contre la norme naturaliste, autant d'ingrédients qui tissent une véritable esthétique de la dissonance.

Décortiquer de la sorte les composantes du figuré afin d'en élucider le statut sémantique et d'en faire apprécier la dimension poétique, plutôt que de s'en tenir à leur repérage superficiel, ne relève pas, à notre sens, de l'impossible dans un processus de perfectionnement en français, qui se doit en principe d'exposer le sujet apprenant aux ressources langagières les plus variées, y compris les moins ordinaires.

4. En guise de conclusion

Le souci d'exhaustivité n'aurait pu être dans le propos du projet de lecture que nous nous sommes assigné. Celui-ci était au seul service de l'illustration de postes susceptibles d'être avantageusement activés au cours d'une tentative d'initiation à la stylistique d'un public avancé en FLE. D'où notre choix des axes autour desquels gravite la littérarité telle que la matérialise le morceau stylistiquement très éloquent faisant fonction d'*incipit* dans le « Horla » : précision de l'identité et de la situation spatiotemporelle du *je* à l'appui des enseignements de l'énonciation, qui sont d'ailleurs très largement mobilisés en didactique des LVE ; explicitation de la structuration textuelle parallèlement à l'étude du mouvement de la phrase, de façon que la question de l'organisation des matériaux linguistiques soit remplacée dans un cadre macro-syntaxique ; enfin, analyse des aspects figurés dans l'intention de faire prendre conscience à l'apprenant du potentiel étonnant de la langue. Que d'entrées du programme de grammaire une telle démarche ne fait-elle pas revoir à visée de consolidation et d'affinement des acquis : temps verbaux, coordination et subordination, distribution de l'adjectif, etc. Toujours est-il que ces axes, dictés par la spécificité du passage retenu, varient pour s'adapter aux impératifs et priorités d'un cours de perfectionnement friand d'approfondissements sur tous les plans, que ceux-ci mettent en jeu la réception ou la production.

C'est là justement que se fait sentir l'apport de la stylistique : le type d'étude qu'elle appelle ne favorise pas le clivage entre langue et littérature en isolant les

unités constitutives de l'une du contexte de l'autre, mais il en opère une conjugaison féconde qui invite à travailler sur la teneur verbale d'une littéarité précise ; il permet ainsi de s'affranchir d'exploitations sclérosées que la classe de langue a autrefois réservées au texte littéraire, dans lequel elle s'obstinait à ne voir qu'un inépuisable réservoir pour la fabrication d'exercices de grammaire et de vocabulaire.

Le praticien aurait donc tout intérêt à s'y essayer en faisant éventuellement l'économie du métalangage terminologique trop pointu. Du reste, il est fort probable qu'il touche à la stylistique sans forcément s'en apercevoir, les techniques et méthodes de la discipline n'étant pas totalement étrangères aux supports de la classe de FLE : depuis les fiches d'exploitation dont se font suivre les extraits littéraires intégrés dans les manuels jusqu'aux outils plus particulièrement axés sur la littérature, les questionnaires s'enrichissent parfois de bribes de stylistique²³, ce qui n'a pourtant rien à voir avec la systématisation préconisée ici. Envisageable aux niveaux appropriés, celle-ci requiert, outre l'indispensable investissement de l'enseignant, une solide formation linguistique et littéraire, qui représente l'enjeu de nos cursus actuels de lettres. N'est-ce pas là, en définitive, ce que réclamait Jakobson (1960 : 377) en taxant d'« anachronisme flagrant » tout autant le linguiste insensible à la fonction poétique de la langue que le littéraire indifférent aux problèmes de la linguistique et non familiarisé avec ses méthodes ?

Références bibliographiques

- ALBERT M.-C. et SOUCHON M., 2000, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, (F/Autoformation).
- BARAONA G., 2001, *Littérature en dialogues. Niveau intermédiaire*, 2^e éd. (2005), [Paris], CLE International.
- BÉRARD É. *et al.*, 1997, *Tempo 2. Méthode de français*, Paris, Didier.
- BIARD J. et DENIS F., 1993, *Didactique du texte littéraire. Progressions et séquences*, préf. de H. Bonnet, Paris, Nathan, (Perspectives didactiques / Série littéraire).
- BLONDEAU N. *et al.*, 2003, *Littérature progressive du français avec 600 activités. Niveau intermédiaire*, [Paris], CLE International.
- BLONDEAU N. *et al.*, 2004, *Littérature progressive du français avec 600 activités. Niveau débutant*, [Paris], CLE International.

23. Voir, à titre indicatif, Dollez et Pons (2007 : 90, 95...), Baraona (2001 : 25, 37, 89...), Blondeau *et al.* (2004 : 63, 79, 113, 125...) et surtout (2003) où les questions d'orientation explicitement stylistique foisonnent.

- BURY M., 1994, *La Poétique de Maupassant*, Paris, C.D.U. et SEDES.
- CALAS F. et CHARBONNEAU D.-R., 2000, *Méthode du commentaire stylistique*, Paris, Nathan/HER, (Fac./Littérature).
- COGNY P., 1970, *Le Maupassant du « Horla ». Le « Horla » suivi de « Lui ? », « Un fou ? », « Fou » et « Qui sait ? »*, prés. par L. Forestier, Paris, Minard, (Avant-siècle / Lettres modernes).
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier.
- DELOFFRE F., 1974, *Stylistique et poésie françaises*, 5^e éd. rev. et corr. [1992], Paris, C.D.U. et SEDES.
- DOBRANSKY M., 1993, *Le Fantastique. Texte étudié : « Le Horla » de Maupassant*, [Paris], Gallimard, (Les écrivains du bac).
- DOLLEZ C. et PONS S., 2007, *Alter Ego 4. Méthode de français*, Paris, Hachette.
- FROMILHAGUE C. et SANCIER-CHATEAU A., 1991, *Introduction à l'analyse stylistique*, 2^e éd. (1996), Paris, Dunod, (Lettres sup.).
- GOLDENSTEIN J.-P., 1990, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, (F/Autoformation).
- GOULA-MITACOU P., 1997, *Parcours interprétatifs. Le Horla de Guy de Maupassant*, Athènes, [s. é.].
- JACOBÉE-BIRIOUK S., 1999, *Étude sur Guy de Maupassant Le Horla*, Paris, Ellipses, (Résonances).
- JAKOBSON R., 1960, "Closing Statement: Linguistics and Poetics", in SEBEOK Th. A. (ed.), *Style in Language*, Massachusetts, 2nd print. (1964), The M.I.T. Press, 350-377.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 3^e éd. (1997), Paris, A. Colin / Masson, (U/Linguistique).
- MAINGUENEAU D., 1986, *Linguistique pour le texte littéraire*, 4^e éd. (2003) réimpr. 2007, Paris, A. Colin, (Lettres sup.).
- MAINGUENEAU D., 2008, « Stylistique, analyse du discours littéraire », in DURAND J., HABERT B. et LAKS B. (resp.), *Congrès mondial de linguistique française. Paris, 9-12 juillet 2008* [CD-ROM], Paris, Institut de linguistique française [C.N.R.S.], 1489-1493.
- MAUPASSANT G. de, 1984, *Le Horla*, éd. d'A. Fonyi, Paris, Flammarion.
- MOLINIÉ G., 1986, *Éléments de stylistique française*, 2^e éd. (1991), Paris, P.U.F., (Linguistique nouvelle).

- MOLINIÉ G., 1992, *Dictionnaire de rhétorique*, [Paris], Librairie générale française, (Le Livre de Poche).
- MOLINIÉ G., 1993, *La Stylistique*, Paris, P.U.F., (Premier Cycle).
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International, (Didactique des langues étrangères).
- NOÏLLE-CLAUZADE Ch., 2004, *Le Style*, Paris, Flammarion, (GF Corpus / Lettres).
- PERRIN-NAFFAKH A.-M., 1989, *Stylistique. Pratique du commentaire*, 2^e éd. rev. et corr. (1994), Paris, P.U.F., (Linguistique nouvelle).
- PEYTARD J. et MOIRAND S., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette, (F/Références).

Appendice

.....
8 mai. – Quelle journée admirable ! J'ai passé toute la matinée étendu sur l'herbe, devant ma maison, sous l'énorme platane qui la couvre, l'abrite et l'ombrage tout entière. J'aime ce pays, et j'aime y vivre parce que j'y ai mes racines, ces profondes et délicates racines, qui attachent un homme à la terre où sont nés et morts ses aïeux, qui l'attachent à ce qu'on pense et à ce qu'on mange, aux usages comme aux nourritures, aux locutions locales, aux intonations des paysans, aux odeurs du sol, des villages et de l'air lui-même.

J'aime ma maison où j'ai grandi. De mes fenêtres, je vois la Seine qui coule, le long de mon jardin, derrière la route, presque chez moi, la grande et large Seine, qui va de Rouen au Havre, couverte de bateaux qui passent.

À gauche, là-bas, Rouen, la vaste ville aux toits bleus, sous le peuple pointu des clochers gothiques. Ils sont innombrables, frêles ou larges, dominés par la flèche de fonte de la cathédrale, et pleins de cloches qui sonnent dans l'air bleu des belles matinées, jetant jusqu'à moi leur doux et lointain bourdonnement de fer, leur chant d'airain que la brise m'apporte, tantôt plus fort et tantôt plus affaibli, suivant qu'elle s'éveille ou s'assoupit.

Comme il faisait bon ce matin !

Vers onze heures, un long convoi de navires, traînés par un remorqueur, gros comme une mouche, et qui râlait de peine en vomissant une fumée épaisse, défila devant ma grille.

Après deux goélettes anglaises, dont le pavillon rouge ondoyait sur le ciel, venait un superbe trois-mâts brésilien, tout blanc, admirablement propre et luisant. Je le saluai, je ne sais pourquoi, tant ce navire me fit plaisir à voir.

Guy de Maupassant, « Le Horla », *Le Horla*, Paris, Ollendorff, 1887.
(In Guy de Maupassant, *Le Horla*, éd. d'A. Fonyi, Paris, Flammarion, 1984, 55-56.)

***Littérature de jeunesse : une littérature à part
entière exploitable en classe de FLE***

Marie-Christine ANASTASSIADI
Université d'Athènes

Une mise en parallèle de l'évolution de la didactique du français, dans son champ langue maternelle et dans son champ langue étrangère, ne peut que mettre en évidence le caractère novateur de cette dernière. L'aspect relativement marginal du FLE, par rapport au système éducatif dans son ensemble, a permis le développement d'une réflexion didactique libérée du poids des programmes, du contrôle de l'Inspection, de la tradition et des représentations dominantes. Aux marges du système, il a été possible aux enseignants de FLE, exerçant hors de France, de jouer, dès les années soixante, un rôle novateur et de rechercher des applications nouvelles sur un champ relativement peu délimité.

De son côté, le français langue maternelle n'a pas eu les mêmes priorités. Tout d'abord, le français n'est pas une matière comme les autres : il occupe une place stratégique, il est « le *bien commun*¹ de tous les enseignements » (Halté, 1992 : 12). À ce titre, la communauté enseignante se sent concernée par l'enseignement du français et attend de lui qu'il développe des savoirs utiles à toutes les disciplines. Il en est de même à l'extérieur de l'école où tous, spécialistes ou non de l'enseignement, se considèrent habilités à se prononcer, à tout bout de champ, sur une multitude de questions, qu'il s'agisse du niveau des élèves en français, des méthodes d'apprentissage de la lecture, des auteurs au programme, etc. La moindre réforme provoque immédiatement de vives controverses qui entravent l'évolution de la réflexion didactique.

Il en résulte que la didactique du français langue maternelle a toujours été plus conservatrice. En témoignent les instructions officielles qui placent, invariablement, l'étude des textes littéraires au centre des objectifs d'enseignement des élèves de la maternelle au lycée. Il n'en a pas été de même avec le FLE où le texte littéraire s'est vu interdit de séjour dans la classe de

1. En italique dans le texte.

langue. Nous ne rappellerons ici que ce qui peut faciliter le propos, sans retracer l'histoire de la littérature en FLE.

Jusqu'à la décennie 1950, la littérature dominait l'apprentissage de la langue. Essentiellement grammatical, cet apprentissage permettait aux étrangers qui étudiaient le français d'« entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une langue littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées » (Blancpain, 1953 : VI). La littérature répondait, en ce sens, au problème crucial de la norme et de sa justification, puisqu'il s'agissait de proposer un corpus de grands auteurs reconnus par les instances scolaires et universitaires. Aux raisons linguistiques se joignaient des raisons idéologiques, étant donné que « [...] l'accès à la littérature répond à tous les critères de la formation de l'honnête homme, finalité souveraine du système éducatif » (Cuq et Gruca, 2002 : 376).

L'influence de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, les voies ouvertes par la psychopédagogie et les philosophies de l'apprentissage, mais aussi le changement et la diversification du public adulte souhaitant apprendre le français ont joué un rôle déterminant dans l'évolution de la didactique du FLE. Au début des années 60, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a banni la littérature de l'enseignement du FLE qui a pris ses distances avec la norme littéraire et a conçu « un enseignement dans lequel l'expression de chaque élève est reçue par rapport à des fins propres de communication et non pas examinée dans un écart à réduire par rapport à une réalisation normée » (Massacret, 1993 : 18). L'avènement de l'approche communicative, dans les années 80, marque le retour du texte littéraire, lui conférant le statut de simple « document authentique » sans tirer profit de sa spécificité. Contrairement aux autres documents authentiques qui sont exploités en classe en étant « privés de leur code de compréhension, de ce qu'en littérature on nommerait leur contexte [...], [l]e texte littéraire a comme caractéristique de contenir la majeure partie de son contexte » (Bourdet, 1988 : 146). Tout comme le lecteur natif, le lecteur étranger lit pour construire un sens. Par conséquent, il est important de lui proposer une véritable lecture qui lui permettra de comprendre et de s'approprier ce qu'il lit à l'aide d'instruments donnés dans le texte (disposition spatiale, ponctuation, temps verbaux, embrayeurs, connotations, etc.).

Lire c'est tout d'abord comprendre. Une notion qui apparaît dans les instructions officielles pour l'école primaire dès 1985 et qui perdure jusqu'à nos jours. L'enfant-lecteur est un élève qui comprend ce qu'il lit, qui aime lire. Il doit avoir accès à de vrais textes afin de disposer de contextes authentiques. De « vrais livres » sont donc nécessaires en classe pour cultiver ce goût de la lecture. L'existence de bibliothèques centres documentaires (BCD)², dès les années 70, a permis l'entrée massive de la littérature dans les écoles.

2. « En 1972, il existait une seule BCD en France. En 1997, à l'occasion d'une enquête de la Direction des écoles, soixante-dix pour cent des écoles se disaient équipées d'un lieu central de lecture. » (Butlen, 2008-2009 : 40).

Dans le domaine de l'exploitation du texte littéraire, le FLM a une longueur d'avance par rapport au FLE dont la relation avec la littérature demeure ambiguë.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) ne consacre que quelques lignes à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue :

- L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme
- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)
 - la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.
 - l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.
 - le théâtre (écrit ou improvisé)
 - la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
 - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
 - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

(Conseil de l'Europe, 2001 : 47)

Les auteurs du *CECR* anticipent les réactions de ceux pour qui « ce bref traitement » de la littérature pourrait « paraître un peu cavalier » et reconnaissent que « [l]es littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen » (*loc. cit.*). Le texte littéraire ne fait pas l'objet d'un traitement particulier.

Cuq et Gruca constatent « le vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la recherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part » (2002 : 379). La didactique du FLE est désormais « à la traîne » par rapport à la didactique du FLM et afin d'y remédier il faudrait « mettre en place des transversalités » (*ibid.* : 380) qui permettraient aux didactiques de communiquer entre elles.

Afin de construire ces ponts, voyons comment la littérature de jeunesse est progressivement devenue une littérature à part entière qui a réussi à faire son entrée à l'école.

Longtemps sous-estimée, la littérature d'enfance et de jeunesse est, aujourd'hui, une littérature reconnue. Historiquement, le XVIII^e siècle marque, pour la France, la naissance d'une littérature adressée aux enfants. La bourgeoisie des Lumières fait de l'enfant un être qu'il faut protéger et éduquer. Les premières productions sont surtout des contes moraux qui inculquaient aux enfants l'obéissance aux parents, le goût du travail, le respect de la hiérarchie sociale. Deux éditeurs dominent l'édition parisienne : Pierre-Jules Hetzel et Louis Hachette. Afin de fidéliser leurs jeunes lecteurs, les éditeurs créent des collections et des périodiques où les romans paraissent en prépublication, sous forme de feuilletons. Même si les principes de morale et d'instruction restent une priorité, les lectures doivent susciter l'intérêt et le plaisir du jeune public et les thèmes de

l'aventure et de l'évasion font timidement leur apparition. En 1862, Jules Verne soumet à Hetzel son roman *Cinq semaines en ballon* qui paraît l'année suivante, connaissant un immense succès au-delà des frontières françaises.

Hachette crée en 1853 la « Bibliothèque des chemins de fer », une collection destinée au grand public et vendue dans les kiosques de gare. Elle est divisée en séries thématiques, chacune caractérisée par une couleur de couverture. Sous la couverture rose pâle paraissent les livres pour enfants. C'est dans cette collection que sont publiés tous les romans (*Les malheurs de Sophie*, *Les petites filles modèles*, *Le général Dourakine...*) de la comtesse de Ségur, née Rostopchine, dont les histoires ne réjouissaient jusque-là que ses petits-enfants.

En écrivant ces récits pour de « vrais » enfants, la comtesse de Ségur prend en compte la psychologie enfantine. Progressivement, les œuvres pour enfants prennent davantage en compte leur destinataire. Au début du XX^e siècle, la littérature de jeunesse privilégie le merveilleux et se met encore plus au service de l'imaginaire enfantin. Cette tendance est petit à petit abandonnée et le merveilleux doit résoudre les problèmes d'un quotidien pas toujours évident.

« Le roman contemporain pour la jeunesse se caractérise par une approche lucide des questions sociales. » (Routisseau, 2008 : 33). La littérature de jeunesse se libère de son caractère moralisateur ; elle aborde des sujets considérés comme tabous pour le jeune public (mort, racisme, homosexualité, terrorisme, chômage, sida, etc.) et ose revêtir des genres littéraires marginaux (science-fiction, polar). Elle peut se le permettre, car elle a acquis ses lettres de noblesse. Quelques-uns des meilleurs écrivains du XX^e siècle ont écrit pour les jeunes lecteurs : Henri Bosco, Marcel Aymé, Jacques Prévert, Marguerite Yourcenar, Antoine de Saint-Exupéry, Blaise Cendrars, Michel Tournier, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Joseph Kessel, Jean Giono, etc. Il est intéressant de noter que certains de ces auteurs réécrivent leurs propres textes pour les adapter à de jeunes lecteurs, en y apportant beaucoup d'attention. À propos de ses deux versions de *Vendredi*, Tournier considère que « le premier [le texte pour adultes] est un brouillon, le second est le propre » (Garcin, 1986, cité par Beckett, 1997 : 193). On retrouve, parfois, la structure du conte dans les versions pour enfants. À titre d'exemple, nous citons la première page de la nouvelle de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé*, réécriture pour enfants de l'une de ses *Nouvelles orientales* (document 1). Cette adaptation est plus courte, mais comprend de nouveaux éléments. La phrase d'ouverture, qui situe le récit dans le « royaume des Han », ne suffit plus maintenant que le conte s'adresse à un public jeune, et l'auteur y ajoute une deuxième phrase explicative : « c'était le nom qu'en ce temps-là on donnait à la Grande Chine ». On reconnaît dans cette démarche un procédé de conteur qui habille son conte en fonction de son public.

Contrairement à la version adulte, l'auteur évoque, dès la première page de la version pour enfants, le don extraordinaire de Wang-Fô. Le début se rapproche ainsi du conte où, d'emblée, on annonce les traits distinctifs des personnages (la taille du Petit Poucet, la méchanceté de la belle-mère et des sœurs de Cendrillon, etc.).

Un autre procédé intéressant est celui utilisé par Philippe Delerm : il ne réécrit pas son propre texte, mais il met en œuvre des moyens stylistiques similaires pour décliner le même thème pour deux publics différents (document 2). Il décrit quelques moments rares, de petits bonheurs, des gestes insignifiants et des instants ordinaires qui font le quotidien et s'adresse aux adultes dans *La Première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* (1997) et aux enfants dans *C'est bien* (1998). Comme il le note dans la préface de ce dernier, il regarde « le monde d'aujourd'hui avec les yeux de l'enfant [qu'il était], avec les yeux des enfants [qu'il] croise » (p. 6).

De jeunes auteurs contemporains écrivent à la fois pour adultes et enfants et refusent de se limiter à écrire pour les uns ou les autres : Daniel Pennac, Agnès Desarthe, Anna Gavalda, Florence Seyvos, Guillaume Le Touze, Marie-Aude Murail pour n'en citer que quelques-uns.

La légitimation de la littérature de jeunesse est donc conférée par les auteurs de la littérature « adulte » mais aussi par les instances éducatives. La littérature de jeunesse fait son entrée à l'école et prend place dans les programmes en 2002, où elle figure toujours, tandis que des listes d'œuvres recommandées sont élaborées par le Ministère de l'Éducation nationale, avec des notices d'accompagnement pédagogique. Par ailleurs, cette littérature est désormais objet d'études et de recherches universitaires, et l'on peut évaluer à une centaine le nombre de mémoires universitaires concernant la littérature de jeunesse, chaque année.

L'inscription de la littérature de jeunesse au programme officiel de l'école primaire en 2002 lui apporte une véritable légitimation et met fin à une longue période de réserves de l'institution qui reconnaît désormais, sans restriction, que le domaine est « riche de chefs-d'œuvre », des « œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école [...], tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui » (BO, 2002 : 21). Pour la première fois, l'école considère clairement que

La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier.

(Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002 : 5)

Les programmes de 2002 vont au-delà d'une simple reconnaissance et proposent de nouvelles pistes pédagogiques, fondées sur les recherches en littérature, exploitables, à notre avis, en classe de FLE.

Dans le cadre de cette intervention, nous ne citerons que deux propositions qui nous paraissent transposables en classe de FLE : l'invitation à organiser des débats interprétatifs et la mise en réseaux des textes.

Les textes officiels de 2002 proposent d'organiser, dès l'âge de cinq ans, des *débats interprétatifs* autour des textes et des images. Cette proposition a bousculé les idées reçues selon lesquelles « si on apprend à décoder puis à lire à l'école, on ne comprendrait finement et on n'interpréterait correctement que bien plus tard » (Butlen, 2008-2009 : 44). En FLM tout comme en FLE il est démotivant de réserver les œuvres littéraires aux niveaux avancés.

Notre proposition est d'exploiter des ouvrages destinés à de jeunes lecteurs avec un public débutant en FLE, indépendamment de son âge. Nous avons déjà proposé des pistes pédagogiques pour introduire les albums en classe (Anastassiadi, 2007). Nous pourrions travailler, sur le même principe, en utilisant des livres qui font partie des collections « premières lectures », « histoires courtes et faciles à lire », « livres pour les enfants qui aiment déjà lire tout seuls » pour reprendre les termes sous lesquels ses collections figurent dans les catalogues des éditeurs.

À titre d'exemple, nous citons deux extraits de textes appartenant à ce type de collections (documents 3 et 4) et répondant à un critère pertinent pour le choix des lectures : proposer des livres qui font rire, c'est-à-dire des livres inventifs, surprenants, capables de créer un effet de surprise. Plus qu'au burlesque ou aux jeux de mots, les lecteurs de tout âge seront sensibles aux commentaires, explicites ou implicites, que suscite l'histoire.

L'objectif premier des débats interprétatifs est d'effectuer une lecture qui débouche sur une compréhension assurée. La démarche pour assurer la compréhension est décrite ci-dessous :

On ne peut couper le flux de la lecture (qu'elle soit entendue ou faite par le lecteur lui-même) pour expliquer un mot ou une forme syntaxique complexe. Et, cependant, on ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte. En fait, c'est dans le rythme s'instaurant entre lectures et discussions que se constitue la compréhension d'un texte long et complexe qui, sans cesse, rattache ce qui a été lu à ce qui va l'être. L'une des manières les plus efficaces est de progresser dans le texte en demandant aux enfants de rappeler ce qui vient d'être lu et d'imaginer ce qui pourrait suivre. Les phases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés (en général, ils n'ont pas été compris), de vérifier les passages déformés (les élèves en ont fait des interprétations hasardeuses). Tout oubli et toute erreur de compréhension doivent être repris grâce à une discussion collective (avec, éventuellement, retour au passage controversé) dans laquelle l'enseignant joue un rôle décisif, dans la mesure où il accepte ou refuse les propositions des élèves. Il doit être attentif au fait que si, dans certains cas, c'est la langue qui peut faire obstacle (lexique rare, syntaxe complexe, enchaînement problématique des substituts du nom, connecteurs délicats à interpréter, relations temporelles inhabituelles, etc.), dans d'autres cas, ce sont simplement les représentations mentales qui font défaut, parce que ce qui est relaté n'appartient pas à l'expérience réelle ou imaginaire des élèves. Les moments d'anticipation sont tout aussi décisifs. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs implicites des formes littéraires, de les rendre plus

assurés. [...] Il appartient au maître de susciter l'invention, mais aussi de refuser ce qui ne peut convenir et d'amener les élèves à prendre conscience des contradictions, des erreurs contre la vraisemblance, des contraintes liées au genre, etc.

(Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002 : 7)

L'enseignant n'impose plus son interprétation mais essaie, par la dialectique, d'y conduire ses élèves. Chacun peut se prononcer et donner son propre point de vue qu'il devra justifier lors du débat. L'enseignant assure l'arbitrage et valide ou non les interprétations avancées.

L'apport de cette démarche est qu'elle

rend visible ce qui est invisible dans l'activité du lecteur expert, elle explicite les non-dits, fait apparaître le fil conducteur des inférences, permet de prendre conscience des contresens, grâce notamment aux reformulations. Elle fait émerger, tantôt la polysémie d'une œuvre, tantôt une certaine indécidabilité, ou encore les limites de l'interprétation. Une telle activité tend à développer des stratégies qui relèvent de la métacognition ; elle constitue la meilleure façon d'aider les élèves en difficulté à lire, à planifier leur lecture, à prendre du pouvoir dans la situation d'apprentissage.

(Butlen, 2008-2009 : 45)

La mise en réseaux des textes est la deuxième ouverture proposée par les instructions officielles de 2002. L'idée est que

Chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures. Tel ouvrage contemporain en appelle à telle œuvre patrimoniale ou classique, telle œuvre classique trouve des échos dans la production actuelle.

(Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002 : 8-9)

Les textes peuvent être mis en réseaux afin de travailler autour d'un personnage-stéréotype, autour de l'univers langagier d'un auteur, autour d'un genre, autour d'une reformulation, autour de la réécriture/réappropriation (ex. Ésope / La Fontaine), autour d'un mythe, d'un symbole, pour ne donner que quelques pistes.

Ce parcours de lecture peut offrir une ouverture interdisciplinaire car il permet

de construire les échos entre les œuvres lues et, quelquefois, entre celles-ci et les autres œuvres d'art rencontrées par ailleurs (peinture, photographie, musique, architecture, élément du patrimoine, etc.), enfin entre celles-ci et les connaissances construites en histoire, en géographie, en sciences...

(*Ibid.* : 9)

Ces activités doivent rester ludiques et gratifiantes, afin que la lecture demeure un plaisir pour les élèves. Un plaisir qui est double : d'une part, le plaisir de découvrir le texte et d'adhérer à l'histoire et, d'autre part, le plaisir de s'interroger sur le texte, de réfléchir, de discuter collectivement sur les effets qu'il produit sur chaque lecteur individuellement, mais aussi sur la communauté de lecteurs qui le

découvre. Ce plaisir, longtemps réservé aux apprenants de niveaux avancés, serait concevable dès les débuts de l'apprentissage du FLE, grâce à la mise en place de passerelles entre les didactiques du FLE et du FLM.

Références bibliographiques

- ANASTASSIADI M.-C., 2007, « Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire », *Actes de la Journée d'étude eu 21 octobre 2006. Enseigner le français langue étrangère au primaire : méthodes et pratiques*, Athènes, Université d'Athènes, 123-135.
- BLANCPAIN M., 1953, « Préface », in MAUGER G., 1953, *Cours de langue et de civilisation françaises I*, Paris, Hachette, V-VI.
- BOURDET J.-F., 1988, « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial (février/mars), 144-148.
- BO [Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la Recherche], 14 février 2002, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, n° 1 (hors-série).
- BUTLEN M., 2008-2009, « La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution. Histoire d'une légitimation », *L'École des lettres*, n° 4 (mars), 29-49.
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- GARCIN J., 9-15 janvier 1986, « Interview avec Michel Tournier », *L'Événement du jeudi*, in BECKETT S., 1997, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- HALTÉ J.-F., 1992, *La didactique du français*, Paris, P.U.F., (Que sais-je ?).
- MASSACRET M., 1993, « Français, langue maternelle, langue étrangère : une double culture ? », *L'École des lettres*, n° 9 (mars), 17-24.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE / Direction de l'enseignement scolaire, août 2002, *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP, collection École, Documents d'application des programmes.
- ROUTISSEAU M.-H., 2008, *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage*, Paris, Belin.

Ouvrages cités en annexe

DELERM P., 1998, *C'est bien*, Paris, Milan.

MOISSARD B., 2000, *Prune princesse de Monaco Créteil*, Paris, L'École des loisirs.

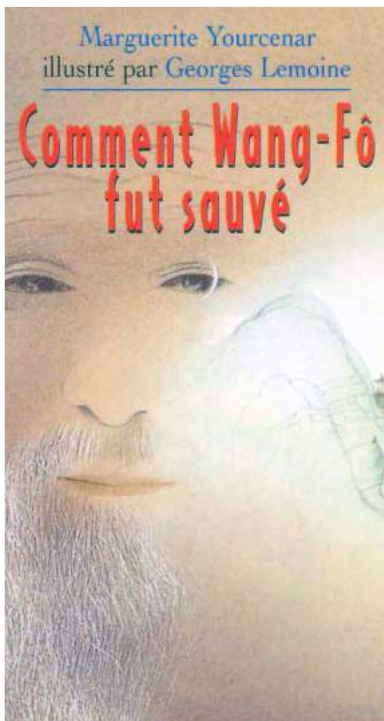
MURAIL M.-A., 1989, *Le hollandais sans peine*, Paris, L'École des loisirs.

YOURCENAR M., 1952 [pour le texte], 1998 [pour l'édition consultée], *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Paris, Gallimard, (folio cadet).

Annexe

Document 1

YOURCENAR M., 1952 [pour le texte], 1998 [pour l'édition consultée], *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Paris, Gallimard, (folio cadet), p. 4 :



Le vieux peintre Wang-Fô et son disciple Ling vagabondaient le long des routes du royaume des Han. Le royaume des Han : c'était le nom qu'en ce temps-là on donnait à la Grande Chine.

Personne ne peignait mieux que Wang-Fô les montagnes sortant du brouillard, les lacs avec des vols de libellules, et les grandes houles du Pacifique vues des côtes. On disait que ses images saintes exauçaient d'emblée les prières ; quand il peignait un cheval, il fallait toujours qu'il le montrât attaché à un piquet ou tenu par une bride, sans quoi le cheval s'échappait au grand galop du tableau pour ne plus revenir. Les voleurs n'osaient pas entrer chez les gens pour qui Wang-Fô avait peint un chien de garde.

Document 2

DELERM P., 1998, *C'est bien*, Paris, Milan, p. 67 :

C'est bien de jouer au Monopoly.

Bien sûr, il y a d'autres jeux beaucoup plus modernes, avec des milliers de questions. Mais le Monopoly, c'est différent. Il fait un peu partie de la famille. Peut-être parce qu'on l'a eu il y a déjà très longtemps, pour un anniversaire. Peut-être aussi parce que quand on prend la vieille boîte abîmée au dessin écossais marron, rouge, noir et blanc, on se rappelle l'ambiance de toutes les parties, en vacances avec les cousins, les jours de pluie, ou quand il faisait trop chaud.

67

Table des *C'est bien*

C'est bien, juste avant la rentrée des classes
C'est bien d'aller dans un fast-food
C'est bien, quand on vient d'annoncer
une mauvaise note
C'est bien d'acheter des bonbons
chez la boulangère
C'est bien de faire ses devoirs
sur la table de la cuisine
C'est bien l'autoroute la nuit
C'est bien, quand il fait très froid
C'est bien de lire un livre qui fait peur
C'est bien, quand les mamans
commencent à bavarder
C'est bien de se lever le premier
dans la maison
C'est bien de jouer au flipper
C'est bien d'être abonné à un journal
C'est bien d'être malade
C'est bien d'aller dans une très grande
fête foraine, la nuit
C'est bien de jouer au Monopoly
C'est bien de franchir la frontière
C'est bien de s'asseoir dans l'herbe,
à la fin d'un match de foot
C'est bien, la première fois qu'on joue
au bowling
C'est bien, le jour où on joue
la pièce de théâtre
C'est bien, le jour où il pleut,
pendant les vacances à la mer

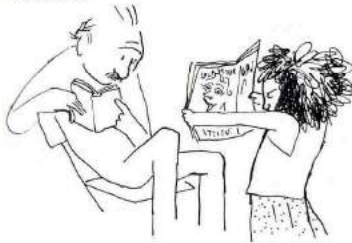
Document 3

MOISSARD B., 2000, *Prune princesse de Monaco Créteil*, Paris, L'École des loisirs, p. 10-11 :

Aujourd'hui, c'est dimanche, et Prune en est à son dixième magazine. Elle est plongée dedans, quand tout à coup on l'entend qui hurle :

- J'EN AI MARRE!
- De quoi? demande son père.
- De la vie.
- Qu'est-ce que tu lui reproches, à la vie?

- D'être injuste. C'est toujours les mêmes qui sont princesses de Monaco. Moi aussi, je veux être princesse de Monaco!



10

Le père de Prune, qui s'appelle Jacques Dubois, respecte les vocations. Il donne son accord :

- Entendu, ma Prunelle. Si ça doit faire ton bonheur, sois princesse de Monaco.

Reste à trouver le moyen. Prune cherche une idée, mais il ne lui en vient aucune et elle re-hurle :

- J'EN AI MARRE!
- De quoi encore? s'informe son père.

- Comment je fais, moi, pour devenir princesse de Monaco?

- C'est simple, dit Jacques Dubois, pour devenir princesse de Monaco, tu dois d'abord surveiller ton langage. Une princesse de Monaco ne dit ja-mais : « J'en ai marre. » Elle dit : « J'en ai assez. »

- J'en ai assez, dit Prune.

11

Document 4

MURAIL M.-A., 1989, *Le hollandais sans peine*, Paris, L'École des loisirs, p. 12-13 :

Cette année-là, Papa nous dit :
– Nous allons camper à l'étranger.
Il se tourna vers Maman :
– J'ai pensé que pour les enfants, ce serait bien que nous allions en Allemagne. Ils entendront parler allemand toute la journée. C'est ce qu'on appelle « un bain de langue ».
Moi, je rêvais surtout de bains de mer. Je demandai :
– Ça sert à quoi, un bain de langue ?
Papa explosa :
– Mais bon sang, Jean-Charles ! À la fin du mois, tu sauras parler allemand. C'est très important, pour

réussir dans la vie, de savoir parler une langue étrangère.
Je demandai :
– Et toi, tu sais l'allemand ?
Mon papa toussa et répondit : « Un peu. » Ce qui était un vrai mensonge.



*Pratiques de l'écriture littéraire
et enseignement du FLE*

Ahmed HOSNY
Université Tunis El Manar
Institut Supérieur des Sciences Humaines

L'objectif de l'enseignement du Français Langue Etrangère nécessite à priori quatre compétences : comprendre/lire/parler et écrire¹. Ces quatre compétences permettent par la suite de pratiquer diverses formes d'écriture littéraire, leur intérêt portant à la construction du besoin d'écrire de l'apprenant en accordant un primat sur le comment, c'est-à-dire à l'élaboration des instruments et des fonctions du travail même de l'écriture.

Citons les trois formes d'écriture littéraire qui ont fait l'objet de la présente étude :

- L'*écriture d'invention* et ses différentes formes (article, lettre, monologue, discours, essai, récit à visée argumentative ou bien amplification).
- Le *commentaire composé* et ses objectifs principaux qui consistent à éclairer le sens d'un texte pour proposer par la suite une interprétation.
- La *dissertation* définie comme une argumentation construite et cohérente.

Ces activités d'écriture littéraire sont considérées comme également acquises par une grande majorité d'apprenants francophones dans leur cadre scolaire ou universitaire. Avant de nous attarder à la pratique de ces formes d'écriture littéraire, soulignons que ce genre d'activités présupposent l'analyse approfondie d'un texte littéraire. Celle-ci suppose de son côté non seulement de bien maîtriser le thème et l'architecture de son ensemble, mais aussi de percevoir la tonalité dominante voulue par son auteur. Je ne résisterai pas de mettre l'accent sur le ton du texte, produit des marques de l'énonciation, des formes du discours, des genres et des registres littéraires. Le ton du texte constitué par un ensemble d'éléments expressifs vise à sensibiliser le lecteur, à provoquer en lui des émotions aussi diverses que le rire ou les pleurs, la tristesse ou l'angoisse, la peur ou

1. Cf. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, ch. 3 et ch. 5.

l'enthousiasme, la pitié ou la colère ou alors tout simplement à donner au lecteur le plaisir esthétique.

1. Littérature et enseignement

La didactique du texte littéraire et ses enjeux pédagogico-didactiques en FLE, forte de sa légitimité croissante depuis les années 80, du fait notamment de son implantation non seulement dans l'enseignement secondaire², mais aussi dans les universités³ poursuit son développement dans trois directions :

- 1) Approches de la *textualité* littéraire avec élargissement de ses champs de référence dans des domaines par exemple de la linguistique acquisitionnelle, grammaire de texte, énonciation, pragmatique, analyse conversationnelle à dominante sciences du langage (cf. Adam, 1991).
- 2) Approches qui permettent de faire le point sur l'essentiel des connaissances littéraires, histoire littéraire et culturelle, biographie d'auteur, méthode thématique, étude des genres et des registres, étude de l'intertextualité et de la singularité des textes, définition des formes.
- 3) Approches psychocognitives sur des modèles de textes qui réfèrent plus au développement intellectuel et affectif de l'apprenant⁴.

Nous n'examinerons pas les relations d'interdépendance et d'interaction entre ces trois directions. Pour faire court, disons qu'ils se partagent entre une orientation vers la didactique générale du FLE et un ancrage dans la spécificité de la didactique du texte littéraire en tant que matière d'enseignement, cette dernière étant prédominante les dernières années sur le plan institutionnel scolaire et universitaire. La didactique du littéraire peut être le lieu où l'on articule le savoir à l'élève, la culture à l'expression, les contenus aux méthodes et aux techniques d'apprentissage (cf. Biard & Denis, 1993).

2. Pratiques d'écriture telle que la dissertation littéraire, le commentaire composé, l'écriture d'invention utilisées en classe scolaire ou bien jeux d'écriture, ateliers d'écriture, qui complémentarément à l'analyse narratologique et discursive du texte littéraire construisent de façon différente les interactions entre lecture et l'écriture (cf. C. Bonniface, 1992).

3. Dans les universités on assiste à la création de cursus universitaires qui privilégient les théories du texte, passées tout d'abord par la théorie narratologique ou théorie du récit, la sémiotique narrative (pour les techniques de construction d'une histoire) convoquées et implicites par des activités de production écrite déjà citées portant sur la méthodologie du texte. L'idée étant de favoriser la compétence de lecture spécifiée par des types de discours selon une organisation formelle et éclairer un auteur ou une œuvre en traquant l'usage d'un procédé d'écriture.

4. Cf. les travaux de Vygotski, Bruner, Bronckart.

1.1. Enseignement aux pratiques d'écriture littéraire

Parler de didactique des textes littéraires historiques, c'est reconnaître à mon avis que leur accès ne va pas de soi, que derrière ce qui se donne parfois comme évidence culturelle se dissimule – quant à l'enseignement d'une langue étrangère – un apprentissage long, complexe et original. Des facteurs d'ordre affectif, idéologique et culturel qui régissent les textes littéraires ne permettent pas toujours chez les apprenants d'une langue étrangère la pratique des écritures littéraires de façon décisive et tout à fait authentique.

Or l'initiation à des pratiques d'écriture littéraire paraît nécessaire aujourd'hui. L'enseignement secondaire accueille en effet une population scolaire qui, hier encore, était exclue de l'enseignement de l'écriture littéraire et qui n'est non plus préparée par son milieu d'origine⁵ à une entrée immédiate et aisée dans l'analyse et l'interprétation des textes littéraires. L'enseignement de la littérature à orientation du FLE dans les cursus universitaires ne consiste non plus ou du moins seulement à produire un discours sur les œuvres, mais à donner aux étudiants les moyens de pratiquer la littérature de manière *active, créative et autonome*.

Citons à titre indicatif les nouvelles exigences que cette orientation fait naître :

- redéfinition des finalités de l'enseignement de la littérature,
- meilleure connaissance des démarches de lecture littéraire afin de clarifier les savoirs et les savoir-faire qui la rendent possible,
- réflexion à la transposition de ces savoirs dans le but de les rendre assimilables par les apprenants du FLE.

Les textes littéraires n'apparaissent plus comme des modèles à imiter, mais comme les manifestations d'expériences humaines par rapport auxquelles il importe de se situer pour mieux se construire. Rappelons que la simple reconnaissance admirative de la transcendance d'une œuvre littéraire a fait place à un souci de contextualisation culturelle et historique des œuvres littéraires en général.

2. Didactique du FLE et écriture littéraire

Quant à l'enseignement d'une langue étrangère, la configuration d'une œuvre littéraire passe nécessairement, à un moment ou à un autre par sa mise en situation dans une époque et au sein d'une culture. Le professeur ne doit pas perdre de vue qu'il s'agit de faire comprendre les conditions de production et de réception de l'œuvre, de la faire apprécier dans son temps, dans sa spécificité et dans sa

5. On pourrait simplement s'interroger sur l'opportunité d'une didactique du littéraire à l'issue des approches citées auparavant parmi les élèves/apprenants qui ont le français pour langue étrangère ainsi qu'aux facteurs de différenciation et de possibles proximités entre langue maternelle et langue étrangère dans le choix du corpus du texte littéraire.

relation avec d'autres œuvres antérieures ou postérieures, françaises ou étrangères en privilégiant ainsi la contextualisation, la comparaison et la perspective interculturelle.

Les œuvres littéraires sont également utilisées pour servir de support à des acquisitions méthodologiques fondamentales. L'important est donc de former des individus ayant le goût et les moyens de lire de la littérature, afin qu'ils enrichissent leur personnalité (esprit critique, imagination, sensibilité) et qu'ils augmentent leurs compétences générales (en savoir, savoir-faire et savoir-apprendre) en matière de lecture. C'est pour cela que l'enseignement de la littérature vise à l'heure actuelle à l'acquisition d'une culture vivante, ouverte sur le monde et sur les autres, par l'intermédiaire des textes qui réfèrent de plus en plus à des normes « culturelles-lettrées ».

Le souci de former avant tout des individus/lecteurs anime l'enseignement actuel de la littérature à s'intégrer sur la communication littéraire⁶ et à intégrer des approches contemporaines de la lecture littéraire.

Compétences spécifiques requises

Compétences de lecture

Le texte littéraire s'élabore en s'inscrivant dans un exemple textuel vaste, nourri par la production littéraire elle-même. La lecture d'une œuvre littéraire présente des traits bien particuliers. Tout d'abord le texte littéraire repose toujours sur une double énonciation (Ubersfeld, 1996) au moins : la communication entre auteur, médiatisée par les figures énonciatives du narrateur et du narrataire, les caractéristiques en particulier énonciatives d'un texte qui sont les résultats de choix délibérés et de la recherche d'effets en un mot d'une *stratégie d'écriture individuelle*. Etant donné que chaque genre littéraire a son histoire, ses rituels et ses contraintes particulières (que l'on songe au théâtre, à l'écriture épistolaire, à l'autobiographie, etc.) et qu'il ne s'insère pas dans une situation normale et ne se réfère pas du moins directement au monde réel, c'est à l'élève/apprenant de découvrir des modèles de lecture appropriés. La lecture d'un texte littéraire exige ainsi :

- une mise en perspective historique qui prend en compte l'état de langue dans lequel il a été écrit et sa situation dans un genre, dans un registre ou dans un mouvement artistique donné,
- l'histoire de sa réception (par un public donné et par les instances du « marché littéraire » : écrivains, critiques, théoriciens),
- des diverses interprétations qui en sont auparavant proposées selon des modèles ou des courants de lecture issus de la linguistique textuelle, de la sémiotique narrative littéraire que j'appellerai modalités textuelles dont

6. Effets du texte littéraire sur le destinataire y compris ses fonctions dans le développement cognitif.

l'importance dans les pratiques littéraires pour la planification, activation, organisation et hiérarchisation des idées est primordiale.

Compétence scripturale

Production écrite et créativité littéraire

La finalité de la production littéraire est essentiellement focalisée sur trois exercices écrits, à savoir :

- la dissertation littéraire,
- le commentaire composé,
- l'écriture d'invention.

Le commentaire composé

Le *commentaire composé* constitue un cadre qui permet de construire avec rigueur et cohérence l'interprétation d'un texte littéraire. Il s'attache à mettre en évidence les principaux centres d'intérêt d'un texte littéraire. On pourrait résumer les objectifs du commentaire composé autour des points suivants :

- observer de faits textuels (grammaticaux, énonciatifs, pragmatiques) et les interpréter,
- construire et justifier une lecture personnelle à partir de démarches d'analyses et de remarques précises,
- rédiger un devoir obéissant suivant les principes de la composition française, c'est-à-dire comportant une introduction, un développement structuré et une conclusion.

Pour la rédaction du commentaire composé, l'apprenant (élève ou étudiant) se sert du langage afin de créer un objet esthétique. Le texte littéraire à produire c'est en effet l'aboutissement d'une recherche stylistique, d'une réflexion sur la forme de l'écriture du texte littéraire commenté en question. L'œuvre créée est alors l'expression d'une vision singulière du monde, celle de l'écrivain. Commenter un texte littéraire revient alors à mettre à jour l'esthétique qui le sous-tend afin de saisir son originalité propre.

La dissertation

La *dissertation* de son côté définie comme une argumentation construite et cohérente se fonde sur des réflexions et des connaissances littéraires prérequisées par les apprenants du FLE. Elle prend appui sur une problématique liée à l'étude d'une œuvre littéraire intégrale, représentative d'un genre particulier dans le cadre du programme scolaire ou universitaire. Pour réussir une dissertation littéraire, il faut atteindre l'opérationnalisation des objectifs suivants :

- procéder à une connaissance approfondie des œuvres étudiées, après avoir lu d'autres livres du même auteur ou du même genre (perspective fixée sur l'histoire littéraire, l'intertextualité et la singularité du texte),
- cerner avec rigueur les enjeux d'un sujet,

- mobiliser l'ensemble des connaissances littéraires acquises auparavant.

L'écriture d'invention

L'*écriture d'invention*⁷ conduit à produire un texte à partir d'un sujet qui formule clairement les consignes du travail demandé et en relation avec un ou plusieurs textes d'un corpus à étudier. Elle implique par conséquent les objectifs suivants :

- respecter les contraintes du sujet,
- concevoir ou imaginer un projet d'écriture personnelle qui corresponde à ces contraintes,
- s'entraîner à une écriture d'argumentation et d'invention.

Les types de sujets qui peuvent être proposés peuvent prendre des formes variées et concernent divers types de discours. L'écriture d'invention peut ainsi s'exercer dans un cadre argumentatif :

- rédaction d'un article éditorial⁸, polémique, critique ou droit de réponse,
- rédaction d'une lettre de correspondance avec un destinataire défini dans le libellé du sujet, ou bien d'une lettre ouverte ou fictive à l'issue d'un des textes littéraires du corpus étudié,
- rédaction d'un monologue délibératif,
- dialogue (y compris le dialogue théâtral),
- récit à visée argumentative (fable, apologue).

Ce qui vient d'être noté permet de nous rendre compte des activités rédactionnelles à intervalle régulier selon des modalités d'écriture prescrites.

Par contre, dans un cadre narratif, l'imitation/imprégnation des textes modèles en relation avec un projet d'écriture me semble fortement plus intéressante. Dans ce cas, l'écriture d'invention peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations d'écriture suivantes :

- transposition (changements de genre, de registre ou de point de vue à l'issue du texte littéraire étudié)⁹,
- amplification¹⁰ (insertion d'une description ou d'un dialogue dans un récit, poursuite d'un texte, développement d'une ellipse narrative),
- imitation¹¹.

7. Forme d'écriture relativement nouvelle et à laquelle on a consacré une bonne partie de notre communication. Elle a été introduite en France en 2002, au début comme un des sujets possibles de l'épreuve écrite de français en première. Il s'agit d'une écriture à partir des textes littéraires et non seulement sur les textes littéraires (cf. Petitjean, 2005 et Daunay, 2003).

8. Ex. : En lisant le texte suivant de Adèle Hugo, *Victor Hugo raconté par un témoin de sa vie* (1852), racontez la même scène dans un article de journal de l'époque, en adoptant le point de vue d'un adversaire du drame de Victor Hugo.

9. Ex. : Reformulez la moralité de la fable de La Fontaine, « Le Corbeau voulant imiter l'Aigle » en prenant en considération ses différentes dimensions.

10. Ex: En vous inspirant du dialogue de l'œuvre de S. Beckett *Fin de partie*, imaginez un nouveau quiproquo entre Hamm et Clov.

3. Activités proposées

- a) Activités de réécriture parmi les textes supports (transformation d'une scène de théâtre en page de roman et inversement, réécriture d'un texte en adoptant un registre différent).
- b) Activités qui invitent à produire un texte nouveau à partir d'un ou plusieurs textes supports ou un texte dans le prolongement d'un autre texte (article journalistique, lettre, dialogue en relation avec un thème abordé dans le corpus étudié).

Notons que certaines activités d'écriture littéraire impliquent davantage une réflexion sur le style, sur l'écriture elle-même (par exemple le pastiche), tandis que d'autres, sans négliger le travail du style, elles nécessitent la mise en place d'une argumentation forte (par exemple écrire un réquisitoire, un plaidoyer, un texte polémique sur telle ou telle question).

L'analyse d'un sujet donné constitue une étape essentielle du travail de l'écriture d'invention, car elle s'élabore dans le cadre des contraintes imposées par un sujet :

- contraintes portant sur le genre, la forme ou le registre du discours ou bien contraintes portant sur le rapport entre le texte à écrire et le texte support ou corpus ;
- contraintes de longueur prévue (projet d'écriture courte).

4. Ecriture littéraire et projet pédagogique

La réflexion sur la didactique du texte littéraire actuellement quant à l'organisation des savoirs enseignés accorde une grande importance aux notions de séquence didactique et de projet pédagogique¹². Les approches du texte littéraire déjà proposées ainsi que les activités d'enseignement littéraire traditionnel ou les activités plutôt innovantes tant au niveau de la compréhension textuelle qu'au niveau de la production écrite doivent être réparties selon le niveau des apprenants, leur cycle ou cursus d'études à l'issue d'une période donnée et selon des contenus appelés par la tâche, programmés à l'avance et finalisés par elle.

Un projet d'écriture d'invention en tant que projet pédagogique puisse comporter ainsi les étapes suivantes :

- définition des objectifs à atteindre, c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire transversaux et transférables,

11. Ex. : Composez un court poème, en vers ou en prose, qui détruira une idée reçue ou un cliché.

12. Pour la pédagogie du projet, courant paru dans les années 80, cf. Freinet (1994), et politique générale en langues du Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

- élaboration et programmation des tâches et des activités diverses favorisant l'atteinte des pratiques d'écriture littéraire (dissertation littéraire, commentaire composé, écriture d'invention, activités de réécriture, activités d'écriture créative),
- mise au point des procédures d'évaluation destinées à réguler l'apprentissage préconisé et à apprécier le degré de maîtrise des savoirs et des savoir-faire acquis.

Il convient par la suite à chaque enseignant d'initier les apprenants à mettre en route un projet d'écriture tout en prenant conscience des contraintes de sa durée, qu'il s'agit d'un projet séquentiel¹³ – qui concerne une séquence particulière – ou bien un projet mensuel, trimestriel ou annuel qui exige un montage, une mise en relation de plusieurs séquences pédagogiques. C'est pour cela que chaque travail en projet ou mieux toute pratique d'écriture littéraire n'est pas forcément de l'écriture longue. Cependant pour le développement des compétences organisationnelles et le déblocage de l'apprenant vis-à-vis de l'écriture, il vaut mieux faire travailler les élèves/étudiants en projet long.

Le sujet d'écriture d'invention établit toujours une étroite relation entre le texte à écrire et le corpus étudié dans sa totalité ou partiellement. Comme tout projet pédagogique en classe de langue, ce travail d'écriture est axé autour d'une série d'étapes. L'invention nécessite ainsi :

- i) une appréhension du sujet demandé,
- ii) une délimitation des enjeux du sujet (forme du texte à produire, genre et registre de langue à adopter, situation de communication demandée),
- iii) une phase de réalisation au brouillon,
- iv) la mise en marche de l'écriture,
- v) une phase d'évaluation (capacité de l'apprenant à énoncer de manière claire et construite la situation de communication demandée et la mise en valeur de l'intérêt du projet).

Conclusion

Je pense, comme beaucoup de chercheurs, que l'enseignement ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs mais des moyens pédagogiques doivent être mis à la disposition de l'apprenant pour mettre en route ses démarches d'écriture.

Il en va de même pour ce qui est de l'interaction entre lecture et écriture. Les activités de lecture et de compréhension d'un texte littéraire servent directement à l'écriture d'un texte nouveau en fournissant la manière à des activités productives ainsi variées. En cela le travail d'écriture prolonge et enrichit la lecture dans la mesure où seule la création personnelle permet chez l'apprenant de se distinguer, se valoriser, s'exprimer et s'exposer à autrui. La pratique de l'écriture de textes

13. La séquentialité pédagogique est orientée vers l'activation des contenus à enseigner.

littéraires apparaît en effet comme une des finalités de la lecture, puisqu'elle doit susciter chez l'élève/apprenant l'envie même d'écrire.

Enfin, parmi l'enseignement classique des pratiques d'écriture (dissertation littéraire, commentaire composé) et des pratiques d'écritures créatives et innovantes (écriture d'invention, écriture créative), j'insisterai à l'attention portée aux sujets/apprenants et à leurs modes d'apprentissage (surtout pour ce qui est du procès de l'écriture et éventuellement de la création des ateliers d'écriture) et sans doute à la complémentarité des diverses approches de la textualité littéraire. C'est ainsi qu'on arrivera à faire développer les compétences scripturales et métascripturales de chaque apprenant individuellement ou bien en travail de groupe. L'élaboration de contenus d'enseignement en matière littéraire et de formation en pratique d'écriture littéraire pourrait relever une sorte de recherche/action soit en direction de l'enseignant du FLE, soit en direction de la promotion du FLE par les instances gouvernementales.

La didactique des pratiques d'écriture littéraire dans l'enseignement du FLE paraît nécessaire pour le développement d'un ensemble des compétences, aptitudes, savoirs, valeurs, investissements et représentations qui constituent par ailleurs la vie psychique, physique et sociale des sujets/apprenants.

Références bibliographiques

- ADAM J.-M., 1991, *Langue et Littérature*, Paris, Hachette.
- BIARD J. & DENIS F., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan.
- BONIFACE C., 1992, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.
- CABRERA A. & KURZ M., 2002, *Produire des écrits*, Paris, Bordas.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- DAUNAY B., 2003, « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches n° 39, Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, 39-68.
- FREINET C., 1994, *Œuvres pédagogiques*, T. II, Paris, Le Seuil.
- HALTÉ J.-F., 1987, « Ecriture, littérature, formation », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, 81-103.
- PETITJEAN A., 2005, « Ecriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir faire », décembre, 75-96¹⁴.
- UBERSFELD A., 1996, *Lire le théâtre I*, Paris, Belin, (Lettres Sup).

14. Note des éditeurs : l'auteur n'a pas réagi à nos appels l'invitant à compléter cette notice bibliographique.

Privilégier le texte littéraire en classe de FLE

Maria-Eleftheria GALANI
Université d'Athènes

Souvent, les enseignants de FLE se réservent d'utiliser le texte littéraire en classe de langue puisqu'ils le considèrent comme « difficile » et « exigeant », destiné à un public d'initiés et de niveau avancé, censé en apprécier toutes les nuances. Cette attitude finit par priver les auteurs d'un nouveau public et les condamne à l'oubli au lieu de les honorer.

Pour cette raison, le but de cette réflexion n'est pas de montrer comment on peut enseigner la littérature mais de prouver que le texte littéraire constitue un matériel didactique approprié à l'enseignement/apprentissage de la langue. La problématique réside dans l'effort d'initier les apprenants de FLE dès le début de l'apprentissage à la lecture du texte littéraire, de leur faire aimer le texte littéraire et de les en faire jouir peu à peu, et ce, même s'ils n'arrivent pas à déchiffrer tout de suite tous les messages subtils du texte. On pourrait de cette manière espérer qu'ils continueront à lire des œuvres littéraires comme des apprenants autonomes en dehors de la classe vu que « la lecture est avant tout une expérience individuelle et libre » pour reprendre les paroles de Renée Léon (2004 : 29).

1. Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue ?

D'après Aron et Viala (2005 : 3), il est nécessaire d'enseigner la littérature :

à la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forment une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue.

En particulier, l'exploitation didactique du texte littéraire en classe de FLE est justifiée par trois raisons : des raisons linguistiques, culturelles et d'épanouissement affectif.

1.1. Les raisons linguistiques

Le texte littéraire offre une vaste gamme de textes authentiques – c'est-à-dire des documents *bruts* ou *sociaux* non conçus à des fins pédagogiques mais « à des fins de communication réelle » (Cuq, 2003 : 29), ayant une diversité de registres, de styles – et de textes-types de difficulté variée. Cela fournit les apprenants d'une richesse incomparable qui peut les aider à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxiques, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles et, par conséquent, à l'appropriation linguistique.

1.2. Les raisons culturelles

Les textes littéraires constituent des véhicules de culture. Cela ne veut pas dire qu'on peut « apprendre » la culture (ou les cultures) d'une langue à travers sa littérature. En effet, la nature propre d'une culture est si complexe et problématique qu'on ne peut pas la contourner de façon simple et superficielle. Cependant, les contextes, les caractères, les situations et les hypothèses présentés dans les textes littéraires favorisent la compréhension de l'altérité et développent la tolérance et le respect mutuel.

1.3. L'épanouissement affectif

La littérature entraîne l'élément affectif et émotionnel ; pour cette raison, elle constitue le moyen privilégié qui incite les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur apprentissage. Les textes littéraires ne sont pas triviaux et, afin d'y avoir accès, on fait des interprétations imaginatives de la réalité qu'ils représentent. Le décryptage d'un texte littéraire opéré par l'apprenant crée une sorte d'interaction qui demande un niveau de procédure mentale plus avancé, une implication personnelle plus sérieuse et, par conséquent, il laisse des traces plus profondes dans la mémoire de l'apprenant. Des textes de telle sorte sont en général considérés comme plus motivants et plus ludiques que les textes ordinaires utilisés en classe de langue. Un apprenant qui travaille avec des textes littéraires, apprend à lire de façon critique, empathique et créative.

Une raison supplémentaire d'utiliser les textes littéraires en classe de langue est que ces textes sont ouverts à des interprétations multiples. Il est très rare de voir deux lecteurs interpréter le même texte littéraire de la même façon. Ce phénomène favorise la discussion et l'interaction au sein de la classe de langue.

2. Dissiper les doutes

Une question souvent posée par les opposants à l'exploitation didactique d'un texte littéraire en classe de FLE, est la suivante : *Est-ce que la littérature correspond aux besoins réels et communicatifs des apprenants ?* Cela veut-t-il dire que, dans le monde contemporain où la pragmatique domine, il n'y a pas de temps disponible pour la littérature ? A ces objections, on pourrait rétorquer que les textes littéraires développent les compétences communicatives à travers une variété de contextes situationnels. Proscolli et Voulgaridis (2006 : 34) expliquent que :

le texte littéraire, quoique peu utilisé pour enseigner le français langue étrangère (surtout à un niveau d'apprentissage élémentaire et intermédiaire), peut devenir un support précieux pour le développement avantageux tant de compétences générales que de compétences communicatives langagières des apprenants.

Par conséquent, grâce à leur richesse et à leur multiplicité de sens, les textes littéraires nous permettent de développer chez les apprenants des compétences communicatives langagières (compétence linguistique, socio-linguistique et pragmatique) ainsi que des compétences générales (savoir socio-culturel, savoir-être, prise de conscience interculturelle).

D'ailleurs, le fait qu'on utilise le texte littéraire en classe de langue ne signifie pas nécessairement qu'on étudie la littérature par rapport à ses théories. On peut utiliser les textes littéraires – notamment en cas de niveau élémentaire – seulement pour faire avancer l'apprentissage langagier sans recourir à des commentaires critiques, au métalangage littéraire ou à l'explication historique. Par conséquent, c'est le texte lui-même qui se trouve au centre de cette approche didactique et non pas les informations ou les commentaires concernant le texte. En ce sens, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 420-421) proposent une méthode d'approche qui a l'avantage :

de ne pas enfermer un texte [littéraire] dans une approche ou une théorie, mais de faire appel à l'ensemble des discours tenus sans avoir à enseigner un métalangage, ce qui ajouterait un obstacle à l'exploitation du texte littéraire; elle permet aussi de donner progressivement des outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition.

Toutefois, quelques enseignants de FLE et surtout les spécialistes de littérature pourraient objecter qu'une telle démarche méthodologique réduit parfois le statut du texte littéraire. En ce sens, si on relève un extrait littéraire et qu'on l'utilise à des fins autres que celles qui ont présidé à sa conception, on fait preuve de manque de respect face à l'intégrité créative de l'écrivain et on réduit la valeur artistique du texte ; mais le respect excessif du texte ne signifie pas

nécessairement qu'on améliore notre perception de ce dernier. Par contre, à travers la désacralisation du texte littéraire et sans nier ses qualités esthétiques, on peut sans doute aider les apprenants à augmenter leur confiance en eux-mêmes et à se libérer de leurs préjugés d'origine culturelle. Selon la théorie appelée "*reader-response criticism*", centrée sur le récepteur et élaborée par Louise Rosenblatt (Canon-Roger et Chollier, 2008), on se rend compte que l'interprétation personnelle du lecteur est influencée par les propres expériences et les attentes personnelles de ce dernier en donnant du sens à cet univers littéraire et en prouvant le caractère ouvert et dynamique du texte littéraire (Παπαδόπουλος, 2007 : 20).

3. Traiter les questions de difficulté et de niveau d'apprentissage

Les textes littéraires sont souvent considérés comme des textes difficiles à exploiter en classe de FLE notamment en cas de niveau élémentaire et même intermédiaire. En réalité, quelques textes sont vraiment très difficiles mais cela ne peut pas justifier l'exclusion de tout texte littéraire de la classe de langue. Si un texte est très difficile, il est préférable d'éviter de l'utiliser en classe de FLE. On peut toujours en choisir un autre, plus facile et accessible, qui tienne compte de notre public d'apprenants, de leurs intérêts et de leur niveau d'apprentissage. Il y a plusieurs textes convenables et il ne faut pas oublier le cas de textes littéraires en français facile même s'il faut noter la remarque de Kalinowska (2004 : 27), qui nous avertit que « les textes en version "allégée", édités en "français facile" [...] sont des supports pédagogiques élaborés pour les besoins des cours de FLE – utiles, intéressants, profitables, mais certainement pas authentiques ! »

Néanmoins, ces adaptations d'œuvres littéraires, abrégées et faciles, destinées à l'exploitation didactique en classe de langue de même qu'à une lecture progressivement autonome de la part de l'apprenant, pourraient être caractérisées des documents *simulé-authentiques (fabriqués)*¹ qui ne sont pas exclus des approches actuelles concernant la didactique du FLE, telles que l'approche communicative et actionnelle. D'ailleurs, Daniel Coste (1970 : 89 cité par Cuq et Gruca, 2005 : 433) souligne que « mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels ».

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, les plus fréquentes sont :

- de type *linguistique* comme la difficulté ou la densité lexicale, la complexité

1. « Cette caractérisation désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. [...] A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française » (Cuq, 2003 : 100).

- syntactique, l'organisation du discours ;
- de type *culturel* : si un texte littéraire est très « introverti », autrement dit s'il contient des éléments trop implicites du point de vue culturel, il sera très difficile pour l'apprenant étranger d'y pénétrer. Cependant, même si les apprenants ne sont pas familiarisés avec toutes les références culturelles faites dans le texte à traiter, on peut se concentrer sur des thèmes de portée universelle. Il s'agit de ce que Gruca (2009 : 35) appelle des *universaux thématiques* comme :
 - l'amour, la vie et la mort, le métier de vivre, le mystère de la vie et de la création, la joie et la souffrance, les invocations à la nature, l'initiation et la quête de soi, etc., sont autant de thèmes, de mythes ou d'archétypes nourris par l'inconscient collectif, porteurs de singularité mais également d'universalisme, qui peuvent capter l'attention du lecteur apprenant étranger et sur lesquels il a sûrement quelque chose à dire. Certains de ces thèmes, par leur fréquence, sont considérés comme des topoi, lieux communs stéréotypés, et sont inhérents à la littérature, voire même constitutifs d'un genre littéraire : la scène de rencontre, par exemple, malgré toutes les variations, traverse tout le genre narratif, quelque soit son ancrage temporel et géographique, culturel et esthétique.
 - de type *référentiel* quand quelques textes littéraires font allusion à toute une série de contextes référentiels en dehors du texte utilisé et cela exige plusieurs explications de la part de l'enseignant pour faciliter la tâche du décryptage. D'ailleurs, tous les enseignants de FLE ne se sont pas spécialisés en littérature ;
 - de type *conceptuel*, concernant la difficulté des idées contenues dans le texte littéraire. Quelquefois, un texte de langage facile et compréhensible est très difficile sur le plan des idées développées. Pour cette raison, il faut sans doute l'éviter et choisir un autre ;
 - la *longueur* d'un document littéraire à traiter en classe de langue, qui peut compliquer inutilement le travail de l'enseignant si le texte exploité n'est pas bien adapté à la durée de la séquence pédagogique (une ou plusieurs séances didactiques).

4. Choisir des textes littéraires pour la classe de langue

Le choix des documents littéraires qu'on va proposer en classe de FLE est une question primordiale, que l'enseignant doit traiter attentivement et avec discernement. Pour cette raison, les premières questions qu'on se pose sont les suivantes : *Est-ce que le thème de ce texte est susceptible d'intéresser les apprenants ? Est-ce qu'il appartient à leurs centres d'intérêts ?* Ainsi que le fait remarquer Léon (2004 : 45) :

l'intérêt du texte doit donc absolument primer sur toute autre considération, technique et formelle notamment: on ne choisit pas un conte parce qu'il a le « bon » schéma narratif, mais parce qu'il évoque une idée, une situation, un

message intéressants qui peuvent accrocher le lecteur, et plus le lecteur sera accroché, plus il intégrera facilement le schéma narratif.

La question de l'implicite du texte est également importante : *est-ce que les apprenants peuvent déchiffrer cet implicite, ces intentions de communications cachées contenues dans le document littéraire à exploiter ?* En outre, un texte littéraire transmet souvent plusieurs connaissances de tout ordre qui demandent une étude approfondie et un travail pré-pédagogique détaillé. Pour éviter de compliquer trop l'enseignement/apprentissage en classe de FLE, il faut se demander : *est-ce que le texte littéraire à traiter demande plusieurs connaissances culturelles ou littéraires de la part de l'apprenant mais aussi de l'enseignant ?* Il est bon aussi d'avoir quelques lumières sur les éventuelles particularités du texte littéraire et sur son enjeu : *est-ce qu'il y a des situations, des idées, des comportements culturellement offensifs dans le document littéraire ?* A titre d'exemple, on se réfère aux questions de religion en cas de classe hétérogène où les élèves ne sont pas tous de la même nationalité, de la même culture, etc. En tout cas, on peut encore utiliser le texte littéraire en tant que document déclencheur pour commencer une discussion interculturelle en classe de langue mais il faut traiter des sujets pareils avec prudence et discrétion.

Parallèlement à ces questions conceptuelles, l'enseignant doit aussi examiner si la difficulté linguistique du texte correspond au niveau d'apprentissage de ses élèves et si sa longueur s'accorde bien avec les contraintes imposées par une séance didactique.

De tout ce qui précède, on se rend compte que la qualité littéraire d'un texte ne peut pas être le seul critère de choix pour utiliser ce dernier en classe de langue. Quelquefois, un texte littéraire de « mauvaise » écriture peut s'avérer plus productif et motivant qu'un texte de « bonne » écriture. Cela veut dire qu'on n'est pas obligé de présenter les textes littéraires comme des modèles de bonne écriture mais comme des documents déclencheurs pour utiliser la langue et réfléchir là-dessus. A titre d'exemple, on se réfère aux particularités syntaxiques influencées par le grec de Vassilis Alexakis ou aux « fautes » de style de Flaubert qui pourraient constituer des points déclencheurs pour proposer aux élèves des activités de reconstitution du français normé.

5. Varier les activités

En classe de FLE, on peut toujours faire varier la difficulté des activités et des tâches proposées de même que la difficulté des textes littéraires choisis. Une façon de construire progressivement le niveau cognitif de nos apprenants est le schéma suivant :

- Niveau 1 : texte simple + tâche facile
- Niveau 2 : texte simple + tâche plus exigeante
- Niveau 3 : texte difficile + tâche facile

Niveau 4 : texte difficile + tâche plus exigeante

Il revient au professeur d'enseigner le texte littéraire en classe de FLE et d'augmenter son intérêt motivationnel et communicatif en suivant les principes de *l'approche communicative* et/ou *actionnelle*. Pour ce faire, des activités et des tâches de type social et interactif comme le débat, le jeu de rôle, la simulation, la dramatisation, le projet individuel ou collectif... peuvent être proposées aux apprenants en parallèle avec les activités traditionnelles de compréhension et de production orale ou écrite.

6. Des jeux littéraires à proposer

Dans l'espoir de trouver des activités pratiques qui pourraient stimuler l'intérêt des apprenants pour le style littéraire et en même temps exercer la langue de façon créative et ludique, un livre intitulé *Jeux Littéraires* de Gilbert Millet (2007) nous a aidé à découvrir de nouveau des jeux littéraires inventés, depuis des siècles, « par des écrivains ou de simples amoureux de la langue française » (*ibid.* : 3). L'auteur nous propose une trentaine de jeux littéraires en nous expliquant leur démarche et leur origine littéraire et il nous incite à les intégrer dans l'enseignement de la langue comme une sorte de « gymnastique intellectuelle » qui stimulera l'imagination de nos apprenants et les aidera à exercer leurs « talents » en jouant avec les mots. Nous présentons à titre d'exemple précis trois jeux accompagnés d'activités, qui nous semblent amusants et assez faciles à utiliser même dans une classe de débutants.

Exemple 1 : *Cadavre exquis*

Ce jeu se pratique à plusieurs [c'est-à-dire en équipe]. Il en existe différentes variantes mais voici la plus simple: le premier « auteur » écrit un nom et son article, le deuxième « auteur », sans voir ce qu'a écrit le premier, ajoute un adjectif, le troisième un verbe transitif, c'est-à-dire qui peut se construire avec un complément d'objet. Le quatrième « auteur » ajoute un substantif, le cinquième un adjectif.

Les inventeurs de ce jeu sont les écrivains surréalistes, autour d'André Breton. On dit que la première phrase ainsi obtenue était « Le cadavre exquis boira le vin nouveau », d'où le nom du jeu (*ibid.* : 8).

[Activité proposée] :

Pratiquez [avec vos camarades de classe, en tandem ou en équipe] le jeu du cadavre exquis selon le modèle suivant :

nom + adjectif + verbe + complément de lieu (ibid. : 9).

Exemple 2 : *Ecriture automatique*

Le jeu consiste à prendre une feuille et un stylo et à écrire en s'obligeant à ne jamais s'arrêter, même si l'on éprouve le sentiment que ce que l'on écrit n'a aucun sens.

Les inventeurs de ce jeu sont encore une fois les écrivains surréalistes, autour d'André Breton. L'écriture automatique était le fondement de l'écriture surréaliste, le but étant de dégager la création du contrôle de la raison (*ibid.* : 16).

[Activité proposée] :

Pratiquez l'écriture automatique en prenant pour point de départ cette phrase: «Le train entrain en gare, au ralenti » (ibid. : 17).

Exemple 3 : Consonnes

Le jeu consiste à composer un vers ou un texte dans lequel la même sonorité de consonnes reviendra avec insistance.

Il s'agit d'un procédé poétique très ancien que l'on appelle « allitération ».

Paul Verlaine, extrait de *Green* :

« *Voici des fleurs, des feuilles et des branches* ».

(allitération en « f ») (*ibid.* : 34).

[Activité proposée] :

Proposez une phrase avec une allitération en « r » (ibid. : 35).

Conclusion

Le texte littéraire expose les apprenants à des sujets variés de portée universelle ainsi qu'à des usages de la langue tant quotidiens qu'inattendus. Un roman, une nouvelle, un conte peuvent impliquer les apprenants dans une procédure pleine de suspense où ils font des hypothèses fertiles et ingénieuses sur le dénouement de l'intrigue. Une pièce de théâtre peut leur faire envisager des dilemmes et les pousser à discuter entre eux et trouver des solutions. Un poème peut inspirer une forte réaction vivante et pleine d'émotion de la part de l'apprenant. En général, tous ces contextes situationnels s'avèrent beaucoup plus motivants et productifs que les narrations ou les dialogues fabriqués typiques, trouvés dans les manuels de FLE. Si les textes littéraires traités en classe de langue sont bien choisis et adaptés aux exigences d'une exploitation didactique centrée sur la dimension communicative et la perspective actionnelle, les apprenants auront l'impression que ce qu'ils font en classe n'est pas découpé de leur réalité mais qu'il fait partie intégrante de leur vécu.

Références bibliographiques

ARON P. et VIALA A., 2005, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, (Que sais-je ?).

CANON-ROGER F. et CHOLLIER C., 2008, *Des genres aux textes : essais de sémantique interprétative en littérature de langue anglaise*, Artois, Presses Universitaires, (Lettres et Civilisations étrangères), disponible sur :

<http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1736/canon_chollier_intro.pdf>,
[consulté le 25/5/2009].

CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

CUQ J.-P. et GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

GRUCA I., 2009, « L'enseignement de la littérature, une formation à la culture de l'Autre », *Contact+*, n° 44 (décembre 2008 - février 2009), 34-36.

KALINOWSKA E., 2004, « Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère », *Le français dans le monde*, n° 334 (juillet-août), 27-28.

LEON R., 2004, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette.

PROSCOLLI A. et VOULGARIDIS C., 2006, « Didactiser un texte littéraire », *Contact+*, n° 35 (septembre-novembre), 34-48.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Σ., 2007, *Με τη γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα, Κέδρος.

Les exemples cités ont été pris dans :

MILLET G., 2007, *Jeux littéraires*, Paris, Ellipses.

*Initier les étudiants grecs à la littérature française.
Difficultés et propositions*

Ioanna PAPASPYRIDOU
Institut Français d'Athènes
Université d'Athènes

1. Le rôle du lecteur

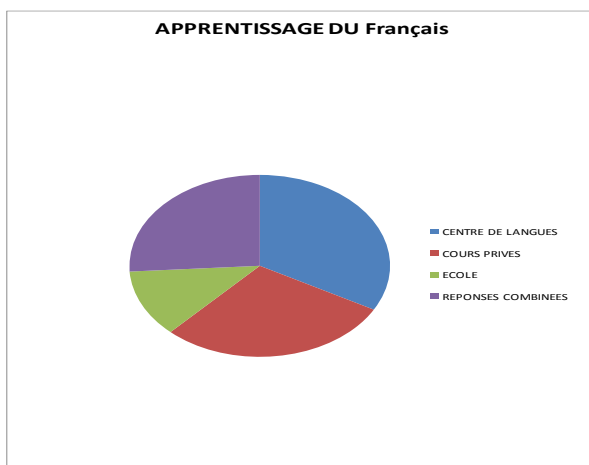
1.1. Le lecteur sujet

Méconnu au profit des modèles d'analyse littéraire, le rôle du lecteur dans la construction du sens du texte est désormais réhabilité. La subjectivité de l'acte de lecture, accusée d'être à l'origine de « décodages aberrants » (Eco, 1985 : 8) se trouve au centre des recherches pédagogiques. On s'intéresse à ces lecteurs empiriques qui remplissent nos classes et nos amphithéâtres, on se rend compte que l'on ne peut pas ignorer les parcours individuels et collectifs « d'actualisation et d'appropriation des œuvres » (Rouxel, 2004 : 15).

1.2. Profil du lecteur étudiant

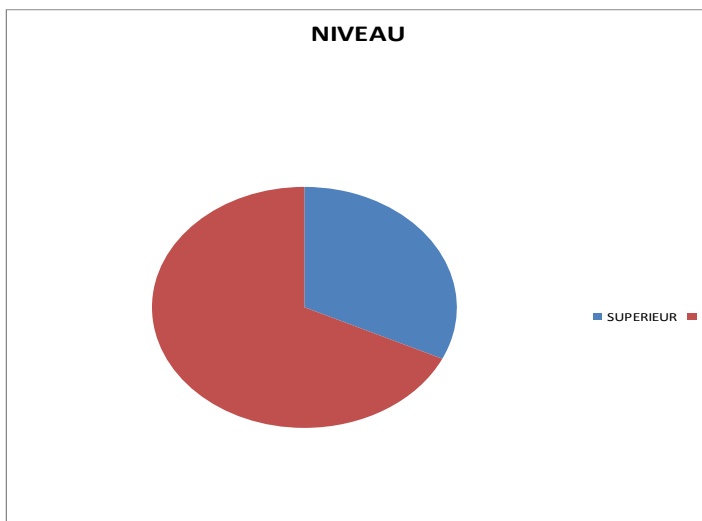
A l'aide d'un questionnaire, nous avons tenté d'esquisser le profil et de cerner les difficultés d'approche de la littérature française de la part des étudiants grecs. Nous nous sommes inspirée de questionnaires proposés par des chercheurs en didactique ; ainsi, celui élaboré par Mireille Naturel (1995 : 11-12) ou celui de Claudette Cornaire (1999 : 118-122). Les réponses fournies nous ont amenée à formuler certaines propositions visant à la meilleure lecture et compréhension d'un texte littéraire que nous présenterons dans la suite.

En effet, nous avons mené une recherche à partir d'un échantillon de 116 étudiants en deuxième année de littérature française. Notre questionnaire comportait trois parties : profil de l'étudiant, habitudes de lecture, difficultés d'approche du texte littéraire. Agés entre 19 et 26 ans (il y a des redoublants), de sexe féminin (à 98 %), ils ont la nationalité grecque (96 %). L'homogénéité ethnique caractérise donc notre groupe.



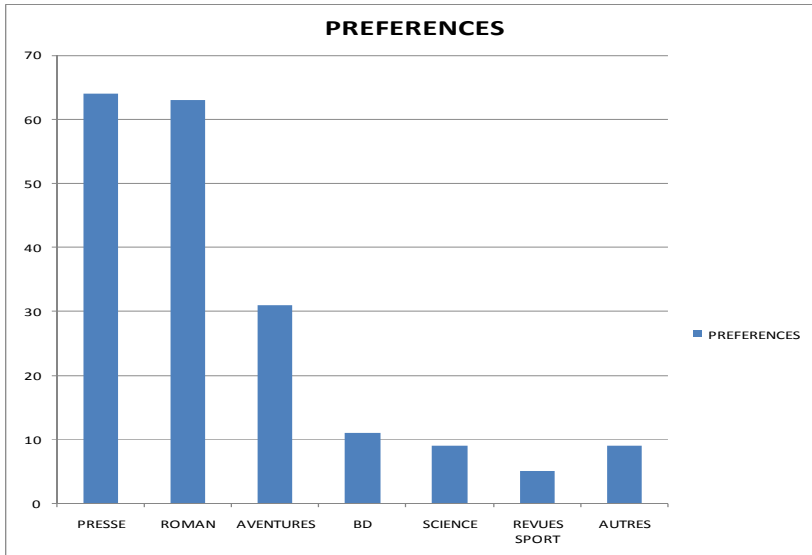
Comme nous le constatons d'après le schéma ci-dessus, ils ont appris le français dans un centre de langues étrangères (33 %) ou par le biais de cours particuliers (29 %). Très peu d'entre eux ont suivi une scolarité dans une école bilingue (Québec, Congo Belge) ou confessionnelle (9 %). L'enseignement quasiment quotidien du FLE et l'initiation précoce à la littérature française sont donc l'apanage d'une minorité.

D'après le schéma ci-dessous, 32 % peuvent attester d'un niveau supérieur de français (titulaires du DALF).



15 % ont déjà une formation littéraire (titulaires de Sorbonne I ou II, un seul est titulaire de Sorbonne III).

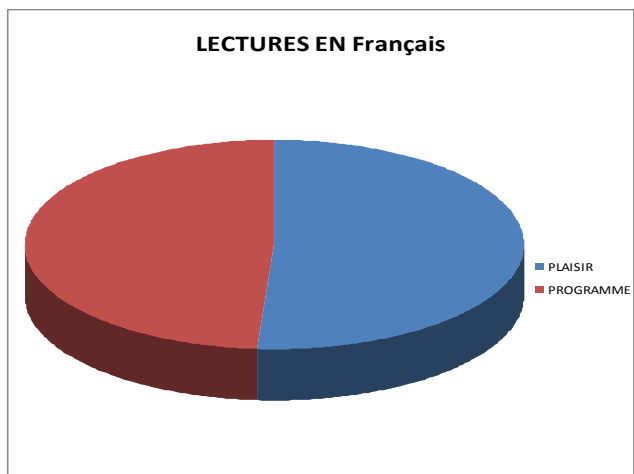
Malgré la doxa courante selon laquelle les Grecs ne lisent pas, la moitié de nos étudiants se disent passionnés de lecture en langue maternelle (ce pourcentage semble dépasser largement celui du Grec moyen si nous nous fions aux différents sondages, par exemple à celui de l'Observatoire du livre).



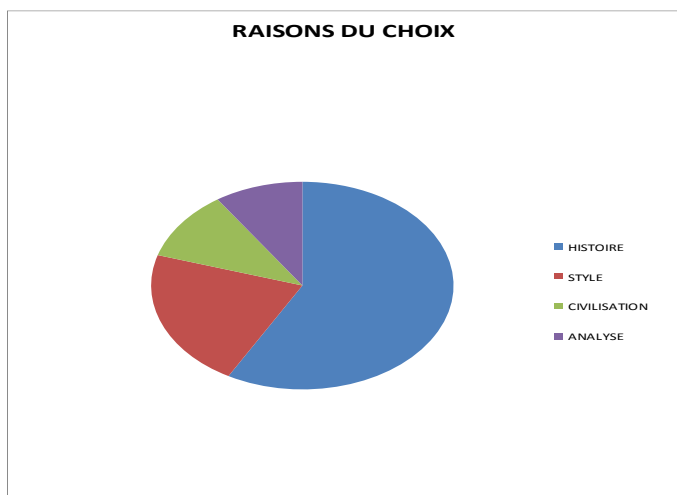
Concernant leurs préférences, en dehors de la presse (64 %), ils aiment les romans (63 %) (31 % des livres d'aventures, 11 % des bandes dessinées, 9 % des livres scientifiques, 5 % des revues sportives, 2 % l'histoire et les romans historiques, 1 % le théâtre, 2 % la poésie (1 % la poésie grecque), 1 % les romans policiers, 1 % les biographies et 1 % les ouvrages de psychologie et de philosophie).

La littérature contemporaine grecque fait l'unanimité des réponses. Il s'agit de romans connus, adaptés à la télévision et de best sellers tels que les romans de Dido Sotiriou, de Tachtsis, de Xanthoulis ou de Thémelis, ainsi que la littérature de la diaspora grecque, par exemple les romans de Vassilis Alexakis. Très peu nombreux sont ceux qui préfèrent la poésie au roman : Karyotakis ou Manos Elefthériou par exemple. Au second rang figure la littérature anglo-saxonne (les best sellers *Harry Potter*, *The Secret*). Nous avons également remarqué beaucoup de concordances pour la littérature hispanophone (Marcès ou Coelho).

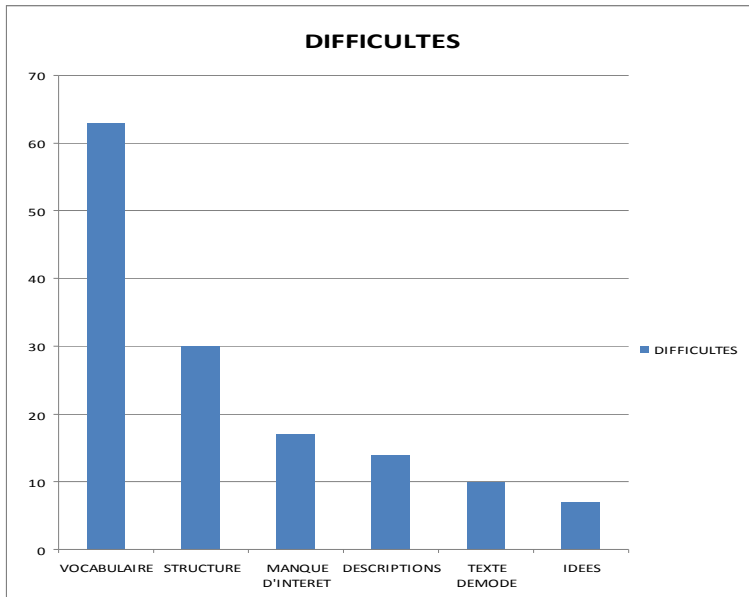
Quant à la littérature française – pour être plus précis, francophone – elle est aussi prisée ; la production du XX^e tient la première place : Le Clézio, Modiano, Kessel, Kundera, Breton, Camus. Deux ont lu *Les Misérables* et un Maupassant. On y trouve aussi Werber (*Nous les dieux*), *Persépolis* et des bandes dessinées.



51 % de nos étudiants lisent des textes français pour le plaisir et 34 % parmi ces derniers préfèrent l'original à la traduction. La production romanesque du XIX^e et du XX^e occupe la première place (Maupassant, Flaubert, Zola, Balzac, Dumas, Hugo, Saint-Exupéry, Vian), mais on y trouve aussi la poésie (Baudelaire, Aimé Césaire) et le théâtre (Beckett, Anouilh, Sartre, Camus). La préférence pour le genre fictionnel est de nouveau confirmée ici.



Nous avons interrogé ces « rats de bibliothèque » sur les raisons qui les incitent à choisir tel ou tel texte. Ils ont répondu que c'est surtout pour l'histoire racontée (43 %), ensuite pour le style (16 %), pour les faits de civilisation (8 %), enfin pour l'analyse que l'on peut en faire (7 %).



Nous avons aussi voulu connaître les difficultés qu'ils affrontent. Leurs réponses confirment nos impressions : l'obstacle majeur (63 %) est le vocabulaire, la structure (30 %), le manque d'intérêt (17 %), l'abondance des descriptions (14 %), le fait que ce texte est démodé (10 %), enfin les idées (7 %). Plusieurs réponses étaient possibles à cette question.

1.3. Bilan de l'enquête

En établissant le bilan de cette enquête, nous avons été amenée aux conclusions suivantes : nous nous trouvons en présence d'un public d'étudiants dont la moitié sont des lecteurs assidus en langue maternelle. Par contre, notre public se caractérise par son hétérogénéité en ce qui concerne son parcours en FLE. Seul un tiers des étudiants atteste d'un niveau supérieur en français langue étrangère ; une minorité possède déjà une formation littéraire. Comme le remarque Mireille Naturel, « la première constatation qui s'impose est l'extrême diversité du public, à tout point de vue. Et c'est très souvent la caractéristique du cours de littérature-FLE [...] » (1995 : 12-13). C'est dans un milieu FLE que nous fonctionnons, donc.

En effet, parmi ceux qui lisent des textes littéraires français pour le plaisir, tous niveaux confondus, 34 % (donc 1 sur 3) préfèrent l'original à la traduction grecque : en dehors de la classe ou de l'amphithéâtre, nos étudiants n'ont pas l'habitude de lire en français.

Ils se heurtent, alors, sur le même genre de difficulté : le vocabulaire (même les étudiants de niveau supérieur).

1.4. Réflexions à partir du bilan

Cette dernière conclusion nous amène à deux réflexions qui ont déjà préoccupé les spécialistes en lecture littéraire :

1. Faut-il tout comprendre et s'arrêter sur tous les mots « inconnus » d'un texte littéraire ? Certains pensent, en effet, que le recours aux stratégies de lecture (balayage, écrémage, inférence...) suffit à la compréhension. S'arrêter aux difficultés empêche de devenir un lecteur actif et autonome et amène progressivement nos étudiants à la désaffection et à l'abandon de ce type de textes.

Or, nous savons que si les stratégies et les grilles de lecture demeurent indispensables au cours de la toute première approche, si elles sont sécurisantes, elles peuvent s'avérer également insuffisantes, fallacieuses, et même, dans le cas de nos étudiants les plus faibles, les aider à construire un texte illégitime qui occulte et recouvre le texte légitime (Rouxel, 2004 : 256). Ne comblant point les lacunes sémantiques, ces stratégies favorisent souvent, en effet, les « configurations accidentellement subjectives » de ces lecteurs empiriques et les amènent ainsi à des contresens et, parfois, à des lectures erronées fondées sur un déjà lu forcément subjectif.

Comme le remarque Jean-Pierre Goldenstein, le travail sur la langue est « en apparence fruste mais tout à fait indispensable » (1990 : 100). Le même chercheur remarque que nous avons souvent tendance à surestimer la compétence lexicale de nos étudiants, « à feindre de la tenir *a priori* pour assurée », alors que nous consultons nous-mêmes des dictionnaires lors de nos préparations personnelles (1990 : 100). Or, si la littérature se fait avec des mots, nous nous devons de rappeler à nos étudiants non francophones qu'ils sont bien obligés de reconnaître leur non-savoir et d'adopter le réflexe du recours au dictionnaire : une bonne lecture se construit.

2. Cette remarque banale nous amène à la question de la spécificité du texte littéraire. En effet, la consultation du dictionnaire ne suffit pas toujours pour que le lecteur empirique doté d'une certaine compétence linguistique acquière également une compétence littéraire solide. Le rôle de l'enseignant, « passeur de mots », intervient considérablement à ce niveau : c'est lui qui doit confronter les inférences et représentations des apprenants aux données textuelles et les aider à aboutir à des configurations compatibles.

2. Le travail sur les mots

En nous limitant toujours au niveau lexical, nous avons distingué (inspirée des œuvres d'Umberto Eco, *Lector in Fabula* et de Jean-Pierre Goldenstein, *Entrées en littérature*), trois catégories de mots dont la compréhension est nécessaire à la bonne lecture : d'abord, ceux qui sont vieillis ou qui ont changé de sens au fil du temps ; ensuite, les mots historiquement datés ou à poids culturel ; enfin – et c'est

la partie la plus intéressante de la lecture – ceux qui nous renvoient à un intertexte riche d'interprétations, ceux qui amènent le lecteur à une lecture philosophique ou idéologique. Il n'est, bien entendu, pas évident de trancher toujours entre ces trois catégories qui constituent, selon Eco, l'« encyclopédie » nécessaire à tout lecteur actif. A notre avis, ce travail sur les mots est indispensable pour l'initiation en littérature non seulement de nos étudiants, mais aussi de tout apprenant non francophone de niveau avancé.

Pour illustrer nos propos, nous avons choisi deux textes romanesques majeurs de la production littéraire française de deux périodes différentes : d'une part, *Manon Lescaut* de l'Abbé Prévost, œuvre du XVIII^e siècle préfigurant la sensibilité romantique et au programme universitaire cette année ; d'autre part, *Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, roman emblématique du XIX^e siècle, texte abondamment commenté. Pour mieux délimiter notre corpus, nous avons également opté pour un travail sur la première partie de nos deux textes. Il faut remarquer que, pour son travail, l'enseignant aura besoin d'une préparation parfois longue. Il devra recourir aux notes des éditions respectives, au dictionnaire de Furetière pour les mots vieillis et, pour ce qui est de Prévost, au *Manuel Lexique*, outil précieux établi par l'auteur lui-même.

La liste des mots que nous proposons dans notre exemplier n'est, bien entendu, pas exhaustive. Elle est cependant révélatrice des difficultés affrontées par un public non francophone aux prises avec un roman français :

CORPUS

2.1. ABBÉ PRÉVOST, *Histoire du chevalier Des Grieux et de Manon Lescaut*, GF Flammarion, 1995 (1^{ère} partie). Les chiffres entre parenthèses indiquent la page du livre d'où nous avons tiré l'exemple :

MOTS VIEILLIS / DONT LE SENS A CHANGE

1. « un homme [...] s'empressait de tirer son équipage des **paniers**. » (p. 59) : il s'agit des paniers des coches qui assuraient le service entre les grandes villes et comportaient, devant et derrière, de grands paniers, appelés plus proprement des « magasins » et destinés au transport des bagages ou des marchandises (Dictionnaire de Furetière, éd. de 1727, cité dans les notes de *Manon Lescaut*, p. 222).

2. « je me trouvai **enflammé** jusqu'au **transport**. » (p. 59) : « amoureux », la flamme signifiant la passion (on dit toujours « une déclaration d'amour enflammée » (*Petit Robert*, éd. de 1979, p. 643). Impossible par contre de comprendre « transport » : c'est le « trouble de l'âme dû à la violence des passions » (Dictionnaire de Furetière, dans les notes du roman, p. 222).

3. « Cela paraissait sentir **les libéralités** d'un nouvel amant. » (p. 66) ; (selon le *Petit Robert*, p.1090, il faut souligner l'usage littéraire du mot et ne pas

confondre avec le libéralisme en économie par exemple) : a) disposition à donner généreusement b) don fait avec générosité et largesse.

4. « Mon frère avait, à Saint-Denis, une **chaise à deux...** » (p. 69) : voiture à deux ou quatre roues tirée par un ou plusieurs chevaux (*Petit Robert*, p. 280).

5. « je le brûlerai tout vif avec la **perfide** Manon. » (p. 74) : (usage littéraire) infidèle (l'étymologie pourrait aider ici l'apprenant).

6. « Le Temps arriva auquel je devais soutenir un **exercice** public dans l'Ecole de Théologie. » (p. 79) : exercice public de controverse à partir de propositions affichées / Des Grieux a déjà « fait sa rhétorique » (voir la note 33 du roman, p. 223).

7. « la Nature n'en fait guère de la même **trempe** que le mien. » (p. 81) : (vieilli) qualité d'âme (*Petit Robert*, p. 2014).

8. « il y avait une table de **pharaon** dans une salle. » (p. 96) : ici les inférences ne mènent à rien, les étudiants n'avaient rien compris au sens de la phrase. Il s'agit du jeu de hasard de cartes et d'argent du nom du roi de cœur dans certains jeux au XVII^e siècle. (*Petit Robert*, p. 1420). Le mot a aussi un poids culturel incontestable à cause de la mode des jeux de hasard pendant le Siècle des Lumières.

9. « **Répondrez-vous** que le terme de la vertu est infiniment supérieur à celui de l'amour ? » (p. 120) : se porter garant, confirmer (vieilli) (*Petit Robert*, p. 1673). On dit pourtant actuellement « répondre de quelqu'un ».

10. « Je lui donnai mon **juste-au-corps**, le **surtout** me suffisant pour sortir. » (p. 132) : ces deux types de vêtement n'existent plus et correspondent à une autre réalité culturelle ; nous avons hésité entre le premier et le second groupe de mots. Nous en avons donné la définition tout en renvoyant les étudiants à des références cinématographiques (juste-au-corps, *Petit Robert*, p. 1057 : « ancien vêtement serré à la taille et muni de manches et de basques assez longues ». Pour le *surtout*, nous avons souligné la confusion avec l'adverbe, certains n'ayant pas remarqué l'article précédant le substantif : « cape ou grand manteau ample » (*Petit Robert*, p. 1889).

11. « Après m'être épuisé en projets et en combinaisons sur ces trois **chefs...** » (p. 137) : « points principaux d'un exposé » (vieilli = « de mon propre chef » / tête) (Voir *Petit Robert*, p. 297).

MOTS HISTORIQUEMENT DATES / A POIDS CULTUREL

12. « c'est une douzaine de **filles de joie**, que je conduis avec mes compagnons, jusqu'au Havre-de-Grâce, où nous les ferons embarquer pour l'Amérique. » (p. 52) : le texte se réfère aux déportations des prostituées pour la Louisiane durant les dernières années du règne de Louis XIV (élément important pour la situation chronologique du texte, Prévost n'entendant pas situer son récit sous la Régence). Il ne décrit pas « les lourds convois qui déclenchèrent les émeutes en 1720. » (Sgard, 1988 : 59)

13. « Il portait sur le bras un vieux **portemanteau...** » (p. 55) : sorte de valise d'étoffe (vieilli selon Furetière, voir note 10 du roman, éd. GF). L'explication est importante car elle nous permet de comprendre l'extrême pauvreté du chevalier qui porte lui-même ses bagages (malgré sa qualité de noble).

14. « J'avais environ cinquante **écus** [...] ; elle en avait à peu près le **double**. » (p. 61) : sous le règne de Louis XIV, la monnaie courante était la livre tournois (110 f anciens). L'écu blanc auquel se réfère l'auteur correspond à trois livres. Cela nous permet de comprendre combien la dot de Manon est modeste (100 écus) et nous renseigne sur l'origine de sa famille. Par contre, le chevalier parle souvent de l'héritage auquel il aspire et qui était important. Nous remarquons ainsi la différence sociale entre les deux amants et aussi leur précarité.

15. « Nous primes un appartement meublé à Paris. Ce fut dans la rue **V...** » (p. 64) : les initiales abondent dans le texte et lui confèrent une certaine vraisemblance. Il s'agit ici de la rue Vivienne, célèbre à l'époque pour avoir abrité les favoris du régime, surtout des fermiers généraux. On y trouvait aussi des courtisanes et des femmes entretenues ; ce n'est donc pas au hasard que Manon s'est dirigée vers ce quartier.

16. « auprès de la maison de M.de B., célèbre **fermier général**. » (p. 64) : le terme prête à confusion, certains étudiants l'ayant relié étymologiquement à la « ferme », agriculture. En effet, cette fonction se rencontre avant la Régence. Les fermiers généraux collectaient les impôts et avaient tous les droits (il nous permet de comprendre combien M. de B. était influent et de dater le récit).

17. « Je convins avec Tiberge de nous mettre ensemble au séminaire de **Saint-Sulpice...** » (p. 77) : la précision de ce détail est significative. Le séminaire formait les cadres de l'Eglise (voir note 31 du roman). Il est significatif du statut social de Des Grieux par opposition à celui de Manon.

18. « Manon avait un frère qui était **garde du corps**. » (p. 86) Corps de gendarmerie ; leur réputation était très mauvaise, comme nous l'indique la note 34 du roman. L'influence de Lescaut sur la vie du couple sera néfaste. Ce détail nous permet d'anticiper sur la suite du roman.

19. « La **servante**, qui restait seule à Chaillot » (p. 87). Selon l'étude de Jean Sgard, la présence ou non de domestiques est significative du train de vie des deux amants. Nous remarquons que, pendant toute la première partie, ils jouissent des services d'au moins un domestique.

20. « Le principal théâtre de mes exploits devait être **l'Hôtel de Transylvanie...** » (p. 96) / certains étudiants ont confondu avec le sens actuel du mot : maison de jeu en vogue dès avant la Régence et fonctionnant au profit du prince de Transylvanie, Rakoczy. Voir note 44 du roman. Un débat peut s'engager en classe sur l'engouement pour le jeu au début du XVIII^e et l'attribution de licences de manière illégale à certaines maisons de jeu privées, alors que le jeu public était interdit sous Louis XIV.

21. « le frémissement que le nom d'**Hôpital** me causa. » (p. 113) : l'explication est nécessaire pour le lecteur contemporain ; selon la note 49 du

roman, il s'agit de l'Hôpital Général (la Salpêtrière), prison destinée aux femmes de débauche.

22. « je me fis conduire dans **un fiacre** à la maison de M. de T... » (p. 127) / « Je sortis de l'auberge avec le dessein [...] de prendre **un carrosse de louage** ; mais c'était une gasconnade. La nécessité m'obligeant d'aller **à pied**, je marchai fort vite... » (pp. 136-137). La traduction ne suffit point ici comme tous ces éléments sont significatifs : ils nous permettent d'aboutir à des conclusions sur le statut social du héros. Comme le remarque Jean Sgard (1988 : 115) : « A Paris, sous l'Ancien Régime, marcher à pied ou rouler en carrosse classe les individus plus sûrement que le vêtement ou les pratiques culturelles. Marcher à pied est le lot du peuple ou de la petite bourgeoisie [...] Le premier signe de l'aisance est [...] de rouler en fiacre, en coche, en voiture de louage ; et si l'on est riche on roule en carrosse. » Des Grieux marche, quand il n'a pas le sou mais entretient pour le plaisir de Manon un carrosse. Par contre, Manon, qui n'a pas l'habitude de se déplacer à pied, mourra d'épuisement au bout de deux lieues de marche.

Nous arrivons maintenant à la troisième catégorie de mots, ceux qui nous renvoient à d'autres textes et qui ont une interprétation philosophique ou idéologique. Comme le remarque d'ailleurs Umberto Eco (1985 : 7) : « le texte ne dit pas [...] mais il présuppose, promet, implique ou implicite, à remplir les espaces vides, à relier ce qu'il y a dans le texte au reste de l'intertextualité d'où il naît et où il ira se fondre. »

LECTURE INTERTEXTUELLE / PHILOSOPHIQUE

23. « c'était une chose barbare, une chose qui faisait **horreur et compassion**. » (p. 52) : les notions **aristotéliennes** de l'horreur et de la pitié, sentiments éprouvés par la foule qui regarde le convoi des filles de joie et exprimés par une vieille femme du peuple, sont choisies par l'auteur qui veut souligner le caractère tragique du destin de Manon.

24. « l'ascendant de ma **destinée** qui m'entraînait à ma perte... » (p. 59), « les faveurs de la **fortune** ne me touchent point ; » (p. 82) : Des Grieux se montre assez « fataliste » et invoque souvent son mauvais sort (pour se justifier envers l'homme de qualité et le lecteur). Nous savons que Prévost a été accusé de jansénisme.

25. « un mélange **profane** d'expressions amoureuses et théologiques... » (p. 82) : [qui est étranger à la religion ; le XVIII^e oppose amour profane et amour divin. Des Grieux utilise le vocabulaire de la religion pour parler de Manon, ce qui prouve son amour fou mais qui constitue aussi un péché grave pour les chrétiens (mettre à la place de Dieu une femme)].

Nous remarquons que Prévost, tantôt prêtre, tantôt civil utilise souvent le vocabulaire théologique pour parler de l'amour entre un homme et une femme.

26. « je me sens le cœur emporté par une **délectation** victorieuse... » (p. 82) : terme théologique qui signifie « plaisir, goût que l'on prend à faire quelque

chose ». Prévost note dans son *Manuel Lexique* que les délectations de la grâce s'opposent à celles de la nature. (Voir note 35 du livre.) Le bonheur céleste s'oppose ici au bonheur terrestre et Des Grieux choisit le second.

27. « Le commun des hommes n'est sensible qu'à cinq ou six **passions**, dans le cercle desquelles leur vie se passe, et où toutes les agitations se réduisent. Otez-leur l'amour et la haine, le plaisir et la douleur, l'espérance et la crainte, ils ne sentent plus rien. Mais les personnes d'un caractère plus noble peuvent être remuées de mille façons différentes ; il semble qu'elles aient plus de cinq sens, et qu'elles puissent recevoir des idées et des sensations qui passent les bornes ordinaires de la nature. » (p. 111) : lecture intertextuelle / Des Grieux se fonde sur l'analyse du système des passions par Descartes (*Traité des passions*). On y lit le postulat d'une aristocratie de la sensibilité, essentiel pour la philosophie de l'âme de l'auteur [le commun des mortels connaît un nombre limité de passions alors que l'élite, ceux qui ont une âme noble, en connaît plusieurs. Il faudrait interpréter aussi le mot « passion » qui n'avait pas toujours un sens négatif au XVIII^e siècle (passion signifiait : « sensibilité »)].

2.2. HONORÉ DE BALZAC, *Le Père Goriot*, Folio classique, 1971 (1^{ère} partie : « Une pension bourgeoise »).

MOTS VIEILLIS / DONT LE SENS A CHANGE OU PRETE A CONFUSION (EMPRUNTS EN GREC OU EN FRANÇAIS)

1. « ce **cabaret** en porcelaine blanche... » (p. 26) : petit meuble ou coffret contenant des liqueurs (*Petit Robert*, p. 229). Ici la confusion est possible avec le lieu de distraction, mais le contexte pourrait guider vers la bonne interprétation.

2. « les atmosphères **catarrhales** et sui generis de chaque pensionnaire... » (p. 27) : sujet au catarrhe (XIV^e s.) / le catarrhe du nez : le rhume (du terme médical grec *καταρροή*).

3. « un rond de **moiré** métallique... » (p. 27) : certains étudiants pourraient connaître le « moiré » (tissu qui présente des aspects changeants, des parties mates et brillantes). Ici : fer blanc auquel on a donné des reflets (*Petit Robert*, p. 1215).

4. « un **cartel** en écaille incrustée de cuivre. » (p. 27) : (*Petit Robert*, p. 260 : cartouche ornemental qui entoure certaines pendules et par extension « pendule ».

5. (en parlant de Madame Vauquer) : « le baigne ne va pas sans l'**argousin**. » (p. 29) : *Petit Robert*, p. 99 : bas officier des galères.

6. « La vieille demoiselle Michonneau gardait sur ses yeux fatigués un crasseux **abat-jour**... » (p. 33) : le terme peut prêter ici à confusion. Par analogie avec le réflecteur qui rabat la lumière d'une lampe (emprunt en grec) : une visière (*Petit Robert*, p. 2).

7. « **Peste** ! quel homme ! » (p. 62) : exemple d'interjection vieillie.

8. « les deux respirations se firent entendre **derechef**... » (p. 63) : (vieilli) une seconde fois.

9. « on a voulu m'**englauder**... » (p. 65) : déformation de « enclauder » (Claude = sot) : faire tomber dans un piège. (Voir note p. 419 du roman.)

10. « **Fourche** ! il est galant le **roquentin**. » (p. 70) : expliquer l'interjection (vieille) / le roquentin (*Petit Robert*, p. 1729) : vieillard ridicule qui veut faire le jeune homme.

11. « Eugène se posa sur un seul pied devant une **croisée** de l'antichambre... » (p. 86) (vieilli, *Petit Robert*, p. 427) : châssis vitré, ordinairement à battants, qui ferme une fenêtre.

MOTS HISTORIQUEMENT DATES / A POIDS CULTUREL

12. « des **quinquets** d'Argand où la poussière se combine avec l'huile. » (p. 27) : lampe inventée au XVIII^e siècle par le physicien Argand puis fabriquée par le pharmacien Quinquet qui lui donna son nom (Notes du livre, p. 415).

13. « des **chaufferettes** misérables à trous cassés. » (p. 28) : le mot est toujours utilisé (en grec on dit «μαγκάλι») mais il nous renvoie à une époque où le radiateur était inconnu : boîte à couvercle percé de trous dans laquelle on met de la braise, de la cendre chaude, pour se chauffer les pieds. » (*Petit Robert*, p. 296).

14. « Ses cheveux en ailes de pigeon, que le coiffeur de l'Ecole Polytechnique vint lui **poudrer** tous les matins... » (p. 43) / « Il se passa de **tabac**, congédia son **perruquier** et ne mit plus de poudre. » (p. 53) / « il prenait si richement son tabac, il le humait en homme si sûr de toujours avoir sa tabatière pleine de **macouba**... » (p. 43) : on a souvent parlé de l'importance du déchiffrement des signes dans le roman. Ici tout se trouve dans le non-dit. Ainsi, les cheveux poudrés et le tabac constituent, parmi d'autres éléments, des signes d'aisance ; leur absence marque la dégradation progressive du personnage. Le macouba est un tabac importé de la Martinique (signe de richesse aussi).

15. « les ressources du **busc** étaient inutiles à la comtesse. » (p. 88) : (XVI^e) lame de baleine qui sert à maintenir le devant d'un corset (artifices/mœurs du temps qui voulaient que la taille de la femme soit mince).

16. « Anastasie invite Rastignac aux **Bouffons**. » (p. 60) : le Théâtre Italien situé à l'époque à l'emplacement de l'Opéra-Comique. (Note du livre, p. 418.)

17. « Christophe et la grosse Sylvie, attardés aussi, prenaient tranquillement leur café préparé avec les couches supérieures du lait destiné aux pensionnaires, et que Sylvie faisait longtemps bouillir, afin que madame Vauquer ne s'aperçût pas de cette **dîme** illégalement levée. » (p. 64) : il faut connaître le nom de l'impôt qui renvoie les étudiants aux impôts sous l'Ancien Régime. L'usage du mot nous permet aussi de critiquer l'avarice de Madame Vauquer, qui est punie ; ses deux domestiques, mal payés, la volent à leur tour.

18. « cette cour où piaffait un beau cheval richement attelé à un de ces **cabriolets** pimpants... » (p. 85) / Eugène prend une **voiture de louage** qui provoque le rire : « Trois ou quatre valets avaient déjà plaisanté sur cet équipage de mariée vulgaire [...] Il compara cette voiture à l'un des plus élégants **coupés** de Paris, attelé de deux chevaux fringants qui avaient des roses à l'oreille [...] et

qu'un cocher poudré, cravaté, tenait en bride... » (pp. 98-99) / Maxime de Trailles conduit un **tilbury** (p. 87) : si les étudiants peuvent reconnaître derrière les mots que la langue grecque a empruntés au français les précurseurs du « cabriolet » (voiture décapotable) et du « coupé » actuel, il s'agit de les aider à déchiffrer la différence entre ces quatre types de transport et d'opposer l'aisance de Maxime, par exemple, ou celle du marquis qui possède un cabriolet avec un équipage (30.000 francs) à la précarité de Rastignac qui n'a que 22 sous dans la poche (voiture de louage / déplacement à pied).

19. A propos de l'apparence de Rastignac : « Ordinairement il portait une vieille **redingote**, un mauvais gilet, la méchante cravate noire, flétrie, mal nouée de l'Etudiant, un pantalon à l'avenant et des bottes **ressemelées**. » (p. 37) / « Maxime portait une redingote qui lui serrait élégamment la taille [...] tandis qu'Eugène avait à deux heures et demie un habit noir. » (p. 89) / [Transformation de Rastignac : « il remit sa nouvelle toilette du matin qui le métamorphosait complètement. » (p. 161)]. Il s'agit d'étudier ici l'opposition entre les deux personnages, la vieille redingote de Rastignac et celle de Maxime (élégante). Une lecture approfondie, philosophique est pertinente ici. Roman d'éducation, *Le Père Goriot* étudie la transformation progressive de son héros. La comparaison avec le rival constitue une des étapes de cette initiation (habits, moyen de déplacement). De même, nous assistons à la métamorphose du personnage.

20. « [Goriot] a été dans le secret de la fameuse **disette**, et a commencé sa fortune par vendre dans ce temps-là des farines dix fois plus qu'elles ne lui coûtaient. » (p. 112) : allusion à la disette provoquée par la loi du Maximum (29 septembre 1793). Les mesures maladroites des révolutionnaires ont provoqué la flambée du prix du pain mais aussi permis à Goriot de s'enrichir illégalement.

21. « le cœur de ce pauvre **Quatre-vingt-treize** a saigné... » (p. 113) : le terme nous renvoie à l'année où fut inaugurée la Terreur. La duchesse de Langeais invente ce nom propre pour parler de Goriot (partisan de la Révolution française).

Si le recours au dictionnaire ou aux notes du livre peut nous aider à déchiffrer les mots vieillis ou inconnus, la lecture intertextuelle, elle, demande le recours systématique à la bibliographie et un bagage culturel important de la part du professeur.

LECTURE INTERTEXTUELLE / PHILOSOPHIQUE

22. A propos de madame Vauquer : « toute sa personne **explique** la pension, comme la pension **implique** sa personne. » / « L'embonpoint blafard de cette petite femme est **le produit** de cette vie... » (p. 29) : l'interdépendance entre le milieu et les personnages qui y vivent est nettement soulignée par Balzac. Nous nous rappelons également que ce dernier adopta les théories du philosophe suisse Lavater et de ses *Fragments physiognomiques* : celui-ci a examiné la façon

dont l'âme se reflète sur le visage (la misère et la laideur de la pension correspond complètement à celle de sa propriétaire).

23. « [Vautrin] avait les épaules larges, le buste **bien développé**, les **muscles** apparents, des mains épaisses carrées et **fortement** marquées aux phalanges par des bouquets de poil touffus et d'un **roux** ardent. Sa figure, rayée par des rides prématurées, offrait des signes de **dureté** que **démentaient** ses manières souples et liantes. » (p. 37) : ce portrait de Vautrin est bien caractéristique de l'art balzacien. Tout se situe en effet ici du côté de l'implicite, du non-dit. L'auteur souligne la force du personnage ainsi que son énergie (nous devons commenter le « roux ardent » : la couleur rouge symbolise tout autant l'énergie que son côté maléfique). Enfin la duplicité de Vautrin transparaît à travers l'opposition entre « dureté » et « souple ».

24. A propos du père Goriot : « Aux uns, il faisait **horreur** ; aux autres, il faisait **pitié** » : l'intertexte aristotélien souligne le côté tragique du personnage et du roman / « De jeunes étudiants en Médecine, ayant remarqué l'abaissement de sa lèvre inférieure et **mesuré** le sommet de son angle facial, le déclarèrent atteint de **crétinisme**, après l'avoir longtemps houspillé sans en rien tirer. » (p. 54) : pour décrire la dégradation de Goriot, Balzac adopte ici les idées de Gall, médecin allemand sur la phrénologie (étude des fonctions intellectuelles d'après la forme extérieure du crâne). Il faudrait ajouter aussi que le crétinisme est un mot relativement nouveau (introduit vers le milieu du XVIII^e) et signifiant « forme de débilité mentale et de dégénérescence physique », par extension « grande bêtise » (*Petit Robert*, p. 421). Ce deuxième sens existe en grec moderne, mais on serait surpris d'apprendre qu'il s'agit d'un contre-emprunt (crétin venant de « chrétien »).

25. « le sentiment de la **paternité** se développa chez Goriot jusqu'à la **déraison**. » (p. 127) / « Goriot mettait ses filles au rang des anges, et nécessairement **au-dessus** de lui... » (p. 129) : les mots en caractères gras soulignent la passion paternelle, une passion démesurée et condamnée par l'auteur.

26. « Ici se termine l'**exposition** de cette obscure, mais **effroyable tragédie** parisienne. » (p. 130) : la structure dramatique du roman est mise en évidence par ces termes qui appartiennent au vocabulaire du théâtre (exposition / tragédie / effroyable). L'incipit de la première partie constitue également une ouverture et anticipe sur la suite de l'action. Les adjectifs « obscure » et « effroyable » et le substantif « tragédie » résument savamment le parricide de Goriot et le mystère qui règne dans la pension.

3. En guise de conclusion

En conclusion, l'initiation à la lecture littéraire, la création d'un lecteur conscient de son savoir (et de son non-savoir), d'un lecteur autonome, agent et pas sujet, est sans aucun doute un processus complexe. Amener nos étudiants non seulement à

combattre leurs lacunes lexicales et arriver à une compréhension suffisante du texte mais leur permettre d'en faire une bonne lecture, une lecture plus intéressante au bout du compte, leur apprendre à déchiffrer ce « tissu d'espaces blancs [et] d'interstices », selon Umberto Eco, que constitue le texte présuppose un travail rigoureux, précis, progressif, en coopération avec nos apprenants, d'abord et avant tout sur les mots qui le constituent, sur leur sens et leurs implications, sur le dit et le non-dit. L'entrée en littérature est à ce prix.

Références bibliographiques

▪ Romans

ABBÉ PRÉVOST, *Manon Lescaut*, Paris, GF Flammarion, 1995.

BALZAC H. de, *Le Père Goriot*, Paris, Gallimard, 1971, (Folio classique).

▪ Ouvrages critiques

CORNAIRE C., 1999, *Le point sur la lecture*, [éd. française], Paris, Clé International.

ECO U., 1985, *Lector in fabula*, [traduction française], Paris, Grasset.

GOLDENSTEIN J.-P., 1990, *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.

NATUREL M., 1995, *Pour la littérature*, Paris, Clé International.

ROUXEL A., 1999, *Séquences littéraires. Préparation à l'agrégation interne des Lettres modernes*, Rennes, PUR.

ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.), 2004, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.

SGARD J., 1988, *L'abbé Prévost. Labyrinthes de la mémoire*, Paris, PUF, (Ecrivains).

TAGLIANTE Ch., 1994, *La classe de langue*, Paris, Clé International.

*Du bon usage du texte littéraire en classe de
langue/culture*

Constantin VOULGARIDIS
Établissement gréco-français Collège « Saint-Paul » du Pirée

1. Considérations générales

Dans l'enseignement du français langue étrangère, même souvent maternelle ou seconde, le texte littéraire est, relativement à d'autres supports, peu ou pas du tout utilisé à un niveau élémentaire ou intermédiaire, ou il est traité de manière exégétique aux niveaux plus avancés. On glose une analyse du texte dont les éléments essentiels ou le tout, si les élèves sont de bons « perroquets », devront être répétés dans une activité écrite telle une ébauche de dissertation ou dans une activité orale, à savoir l'ébauche de la lecture expliquée d'un texte. Ainsi faite, cette manière de procéder n'a pas de mauvais résultats, mais démotive souvent le public cible et l'empêche de découvrir les profits et les plaisirs du texte littéraire.

Dans la présente communication, nous nous emploierons à démontrer que le texte littéraire, même si celui-ci est conçu et élaboré pour être lu ou écouté, développe les compétences communicatives langagières de l'apprenant, lui offre un enrichissement des compétences générales, tout en l'immergeant dans une autre culture ou cultures, et peut, en même temps, susciter le plaisir d'apprendre en lui donnant la possibilité de « faire ».

Nous proposerons une démarche pédagogique d'exploitation du texte littéraire, après avoir défini ce que nous entendons par ces termes et exposé les objectifs que l'on pourrait atteindre généralement en utilisant comme document de base un tel extrait.

2. Cadre conceptuel

Mais qu'est-ce un texte littéraire ?

Sans entrer dans les détails de sa définition – que l'on peut d'ailleurs trouver

dans l'ouvrage de Mireille Naturel (1995 : 7-9) –, nous entendons par cette expression, tout écrit qui comporte un fonctionnement langagier particulier (discours élaboré, mise en valeur du rythme, densité des images et des figures, caractéristiques lexicales et grammaticales...) ou qui n'a « rien d'autre qu'un statut qu'on attribue par convention à certains textes et qui commande la lecture de plaisir qu'on en fait » (Gilles, 2001 : 251). Ainsi défini, l'écrit littéraire peut être un texte en vers ou en prose, soit un poème, un extrait de roman, une nouvelle, un conte, un essai, une pièce de théâtre en prose ou en vers, etc.

3. Objectifs généraux

L'enseignement de la littérature devrait, selon nous, consister à :

- faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives langagières : linguistiques (outils grammaticaux, lexicaux, sémantiques, phonologiques, orthographiques, etc.), sociolinguistiques (marqueurs des relations sociales, différents registres de langue, règles de politesse) et pragmatiques (discursifs : organisation, gestion et structuration du discours et fonctionnels : utilisation d'énoncés – micro-fonctions – et utilisation d'une suite de phrases – macro-fonctions) ;
- leur apprendre à s'exprimer oralement et par écrit avec utilisation des nouvelles acquisitions, sur un thème nouveau dans un nouveau domaine et une nouvelle situation de communication, ce qui correspond à l'objectif général « parler et écrire » ;
- faire découvrir aux apprenants une esthétique, un mode de pensée, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être particuliers, ce qui correspond à l'objectif général, « comprendre et élargir ses compétences générales » ;
- les inciter à mieux se connaître en établissant des comparaisons, ce qui correspond à l'objectif spécifique d'une « prise de conscience interculturelle » ;
- développer leurs facultés d'imagination, de discernement, de synthèse et leur capacité à exercer leur jugement afin de fonder une démarche réflexive sur un certain point de vue, ce qui correspond à l'objectif spécifique du développement de leurs compétences pragmatiques ;
- faire aimer la littérature en faisant découvrir ses profits et ses plaisirs.

4. Démarche / scénario pédagogique

4.1. Travail préalable effectué par l'enseignant : prédidactisation

L'enseignant devra choisir le texte littéraire à exploiter en classe en fonction de

l'âge, du niveau linguistique, des intérêts des apprenants, de l'intérêt motivationnel que le texte lui-même présente et des objectifs à atteindre.

Différents cas de figure peuvent être envisagés en fonction des objectifs : le portrait, l'analyse psychologique d'un personnage, la description d'un paysage ou d'un personnage, le récit, le texte argumentatif, le texte théâtral, le texte poétique.

Nous avons choisi dans le cadre de cette communication de travailler un texte romanesque. Il s'agit d'un extrait du roman de Robert Merle, *Malevil*, p. 9 -10,

A l'École Normale des Instituteurs, nous avions un professeur amoureux de la madeleine de Proust. Sous sa houlette, j'ai étudié, admiratif, ce texte fameux. Mais avec le recul, elle me paraît maintenant bien littéraire, cette petite pâtisserie. Oh, je sais bien qu'un goût ou une mélodie vous redonnent, très vif, le souvenir d'un moment. Mais c'est l'affaire de quelques secondes. Une brève illumination, le rideau retombe et le présent, tyrannique, est là. Retrouver tout le passé dans un gâteau amolli par une infusion, comme ce serait délicieux, si c'était vrai.

Je pense à la madeleine de Proust, parce que j'ai découvert, l'autre jour, au fond d'un tiroir, un très, très vieux paquet de tabac gris qui avait dû appartenir à l'oncle. Je l'ai donné à Colin. Fou de joie à l'idée de retrouver, après tant de temps, son poison favori, il en bourre sa pipe et l'allume. Je le regarde faire, et dès les premières bouffées que je respire, l'oncle et le monde d'avant resurgissent. A me couper le souffle. Mais comme j'ai dit, ce fut très bref.

Et Colin a été malade. Il était trop désintoxiqué ou le tabac était trop vieux.

J'envie Proust. Pour retrouver son passé, il s'appuyait sur du solide : un présent sûr, un indubitable futur. Mais pour nous, le passé est deux fois passé, le temps perdu l'est doublement, puisque avec lui nous avons perdu l'univers où il s'écoulait. Il y a eu cassure. La marche en avant des siècles s'est interrompue. Nous ne savons plus où nous en sommes et s'il y a encore un avenir.

et pour lequel nous avons dressé la fiche signalétique suivante qui orientera notre travail d'exploitation :

Type du document	▪ Authentique, narratif à support textuel.
Genre	▪ Texte romanesque, l'incipit du roman.
Public cible	▪ Âge : adolescents et adultes. ▪ Niveau d'apprentissage : B2+ du CECRL, utilisateur indépendant.
Domaine et thèmes de communication	▪ Personnel, vie quotidienne, relations avec les autres, caractérisation personnelle.
Situation de communication	▪ Le narrateur - personnage principal exprime, dans un récit sous forme de

	<p>journal intime, ses sentiments sur sa vie avec ses compagnons, survivants d'une guerre ou accident atomique qui a dévasté probablement la planète et sur leur lutte acharnée à survivre et à maintenir sur terre l'espèce humaine.</p>
<p>Objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communicatifs : exprimer son opinion, ses sentiments, estimer une situation... ▪ Linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> Lexicaux, champ sémantique du souvenir et du regret, prendre conscience du sens des mots de par leur contexte. Caractérisation du passé / présent / futur. Morphosyntaxiques : emploi et valeur du présent de l'indicatif, exprimer l'opposition/concession. ▪ Sociolinguistiques : registre de langue familier et intime, mode d'expression d'un homme cultivé. ▪ Socioculturels : l'école normale des instituteurs, la madeleine de Proust. ▪ Pragmatiques discursifs : identifier la cohérence et l'articulation du discours, l'énonciation, repérer l'ordre dans le raisonnement du locuteur ainsi que son acuité d'esprit : rapprochement entre l'odeur du tabac et le goût de la madeleine de Proust, établissement de la différence des situations. ▪ Pragmatiques fonctionnels : exprimer et découvrir des attitudes émotives (regrets, peurs et inquiétudes), décrire/suggérer un problème, raconter, expliquer. ▪ Formatifs - développement cognitif : élargir son horizon intellectuel (culturel, social), établir le rapport du texte avec le monde (approche référentielle), identifier des attitudes, des sentiments, reconnaître les indices et les modalités d'énonciation dans ce type de document (définition du genre littéraire).

	<ul style="list-style-type: none">▪ Formatifs - épanouissement affectif : savoir-être et vivre dans cette situation donnée, faire naître des sentiments et réagir, stimuler l'imagination et tenter de deviner la suite.
--	---

4.2. Première étape (en classe) : approche globale du texte

Elle consiste à impliquer le vécu social, politique, économique, historique, culturel des apprenants dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Son objectif est d'associer l'apprentissage à la vie quotidienne, de faire appel aux savoirs et savoir-faire antérieurs, d'amortir le choc du nouveau, de l'inconnu, de préparer les apprenants à aborder le sujet du document plus facilement.

L'enseignant, en évoquant les connaissances générales des apprenants, en faisant appel à leur vécu **avec l'aide des questions** et en leur faisant observer la couverture de l'ouvrage, introduit le thème, le domaine et la situation de communication ainsi que le nouveau vocabulaire du document à exploiter et les prépare ainsi à en saisir le sens. La démarche possible à suivre pour le document pourrait être celle de l'observation du péritexte scripto-visuel du roman (1^{ère} de couverture et pages 3 et 4), ce qui permettra aux apprenants de le situer dans son contexte socioculturel en définissant son **cadre physique**, les **participants** ainsi que la **situation** de communication.

Les questions à poser porteront sur le titre, la date de la publication, l'identification du nom de l'auteur, et inviteront les apprenants à émettre des hypothèses sur cette situation de communication, sur l'emplacement et la forme du château, ce qui les conduira à le décrire, etc.¹ Ensuite, nous passons à une description du château pour définir l'espace (cadre physique) où se déroulera l'action et pour introduire en même temps un lexique utile qui sert à décrire le dessin.

*Où est construit le château ? → Sur un **rocher**, à la **campagne**.*

*Qu'est-ce qu'il y a derrière ? → Une **falaise**. (Montrer une ou deux photos, avec une vraie falaise).*

*Qu'est-ce qu'on voit du château ? → Trois **tours**. (Montrer une ou deux photos, avec une vraie tour).*

*Qui est-ce qu'on voit **au pied du rocher**, donc **devant le château** ? → des **hommes**.*

*Qui sont-ils ? → des **amis**, des **touristes**, des **agriculteurs**.*

Justifiez votre réponse. →

Quand cela se passe-t-il ? on ne sait pas

Que font-ils ? → Ils recherchent quelque chose, ils (nous laissons

1. A ce propos, voir C. Vulgaridis, *Sur Malevil*, monographie inédite, 100 p.

les apprenants émettre des hypothèses.) → Des gens, un groupe d'amis recherchent quelque chose devant le château.

Le cadre physique, les personnages, le domaine et la situation de communication sont ainsi en partie identifiés : à la campagne devant un château, vie quotidienne, relations avec les autres. Le temps est indéterminé.

4.3. Deuxième étape : approche et compréhension sélective

Faire observer le texte lui-même pour identifier son **genre** ainsi que sa **finalité**, en posant les questions suivantes :

De quel genre de texte s'agit-il ? → Un texte ne prose, donc peut-être un roman

Dans quelle intention le texte a-t-il été écrit ? → Pour être lu, intéresser, plaire, divertir et éventuellement instruire.

Et pour susciter la curiosité des apprenants, les faire réfléchir, imaginer et s'exprimer oralement en présentant des arguments dans des phrases causales, leur donner l'extrait ci-dessous et leur demander de le continuer en répondant oralement à la question *pourquoi* et éventuellement *comment*.

« Oh, je sais bien qu'un goût ou une mélodie vous redonnent, très vif, le souvenir d'un moment. Mais c'est l'affaire de quelques secondes. [...] le présent tyrannique, est là. » Car / En effet, ...

4.4. Troisième étape : approche détaillée du texte

Remettre ensuite aux apprenants, ou leur projeter sur écran, les photos ou dessins présentant les mots **concrets** du texte qui leur sont inconnus et une fiche de lexique avec les mots inconnus **abstrait**s, expliqués soit en français, soit dans leur langue maternelle.

Lexique (mots concrets : photos)

Houlette : Bâton utilisé par le berger avec une plaque métallique, à son extrémité creusée en forme de gouttière, destinée à arracher des mottes de terre ou à ramasser des pierres qu'il jette de manière à faire revenir dans le troupeau les moutons qui s'en écartent.

Sous la houlette de. Sous la conduite, l'autorité de.

Madeleine : Petit gâteau sucré à pâte molle, de forme ovale, au dessus renflé.

Infusion : Liquide infusé. Tisane de plantes (camomille, menthe, tilleul, verveine, etc.).

Rideau (m) : pièce de tissu devant les fenêtres.

Lexique (mots abstraits : explication)

Instituteur : un enseignant de l'école primaire.

Recul (m) : éloignement, distance, écart.

Fameux : célèbre, très connu.

Illumination (f) : un éclairage, un flash, une idée : Petit gâteau sucré à pâte molle, de forme ovale, au dessus renflé.

Délicieux : très agréable au goût et aux sens.

Surgir : apparaître.

Souffle (m) : expiration, haleine [ανάσα].

Puis, leur demander de lire silencieusement le texte avec consultation simultanée de la/les fiche/s « lexique » et de souligner les pronoms personnels qui désignent le personnage qui raconte ainsi que les noms des autres personnages. Ils identifieront ainsi le **narrateur** et les autres **participants** du récit.

A l'École Normale de Instituteurs, **nous** avions un professeur amoureux de la madeleine de **Proust**. Sous sa houlette, **j'**ai étudié, admiratif, ce texte fameux. Mais avec le recul, elle **me** paraît maintenant bien littéraire, cette petite pâtisserie. Oh, je sais bien qu'un goût ou une mélodie vous redonnent, très vif, le souvenir d'un moment. Mais c'est l'affaire de quelques secondes. Une brève illumination, le rideau retombe et le présent tyrannique, est là. Retrouver tout le passé dans un gâteau amolli par une infusion, comme ce serait délicieux, si c'était vrai.

Je pense à la madeleine de Proust, parce que **j'**ai découvert, l'autre jour, au fond d'un tiroir, un très, très vieux paquet de tabac gris qui avait dû appartenir à l'oncle. **Je** l'ai donné à Colin. Fou de joie à l'idée de retrouver, après tant de temps, son poison favori, il en bourre sa pipe et l'allume. **Je** le regarde faire, et dès les premières bouffées que **je** respire, l'oncle et le monde d'avant resurgissent. A **me** couper le souffle. Mais comme **j'**ai dit, ce fut très bref.

Et **Colin** a été malade. Il était trop désintoxiqué ou le tabac était trop vieux.

J'envie Proust. Pour retrouver son passé, il s'appuyait sur du solide : un présent sûr, un indubitable futur. Mais pour **nous**, le passé est deux fois passé, le temps perdu l'est doublement, puisque avec lui **nous** avons perdu l'univers où il s'écoulait. Il y a eu cassure. La marche en avant des siècles s'est interrompue. **Nous** ne savons plus où **nous** en sommes et s'il y a encore un avenir.

Par les questions ci-dessous, on fera identifier :

Les Participants : *Quels sont les pronoms personnels ? Ce sont le « je » et le « me ».* → *Alors, le récit est à la première personne. Qui raconte alors ?* → **Le narrateur** : *Comment s'appelle-t-il ? On ne sait pas. A qui l'adresse-t-il ? À lui-même et évidemment aux lecteurs. Y a-t-il d'autres personnages ? Oui* → **Proust, Colin**, puis « **nous** » dans le 3^e paragraphe.

Le cadre physique, le temps du récit : *quand cela se passe-t-il ? On ne sait pas exactement mais en tout cas après la publication du roman de Proust, après 1920.*

La tonalité (registre) le climat dominant : *Le narrateur est-il heureux ou triste ?* → *Il est triste.*

Il convient par la suite de faire distinguer le « nous » dans les 1^{er} et 3^e paragraphes par des questions comme :

S'agit-il du même « nous » dans le 1er que dans le 3e paragraphes → Non. Le 1er « nous » = le narrateur et ses camarades de classe à l'Ecole Normale des Instituteurs et le 2e « nous » désigne le narrateur et ses amis / compagnons actuels.

Le narrateur a-t-il une formation académique ? → Oui. Laquelle ? il a une formation d'instituteur.

Pour définir précisément le temps dans le récit, le présent et le passé, demander de repérer les termes qui indiquent le temps par le même jeu de relecture/repérage et de questions/réponses. Les résultats en seraient les suivants :

*« ...elle me paraît **maintenant** bien littéraire, cette petite pâtisserie. »*

*« ...le **présent tyrannique**, est là. Retrouver tout le **passé** dans un gâteau amolli par une infusion, comme ce serait délicieux, si c'était vrai. »*

*« ...parce que j'ai découvert, **l'autre jour**, « retrouver, **après tant de temps**, son poison favori, »*

*« ...l'oncle et le monde **d'avant** resurgissent. A me couper le souffle. »*

*« J'envie Proust. Pour retrouver son **passé**, il s'appuyait sur du solide : un **présent sûr**, un indubitable **futur**. Mais pour nous, le **passé est deux fois passé**, le temps perdu l'est doublement, puisque avec lui nous avons perdu l'univers où il s'écoulait. **Il y a eu cassure**. La marche **en avant** des siècles **s'est interrompue**. Nous ne savons plus où nous en sommes et s'il y a encore un **avenir**. »*

Faire identifier de la même manière des oppositions dans le texte en faisant souligner les termes qui les expriment avec pour objectif de montrer qu'il s'oppose à Proust :

*« ...j'ai étudié, admiratif, ce texte fameux. **Mais** avec le recul, elle me paraît maintenant bien littéraire, cette petite pâtisserie. Oh, je sais bien qu'un goût ou une mélodie vous redonnent, très vif, le souvenir d'un moment. **Mais** c'est l'affaire de quelques secondes. Une brève illumination, le rideau retombe et le présent tyrannique, est là. »*

*« ...l'oncle et le monde d'avant resurgissent. A me couper le souffle. **Mais** comme j'ai dit, ce fut très bref. »*

*« ..., il s'appuyait sur du solide : un présent sûr, un indubitable futur. **Mais** pour nous, le passé est deux fois passé, ... ».*

***Question** à poser à la suite du repérage : Quelle est la fonction de « mais » ? Il sert à exprimer une opposition. → Le narrateur n'est pas tout à fait d'accord avec Proust.*

Il importe de travailler ici sur la référence initiale du narrateur à la madeleine de Proust.

Qui est Proust ? (si on n'a pas une connexion Internet pour chercher des informations sur Proust, l'enseignant pourrait les donner lui-même)

→ Un écrivain français célèbre, traduit dans plusieurs langues, dont le grec, des années 1900-1910. Il a composé, entre autres, une suite de romans avec pour titre général « A la recherche du temps perdu » qui a eu un succès considérable. Dans le premier, intitulé « Du côté de chez Swann » (1913), son héros Marcel, âgé de 20-21 ans se souvient involontairement de son enfance par le goût d'une madeleine trempée dans une infusion que lui offre sa mère.

4.5. Quatrième étape : approche analytique du texte

Durant cette étape, il conviendra de caractériser la situation, les sentiments du narrateur et dégager les thèmes principaux du roman. Nous procéderons de la même manière par le jeu de questions/réponses.

Comment est-il ce présent, avons-nous déjà dit ? Quel est déjà l'adjectif qui le qualifie ? → Il est « tyrannique ».

Essayez de trouver des synonymes de l'adjectif tyrannique. → Pénible, insupportable, lourd, oppressif, accablant.

Pourquoi ? → Parce qu'il est incertain.

Quelles sont déjà les phrases au passé qui justifie la réponse précédente → « pour nous, le passé est deux fois passé, le temps perdu l'est doublement, puisque avec lui nous avons perdu l'univers où il s'écoulait. Il y a eu cassure. La marche en avant des siècles s'est interrompue. Nous ne savons plus où nous en sommes et s'il y a encore un avenir. »

Est-ce que le narrateur est content, heureux au moment où il écrit ? → Il est malheureux, désespéré

Quel est le point commun entre Proust et lui ? → Tous les deux se souviennent du passé grâce à: le goût et l'odeur.

A quoi compare-t-il la madeleine de Proust ? → Au tabac

Qu'est-ce qui rappelle le passé à l'un et à l'autre ? → Le goût de la madeleine, l'odeur du tabac, deux stimuli sensoriels.

Quelle différence y a-t-il entre Proust et lui ? Proust s'appuyait sur du solide, lui s'appuie sur l'incertitude ?

A quoi conclut-il ? → Le souvenir ne peut lui faire revivre le passé heureux que très brièvement.

Demander à ce point aux apprenants de construire des phrases avec « parce que, du fait de, car en effet, faute de, à force de, etc. » pour justifier les sentiments du narrateur.

Le narrateur est malheureux, désespéré, parce que

La situation est pénible, car...

Etc.

Par la question suivante, faire découvrir un des thèmes principaux du roman, l'aventure.

Comment appelle-t-on un ensemble d'activités ou d'expériences comportant des difficultés, des dangers, des risques, pour atteindre un objectif nouveau ou pour en sortir ? → Aventure.

*Citez les termes qui montrent que le narrateur-personnage mène une aventure.
→*

On fera ainsi découvrir la **finalité** / le but de communication par la question/réponse :

Que veut faire par ce récit le narrateur ? Il veut introduire les principaux éléments à la compréhension de l'action du roman ainsi qu'un des thèmes principaux.

4.5.1. Cinquième étape : approche analytique du texte (suite)

Faire appliquer le schéma actantiel de Greimas : nous proposons ci-dessous une application possible du schéma actantiel de Greimas que nous ferions dégager par les apprenants eux-mêmes, en nous référant à notre article « De l'extrait à l'ensemble de l'œuvre » (2008).

Une force (ou un être) le **Destinateur** veut quelque chose. Conduit par son action, le **Sujet** recherche un **Objet** dans l'intérêt ou à l'intention d'un être **Destinataire** (concret ou abstrait). Dans cette recherche, le **Sujet** a des alliés, les **Adjuvants** et des **Opposants**.

Tout récit peut se réduire à ce schéma de base qui visualise les principales forces du drame et leur rôle dans l'action.

Le **narrateur** (**Destinateur**) veut revivre son **passé heureux** (**Destinataire**). Dans cette recherche de son **bonheur** (**l'Objet**), le **narrateur** (le **Sujet**) a pour alliés le **souvenir** grâce à l'odeur du **tabac et l'écriture** (les **Adjuvants**), et pour opposants (les **Opposants**) le **présent tyrannique**, pénible et **l'avenir incertain**.

Puis, entraîner les apprenants à la production orale en développant en même temps une compétence pragmatique discursive, celle de pouvoir dégager l'essentiel d'un texte et le reformuler.

Alors, essayons de résumer en trois lignes – (30 à 40 mots) l'essentiel de ce texte.

Pour faire identifier le **style de l'auteur**, les marques lexicales, syntaxiques, prosodiques, rhétoriques et la modalisation, c'est-à-dire, le degré d'adhésion au contenu de l'énoncé, nous pourrions faire faire le même travail de recherche en guidant les apprenants par un jeu de questions qui auront pour réponses les particularités du style qu'ils auront découvertes eux-mêmes. Ainsi pourrions-nous faire découvrir dans ce texte les métaphores, les personnifications, un oxymoron, les métonymies, les allitérations, etc. bref le discours élaboré propre à un texte littéraire.

Une autre activité particulièrement intéressante pourrait consister à demander aux apprenants de mettre le texte au passé afin d'étudier la **valeur des temps** dans le récit.

Nous pourrions enfin proposer deux activités de production, une orale et une écrite.

***Activité de production orale** : demander aux élèves de faire des hypothèses sur la suite du roman en s'appuyant sur les questions suivantes :*

Où va se dérouler probablement l'action du roman ?

Quels seront les personnages ?

De quoi souffrent-ils ?

Que feront-ils, selon vous, pour s'en sortir ?

***Activité de production écrite** : leur demander de rédiger une suite possible de ce passage dans laquelle le thème de l'aventure sera dominant.*

5. Conclusion

Nous avons essayé de proposer une manière, parmi d'autres évidemment, de didactiser un extrait littéraire pour atteindre des objectifs culturels, interculturels, formatifs, tout en invitant à la réflexion, en explorant l'imagination, en offrant des outils pour « mettre en mots » sa pensée et en motivant à la fois à découvrir.

Si nous ne perdons pas de vue le fait que toutes les étapes de l'enseignement/apprentissage devront inciter les apprenants à « **faire** », notre enseignement sera efficace et dynamique et suscitera le plaisir d'apprendre.

Bibliographie et sitographie

BÉRARD E., 2000, *Développement des compétences à l'oral*, Patras, UOH.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

DAMIANOS A., 2004, « Malevil », *Littérature et civilisation*, Athènes.

GILLES Ph., 2001, *Lexique des termes littéraires*. Paris, Le Livre de Poche, Librairie Générale Française.

LABORIE J.-Cl., 2007, « Approche référentielle, énonciative, discursive », *Contact*⁺, n° 36 (février), 30-32.

NATUREL M., 1995, *Pour la Littérature*, Paris, CLE International.

PAGÈS A. & PAGÈS-PINDON J., 1989, *Le français au lycée*, Paris, Nathan.

PAPASPYRIDOU I., 2007, « Travailler le texte littéraire en classe de langue », *Contact*⁺, n° 36 (février), 37-42.

PROSCOLLI A., 1999, *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE*, Patras, UOH.

PROSCOLLI A. & VOULGARIDIS C., 2006, « Didactiser un texte littéraire », *Contact*⁺, n° 35 (novembre), 34-48.

VOULGARIDIS C., 2006, « Elaborer un scénario didactique », *Contact*⁺, n° 35 (novembre), 57-61.

VOULGARIDIS C., 2008, « *Terre des Hommes* : de l'extrait à l'ensemble de l'œuvre », *Contact*⁺, n° 42 (août), 55-60.

<<http://www.etudes-litteraires.com>>

<<http://www.linternaute.com/histoire/chronologie/index.shtml>>

Œuvre exploitée

MERLE R., 1972, *Malevil*, Paris, Gallimard.

LISTE DES PARTICIPANTS

ALAVOINE Bernard

Université de Picardie - Jules Verne

Courriel : bernard.alavoine@wanadoo.fr

ANASTASSIADI Marie-Christine

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : mcanast@frl.uoa.gr

BÉHAR Henri

Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Courriel : hbehar@wanadoo.fr

CALLIABETSOU-CORACA Popi

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : pcallia@frl.uoa.gr

CONSTANDULAKI-CHANTZOU Ioanna

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : iconstan@frl.uoa.gr

FARINA-GRAVANIS Lucile

Université de Thessaloniki, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : lucile@frl.auth.gr

FORAKIS Kyriakos

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : kforakis@frl.uoa.gr

FRÉRIS Georges

Université de Thessaloniki, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : freris@frl.auth.gr

GALANI Maria-Eleftheria

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

(Détachée de l'enseignement secondaire)

Courriel : maritagalani@yahoo.gr

GOULA-MITACOU Polyxeni

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : xmitacou@yahoo.gr

GRUCA Isabelle

Université de Nice – Sophia-Antipolis, Laboratoire CTCL, EA 1758

Courriel : isabelle.gruca@orange.fr

HOSNY Ahmed

Université Tunis El Manar, Institut Supérieur des Sciences Humaines

Courriel : heid.ony39@yahoo.fr / ahmed.hosny@laposte.net

KIYITSI OUGLOU-VLACHOU Rietta

Université de Thessaloniki, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : rkiyitsi@frl.auth.gr

NATUREL Mireille

Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

Courriel : mireille.naturel@wanadoo.fr

NET Mariane

Institut de Linguistique « Iorgu Iordan - Al. Rosetti » Bucarest

Courriel : mariana_net15@yahoo.com

PAPASPYRIDOU Ioanna

Institut Français d'Athènes

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : ipapasp@otenet.gr / ipapas@ath.forthnet.gr

PROCOLLI Argyro

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : proscoli@frl.uoa.gr

SÉOUD Amor

Université de Sousse

Courriel : amoreoud@yahoo.fr

TABAKI-IONA Fridériki

Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises

Courriel : fiona@frl.uoa.gr

VOULGARIDIS Constantin

Établissement gréco-français Collège « Saint-Paul » du Pirée

Courriel : voulgaridis@saintpaul.gr

Achévé d'imprimer sur les presses
de l'imprimerie de l'Université d'Athènes
5, rue Stadiou - 105 62 Athènes
Tél. : (+30) 210 3689374/375/388, Fax : (+30) 210 3689433
Courriel : publish@elke.uoa.gr

Juin 2010

Imprimé en Grèce