

Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants

Sous la direction de Rosiane Xypas et Simone Aubin

 Letraria®



Sorbonne
Nouvelle 
université des cultures

AUF 
AGENCE UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants

Sous la direction de Rosiane Xypas et Simone Aubin

Littérature et enseignement du FLE démarches et dispositifs innovants

Araraquara
Letraria
2022

Littérature et enseignement du FLE

démarches et dispositifs innovants

ÉDITION

Letraria

COUVERTURE ET CONCEPTION GRAPHIQUE

Letraria

CORRECTION

Letraria

XYPAS, Rosiane; AUBIN, Simone (dir.). **Littérature et enseignement du FLE - démarches et dispositifs innovants**. Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-65-86562-92-7

1. Littérature. 2. Enseignement. 3. FLE. 4. Dispositifs.

CDD: 440 – Língua francesa

Toute reproduction, traduction ou adaptation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation des auteures et des directrices de l'ouvrage, est illicite et constitue une contrefaçon.

Comité Scientifique

Brigitte Louichon (Université de Montpellier)

Claudia Gaiotti (Universidad de Buenos Aires)

Fabrice F. Galvez (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Renaud Hétier (Université Catholique de l'Ouest - UCO)

Rita Jover-Faleiros (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP)

Table des matières

Avant-propos Rosiane Xypas & Simone Aubin	8
Préface Haydée Silva	11
Première partie L'enseignement du FLE : littérature et langue	15
La littérature dans l'enseignement des langues étrangères : lieu de (re)découvertes et de (re)constructions Karina Chianca Venâncio	16
Que peut l'enseignant de FLE pour la lecture littéraire ? Cristina Pietraroia	29
Deuxième partie La littérature dans l'enseignement du FLE : écritures créatives	42
Habiter la langue : dire « je » / se dire dans la langue étrangère en atelier d'écriture créative Anne Godard	43
L'écriture créative en classe de Français Langue Etrangère Roxane Giraudot	66
Troisième Partie L'enseignement de la littérature : la lecture littéraire	76
Façons de lire, manières d'apprendre : dispositifs pour enseigner la lecture littéraire en français langue étrangère Rosiane Xypas	77
Lecture d'une œuvre littéraire numérique en classe de FLE Maria Lucia Claro Cristovão	94
Les Objets Sémiotiques Secondaires (OSS) dans l'enseignement du FLE : une étude de l'œuvre <i>Tistou, les pouces verts</i> de Maurice Druon Simone Aubin & Rosiane Xypas	108

Quatrième partie	122
L'enseignement de la littérature : la compréhension en lecture	
La compréhension de textes lors de l'enseignement-apprentissage de la langue française Candy Estelle Marques Laurendon	123
Que signifie comprendre un poème ? Enseigner le FLE avec la poésie Nathalie Brillant Rannou	135
Biographie des auteures	150

Pour mieux comprendre la place de la littérature et, par conséquent, celle du texte littéraire à l'université, nous avons formulé une question de départ : où trouve-t-on le texte littéraire à l'université en dehors des cursus de langue et de littérature de Lettres ? Pour répondre à cette question exploratoire, nous avons consulté la plateforme ATTENA¹ de l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE) et nous y avons trouvé des travaux de doctorat et de master dans des disciplines diverses telles que l'histoire, la philosophie, la psychologie et la sociologie. Nous avons constaté que le texte littéraire était utilisé soit pour développer des compétences stratégiques de lecture ; soit pour effectuer une analyse comparative des thématiques existentielles ; soit, enfin, pour présenter des effets de la lecture littéraire dans des groupes sociaux défavorisés, entre autres.

Cette question initiale a guidé l'élaboration d'une proposition de recherche dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous avons constaté tout d'abord que le texte littéraire est présent non seulement dans d'autres disciplines que les lettres, mais aussi traité en fonction de chacune des théories adoptées par les disciplines mentionnées ci-dessus. Dans un deuxième temps, nous avons vérifié que la littérature est bel et bien vivante : elle circule activement dans d'autres disciplines à l'université.

Ainsi, la problématique traitée dans ces actes issus du Premier Séminaire international du Groupe d'études françaises d'apprentissage de la langue et de la littérature (GEFALL), intitulé *La littérature dans l'enseignement du FLE : démarches et dispositifs innovants*, part des constats suivants : la recherche universitaire sur l'enseignement de la littérature en FLE a beaucoup progressé depuis le *Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger (1953). Dans les années 1990, A. Séoud a publié *Pour une didactique de la littérature* où il abordait une crise de la littérature et de son enseignement. Il invitait à réfléchir sur l'objet même de l'enseignement de la littérature (la polysémie, les cultures véhiculées par le texte littéraire, le plaisir de lire ; la question de son enseignement était aussi mise en relief, entre autres).

En 2005, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a peu contribué à la réflexion autour de l'enseignement de la littérature. En effet, la quantité d'occurrences des mots d'un texte nous semble révélatrice de l'importance donnée, ou non, à une notion. Pour cela, dans le Cadre, nous avons fait une brève recherche d'occurrences de quelques mots que nous jugeons essentiels pour les recherches en littérature. Nous avons constaté 872 occurrences

¹ La plateforme ATTENA est la bibliothèque des thèses et de mémoires de l'Université Fédérale de Pernambuco – UFPE. Elle peut être consultée sur le lien suivant : <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50>

du mot *langue*, 484 occurrences du mot *texte*, 375 occurrences du mot *apprentissage*, 184 occurrences du mot *enseignement* ! Et parallèlement, 31 occurrences des mots *littéraire* ou *littéraires* et seulement 8 du mot *littérature*. La conclusion est facile à tirer.

Néanmoins, les questions liées à l'enseignement de la littérature ne préoccupent pas seulement des enseignants-chercheurs en FLE. En français langue maternelle, elles sont aussi présentes. Des enseignants-chercheurs de Grenoble, de Montpellier, de Rennes 2 publient, en 2004, un ouvrage intitulé *Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature*, fondé sur le rôle du sujet-lecteur et mettant en avant l'élément oublié dans les études littéraires : le lecteur. Dans ces conditions, l'enseignement de la littérature proposé est celui des réflexions autour d'activités de lecture, d'écriture, d'oralité, d'une réception mettant le sujet lecteur au centre de l'enseignement pour accueillir, entre autres, ce que l'on a convenu d'appeler les activités fictionnalisantes du lecteur.

L'ouvrage de R. Berthelot intitulé *Littératures francophones en classe de FLE – Pourquoi et comment enseigner* (2011) s'est penché sur les littératures francophones dans le contexte d'enseignement de la didactique du FLE. L'auteure y a exposé un bref historique de la place de la littérature en didactique. En outre, elle a réfléchi sur le comment et le pourquoi de l'enseignement des littératures francophones en classe de FLE et a proposé des activités pédagogiques autour des littératures francophones, élaborées à travers des séquences didactiques conçues pour les étudiants à partir du niveau B2 selon le CECRL (2001).

Trois ans après, J.L. Defays et alli publient *La littérature en FLE – État des lieux et nouvelles perspectives* (2014), recherche fondée, entre autres, sur les enjeux de la littérature en didactique du FLE, son évolution, les diversités de publics et de situations, des pistes possibles pour le traitement des textes littéraires dans divers genres. Plus récemment, l'ouvrage publié sous la direction d'Anne Godard *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015) porte sur la littérature dans la didactique du français et des langues, les enjeux de la formation littéraire aujourd'hui en France et à l'étranger. Cet ouvrage consacre un chapitre aux discours et pratiques d'enseignement du FLE, au rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers, à l'écriture créative et la prise de conscience de la langue, entre autres.

Cependant, pour de nombreux enseignants en contexte exolingue, ici en Amérique, la place de la littérature dans l'enseignement du français est encore incertaine. En effet, dans les collèges et lycées de l'État de Pernambouc à Recife, l'enseignement de la littérature dans les classes de français occupe une place marginale, malgré l'effort de quelques enseignants de langue. Il manque d'exemples concrets pour travailler la littérature en FLE, le mode dialectique de la lecture littéraire et le rôle du sujet-lecteur allophone dans son apprentissage langagier. Tout ceci demeure inexistant ou sous exploité dans les cours de français langue étrangère. Cette

réalité a été confirmée par l'accompagnement d'étudiants de Licence de Lettres-Françaises à l'occasion de leur stage pédagogique dans l'enseignement secondaire. Notre cours de Licence Lettres-Françaises présente, en effet, dans son *syllabus* six disciplines de littérature française (contemporaine, XX^{ème}, XIX^{ème}, XVIII^{ème}, XVII^{ème}, XVI^{ème} siècles et Moyen Âge) et une seule discipline méthodologique², ayant pour but d'amener les étudiants à apprendre à travailler sur des textes littéraires aussi bien en classe de langue qu'en classe de littérature. Il existe donc un hiatus entre les recherches universitaires autour de l'enseignement-apprentissage de la littérature et l'application concrète des textes littéraires dans les cours de FLE.

Nous souhaitons, certes, promouvoir les compétences générales individuelles telles que les savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'apprenant dans l'enseignement de la littérature en FLE, selon le Cadre (2005). Cependant, il nous semble essentiel non seulement de tenir compte d'une langue vivante et créative qui traverse le texte littéraire, sa lecture et sa réception, mais aussi de proposer des réflexions sur un enseignement de littérature en FLE selon les deux axes de la question : 1. L'utilisation du texte littéraire pensé pour un cours de langue et 2. L'utilisation du texte littéraire pensé pour un cours de littérature à l'université.

Nous espérons que les chapitres de cet ouvrage contribueront à la formation en didactique de la littérature des enseignants de collèges et lycées et des futurs professeurs de FLE. Nous souhaitons les aider dans leur réflexion sur cet enseignement afin de comprendre les difficultés de mise en pratique de ce savoir. Enfin, nous espérons que les lecteurs de ce livre découvriront des façons d'équilibrer la théorie et la pratique dans la formation des futurs enseignants de FLE et que cela les encouragera à la création de dispositifs innovants adaptés à leurs lieux de travail.

Recife, 2022.

2 Méthodologie III – Didactique de la littérature.

Préface

Haydée Silva

La littérature comme preuve, comme dialogue, comme hache

En paraphrasant Fernando Pessoa – qui, dans ses *Fragments d'un voyage immobile*, affirme que « la littérature est la preuve que la vie ne suffit pas » –, nous pourrions dire que les réflexions recueillies dans le présent ouvrage sont la preuve que la langue entendue comme instrument de communication voire d'action ne suffit pas. En effet, ces actes du premier séminaire international du Groupe d'études françaises d'apprentissage de la langue et de la littérature (GEFALL) illustrent bien à quel point le fait littéraire abordé en classe de langue étrangère, par son potentiel d'ouverture, voire de transgression, est une invitation à un genre de dialogue bien différent de ceux clairement balisés dans la plupart des manuels.

Jalons pour la lecture

À quoi dois-tu t'attendre, lecteur, lectrice, en parcourant les pages de ce livre ? Permetts-moi d'en retracer brièvement les grandes lignes.

Les notions d'incomplétude et de dialogue entretissées, fil conducteur de cet ouvrage, sont d'emblée présentes dans le texte de Karina Chianca Venâncio à propos de la littérature comme lieu complexe de (re)découvertes et de (re)constructions qui vont au-delà du texte. La privation de littérature y est même posée en termes de mutilation. Le ou mieux encore les dialogues pluriels et sans cesse réinventés – entre l'œuvre et son lecteur, entre le texte et l'image, entre la littérature et le monde qu'elle interroge et reflète, entre les arts – façonnent le rapport entre le texte littéraire et le public contemporain, là où s'activent les représentations et les pratiques littéraires d'écriture, de lecture, de transmission et de partage.

Cette dimension à la fois intime et universelle, individuelle et collective, est mise en exergue dans la contribution de Cristina Pietraroia qui, à partir du choc qu'a pu représenter pour elle la mise en garde contre l'utilisation des textes littéraires en classe de langue, élabore le récit de quelques-unes des expériences pédagogiques grâce auxquelles elle a décidé fort heureusement de passer outre cet avertissement. Ce témoignage à la première personne permet de mieux comprendre les mécanismes qui aboutissent à la négation du plaisir de lire. Une fois de plus, nous constatons à quel point le rapport à la littérature peut se placer soit sous le signe de la privation, soit sous le signe de l'échange. La littérature, dès lors entendue à la suite d'Antonio Candido comme une construction d'objets autonomes avec structure et signification, comme

un type d'expression qui manifeste les émotions et la vision du monde des individus et des groupes et comme une forme de connaissance, devient vecteur de construction de sens mais aussi de construction de soi. « L'attention portée au pouvoir du langage, une fois éveillée, ne s'endort plus jamais », affirme Cristina Pietraroia dans sa conclusion.

C'est également dans ce sens que pointe la contribution d'Anne Godard, intéressée quant à elle par le potentiel de l'écriture créative littéraire : elle permet de dire « je » et de se dire dans la langue étrangère. Ayant posé un cadre épistémologique basé sur une approche plurielle – dont les maîtres-mots sont démarche réflexive, expérience, personne, histoire, projet, parcours et situation – ainsi que sur une conception dynamique du plurilinguisme, Anne Godard nous invite à découvrir de manière concrète les étapes d'une démarche pédagogique holistique qui parie sur la créativité, la sensibilité, la perception de soi et la réflexivité, et grâce à laquelle la mise en récit se transforme en une forme d'objectivation de l'expérience ou de visualisation de soi, dans un *continuum* d'expérience.

Pour sa part, Roxane Giraudot, après avoir rappelé l'évolution des pratiques d'écriture créative dans la classe de langue, récapitule les principaux avantages didactiques et pédagogiques de cette activité en classe de FLE avant de les illustrer par le biais de différentes propositions d'activités : calligramme, lipogramme, tautogramme, portrait chinois, pastiche. La fonction sociale de la littérature est une fois de plus mise en exergue.

Rosiane Xypas aborde l'enseignement de la lecture *littéraire* en classe de langue étrangère et souligne sa dimension interactive en tant qu'espace d'apprentissage. En effet, la lecture littéraire met en jeu la ou les langues en présence, les connaissances déclaratives et procédurales, les stratégies singulières de lecture, le savoir-faire lecteur et la compétence heuristique. L'autrice illustre son propos en présentant un dispositif d'enseignement-apprentissage mis en place auprès d'un public de futurs enseignants dans le but de les sensibiliser à leur propre profil de sujets-lecteurs et de les familiariser avec un parcours d'enseignement en quatre étapes, allant de l'exploration des représentations de la littérature à l'établissement de ponts interculturels, en passant par l'élargissement des connaissances culturelles et par l'explicitation de stratégies de lecture littéraire.

Ce sont les spécificités de la lecture d'une œuvre littéraire numérique qui retiennent pour leur part l'attention de Maria Lucia Claro Cristovão. En effet, l'ajout d'éléments hypermédiatiques et interactifs transforme non seulement l'expérience de lecture mais aussi les concepts mêmes de littérature, de texte littéraire voire de communication littéraire, tel que le prouve l'autrice à partir des possibilités offertes par l'édition enrichie du roman *Au bonheur des dames* d'Émile Zola. En effet, la multimodalité et l'hypertexte agissent sur les modes de reproduction et de production de textes et leur structure, ainsi que sur les formes et les parcours de lecture, rendant nécessaire

un accompagnement pédagogique spécifique, décliné par Lucia Claro en trois étapes, et visant à exploiter le potentiel de l'œuvre littéraire pour le développement de compétences non seulement linguistiques, mais aussi littéraires, communicatives, interculturelles, en lecture et en littératie médiatique multimodale.

La troisième et dernière réflexion axée sur la lecture littéraire est celle de Simone Aubin et Rosiane Xypas qui abordent à partir d'une œuvre patrimoniale la question des objets sémiotiques secondaires (OSS). En faisant dialoguer les notions de « classique », « patrimonial » et « texte patrimonial », et à partir de *Tistou, les pouces verts* de Maurice Druon, œuvre destinée à la jeunesse, le lecteur est invité à découvrir le rôle des adaptations, des transformations hypertextuelles, des transfictions, des métatextes, des allusions et des fictions de l'œuvre. Il est ensuite présentée une proposition d'exploitation pédagogique, visant à favoriser l'émergence d'une relation singulière et intime entre l'œuvre et le lecteur.

La contribution de Candy Estelle Marques Laurendon s'articule harmonieusement avec les précédentes, en interrogeant ce qui sépare d'un point de vue cognitif la compréhension de lecture en langue maternelle de la compréhension de lecture en langue étrangère. Il s'agit ici de caractériser la manière complexe dont interagissent le texte et son lecteur, pour passer de la lecture au modèle mental résultant de la compréhension dans ses dimensions sociale, linguistique et cognitive. Le processus inférentiel au cours duquel le sujet construit les significations et une représentation mentale organisée exige, dans le cas d'une lecture en langue étrangère, des éléments supplémentaires qui devront faire l'objet d'une approche pédagogique spécifique.

La question de la compréhension est également au cœur du propos de Nathalie Brillant Rannou, cette fois en relation avec la poésie, entendue comme la possibilité d'offrir aux apprenants de la langue étrangère une expérience subjective sensible, sensorielle, évocatrice, individuelle et/ou collective, au cours de laquelle il sera possible de proposer diverses activités fictionnalisantes : travailler autour de la globalité d'un énoncé, la cohérence mimétique, l'impact esthétique, l'activation fantasmatique, la construction axiologique, mais aussi l'interlecture, la reconfiguration énonciative et la mise-en-corps. Ces notions abstraites sont ramenées sur le terrain par l'évocation de trois projets de médiation poétique et d'enseignement de la langue étrangère, avec un pari délibéré en faveur du plurilinguisme, de l'oralité, de l'action collective transsubjective et de la convivialité.

Un coup de hache dans la mer gelée

Franz Kafka, dans sa lettre à Oskar Pollak datée de 1904, écrit « un livre doit être la hache pour la mer gelée en nous ». L'apprentissage d'une langue étrangère devrait, elle aussi, donner un coup de hache à nos certitudes, briser notre glace intérieure, nous inviter à dialoguer

activement à partir de nos béances et nos plénitudes respectives. Les contributions réunies dans cet ouvrage vont dans ce sens, d'autant plus qu'elles donnent poids et présence à des voix autrefois tues, lorsque le mouvement gravitationnel des réflexions sur la langue était ethnocentré et dominé par les hommes.

À travers la voix de cet ensemble de praticiennes et de didacticiennes, de nouvelles voies s'ouvrent à la lecture, à l'écriture et au partage. Ne pourrait-on pas remplacer aisément « écriture » par « lecture » dans la citation suivante ? « On vit souvent sans trouver les mots pour comprendre ce qui arrive. L'écriture permet une résurrection, non pas dans l'ordre de la vie, mais dans celui de la vérité. » (Annie Ernaux).

C'est que, comme nous le rappelle Nathalie Brillant, « La poésie [et, plus largement, l'expérience littéraire] nous ramène [...] à notre perplexité originelle face à la langue ». Quelle(s) langue(s) ? Ces langues toujours nôtres et toujours étrangères, ces langues qui servent tout à la fois à mettre en lumière nos manques et à établir des ponts. Dans la littérature, entendue non seulement comme le texte littéraire mais comme l'ensemble de phénomènes de production, transmission, diffusion, réception, reproduction et retransmission qui gravitent autour du fait littéraire, la langue abandonne sa mission purement instrumentale et devient territoire à explorer. Le sujet actif est au cœur de la démarche. « Toute littérature est assaut contre la frontière », affirmait également Franz Kafka.

Espérons que les pistes glanées dans les pages qui suivent aideront tout un chacun à continuer d'interroger les potentialités du fait littéraire en classe de langue étrangère, et à arborer fièrement l'étendard des lettres pour briser d'inutiles frontières.

Première partie

L'enseignement du FLE : littérature et langue

La littérature dans l'enseignement des
langues étrangères : lieu de
(re)découvertes et de (re)constructions

Karina Chianca Venâncio

Quelques considérations initiales

Les débats sur la place qu’occupe la littérature dans l’enseignement, et dans notre cas précis, dans l’enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) au Brésil, ne sont pas limités à l’époque contemporaine. La crise de la littérature, débattue et accentuée aujourd’hui dans de nombreux ouvrages, n’est pas nouvelle. Cette crise est observée non seulement dans le domaine artistique, mais aussi lorsque le texte littéraire est un support didactique. En effet, si nous revenons aux différentes méthodologies d’enseignement, nous pouvons constater que la littérature passe d’une position centrale dans la méthodologie traditionnelle, pour être écartée par les méthodologies audio-orales et audio-visuelles. Il faut attendre l’arrivée de l’approche communicative pour voir ressurgir, d’abord timidement, le débat sur l’importance de la littérature dans l’enseignement des langues étrangères. Le texte littéraire apparaîtrait alors comme un document authentique qui peut être utilisé en salle de classe. Mais pourquoi choisir la littérature comme support pédagogique ? Nous allons ici essayer de montrer pour quelle raison elle est essentielle pour la formation de l’esprit critique de l’individu. « [...] cet enseignement a toujours été le lieu de frictions et de débats idéologiques, car l’éducation ne s’est jamais accommodée facilement de la subversion qu’opère la pratique littéraire sur la langue et la société » (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2015, p. 14). Ne pas utiliser le texte littéraire serait alors priver l’individu d’une formation pleine, humanisante, critique, citoyenne. Nous tenons à citer ici Antonio Candido (2017, p. 188, notre traduction³) :

[...] la littérature correspond à une nécessité universelle qui doit être satisfaite, sous peine de mutiler la personnalité, parce que, vu qu’elle donne forme aux sentiments et à la vision du monde elle nous organise, nous libère du chaos et alors, nous humanise. Nier la jouissance de la littérature, c’est mutiler notre humanité. Un deuxième point est que la littérature peut être un instrument conscient pour faire dévoiler un état de choses, puisqu’elle focalise les situations de restriction des droits, ou de négation, comme la misère, la servitude, la mutilation spirituelle.

Comme le fait remarquer J-L. Dufays (1994, p. 19), l’interrogation sur le dialogue établi entre l’œuvre et le lecteur a vraiment occupé une place privilégiée dans la théorie littéraire à la fin des années soixante-dix, pour ensuite s’étendre à la didactique. Avec la réinsertion progressive de la littérature, et, comme nous l’avons déjà souligné, grâce à l’avènement de l’approche communicative, le rapport entre le texte et le lecteur est mis en relief. Mais vient se poser une autre question, puisque ce débat entrepris par les didacticiens du texte littéraire, semblait

³ Texte original: “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”.

annoncer une crise de la littérature, prophétisée puis discutée par les critiques littéraires. « On pourrait égrener la longue litanie de ces livres aux titres plus apocalyptiques les uns que les autres » (Viart, 2011, p. 9). Serait-ce alors une crise de la littérature ou une crise de la lecture ? « [...] la capacité de lecture des élèves a cessé d'être perçue comme une évidence ou un prérequis allant de soi, et elle est devenue un motif de réflexion non seulement pour l'école mais pour toute la société » (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2015, p. 53-54). Si nous nous appuyons sur les données officielles, il y a au Brésil une baisse de la lecture ces dernières années, comme nous le montre la recherche réalisée en 2012, *Retratos da leitura no Brasil* (Portraits de la lecture au Brésil). Les Brésiliens lisent en moyenne quatre livres par an, et si nous prenons les livres entiers, le nombre baisse (2,1). « Si les Brésiliens lisent peu, ils lisent encore moins la littérature. Une partie des livres lus sont des œuvres didactiques, conformément au profil d'étudiant de la majorité des lecteurs » (Cosson, 2017, p. 12, notre traduction⁴).

Au Brésil, les problèmes liés à la place de la littérature dans l'éducation de base, qui correspond à l'école, au collège et au lycée en France, ne font qu'accentuer cette distanciation des étudiants avec la littérature. Nous sommes nous-même confrontée à cette situation à travers un projet PIBIC-EM (Programme Institutionnel de Bourses d'Initiation Scientifique destiné aux lycéens) mené par l'Université Fédérale de Paraíba. Ce projet vise à faciliter l'intégration future des lycéens dans l'enseignement supérieur, en les initiant à la recherche universitaire. Après sélection, ils deviennent boursiers du Ministère de l'Education Nationale et peuvent ainsi fréquenter l'Université et être formés à la recherche académique avant même de passer l'examen d'entrée dans l'enseignement supérieur. Depuis dix ans que nous sommes en charge de ce projet, nous avons pu suivre le parcours et l'évolution de plusieurs de ces jeunes, qui ont par la suite intégré l'Université. Ces étudiants ont pu (re)découvrir des auteurs, des romans, des époques et se (re)découvrir. Peu d'entre eux avaient des connaissances littéraires ou même lisaient des livres paradidactiques. Ils étaient étonnés du plaisir procuré par cette expérience. Cette réalité sur le peu d'importance de la littérature en classe peut choquer, cependant être conscient de cet état de fait permet de s'adapter pour envisager des axes de remédiation, c'est possible également dans notre rôle de formatrice de futurs enseignants en Lettres, mention FLE.

Pour beaucoup de professeurs et d'étudiants en Lettres, la littérature se maintient à l'école seulement grâce à la tradition et à l'inertie du cursus, étant donné que l'éducation littéraire est un produit du XIX^e siècle qui ne se justifie plus au XXI^e siècle. La multiplicité de textes, l'omniprésence des images, la variété des manifestations culturelles, entre tant d'autres caractéristiques de la

⁴ Texte original: "Se os brasileiros leem pouco, leem menos ainda literatura. Parte dos livros lidos são obras didáticas, consoante o perfil de aluno da maioria dos leitores".

société contemporaine, sont quelques-uns des arguments qui mènent au refus d'une place donnée à la littérature dans la pédagogie de l'école actuelle". (Cosson, 2016, p. 20, notre traduction⁵).

Les discours qui mettent en question la place de la littérature sont abondants, comme le souligne la citation ci-dessus, mais c'est à nous de prouver que la littérature dans la pédagogie des écoles est indispensable à la formation de l'individu. Malgré toutes ces crises, qu'elles soient liées à la littérature et par conséquent à la lecture, ou bien à la didactique du texte littéraire, il revient à la communauté enseignante non seulement de discuter de cette réalité, mais surtout d'essayer d'apporter une solution et réhabiliter la littérature dans notre quotidien social. Il ne faut pas oublier que l'enseignant est le principal médiateur entre les livres et les étudiants (Cosson, 2017, p. 12). Cette place donnée à la littérature en classe et dans la société, est-elle la preuve d'une crise ou plutôt le signe d'une transition, une mutation liée aux nouveaux modes de représentation de la société contemporaine ?

Représentation et espace contemporain

Nous comptons ici apporter quelques réflexions sur le travail actuel en ce qui concerne la représentation de la littérature contemporaine, et plus précisément le dialogue entre le texte scriptural et le lecteur. En effet, les différentes sociétés ont toujours voulu raconter et transmettre une histoire, mais le rapport à la lecture a changé au cours des siècles. Nous sommes passés de l'oral à l'écrit à travers les papyrus, les codex, les livres, l'écran et actuellement, le livre numérique. Mais ce rapport à l'image a toujours fait partie du domaine littéraire. Aux XX^e et XXI^e siècles, il prend une grande importance.

Le dialogue établi entre le texte et l'image a toujours accompagné les créations picturales et littéraires, mais au XX^e siècle l'art moderne va faire de sa réflexion sur l'art et le monde un de ses thèmes de prédilection. La modernité va s'inspirer des thèmes contemporains, du monde environnant, traduit par la diversité, par le mouvement, par l'éphémère. Dans ce contexte, les hommes de lettres deviennent critiques d'art, des échanges sont établis entre différentes expressions artistiques. Certains auteurs, comme Guillaume Apollinaire (1880-1918), rêvent d'une fusion des arts. Apollinaire lui-même, ainsi que Blaise Cendrars (1887-1961), collaborent avec des peintres pour constituer un lyrisme visuel. Dans *Méditations esthétiques. Les Peintres cubistes*, Apollinaire théorise la quatrième dimension dans le mouvement cubiste. Nous retrouvons ce travail dans son recueil *Alcools*, publié en 1913. Dans le texte-peinture, le poète-peintre travaille la simultanéité, la juxtaposition, la fragmentation, l'utilisation de la

⁵ Texte original: "Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade de textos, a onipresença de imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual".

lumière et des couleurs, entre autres aspects. C'est ainsi que nous abordons le thème de la représentation littéraire dans cette modernité. Lorsque nous lisons un texte, nous construisons mentalement une image, une représentation qui, dans notre cas spécifique, peut être littéraire ou picturale. Comme le souligne Bergez (2004, p. 42) :

Le même terme d' « image » désigne globalement l'œuvre plastique et le procédé utilisé par l'écrivain, par exemple sous forme de métaphore ou de comparaison. Les processus sont différents, et le sens diverge [...] mais tout se passe, dans la langue, comme si l'opération était du même ordre. De même, il n'est pas indifférent que l'on dise d'un texte qu'il « dépeint » tel objet ou telle scène du monde. « Décrire » n'est d'ailleurs qu'un intensif du verbe « écrire » : le partage d'un même lexique entre littérature et figuration semble renvoyer à une même fonction essentielle.

L'image mentale qui est formée obéit à un processus psychique élaboré par le lecteur. Il s'agit d'une représentation qui a un contenu analogue à une perception purement subjective, puisque le lecteur crée cette image en se basant sur son vécu, son expérience. Cette image mentale a alors un rôle très important dans le domaine esthétique. Si nous prenons le début du XX^e siècle et cette recherche d'une littérature visuelle, nous pouvons parler de tableau d'ensemble peint par l'écrivain qui fait voir l'objet sous un aspect particulier. Les avant-gardes ont modifié le rapport entre l'auteur, le texte et le lecteur, mettant en parallèle des systèmes sémiotiques différents. Cette quête de dialogue ne s'est pas interrompue dans l'époque contemporaine, bien au contraire. Nous avons vu s'accroître une société de plus en plus visuelle, dans laquelle la littérature semble s'étendre à d'autres expressions artistiques comme par exemple le dessin, la sculpture, le cinéma. A la fin du XX^e siècle, une nouvelle génération d'écrivains poursuit cette expérimentation. Ainsi, Alain Robbe-Grillet (1922-2008) se consacre à son métier d'écrivain et à la réalisation de films, utilisant des techniques qui oscillent entre le monde visuel et scriptural. Depuis 2018, Dany Laferrière (né en 1953) publie des romans-carnets dessinés. La littérature semble s'adapter, se réinventer dans une époque de transition.

Nous avons vu surgir ces dernières années « [...] dans un champ jusqu'alors très réservé de la littérature, des milieux sociaux et des écrivains d'origine de plus en plus diverse » (Viart, 2008, p. 18). La littérature devient de plus en plus souvent le reflet d'un monde qui jusque-là n'était pas montré, qui n'était pas objet d'art car trop à la marge et plus souvent stigmatisé et tabou. Ces auteurs s'autorisent à devenir créateurs et sujets de leurs créations. Comme le fait remarquer Dominique Viart (2011, p. 22) :

Il s'agit plutôt d'un déficit de démocratie, celui d'une politique élitiste qui considère que la littérature n'est pas un savoir pertinent pour telle ou telle catégorie sociale. Bien des trajets d'écrivains issus, comme on dit, des classes populaires et de l'immigration de énième génération, montrent *a contrario* que l'accès à la littérature est un ferment d'émancipation et de réalisation de soi.

Un dialogue artistique est notamment bien visible dans le *slam* qui lie musique et poésie, et s'exprime au Nordeste du Brésil, avec les *repentistas* et leurs batailles verbales. Ces derniers sont un élément marquant du patrimoine culturel de cette région du Brésil. Leurs paroles sont aussi transcrites et illustrées puis diffusées largement sur des *folhetos* imprimés. Puisque nous abordons ici la musique, n'oublions pas Chico Buarque de Hollanda (né en 1944), qui a reçu en 2019 le prix Camões, prix littéraire le plus important du monde lusophone, et Vinicius de Moraes (1913-1980), connu dans le monde entier pour mettre la poésie en musique dans les années 60 à travers la Bossa Nova. La grande difficulté est donc de faire connaître toutes ces œuvres publiées, il faut pouvoir améliorer l'accessibilité aux livres, et opérer une démocratisation de la lecture. Ces écrivains qui dialoguent entre différents systèmes sémiotiques peuvent alors permettre un rapprochement avec le public, comme l'a bien précisé Vinicius de Moraes lorsqu'il a décidé de se lier à la Bossa Nova⁶. La littérature n'est pas en crise, elle est très présente dans la société contemporaine, en particulier à travers des manifestations culturelles variées. « Toute une vie sociale s'organise ainsi autour de la littérature et l'on ne peut que s'en féliciter : salons du Livre, parisiens ou régionaux, généralistes ou thématiques, printemps des Poètes, foire du Livre, villages du Livre, festivals du Premier roman ... » (Vercier, 2008, p. 23), qui permettent un dialogue direct entre l'écrivain et le lecteur, faisant connaître une nouvelle génération d'auteurs. Nous trouvons chez Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 25, notre traduction⁷) un écho brésilien à cette constatation relevée par Vercier en France :

La littérature est devenue chose du passé. Réellement ? On n'a jamais autant publié de fictions et de poésies que maintenant. On n'a jamais eu autant de foires du livre, de prix, d'évènements littéraires. Les écrivains n'ont jamais été autant médiatisés, internationalement connus et fêtés. Il est clair, alors, que quand nous parlons de fin de la littérature, nous ne parlons pas de la même chose.

La littérature contemporaine essaye ainsi de briser les frontières et l'espace, et de se rapprocher du lecteur, utilisant parfois d'autres expressions artistiques pour y parvenir, comme le cinéma, la photographie, la musique, la bande dessinée, entre autres. Les thèmes abordés sont aussi revisités : l'histoire, la vie dans les communautés, le quotidien des marginalités socio-économiques, l'exode rural, l'immigration, l'exil ...

6 Pour plus d'information, cf. CHIANKA, Karina: Orfeu da Conceição de Vinicius de Moraes: o teatro como palco de uma conscientização da mestiçagem brasileira. In: ALBERGARIA, Enilce & LIMA, Tânia. **Cartografias transculturais**. Fortaleza: Editora Mangues & Letras, 2018. p. 40-51.

7 Texte original: "A literatura se tornou coisa do passado. Será? Nunca se publicou tanta ficção e tanta poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados. Fica claro, então, que quando se fala do fim da literatura, não estamos falando da mesma coisa."

Une archéologie du passé

Nombre d'écrivains contemporains choisissent de s'interroger sur le passé pour essayer de se (re)construire et de (se) comprendre (dans) cette société. Le XX^e siècle a connu de nombreuses destructions, transformations du monde. Les guerres (mondiales, locales, de décolonisation), les génocides, l'exploitation, les pandémies, l'exil, les arsenaux nucléaires, chimiques, bactériologiques, les attentats ont envahi le quotidien, projetant le lecteur dans un monde gouverné par la violence et le non-sens. Cette réalité prend la forme d'une inquiétude exprimée dans la littérature. « Chez nous, les références au passé, le souci d'en interroger les pratiques et les usages expriment davantage le désarroi d'un présent qui cherche à se comprendre à la faveur d'un dialogue renoué avec le passé » (Viart, 2008, p. 19).

L'auteur revisite le passé à la recherche de réponses aux problèmes irrésolus et ce faisant, essaye de se reconstruire à travers les morceaux de l'histoire. Viart (2009, p. 11-39), s'appuyant sur Michel Foucault dans son livre *L'Archéologie du savoir*, parle de roman archéologique dans la mesure où le lecteur, dans cette (re)visite du passé, est invité à effectuer une enquête et à rassembler les informations comme dans un puzzle : « La posture de l'enquête a ceci de déterminant qu'elle s'élabore *a posteriori*, et mime notre position effective par rapport au passé qui paraît désormais mal connu, dont on doit rassembler le puzzle » (Viart, 2009, p. 23). Toujours selon l'auteur, ce retour au passé diffère du modèle canonique du roman historique dans différents aspects, comme le fait de raconter l'histoire archéologiquement, et non chronologiquement, ou aussi la position enquêtrice, modifiant le rapport au savoir, mettant le lecteur dans une position de questionnement du passé.

Nous arrivons à un point très important de ce travail, le rapport entre le texte littéraire et le public contemporain. En effet, ce retour au passé est nécessaire dans une société en transformation, qui pourrait se définir à partir d'une histoire incomplètement traitée et exploitée, abordant parfois un seul point de vue. Dans cette perspective, c'est à travers la mémoire et l'imaginaire que nous construisons notre identité individuelle et collective. La littérature permet cette rencontre de soi avec l'altérité. De nombreux écrivains partent alors à la découverte de cette histoire et laissent des traces et des pistes dans les romans. Il s'agit de (re)visiter les guerres, les camps de concentration, les régimes totalitaires, les génocides, les effets de la colonisation. Ce dernier point, sous l'appellation « littérature postcoloniale », est d'ailleurs un thème commun aux textes littéraires de langue française et de langue portugaise. Cette quête du passé est aussi la nôtre. Or, depuis peu d'années seulement, la matière « Littératures francophones » a été intégrée dans le cursus de Lettres de l'Université Fédérale de Paraíba. En tant qu'enseignante, nous avons été témoin de la surprise, la séduction puis du grand intérêt

des étudiants, et par conséquent, de la croissante augmentation du choix porté par ces futurs enseignants vers cette thématique pour rédiger leurs mémoires de fin d'étude.

Comme nous l'avons déjà mentionné, depuis dix ans nous suivons des boursiers du programme de recherche PIBIC-EM de l'Université Fédérale de Paraíba et les choix de textes littéraires de ces jeunes lycéens ont souvent porté sur cette quête du passé, sur cette archéologie de l'histoire à reconstituer. Un des exemples est celui d'une jeune qui a choisi de travailler le journal d'Anne Frank et de faire un parallèle entre l'occupation allemande pendant la Deuxième Guerre mondiale et les conflits internes dans les communautés des grands centres urbains brésiliens, dominées par les guerres internes et les lois locales. Elle a aussi adapté le journal et monté une pièce de théâtre. Pour ce faire, elle a mobilisé enseignants, étudiants et direction de son lycée. Sur nos conseils, elle a préparé la mise en scène, adapté les dialogues, fait passer des auditions pour attribuer les rôles à des lycéens. La pièce a été jouée dans l'auditorium du lycée, avec la participation de tous ceux ayant aidé à construire le scénario, à choisir l'habillage sonore et les costumes ; le spectacle a été présenté devant un public attentif et curieux, constitué de classes, d'enseignants et de la direction du lycée.

Un autre boursier a lui aussi voulu faire des communautés périphériques le thème de sa quête archéologico-littéraire. Il a mené une recherche sur les romans du XIX^e siècle pour comprendre l'origine de ces communautés qui se sont développées dans nos centres urbains. Il a particulièrement porté son attention sur le roman *O cortiço*, de l'écrivain brésilien Aluísio Azevedo (1857-1913). Il a établi un parallèle entre l'époque actuelle et celle des romans étudiés et a créé un collage à partir de photographies des deux époques. D'autres travaux ont été réalisés par certains boursiers, portant sur *La gloire de mon père* de Marcel Pagnol (1895-1974) et son adaptation pour le cinéma, sur *Allah n'est pas obligé* d'Ahmadou Kourouma (1927-2003), au sujet des enfants-soldats ; les lycéens faisant encore une fois le parallèle avec la réalité de la périphérie brésilienne (avec l'utilisation de témoignages en vidéos et la musique issue de ces quartiers périphériques), et sur *Orfeu da Conceição* de Vinicius de Moraes, transposant le mythe d'Orphée à une communauté de la ville de Rio de Janeiro dans les années soixante. La lyre devient ici guitare, dont la musique sert à pacifier un quotidien violent. Tous ces travaux ont été présentés lors de rencontres locales, organisées par l'Université Fédérale de Paraíba. Les lycéens ont aussi traité de la réalité des communautés pauvres, exclues. Ils se sont immédiatement intéressés aux thèmes et se sont projetés dans les textes. Les réunions étaient marquées par la curiosité et la prise de parole.

Ces choix se répondent et ont notamment pour point commun d'utiliser la rencontre des arts (journal-théâtre, roman-photographie, roman-image-musique et théâtre-musique) pour s'exprimer et pour dialoguer avec un public, qui, trouvant dans ces œuvres des échos à la

culture brésilienne, peut facilement s'approprier le support. La question que nous nous sommes posée au début de ce travail semble trouver réponse. La littérature n'est pas en crise, elle est en mutation et nous devons savoir nous adapter pour permettre qu'elle trouve à nouveau place dans nos cursus.

Littérature et polysémie

A partir de l'important constat que la littérature ne s'est pas distanciée du lecteur et qu'il nous faut, enseignants en didactique littéraire, trouver un moyen d'intéresser nos étudiants, de leur faire acquérir l'envie et le besoin de lire, passons à une autre étape qui est celle de la lecture en salle de classe. Nous avons vu que les XX^e et XXI^e siècles ont exploité la construction de l'image, du visuel littéraire. Ce visuel amplifie la construction d'images de la part du lecteur, puisque la littérature suit une double polarité entre représentation et signification.

La peinture est, en effet, soumise à l'immédiateté figurale de la représentation, qui crée un effet de présence, alors que le même nuage, sous la plume du poète, demeure un signifiant, un signe abstrait, polysémique, dans lequel l'intention de l'écrivain prévaut sur la valeur représentative du mot. (Bergez, 2004, p. 47).

Les étudiants ont une vision du monde, une identité individuelle et collective et nous devons propitier les moments où ces identités émergent, communiquent, échangent. Le texte littéraire permet ce dialogue, et puisqu'il nous faut faciliter la prise de parole en classe, le faire en prenant appui sur ces supports et sur ces thèmes peut stimuler cette compétence, mais aussi permettre une connaissance de soi et de sa propre culture. En découvrant différentes réalités grâce à l'utilisation de la littérature, les étudiants se (re)découvrent et apprennent à (re)connaître et respecter leurs partenaires dans ce processus d'enseignement-apprentissage. « [...] en FLE aussi, loin d'être un facteur d'acculturation ou de renoncement à son identité culturelle, une pratique appropriée de la littérature peut être au contraire constitutive de l'identité culturelle des sujets qu'elle implique et qui s'impliquent dans leurs différences » (Séoud, 1997, p. 145).

Il faut laisser parler l'apprenant qui est confronté, par le texte, à une réalité nouvelle et ainsi favoriser une prise de conscience de soi et de la société dans laquelle il évolue. En effet, « [...] si on ne voit l'Autre qu'à travers soi, et qu'en même temps on ne voit soi-même qu'à travers l'Autre, la *confrontation* avec l'Autre devient un élément indispensable de la connaissance, et par conséquent de l'apprentissage » (Séoud, 1997, p. 146). La littérature peut être cet espace de découvertes, de questionnements et de prise de conscience. L'enseignant, en tant que médiateur, peut stimuler le goût de la lecture pour que l'apprenant soit aussi un multiplicateur de ces expériences chez lui, dans sa communauté, dans les différentes micro-communautés

qu'il fréquente⁸. Le texte littéraire est dans sa structure polysémique, ouvert au dialogue, et c'est dans cette perspective que nous devons l'exploiter.

Si le texte littéraire au cours des générations suscite tant de lectures, d'interprétations diverses contrastées, contraires, contradictoires, si le texte littéraire provoque autant de lectures qu'il touche de lecteurs, c'est qu'il est bien cet « espace de langage » marqué par une « disponibilité » poly/diasémique. Un ensemble d'écriture, qui dispose (c'est cela être disponible), en sa texture, à la lecture toujours renouvelée. (Peytard, & Bertrand, 1982, p. 16).

Renouvelons la lecture et ces rencontres littéraires dans nos quotidiens de la salle de classe. Soyons ouverts à l'autre et construisons une ambiance de respect, d'écoute et de partage dans le groupe, favorisant une prise de conscience des différentes visions du monde, de la pluralité qui existe au sein de ce même groupe. Choisissons des textes qui dialoguent avec la réalité dans laquelle nos apprenants sont insérés. Après le plaisir du texte, l'apprenant pourra s'aventurer dans d'autres lectures et multiplier ses rencontres avec les arts. Il faut résister à cette réalité qui nous est présentée au sujet de la crise de la lecture dans nos sociétés contemporaines, en nous positionnant contre le manque d'investissement dans l'éducation, contre la violence vécue par nos étudiants dans leurs différentes réalités et laisser les portes ouvertes à l'imagination, aux représentations, aux images, à la quête de soi et de son histoire.

Le sens du texte ne se complète que quand ce mouvement se concrétise, quand il y a le passage de sens entre l'un et l'autre [...]. Il faut être ouvert à la multiplicité du monde et à l'aptitude du mot pour le dire, pour que l'activité de lecture soit significative. S'ouvrir à l'autre pour le comprendre, même si cela implique l'accepter, c'est le geste essentiel solidaire exigé par la lecture de n'importe quel texte. Le bon lecteur est, alors, celui qui agence avec les textes les sens du monde, comprenant que la lecture est un concert de plusieurs voix et jamais un monologue. (Cosson, 2016, p. 27, notre traduction)⁹.

Considérations finales

Nous avons commencé ces réflexions sur des questions qui concernaient la crise de la littérature et de l'enseignement de la littérature, crises bien réelles. Actuellement, être enseignant de littérature, c'est devoir faire face à la question, posée par la société, de la légitimité de cette matière. Nous même, nous avons été plusieurs fois confrontée à cette remise en cause. La

⁸ La pièce qui a été réalisée par la lycéenne, dans le cadre du projet PIBIC-EM, est un bon exemple de prise de conscience du rôle que chacun joue dans sa communauté d'appartenance.

⁹ Texte original: "O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo."

littérature n'est pas considérée comme « rentable » pour le marché de travail. « La question posée aujourd'hui est de savoir si cette institution a encore une valeur dans la vie des hommes, si elle doit être maintenue dans le cursus de l'enseignement de base et universitaire, et de quelle manière » (Perrone-Moisés, 2016, p. 71, notre traduction¹⁰). Nous répondons, nous appuyant sur Antonio Candido, qu'il s'agit d'un bien essentiel, universel, auquel tous doivent avoir droit. A notre avis, il faut démocratiser l'accès à la littérature et favoriser l'expansion littéraire. Certes, notre société, comme nous l'avons déjà évoqué, a accès à une multitude de textes, une omniprésence des images et une grande variété de manifestations culturelles, parmi tant d'autres aspects, mais la littérature utilise la langue, favorisant une « identité obstinément en devenir » :

Toutes les formes de la narration, dont le film et l'histoire, nous parlent de la vie humaine. Le roman le fait pourtant avec plus d'attention que l'image mobile et plus d'efficacité que le fait divers, car son instrument pénétrant est la langue, et il laisse toute leur liberté à l'expérience imaginaire et à la libération morale [...] (Compagnon, 2007, p. 73-74).

Nous sommes confrontés à différentes réalités dans nos salles de classe, chaque enseignant doit choisir de quelle manière il pourrait travailler le texte littéraire auprès de ses étudiants. A une époque où le visuel domine la société, en particulier chez les jeunes, il est intéressant d'associer visuel et littérature. Or, les textes littéraires travaillent la représentation mentale, faisant surgir des images qui seront perçues par le lecteur. C'est à l'enseignant de guider l'apprenant pour faire émerger des images et les exploiter en classe.

Ces dernières années, les mutations techniques ont apporté une nouvelle réalité concernant la lecture littéraire. Il s'agit de l'écran, à travers l'ordinateur et le livre numérique. Il nous semble impossible de lutter contre ces supports et, comme le fait remarquer D. Viart (2011, p. 14), nous ne pouvons pas encore affirmer si c'est une chance ou une menace pour la littérature. Mais notre but est de multiplier les rencontres entre le public et la lecture. Si un jeune préfère le faire grâce à l'écran, il faut l'encourager et lui montrer par la suite le livre en papier. En effet, « Il s'agit de retenir le lecteur, ou de susciter en lui un intérêt, un désir, suffisamment forts pour le récupérer de son escapade buissonnière » (Viart, 2011, p. 15). N'oublions pas que les échanges intersémiotiques qui ont parcouru la modernité ont aussi lieu au moyen de l'écran, qui fait le dialogue entre texte et image, texte et vidéo, texte et musique ... Il s'agit d'un « devenir-opéra », terme proposé par Dominique Viart (2011, p. 16) pour parler de cette œuvre totale travaillée par le numérique. « [...] la révolution numérique apparaît surtout comme une accélération et une illimitation de tendances *déjà présentes* en littérature papier plutôt qu'elle ne signe la disparition de celle-ci » (Viart, 2011, p. 17).

10 Texte original: "A questão que hoje se coloca é saber se essa instituição ainda tem algum valor na vida dos homens, se ela deve ser mantida no currículo do ensino básico e universitário, e de que maneira."

Nous devons ainsi arrêter de parler de crise de la littérature, ou de fin de la littérature, et faire émerger la pluralité du texte littéraire, rapprocher le public de la lecture et nous rendre compte que ce qui est en train de mourir, c'est l'idée que nous nous faisons de la littérature. Il faut embrasser toutes les manifestations littéraires et former une nouvelle génération de lecteurs. C'est ce contexte ouvert aux transformations que les didacticiens du texte littéraire doivent désormais prendre en considération. Pour clore cette réflexion, laissons le mot de la fin à D. Viart (2011, p. 32-33) :

Une sorte de consensus néanmoins se dessine, qui peut réunir des réflexions d'obédiences très diverses. Un consensus que la littérature n'est ni une science ni un simple art d'agrément ou de divertissement : elle a quelque chose à dire ou à faire comprendre de ce qui agite et régit l'homme, de son lien à l'altérité, à la communauté humaine, au monde (et l'on ajouterait, aujourd'hui, aux réseaux). C'est-à-dire aussi au temps, à l'espace, à l'histoire, au présent.

Bibliographie

Bergez, D. (2004). *Littérature et peinture*. Paris : Armand Colin.

Candido, A. (2017). *Vários escritos* (6e éd.). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Collège de France : Fayard.

Cosson, R. (2017). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.

Cosson, R. (2016). *Letramento literário: teoria e prática* (2e éd.). São Paulo: Contexto.

Dufays, J-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd. revue et actualisée). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Dufays, J-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.

Perrone-Moisés, L. (2016). *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras.

Peytard, J. , & Bertrand, D. (1982). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.

Vercier, B. (2008). La vie littéraire contemporaine. Dans D. Viart, & B. Vercier (Org.), *La littérature française au présent* (2e éd. augmentée, pp. 21-24). Paris : Bordas.

Viart, D. (Org.). (2009). *Écritures contemporaines 10 : nouvelles écritures de l'histoire*. Caen : Lettres Modernes Minard.

Viart, D. (2011). Les menaces de Cassandre et le présent de la littérature. Dans D. Viart, & L. Demanze. (Dir.). *Fins de la littérature : esthétiques et discours de la fin - tome 1* (pp. 9-33). Paris : Armand Colin.

Viart, D. (2008). Relances de la littérature. Dans D. Viart, & B. Vercier, (Org.). *La littérature française au présent* (2e éd. augmentée, pp. 15-21). Paris : Bordas.

Que peut l'enseignant de FLE pour la lecture littéraire ?

Cristina Pietraroia

Introduction : une demande difficile à comprendre

En 1992, quand j'ai commencé à enseigner le français langue étrangère (FLE) au niveau de la Licence, à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'Université de São Paulo (USP), une collègue, professeure de littérature, et grande amie, Diva Damato, m'a demandé gentiment de ne pas utiliser dans mes cours de langue les textes littéraires utilisés dans les disciplines de littérature française et francophone. Il faut préciser que, dans ce contexte particulier – la Section des Études Linguistiques, Littéraires et de Traduction en Français (ELLTF), les enseignants passent des concours d'entrée déjà bien définis en ce qui concerne leurs futurs domaines d'enseignement : langue, littérature, traduction ou didactique. Le niveau de spécialisation demandé est si élevé que certains cloisonnements ne disparaissent jamais. Ainsi, plusieurs professeurs de littérature française ne se considèrent pas comme des professeurs de langue française, encore moins de FLE. Ils ne participent qu'à des rencontres de littérature et suivent des parcours spécifiques dans leur travail, comme la critique génétique, la littérature comparée, la sémiotique littéraire. De même, les recherches et participations des professeurs de langue française se font toujours dans des champs bien déterminés qui comprennent, dans certains cas, comme le mien, la didactique du FLE.

La demande faite par Diva Damato m'a beaucoup troublée, car elle venait de quelqu'un de très ouvert et toujours en quête de nouvelles dynamiques pour ses cours, une vraie référence pour moi. Deux exemples de son comportement inquiet et curieux : l'année de mon arrivée, elle avait organisé un séminaire, avec tous les professeurs de littérature française et francophone des universités de São Paulo, pour discuter des possibilités de travail avec le texte littéraire dans la Licence en français. Damato avait aussi renouvelé la discipline « Introduction à la littérature française », qu'elle a transformée en « Introduction à la lecture des textes littéraires français » et a innové avec une méthodologie de travail textuel qui commençait par le contact des étudiants avec les livres de littérature (en tant qu'objets concrets), qu'ils touchaient, feuilletaient, sentaient. Ensuite, il y avait un travail sur les couvertures, les quatrièmes de couvertures et les préfaces qui facilitait l'entrée dans le texte proprement dit. Ma première direction de recherche a été justement celle d'un *Mestrado* (Master 2) qui évaluait l'importance de cette discipline, telle que Damato l'avait conçue, pour la formation des étudiants (Rossinholi, 2002). En outre, elle avait été l'une des fondatrices de l'Association des Professeurs de Français de l'Etat de São Paulo (APFESP) et œuvrait beaucoup pour le succès de cette institution en offrant constamment des formations sur les littératures française et francophone. Spécialiste de la Caraïbe française, membre d'honneur du jury du Prix Carbet¹¹ et auteure du livre *Edouard Glissant : Poética e*

11 « Le Prix Carbet, porté par l'Institut du Tout-Monde, récompense chaque année une œuvre de la Caraïbe ouverte aux imaginaires et aux identités multiples en résonance. » (extrait de <http://tout-monde.com/prixcarbet.html>)

Política (1996), ses conférences, séminaires et cours – assurés avec grande passion – ont émerveillé de nombreux enseignants et étudiants de français¹².

Le fait de recevoir de cette personne, si correcte et engagée, la demande de ne pas utiliser les œuvres littéraires réservées aux disciplines de littérature n'était donc pas anodin pour moi. Damato disait que les professeurs de langue « gâchaient » le travail de ceux de littérature quand ils abordaient les textes littéraires en classe de FLE. Ainsi, m'a-t-il fallu non seulement découvrir pour mes disciplines des auteurs « pas encore utilisés », mais surtout trouver des explications sur les problèmes créés par les professeurs de langue lorsqu'ils proposent des œuvres littéraires.

Pour ce qui est de la première tâche, je n'ai pas eu de difficultés à (re)découvrir des auteurs merveilleux¹³ dont j'ai utilisé quelques œuvres ou extraits, toujours originaux, sans adaptation pour les apprenants.

En ce qui concerne ma deuxième recherche, j'ai fini par me rendre compte que le travail sur le texte littéraire bénéficiait des approches assez poussées en classe de littérature, mais était plutôt un « supplément » en classe de FLE, situation déjà décrite par plusieurs chercheurs au Brésil et en France (Leite, 1983 ; Jouve, 1997, entre autres). Malgré ces différences, un problème me sautait aux yeux dans les deux contextes : le plaisir de la lecture y était très peu mentionné par les étudiants. Ils parlaient souvent des difficultés des lectures, surtout lors des examens de littérature, mais rarement citaient un texte émouvant, capable de les émerveiller, de les transformer. Regina Zilberman décrivait en 1988 une situation semblable dans l'enseignement scolaire où, selon cette autrice, la conception de la lecture était en péril pour deux raisons qui nous aident à comprendre le problème pour nous évoqué :

D'un côté, parce qu'elle [la lecture littéraire] est vue comme un levier pour des activités de production – celle d'autres textes étant la préférée ; par conséquent, la lecture ne se détache pas de l'écriture et cette dernière ne perd pas la primauté qu'elle a toujours détenue dans l'enseignement. De l'autre, parce que la lecture des livres pour enfants ne s'associe pas à l'objet qui la provoque – l'œuvre de fiction, avec ses propriétés, comme celle d'établir, avec le lecteur, une relation dynamique entre la fantaisie présente trouvée dans le texte et l'univers de son imaginaire. Ce parcours, qui consiste peut-être dans la signification de l'acte de lire en tant que possibilité de faire interagir imagination et raisonnement, fantaisie et raison, émotion et intelligence, finit par

12 Damato tenait à élargir les connaissances des étudiants sur les œuvres étudiées en leur montrant des films qui dialoguaient avec elles, par exemple, le film *Molière*, d'Ariane Mnouchkine (1987), et les films réalisés à partir des romans de Dany Laferrière (*Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer*, de Jacques W. Benoît; *Vers le sud*, de Laurent Cantet).

13 Georges Simenon, Philippe Delerm, Françoise Héritier, Eric-Emmanuel Schmidt, Marie Darrieussecq, Frédérique Deghelt, Noëlle Châtelet, Delphine de Vigan, Muriel Barbery, Françoise Giroud, Annie Saumon, Paul Fournel, Philippe Claudel, Marie-Sabine Roger, Marie-Aude Murail, et aussi quelques œuvres d'auteurs considérés comme des « classiques » mais qui n'étaient pas abordées par les collègues de littérature: textes de Jean-Marie Le Clézio, Patrick Modiano, Marguerite Yourcenar, Prosper Mérimée, Michel Tournier, Jean-Bertrand Pontalis et Roland Barthes.

être interrompu – ou, du moins, insuffisamment vécu –, quand se superposent à lui des finalités supplémentaires, considérées comme supérieures et non plus directement en rapport avec la lecture. (Zilberman, 1988, notre traduction, p. 114¹⁴).

La réponse à ma deuxième recherche était là : dans les classes de littérature, même si le travail final consistait dans la rédaction d'un texte d'analyse d'un ou des livres du programme et que, pour le faire, les étudiants souffraient beaucoup, les œuvres étaient étudiées en profondeur. Dans les disciplines de langue française, les livres de littérature étaient le support pour des fiches de lecture et pour l'élaboration de résumés ou de glossaires. Dans les deux cas, pourtant, il y avait un point en commun : le manque d'une lecture de plaisir...

Quelle place pour le plaisir ?

Par rapport aux classes de FLE, il faut dire que faire apprendre une langue étrangère dans les quatre compétences traditionnelles (compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite) à des jeunes adultes réunis en grands groupes et ayant peu d'heures de cours à l'université n'est pas une tâche facile. Dans certaines Licences de français au Brésil, on doit utiliser des méthodes généralistes, qui aident à l'organisation et à la progression de l'apprentissage, mais, en même temps, offrent une langue aseptisée voire appauvrie, qui rend le travail sur le texte littéraire encore plus difficile.

À la Faculté de Lettres de l'USP, les professeurs de FLE ont décidé de ne pas utiliser de méthode prête à l'emploi, et de construire eux-mêmes leur matériel didactique en fonction d'un programme établi sur sept semestres (d'en moyenne 60 heures de cours chacun), ce qui nous donne beaucoup de liberté pour assurer un enseignement à des groupes de 25 à 50 étudiants¹⁵, matin et soir, et qui part du niveau A1 pour arriver, idéalement (ce n'est pas toujours le cas...), à C1 ou C2 selon la compétence visée.

La formation en littérature française et francophone se fait à partir du deuxième semestre avec la discipline (qui a repris son nom original) *Introduction à la littérature française*, une fois par semaine, 1h40. À ce moment-là, les étudiants ont déjà suivi 90h de langue française et, grâce aux transparences entre le portugais et le français, arrivent, tant bien que mal, à lire les

14 Texte original: "De um lado, porque vem a ser encarada como alavanca para atividades de produção – a de outros textos sendo a preferida; como consequência, a leitura não se desvincula da escrita, nem esta perde a primazia que sempre deteve no ensino. De outro, porque a leitura dos livros infantis não se associa ao objeto que a provoca – a obra de ficção, com suas propriedades, tal como a de estabelecer, com o leitor, uma relação dinâmica entre a fantasia presente encontrada no texto e o universo de seu imaginário. Este percurso, que talvez consista no significado do ato de ler enquanto possibilidade de fazer interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, acaba por ser interrompido – ou, ao menos, insuficientemente vivenciado –, quando se sobrepõem a ele finalidades suplementares, tidas como superiores e não mais diretamente relacionadas à leitura."

15 Pour la première année de filière ELLTF sont offertes et remplies 50 places le matin et 50 le soir. En général, dans les deux premières disciplines de langue (Français 1 et 2), ces grands groupes sont partagés en deux, afin que les enseignants puissent faire un travail plus approfondi de l'apprentissage linguistique. À partir de Français 3 jusqu'à Français 7, il n'y a plus de partage des groupes, qui gardent une moyenne de 40 étudiants par période, avec une certaine évation tous les semestres.

œuvres proposées. Les exigences et les lectures dans les disciplines suivantes augmentent beaucoup. Ainsi, pour *Romance francês 1* et *2*, les étudiants doivent lire environ quatre romans par semestre (en *Romance 1* : XIX^e siècle – œuvres de Balzac, Stendhal, Flaubert et Zola ; en *Romance 2* : XX^e siècle – œuvres de Proust, Gary, Gide, Perec, Duras et autres).

Lire, comprendre dans les détails, interpréter, analyser et rendre un travail écrit en français sur une œuvre comme *Madame Bovary* ou *Le Père Goriot* n'est pas évident pour les étudiants, d'autant plus que, dans les disciplines de langue, la progression linguistique est assez lente et les objectifs autres: les disciplines de littérature sont censées enseigner la littérature, l'analyse et la critique littéraire, celles de langue, faire apprendre le français à partir de dialogues oraux, de la phonétique, de la grammaire et de types de textes, en général informatifs au début et argumentatifs à la fin du cours.

Avec une division si cloisonnée et la grande demande de lectures littéraires obligatoires, les étudiants leur attribuent beaucoup plus d'importance qu'à celles proposées par les disciplines de langue. Une situation assez désagréable m'est arrivée plusieurs fois : assurer une discipline de langue le même semestre que *Romance français 1* ou *2* : impossible de demander aux étudiants la lecture d'un livre supplémentaire, qui leur paraît, d'ailleurs, « mineur »... Disposant de peu de compétences pour lire aisément les « grands romans », ils doivent y déployer beaucoup d'efforts et s'y consacrer entièrement, selon leurs propres témoignages.

Le fait est que la formation en français à la FFLCH-USP est très dense (cf. Annexe), encore plus pour les nombreux étudiants qui doivent travailler pendant leur formation universitaire. En outre, le Brésil traverse, depuis les années 1980, une crise de la lecture, plus particulièrement, de la lecture littéraire, comme le montrent, entre autres, les livres *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (Zilberman, 1982) et *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (Zilberman, & Rösing, 2007). Les étudiants, y compris ceux de Lettres, arrivent à l'université avec des lacunes importantes concernant la pratique de la lecture et les connaissances littéraires. Avec eux, il faut, parfois, commencer l'enseignement dès la base, ce qui mène plusieurs chercheurs, comme R. Cosson (2006), à travailler, de plus en plus, sur la notion de « littératie littéraire » (*letramento literário*). Cet auteur propose une systématisation très complète pour la lecture littéraire déjà à l'école avec des séquences didactiques qui comprennent plusieurs étapes : 1. Motivation, 2. Introduction, 3. Lecture, 4. Première interprétation, 5. Contextualisations, 6. Deuxième interprétation, 7. Expansion. Dans un cours de langue étrangère, ces étapes sont pourtant difficilement réalisées face à l'extension des programmes d'enseignement. Elles peuvent l'être dans des cours optionnels, offerts pour compléter la formation des étudiants¹⁶.

16 De plus en plus, nous cherchons à offrir des cours de lecture littéraire aux étudiants en dehors des heures de cours. Un dernier, assuré en 2020 par Ana Amélia Coelho, Letícia Mei, Lucília Teixeira et Michelli Almeida, a proposé la lecture de romans d'écrivaines françaises et francophones, initiative qui a été extrêmement bien accueillie par les participants.

La question que je me pose alors est la suivante : comment, dans un tel contexte, faire en sorte que mes étudiants aient du plaisir lors de la lecture d'un texte littéraire en français sans avoir encore toutes les compétences et le temps nécessaire pour le faire ?

Plonger dans la langue

Je ne peux, bien sûr, que parler à partir de mon expérience dans la Licence en FLE, où j'ai pris la décision d'offrir, dès le début de l'apprentissage, des textes ou des extraits de textes littéraires originaux.

En plus de tout ce qui est dit sur l'importance de la littérature dans la vie d'une personne (cf. Compagnon, 2006, et Petit, 2012, pour ne citer que deux œuvres de ces grands spécialistes parmi tant d'autres), le texte littéraire, en tant que construction, a une importance vitale pour la formation même des lecteurs.

Une lecture m'a toujours guidée dans cette perspective : *O direito à literatura* (1988), du critique et professeur brésilien Antonio Candido. Il y définit la littérature d'une manière très large :

[...] toutes les créations au trait poétique, fictionnel ou dramatique, dans tous les niveaux de la société, dans tous les types de culture, depuis ce que l'on appelle folklore, légendes, blagues jusqu'aux formes les plus complexes et difficiles de la production écrite des grandes civilisations. Vue de cette manière, la littérature apparaît clairement comme manifestation universelle de tous les hommes dans tous les temps. Il n'y a pas de peuple ni d'homme capable de vivre sans elle, c'est-à-dire, sans la possibilité d'entrer en contact avec n'importe quel type de fabulation. (Candido, 2011, p. 176, notre traduction¹⁷).

Selon cet auteur, la littérature a trois caractéristiques fondamentales : 1) il s'agit d'une construction d'objets autonomes avec structure et signification ; 2) c'est un type d'expression qui manifeste les émotions et la vision du monde des individus et des groupes ; 3) c'est une forme de connaissance qui peut être acquise même de façon diffuse et inconsciente. Ces trois caractéristiques fonctionnent ensemble dans la relation établie entre les hommes et la littérature. La troisième est, souvent, la plus mentionnée (la littérature comme instruction), mais, pour Candido, la plus importante est la première, car, en plus de définir ce qui est ou non littéraire, c'est elle la responsable pour le grand pouvoir humanisant de ce genre de texte :

17 Texte original: "[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação."

[...] toute œuvre littéraire est avant tout une espèce d'objet, d'objet construit. [...] Effectivement, quand ils élaborent une structure, le poète ou le narrateur nous offrent un modèle de cohérence, résultant de la force des mots. (Candido, 2011, p. 179, notre traduction¹⁸).

Ce modèle, fruit d'une construction, joue un rôle organisateur sur les pensées du lecteur, capable alors de mieux organiser ses sentiments et sa vision du monde :

L'organisation des mots communique avec notre esprit et le mène, d'abord, à s'organiser ; ensuite, à organiser le monde. Cela a lieu à partir des formes les plus simples, comme les comptines, les proverbes, les fables sur les animaux, qui synthétisent l'expérience et la transforment en suggestion, norme, conseil ou en simple spectacle mental. (Candido, 2011, p. 179, notre traduction¹⁹).

Même un texte hermétique ou de difficile compréhension, comme le souligne Candido, a cet effet organisateur pour le lecteur car il l'oblige à faire face à ses propres questions et incertitudes. Le travail de Rosiane Xypas (2018, p. 67, notre traduction²⁰) sur l'appropriation du texte littéraire nous montre bien l'importance de cet aspect : « Tout lecteur se lit dans les œuvres lues. Il se réinvente entièrement quand il lit le monde inventé par l'auteur ».

Il est important de souligner que le lecteur n'est pas entièrement libre devant un texte. Comme je l'ai affirmé dans d'autres études,

[...] la lecture est une activité de construction du sens. Affirmer ceci, c'est dire que le ou les sens d'un texte ne sont jamais donnés à l'avance et ne peuvent pas non plus être pris déjà tout prêts dans une sorte de « stock » mental pour que la compréhension ait lieu. Construire du sens en lecture c'est mettre en rapport les expériences langagières du lecteur et ses connaissances du monde avec le « matériau » écrit qu'il a sous les yeux et, dans cette interaction, qui met en jeu un grand nombre de stratégies, il va refaire le chemin parcouru par l'auteur du texte, tout en se servant des pistes laissées, pour inaugurer un nouveau parcours, individuel et subjectif, mais jamais aléatoire. (Pietraroia, 2000, p. 21).

Pour comprendre la lecture comme une activité de construction et aussi de communication et de représentation de sens (Pietraroia, 1997), il faut que le lecteur s'approprie la matérialité du texte, car ce n'est ainsi qu'il pourra bénéficier de ce qu'affirme Compagnon (2006, p. 77 et 80):

18 Texte original: “[...] toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído. [...] De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada.”

19 Texte original: “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história dos bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem à sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental.”

20 Texte original: “Todo leitor se lê nas obras que lê. Todo ele se reinventa quando lê o mundo inventado pelo autor.”

La littérature déconcerte, dérange, déroute, dépayse plus que les discours philosophique, sociologique ou psychologique, parce qu'elle fait appel aux émotions et à l'empathie. Ainsi parcourt-elle des régions de l'expérience que les autres discours négligent, mais que la fiction reconnaît dans leur détail.

[...] La littérature est un exercice de pensée ; la lecture, une expérimentation des possibles.

La prose et la poésie nous offrent non seulement des expériences vécues – ou imaginées – sur comment faire face aux adversités mais aussi, par leur travail sur la langue, la possibilité même de contact avec le doute, le conflit, la non-compréhension. Rita Jover-Faleiros (2006, 2009) a toujours affirmé qu'il était possible d'éveiller la sensibilité de l'apprenant aux textes littéraires dès le début d'un cours de FLE avec, par exemple, un seul vers, celui de Paul Eluard : « La terre est bleue comme une orange » (*L'amour la poésie*, 1929). Par l'utilisation de ce type de texte dans un cours de langue étrangère, les apprenants peuvent vivre quelque chose de vraiment étranger, nouveau, beau et enrichissant.

Mes expériences avec les textes littéraires en classe de FLE

En écrivant ce chapitre, je me rends compte, à ma grande tristesse, que j'ai très peu travaillé la littérature en salle de classe de FLE par rapport à tout ce que j'aurais voulu ou pu faire. Pendant longtemps, j'ai même abandonné l'adoption d'un livre entier, car une étude complète, cohérente et productive d'un roman demande beaucoup de temps (cf. toutes les étapes proposées par Cosson, 2006) et aussi une intégration de l'œuvre dans les classes²¹. À ces aspects s'ajoutent les préjugés des apprenants eux-mêmes. Plusieurs perçoivent la lecture d'un roman faite en salle de classe comme une « perte de temps » ; d'autres préfèrent un enseignement grammatical bien systématique à la place de la rencontre, qui peut être difficile au départ (surtout en langue-culture étrangère), avec un texte littéraire.

Malgré ces difficultés, le travail avec la littérature doit absolument être présent dans la classe de FLE et, pour mieux le faire, le professeur doit exposer ses étudiants à la richesse même du langage, dès le début des cours. Utiliser des discours – sketches, vidéos, scènes de films – passibles de les émouvoir ou surprendre est une excellente manière de leur permettre de mieux garder les contenus appris car, comme l'affirme le neuroscientifique Iván Izquierdo (2010, p. 58, notre traduction²²), « ... la persistance des mémoires dépend de leur contenu émotionnel ».

21 Les lectures extra-classes peuvent contribuer davantage à l'apprentissage si elles sont partagées et discutées par les apprenants dans leurs groupes-classe.

22 Texte original: “[...] a persistência das memórias depende de seu conteúdo emocional.”.

De cette manière, quand j'assure la première discipline de langue française (*Francês 1*), mes étudiants doivent apprendre par cœur et jouer le célèbre sketch *Le télégramme*, de 1963, avec Yves Montand, dans le rôle d'un homme amoureux, et Simone Signoret, la standardiste un peu sourde qui surprend par son manque de gentillesse.²³ Impossible de ne pas rire à l'écoute de la déclaration d'amour de Paul à Colette faite par télégramme (« Je t'aime, je t'aime, je t'aime ») et la réponse de la standardiste (« Alors, trois fois je t'aime? »). Pour les étudiants brésiliens il y a encore la manière française d'épeler avec des prénoms : « Paul (amoureux) : — Colette Mercier / La standardiste : — Marcel, Eugène, Raul, Célestin, Irma, Eugène, Raoul ? ». De l'alphabet par prénoms, nous pouvons passer à un autre, énoncé à rebours, merveilleusement proposé par la 3^{ème} scène, de l'Opéra de Paris : *O comme opéra*, de Loren Denis²⁴. A partir du dernier mot, « âme », nous pouvons continuer avec ce que propose l'opération *Dis-moi dix mots qui te racontent* (1992), aussi bien dans le dossier pédagogique que dans le livret²⁵, où est présenté un très beau texte de Danièle Sallenave (1992, p. 8, en gras dans l'original) finissant par ces mots :

Dans le combat contre la peur, la défiance, la brutalité du quotidien, la violence venue des autres, l'asservissement aux tentations, l'âme souffre. Résistons à tout ce qui peut en briser le ressort, fortifions-la dans l'action, l'exercice de la pensée, l'amour, la pratique de l'art : la puissance de **l'âme** s'accroît en s'exerçant.

Cette séquence didactique n'est qu'un exemple de ce que je pense être un travail productif sur le langage. Il faut que les étudiants soient attirés par des textes de tout ordre, sur différents supports, pour en comprendre les jeux de construction du sens. Ainsi, le travail avec le titre d'une exposition qui a créé beaucoup de polémique à Paris (*Les Parisiens sous l'Occupation*²⁶) peut être une bonne occasion pour saisir le fonctionnement des articles devant un nom. La publicité, elle-aussi, peut surprendre, gêner, faire réfléchir, comme la campagne de sensibilisation de l'Association Aurore avec des personnages aux noms inspirés de marques célèbres : « Yves Sans Logement / Jean-Paul Galère / Christian Dehors : Ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien »²⁷.

23 Disponible sur <https://www.ina.fr/video/I00004063>.

24 Disponible sur <https://www.operadeparis.fr/3e-scene/o-comme-opera>.

25 Disponibilisée par le Ministère de la Culture Français, « [...] cette opération de sensibilisation à la langue française invite chacun à jouer et à s'exprimer sous une forme littéraire ou artistique de septembre à juin. Chaque année, une thématique destinée à transmettre un message sur la langue française (la langue comme lien social, la capacité de la langue à exprimer l'intime, à accueillir les inventions verbales...) et dix mots l'illustrant sont choisis par les différents partenaires francophones du réseau OPALE : la France, la Belgique, le Québec, la Suisse et l'Organisation internationale de la Francophonie (qui représente 84 États et gouvernements). » Extrait de <http://www.dismoidixmots.culture.fr/presentation>.

26 Photographies en couleurs d'André Zucca, Paris, 2008. « Le 25 avril, la mairie de Paris a fini par trancher. L'exposition n'est pas annulée mais rebaptisée. Elle s'intitule désormais *Des Parisiens sous l'Occupation* et non plus *Les Parisiens sous l'Occupation*, pour montrer qu'elle est loin de refléter la vie de l'ensemble des habitants de la capitale française à cette époque. » Texte extrait de http://www1.rfi.fr/francefr/articles/100/article_65301.asp

27 Créée par Rémi Noël, en 2015, pour l'Association Aurore. Disponible sur <https://www.aurore.asso.fr/pole-accueils-sante-precarite/sans-domicile-fixes-aurore-lance-une-campagne-de-sensibilisation>.

Cette proposition a l'avantage de pouvoir faire un travail minutieux et en profondeur des textes en tant que construction et aussi en tant qu'intertextes. Par cette dernière notion, les étudiants apprennent vite que « Derrière un texte, il peut toujours en avoir d'autres ». Ainsi, tout peut être matière d'étude et travaillé en même temps que les textes littéraires : les chansons, les dictons, les proverbes, les blagues, les réparties, les comptines et les chansons pour enfants, les fables, même si certains de ces textes sont « interdits » dans le milieu savant de l'université. Mais, comment ne pas y faire référence lorsque nous lisons le titre « Quand la bise fut venue », sur la rencontre de Bernard Cazeneuve et Manoel Valls (*Libération*, 10 et 11 déc. 2016), parmi tant d'autres exemples ?

En ce qui concerne les textes littéraires, proprement dits, ils peuvent être présentés de différentes manières aux étudiants pour susciter leur intérêt²⁸: par une lecture expressive, précédés d'une contextualisation par le moyen d'un film, d'une pièce de théâtre, de peintures, associés aux cinq sens.

Par rapport à cette dernière suggestion, quand il s'agit d'aborder le sens de l'odorat dans l'une de mes disciplines, je propose, pour commencer, la lecture de quelques extraits de la traduction française du roman *Le parfum, histoire d'un meurtrier*, de Patrick Suskind (1985)²⁹. Afin de plonger les étudiants dans l'ambiance du livre, je leur fais écouter la lecture de quelques passages du roman faite par le comédien Georges Claisse³⁰ en même temps qu'ils visionnent et écoutent les « tableaux sonores » du quartier du Grand Châtelet à Paris, au XVIII^e siècle, créés par la musicologue Mylène Pardoën³¹. Les étudiants doivent aussi assister au film homonyme (réalisé par Tom Tykwer et sorti en 2006) et en faire la comparaison de quelques scènes avec les extraits du roman. Pour bien apprécier ce dernier, il faut, bien évidemment, présenter le lexique de l'odorat aux apprenants, ce qui leur permettra de mieux plonger dans l'histoire.

Si la lecture du livre *Le Parfum* peut être enrichie par des éléments qui lui sont extérieurs, d'autres livres, au contraire, nous invitent à y entrer directement, sans aucune préparation et, surtout, aucune anticipation, car le grand plaisir de ce genre de texte est de suivre le parcours proposé par l'auteur-narrateur. C'est ce qui se passe avec *Une chance folle*, d'Anne Godard (2017, p. 7), et qui commence de la manière suivante :

Maintenant, je ne sais plus par où commencer, par où recommencer, puisque c'est toujours déjà dit mille fois, à en vomir tellement je me la suis passée en travers de la gorge, mâchée et remâchée, cette histoire, les joues pleines, à saliver pour l'amollir, à sentir qu'elle m'asséchait la

28 Le livre *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015), sous la direction d'Anne Godard, est une source immense de possibilités pour ce travail.

29 Traduction de Bernard Lortholary, Livre de Poche, 1996.

30 Lecture faite lors de l'émission *Chemins de la philosophie*, par Adèle Van Reeth. France Culture, le 12 janvier 2017. Disponible sur <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/philosophie-du-nez-44-le-parfum-de-patrick-suskind>.

31 Pour en savoir plus: <https://lejournel.cnrs.fr/articles/ecoutez-le-paris-du-xviiieme-siecle>.

bouche, les lèvres, tandis que mes yeux, sans effort, se mouillaient, la gorge soudain si dure, si serrée, que je ne pouvais plus articuler ni avaler.

J'en ai parlé si souvent, à tant de gens et si mal, j'en ai parlé alors que chaque fois je me disais, non, pas cette fois-ci, pas avec lui, pas comme ça, mais chaque fois ça recommençait et ce n'était pas moi qui parlais, c'était elle, c'était son goutte à goutte, comme si j'étais devenue poreuse et que je la transpirais, dès qu'un inconnu arrêta ses yeux sur moi, tous crampons dehors, demandant c'est quoi, là, qu'est-ce qui vous est arrivé ?

L'utilisation des pronoms cataphoriques (en, la) et anaphoriques (en, elle, la) remplaçant le référent « cette histoire » est fondamentale pour susciter la curiosité de lecteur et aussi pour le mettre dans un état d'angoisse qui ressemble à celui du narrateur, ou plutôt narratrice, dénoncée par l'accord féminin de « devenue ».

La découverte et la compréhension de ce complexe mécanisme de construction de sens est, en dernière instance, ce que je considère comme absolument nécessaire pour que l'apprenant soit « ravi » par le texte littéraire une fois pour toutes, sans échappatoire.

Conclusion

L'attention portée au pouvoir du langage, une fois éveillée, ne s'endort plus jamais. Elle nous permet aussi de comprendre les interstices et les références culturelles, car en même temps qu'elle se fixe sur le texte, elle le dépasse pour qu'il y ait une construction de sens pertinente.

Cet apprentissage permet aux étudiants de mieux faire face au texte littéraire ayant pour but le plaisir de sa lecture. Comme l'affirme James Wood (2012, p. 140), « Nous ne lisons pas pour tirer profit de la littérature. Nous lisons la littérature parce qu'elle nous plaît, nous émeut, parce qu'elle est belle, et ainsi de suite – parce qu'elle est vivante et nous sommes vivants ».³²

Bibliographie

Candido, A. (2011 [1988]). *O direito à literatura*. Dans A. Candido. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul.

Compagnon, A. (2006). *La littérature pour quoi faire?* Paris : Collège de France.

Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Damato, D. (1996). *Edouard Glissant : Poética e Política*. São Paulo: Annablume.

³² Notre traduction. Texte de la traduction en portugais: “Não lemos a fim de tirar benefícios da literatura. Lemos literatura porque ela nos agrada, nos comove, é bonita, e assim por diante — porque é viva e nós estamos vivos.” (Wood, 2012, p. 140).

- Godard, A. (2017). *Une chance folle*. Paris : Minuit.
- Godard, A. (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Izquierdo, I. (2010). *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent.
- Jover-Faleiros, R. (2006). *A experiência da leitura literária em um curso de francês instrumental* [Mémoire de Master 2 non publié]. Université de São Paulo.
- Jover-Faleiros, R. (2010). *Didática da leitura na formação em FLE: em busca dos leitores*. [Thèse de Doctorat non publiée]. Université de São Paulo.
- Leite, L. C. (1983). *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. São Paulo: Mercado Aberto.
- Petit, M. (2012). *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin.
- Pietraroia, C. (2000). Les chemins du lecteur. *Synergies Brésil*, n. 1, p. 21-27.
- Pietraroia, C. (1997). *Percursos de leitura – Léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume.
- Rossinholi, M. E. (2002). *Espaços de leitura em francês língua estrangeira* [Mémoire de Master 2 non publié]. Université de São Paulo.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.
- Wood, J. (2012). *Como funciona a ficção (How fiction works)*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify.
- Xypas, R. (2018). *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Nova Presença.
- Zilberman, R. (dir.). (1988). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9^{ème} éd. São Paulo: Mercado Aberto.
- Zilberman, R. (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.
- Zilberman, R. , & Rösing, T. (dir.). (2014 [2007]). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.

Annexe

Pendant la Licence en Français, les disciplines obligatoires s'organisent de la façon suivante :

1^{er} semestre (Formation obligatoire pour tous les étudiants de Lettres): Introdução aos Estudos Clássicos I; Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I; Elementos de Linguística I; Introdução aos Estudos Literários I.

2^{ème} semestre (Formation obligatoire pour tous les étudiants de Lettres): Introdução aos Estudos Clássicos II; Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa II; Elementos de Linguística II; Introdução aos Estudos Literários II.

3^{ème} semestre: Introdução ao Latim I; Francês I (90h).

4^{ème} semestre: Introdução ao Latim II; Francês II (60h); Introdução à Literatura Francesa (30h).

5^{ème} semestre: Francês III (60h); Narrativa Francesa (30h).

6^{ème} semestre: Francês IV (60h); Poesia Francesa I (30h).

7^{ème} semestre: Francês V (60h); Romance Francês I (30h).

8^{ème} semestre: Francês VI (60h); Romance Francês II (30h).

9^{ème} semestre: Francês VII (30h); Teatro Francês (60h).

10^{ème} semestre: Monografia (60h); Poesia Francesa II (30h).

L'étudiant doit suivre, pendant cinq ans (maximum six ans), 1.680 heures de cours par rapport aux disciplines obligatoires (en comptant les heures de travail en autonomie), dont 770h en disciplines de langue française et 430h en littérature. Pour avoir son diplôme de Licence (*Bacharelado*), il doit encore ajouter 1.560h de disciplines optionnelles³³.

Pour avoir un diplôme en didactique, il lui faut encore une autre formation (*Licenciatura*) d'environ deux ans, qui peut être accomplie de façon simultanée au *Bacharelado*.

33 Disponible sur <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=702&tipo=N>

Deuxième partie

La littérature dans l'enseignement du FLE : Écritures créatives

Habiter la langue : dire « je » / se dire dans la langue étrangère en atelier d'écriture créative

Anne Godard

Conscience linguistique et expérience langagière

La recherche-action dont je souhaite rendre compte ici a été menée à l'université Sorbonne Nouvelle depuis 2017. Elle vise à développer, à travers des ateliers d'écriture créative, l'aisance des étudiants étrangers inscrits dans les cours de langue/culture à s'exprimer en français à travers l'écriture créative. Cette écriture créative a pour caractéristique de s'appuyer sur des textes littéraires et d'articuler la conscience linguistique, autrement dit la capacité à réfléchir sur les langues, et l'expérience langagière, autrement dit la perception de soi dans l'apprentissage et la pratique des langues. Après avoir présenté le cadre épistémologique et le parcours de lecture/écriture proposé aux étudiants, je m'arrêterai sur quelques exemples de production autour des notions d'autorisation, d'exposition et de représentation de soi.

Cadre épistémologique des ateliers d'écriture créative en didactique des langues

La démarche adoptée entend concilier les usages ludiques de la langue, promus par le CECRL (2001) dans la lignée des travaux de Caré & Debyser (1978), avec une conception de l'apprentissage des langues qui considère les langues comme une dimension importante de l'expérience que le sujet fait du monde et de soi (Krasnch, 2009), et non pas seulement comme un outil de communication. Il s'agit de s'intéresser aux processus d'appropriation plus qu'aux résultats d'un apprentissage suivant ce que Véronique Castellotti (2015, p. 50) appelle :

[...] une approche *relationnelle*, dans laquelle le processus se réalise dans des démarches *réflexives*, fondées sur et orientées par la confrontation d'expériences entre des *personnes*, tendues entre une *histoire* (à partir de) et un *projet* (en vue de). C'est donc dans des *parcours* et des *situations* que s'instaure le processus, et non en fonction de « besoins » déterminés de l'extérieur.

Le développement actuel des ateliers d'écriture créative en FLE s'appuie également sur une conception du plurilinguisme considéré non pas comme la juxtaposition statique de langues connues ou pratiquées de manière étanches, mais comme une capacité d'employer plus d'une langue en mettant en relation ces différentes langues pour apprendre et communiquer (CECRL, 2001, p. 129 ; Coste *et al.*, 2009, p. v).

Cette conception dynamique du plurilinguisme, qui se concrétise dans ce qu'on appelle en didactique les approches plurielles, promeut notamment la comparaison entre les langues (Candelier, & Castellotti, 2013). Elle se trouve aussi au centre de démarches réflexives autour du répertoire linguistique des apprenants, soit dans une visée plutôt utilitariste du côté des

portfolios des langues³⁴, fonctionnant comme des bilans de compétences, mais aussi dans des démarches interculturelles telles qu'elles sont présentées dans les outils du CARAP³⁵ visant à la représentation spatialisée de la part des langues pour chaque apprenant (arbres, rosaces ou silhouettes des langues). C'est également à cette conception relationnelle de la didactique et à cette vision dynamique du plurilinguisme que l'on peut rattacher l'utilisation du dessin réflexif comme support de biographies langagières tel qu'il a été développé par Muriel Molinié (2009), suivant une démarche de formation et d'intervention psycho-sociale et socio-biographique pour accompagner des parcours et/ou des projets de mobilité internationale et développer la capacité d'agir des sujets.

Comme dans la perspective socio-didactique des biographies langagières (Molinié, 2015), les ateliers d'écriture s'appuient sur une vision constructiviste de l'individu, qui s'élabore à travers des mises en récit de soi permettant d'intégrer les expériences au fur et à mesure de la vie. Cette conception de l'individu, qui a des sources philosophiques à travers la notion *d'identité narrative* développée par Paul Ricoeur (1990), est largement diffusée en sociologie, et peut constituer, à travers les récits de vie, un outil à la fois de description et d'intervention sociale (Chaudron *et al.*, 1993).

Spécificités des ateliers d'écriture créative littéraire

Les ateliers d'écriture créative littéraire visent ainsi à développer de manière réflexive une conscience des langues les unes par rapport aux autres, suivant une perspective que l'on peut dire métalinguistique ; ils visent aussi à s'interroger sur l'expérience langagière, autrement dit sur les parcours linguistiques et la manière dont on vit entre les langues.

Mais avec des visées qui peuvent mettre l'accent sur des dimensions linguistiques, socio-culturelles ou anthropologiques (Mathis, 2016) les ateliers associent également un certain nombre de considérations propres aux approches littéraires (Bemporad, & Jeanneret, 2018) et artistiques (Dompmartin-Normand, & Thamin, 2018), qui mettent en avant le rapport sensible à la langue.

La démarche des ateliers d'écriture créative, que l'on peut qualifier d'holistique, prend ainsi en compte l'ensemble des dimensions linguistiques et humaines de l'apprentissage d'une langue nouvelle :

- la créativité mise en œuvre avec la langue comme matériau sonore et visuel ;

³⁴ Le Portfolio européen des langues (PEL) a été mis au point par le Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

³⁵ Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

- la sensibilité qui relie les mots aux émotions, aux sensations, aux souvenirs et à l'imaginaire ;
- la perception de soi, qui se construit à travers la narration d'un parcours à la fois biographique et linguistique ;
- et enfin la réflexivité, qui porte à la fois sur les processus d'apprentissage, sur la langue et sur l'expérience psycho-sociale qui en est faite.

En effet, tout en partageant avec les approches socio-biographiques la référence à une identité construite dans les récits de soi, les ateliers d'écriture créative ont pour caractéristiques de s'appuyer sur des corpus littéraires, considérés à la fois comme déclencheurs (qui donnent un point de départ thématique ou une amorce formelle à une proposition d'écriture) et comme modèles discursifs (qui donnent une structure énonciative, un schéma discursif et/ou des outils lexicaux pour faciliter la mise en mots de l'expérience de ses répercussions imaginaires).

Ces textes littéraires sont des médiations, au sens où ils constituent des voies d'accès à des thématiques, mais aussi dans la mesure où ils font l'objet d'une réception, ils permettent de travailler avec les apprenants sur le décentrement, et d'orienter le projet d'écriture vers la construction d'un point de vue, qui peut éviter les blocages liés à l'injonction de parler de soi. La médiation par les textes littéraires est un élément très important du dispositif, les écrivains eux-mêmes pouvant choisir de réfléchir et de mettre en scène leur rapport aux langues à travers tout une gamme d'écrits de soi, allant des poèmes aux essais, des récits autobiographiques aux romans à dimension autobiographique plus ou moins revendiquée, en passant par des autofictions qui les mettent en scène sous leur nom propre, mais avec un certain nombre d'aménagements et de transpositions dont ils sont les seuls maîtres.

De fait, dans les ateliers d'écriture créative, on peut viser à travers la mise en récit une forme d'objectivation de l'expérience ou de visualisation de soi dans un *continuum* d'expérience, mais ce travail intérieur se fait par la médiation d'un travail d'écriture. L'objectif de l'atelier d'écriture n'est pas l'intervention sociale, il s'agit de déclencher, d'encourager et d'accompagner une écriture personnelle, non pour récolter des « données » sociales, mais en étant attentif à la justesse, qui, comme en musique, est une perception esthétique de corrélation entre les émotions et les mots utilisés. Bien sûr, dans les moments de partage des textes, les événements ou les réactions rapportés peuvent être commentés en tant que tels, éclairés et contextualisés sur le plan psychologique et social, comme je le ferai ici dans l'analyse en me référant à l'approche freudienne du jeu de mot (Freud, 1993) et aux travaux du sociologue américain Erving Goffman (1998, 2015) qui me semblent intéressants pour aborder les dimensions dramaturgiques des interactions et de l'identité sociale. Mais l'atelier d'écriture, dans la phase de réception, fait une place centrale aux effets, et donc à des considérations d'ordre discursif et esthétique. La

posture de l'animateur d'atelier d'écriture se situe sur une ligne de crête assez étroite entre les objectifs holistiques évoqués plus hauts, un travail plus technique, centré sur l'écriture, médié par des textes, et une réception qui relie chaque lecteur à la fois aux textes et à ce qu'ils font résonner en eux.

Présentation des ateliers mis en place depuis 2017 à l'USN

Ces différentes considérations théoriques permettent de situer les principes qui ont guidé un ensemble d'ateliers mis en place depuis 2017 à l'Université Sorbonne Nouvelle dans des diplômes de langue/culture accueillant des étudiants internationaux de niveau A2, B1 et B2³⁶. Ces ateliers portaient soit sur la comparaison subjective entre des mots de langues différentes et l'exploration du ressenti face aux langues, soit sur la mise en récit de la découverte d'une langue étrangère ou encore sur la perception de soi dans la langue étrangère (voir Aboab *et al.*, 2021). Ils ont fait appel d'une part à des textes poétiques mettant en jeu les dimensions sonores et visuelles de la langue et d'autre part à des textes fictionnels, autobiographiques ou réflexifs que des écrivains plurilingues ou translingues, c'est-à-dire ayant changé de langue à l'âge adulte (Ausoni, 2018), ont consacré à leur perception des langues, spécialement le français, et à leur parcours linguistique jusqu'à la décision d'écrire en français (voir Godard *et al.*, 2015).

L'atelier que j'ai animé s'adressait à des étudiants de niveau B2, arrivés en France pour suivre cette formation ou, pour certains, installés depuis plusieurs années. Dans la plupart des cas, leur cadre de vie se situait en France pour les prochaines années, avec des projets universitaires ou professionnels plus ou moins définis. Leurs attentes générales, vis-à-vis du diplôme auquel ils s'étaient inscrits étaient à la fois une amélioration de leur compétence en français, de leur connaissance de la culture française, de leur capacité à s'intégrer à la société française et plus spécifiquement à la culture éducative universitaire française. À côté de cours de langue (écrit, oral, grammaire, préparation du DALF C1), de cours de culture (histoire, société, littérature, cinéma, théâtre), l'atelier d'écriture créative prenait sa place de manière transversale, puisqu'il offrait à la fois l'occasion de réfléchir sur la/les langues, de découvrir des textes d'auteurs contemporains ayant développé une forme de « surconscience linguistique » (Gauvin, 1997, p. 9) et de s'entraîner à écrire en s'impliquant personnellement.

L'atelier s'est donc constitué comme un atelier de lecture/écriture, la découverte des textes littéraires allant de pair avec l'entrée dans l'écriture par l'exploration de la langue, dans sa matérialité, pour arriver à l'expérience de soi, dans cette langue qui n'est plus vraiment étrangère.

36 Il s'agit du DULF – Diplôme Universitaire de Langue Française (niveaux A1 à B2) et du DUEF – Diplôme Universitaire d'Études Françaises (niveaux B2 à C1).

Le corpus a réuni des textes d'exploration de différentes dimensions sonores et visuelles de la langue (Raymond Queneau, Jean Tardieu, Henri Michaux, Michel Leiris) et des textes à dimension plus réflexive d'auteurs plurilingues ou translingues (Nancy Huston, Akira Mizubayashi, François Cheng, Shan Sa, Claude Esteban, Vassilis Alexakis, Dany Laferrière, Patrick Chamoiseau, Julien Green, Silvia Baron-Supervielle).

L'entrée dans l'écriture s'est faite à travers quatre étapes, de l'expérience sensorielle de la langue vers la perception subjective de soi :

Etape 1. Entrer dans l'écriture, entrer dans la langue : donner et recevoir

On entre dans l'atelier / dans la langue par un « mot de passe » librement proposé en association avec le français, à partir duquel on associe des souvenirs, des envies, des émotions. Les premiers échanges de ces mots et de leurs associations construisent un lieu partagé dans le temps de l'atelier, espace de réception à la fois bienveillant, attentif et empathique.

Etape 2. Éprouver, inventer, imaginer la langue : formes et sons, image et musique

Dans une deuxième étape, on joue avec le signifiant visuel et sonore, on associe images et sons de la langue à des formes ou à des instruments de musique. Le lien entre la matérialité sonore et visuelle et l'expérience est rendue manifeste dans des travaux d'invention sonore (poèmes plurilingues, mots qui « sonnent » français) et graphique (calligramme, calligraphie de mots).

Etape 3. Nommer/normer, faire exister, s'autoriser : oral, écrit, mots interdits, mots inventés

La troisième étape s'est centrée sur la perception de la langue dans sa pluralité interne : les normes, la différence oral/écrit, les expressions imagées, les registres, l'invention de mots-valises. On s'interroge sur les mots que l'on évite ou ceux que l'on s'approprie et qui sont comme des « sésame » dans la culture étrangère.

La mise en situation à travers des anecdotes sur l'emploi ou l'incapacité à employer certaines tournures a inauguré une entrée dans la narration et la réflexivité non plus sur la langue, mais sur soi.

Etape 4. Partage des langues : identité, représentation

Lors de la quatrième étape, c'est l'expérience de soi par/ dans la langue étrangère qui s'est trouvée au centre de l'exploration : à travers des textes narratifs et réflexifs autour de l'identité, de l'accent, de la mise en scène de soi comme étranger et des figures de médiation ayant conduit vers l'apprentissage de la langue.

Ces quatre étapes constituent un parcours créatif, réflexif et subjectif qui conduit les apprenants de la langue vers eux-mêmes. Je vais essayer de montrer – à partir d'exemples pris dans les textes lus et dans les productions des apprenants – comment, à travers l'écriture, émerge une pluralité non pas seulement linguistique, mais psychique et intersubjective.

Éprouver, inventer, imaginer la langue : formes et sons, image et musique

Après l'ouverture qui construit le cadre de l'atelier, les premières séances sont consacrées à une exploration sensorielle de la langue dans plusieurs dimensions, de façon concrète, avec comme référence la poésie, dans sa dimension synesthétique, si bien condensée dans le célèbre poème de Baudelaire intitulé « Correspondances ».

Les premiers textes permettent de dissocier la compréhension des situations de la compréhension littérale des mots : la courte pièce *Un mot pour un autre* de Jean Tardieu met en scène un échange de vaudeville, où les mots sont remplacés par d'autres.

Extrait 1 : Tardieu, *Un mot pour un autre*, 1951 (Tardieu, 2011)

LA BONNE, *annonçant*.

– Madame la comtesse de Perleminouze !

MADAME, *fermant le piano et allant au devant de son amie*.

– Chère, très chère peluche ! Depuis combien de trous, depuis combien de galets n'avais-je pas eu le mitron de vous sucrer ?

MADAME DE PERLEMINOUZE, *très affectée*.

– Hélas ! Chère ! j'étais moi-même très, très vitreuse ! Mes trois plus jeunes tourteaux ont eu la citronnade, l'un après l'autre.

Des mots inattendus remplacent les mots courants de l'échange de politesse et de prises de nouvelles, mais la compréhension de l'échange entre la visiteuse et son amie permet de deviner leur sens et de reconstituer l'interaction ordinaire. La lecture jouée d'un extrait de la pièce permet d'en percevoir le sens. C'est l'occasion de dissocier la compréhension des mots et la compréhension de la situation d'interlocution, en commençant à réfléchir sur les rôles sociaux.

Le deuxième texte est un poème d'Henri Michaux, intitulé « Le grand combat », là ce sont des mots inventés qui évoquent la violence d'un corps à corps. Point n'est besoin de les comprendre, ils donnent à sentir, par le travail sonore, ce qu'ils suggèrent.

Extrait 2 : Michaux, « Le grand combat » dans *Qui je fus*, 1927 (Michaux, 2000), première strophe.

Lecture par Roger Blin : <https://www.youtube.com/watch?v=bt3d796ouLY>

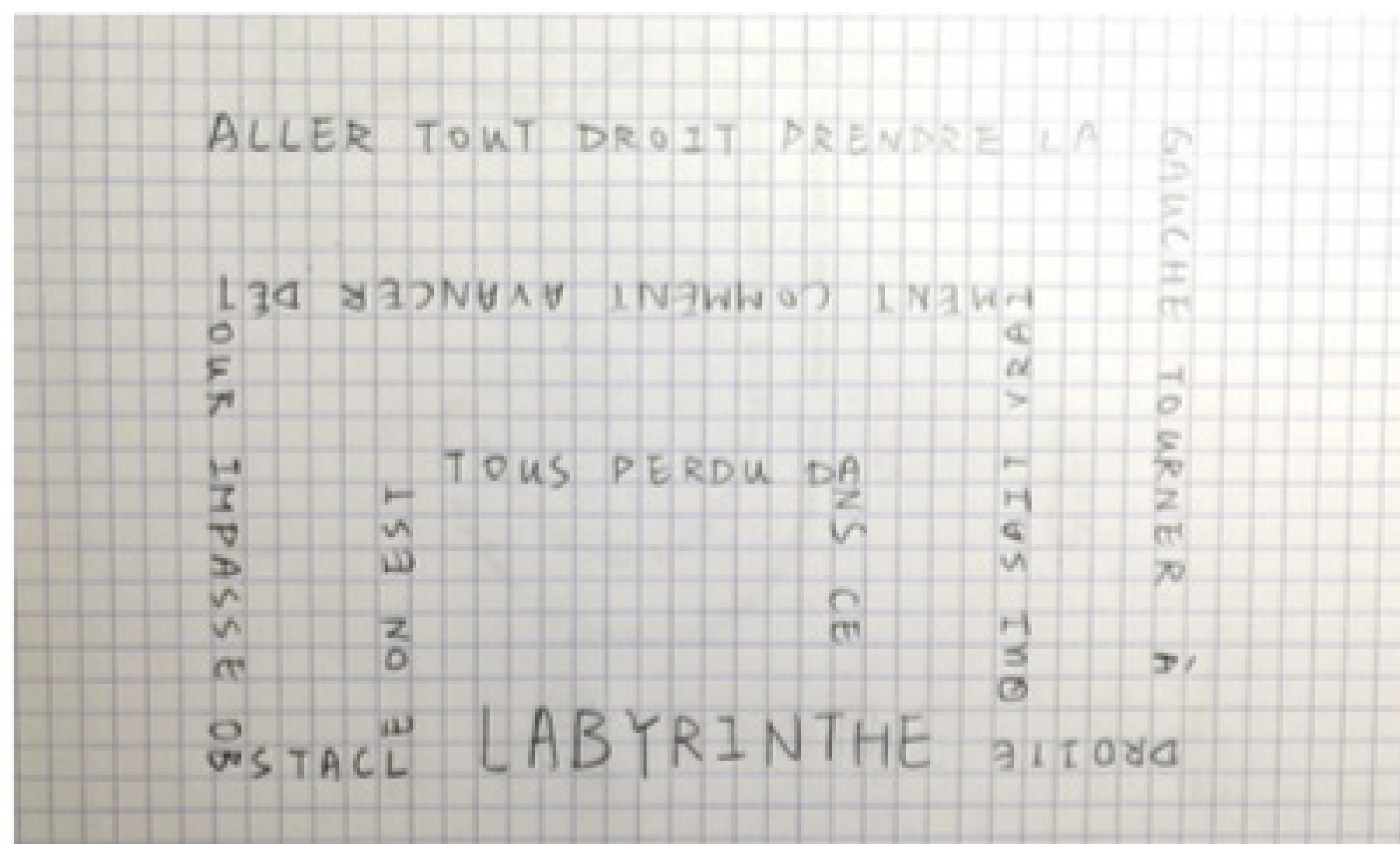
Il l'emparouille et l'endosque contre terre ;
Il le rague et le roupète jusqu'à son drôle ;
Il le pratèle et le libucque et lui barufle les ouillais ;
Il le tocarde et le marmine,
Le manage rape à ri et ripe à ra.
Enfin il l'écorcobalisse.

La proposition d'écriture était de raconter à leur tour leur « grand combat » avec des mots inventés, une strophe avec les sonorités de leur langue maternelle, l'autre avec les sonorités du français. L'expérience était intéressante en ce qu'elle obligeait les étudiants à se demander comment « sonne » leur langue pour une oreille étrangère autant que comment ils identifient le français. Le partage à haute voix faisait entendre ce frottement des langues à travers leurs sonorités.

Le travail suivant s'est déplacé sur le graphisme, avec des calligrammes à la manière d'Apollinaire, comme « Labyrinthe » qui est écrit sous une forme spiralée, que je vous propose en premier exemple. Le texte évoque le sentiment d'être perdu entre les contraintes. On peut le lire de manière littérale ou métaphorique.

Exemple 1 : le « labyrinthe »

ALLER TOUT DROIT
PRENDRE À GAUCHE
TOURNER À DROITE
QUI SAIT VRAIMENT
COMMENT AVANCER
DÉTOUR
IMPASSE
OBSTACLE
ON EST TOUS PERDUS
DANS CE
LABYRINTHE



Mais nous avons aussi exploré la calligraphie, centrée sur un mot unique, comme le fait Shan Sa avec un mot français, qui devient ainsi comme une passerelle entre le français et le chinois.

Extrait 3 : Shan Sa, calligraphie de « falaise », dans *Le miroir du Calligraphe*, (Shan Sa, 2002).

Le lendemain, me vint l'idée de calligraphier la langue française. Sans tarder, je déroulai le papier et broyai l'encre. Au lieu d'aligner les lettres du mot « falaise » à l'horizontale selon la convention, je les décomposai et les traçai en verticale :



Avec cette invention, je frôlai la liberté rêvée. (p. 24-26)

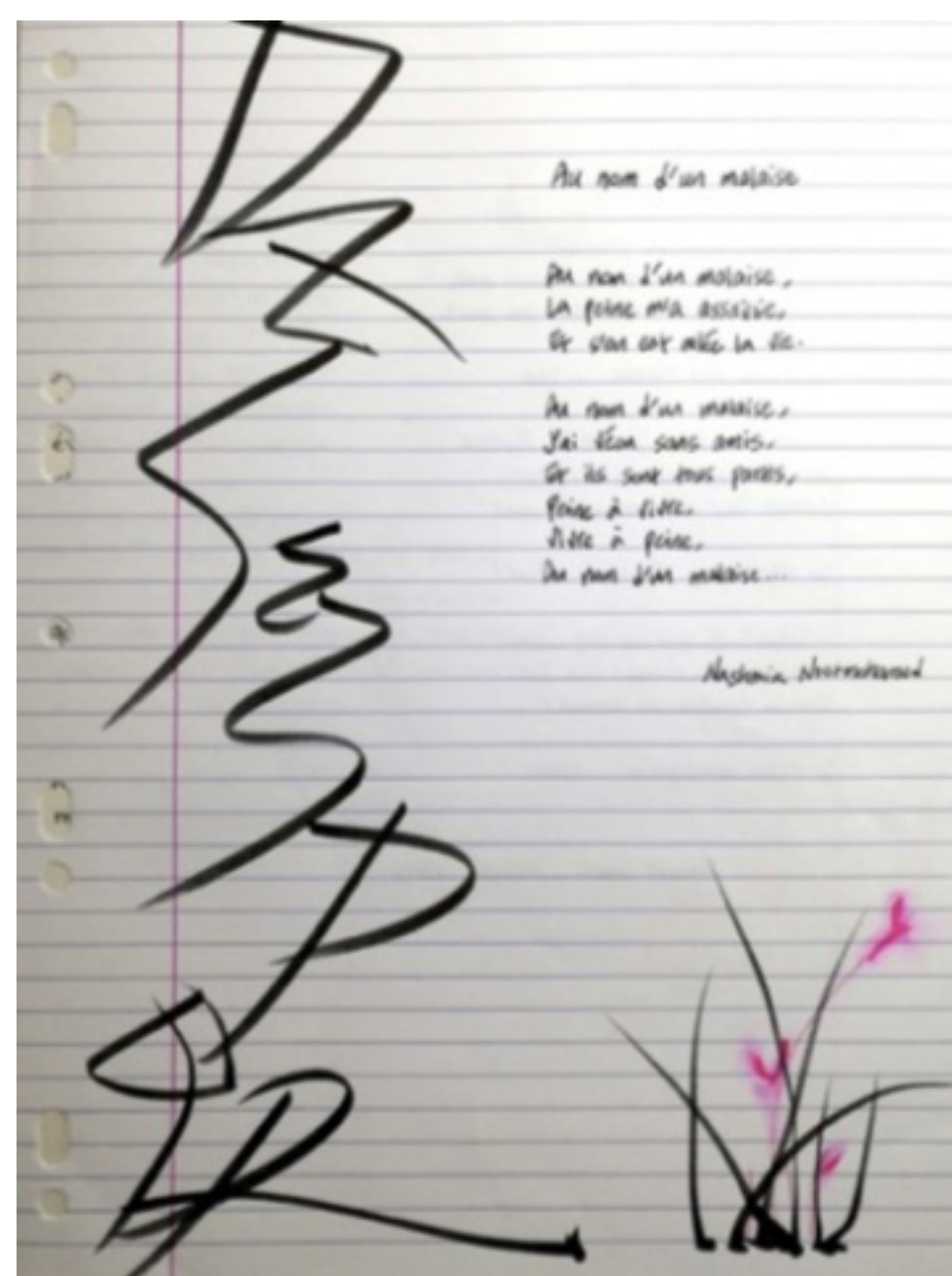
Invités à composer à leur tour une calligraphie, certains ont choisi d'utiliser un poème existant, qu'ils ont trouvé sur internet, la mise en espace constituant une forme d'appropriation et d'acclimatation à la fois du mot et du poème à l'univers graphique personnel de l'apprenant.

C'est le cas d'une très belle calligraphie verticale d'une étudiante coréenne, à partir d'un poème de la poétesse Nashmia Normoohamed, née à l'île Maurice et vivant en Suisse. Le poème est centré autour du mot « malaise », qui est répété plusieurs fois. On peut faire l'hypothèse que le malaise évoqué par le poème fait écho à l'insécurité linguistique et peut-être à une difficulté existentielle plus profonde de l'étudiante, qui trouve dans le texte l'expression qui lui fait défaut, mais qu'elle transforme et apprivoise par le dessin.

Exemple 2 : « malaise », calligraphie d'un poème de Nashmia Normoohamed (1999)

Au nom d'un malaise

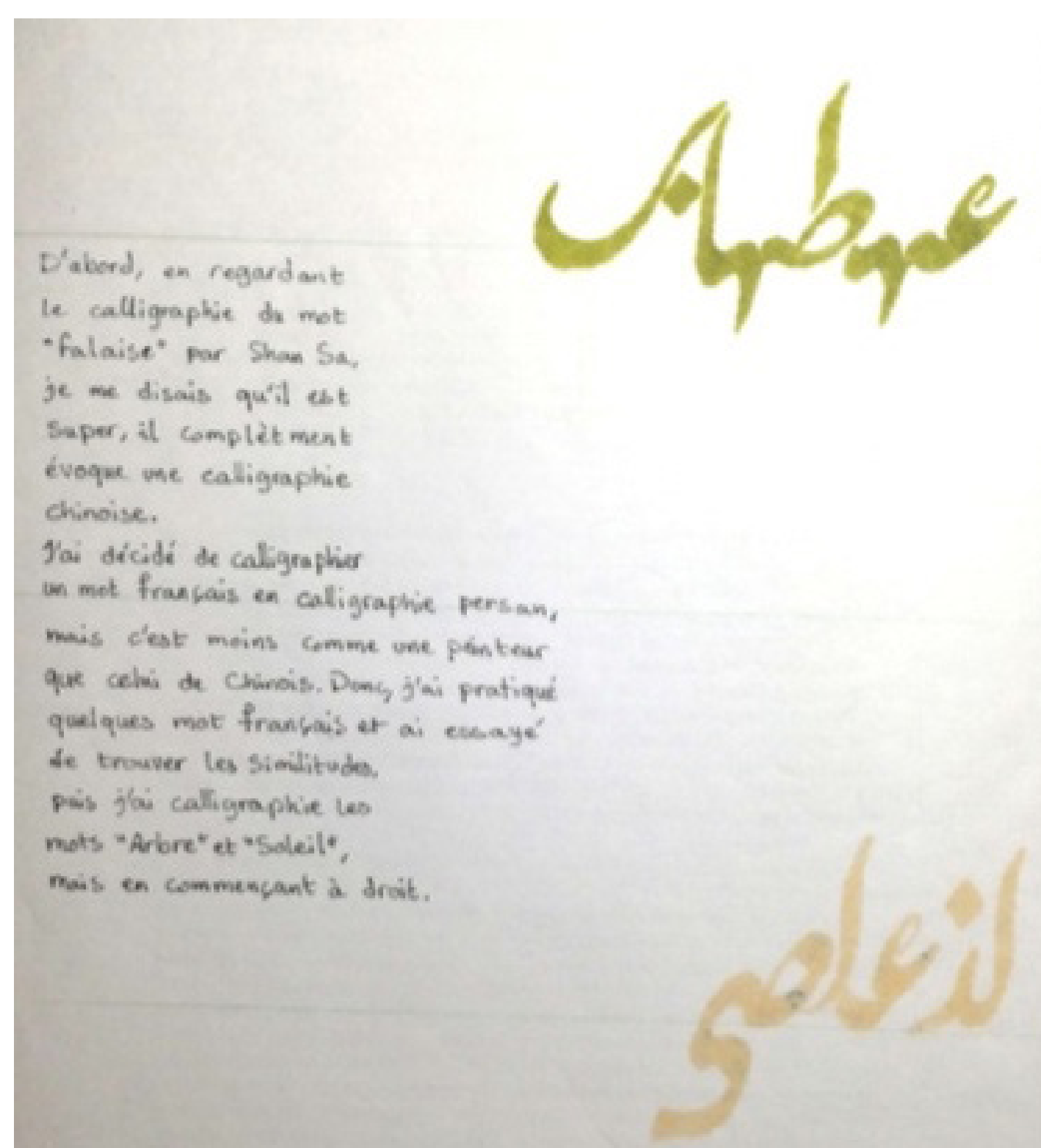
Au nom d'un malaise,
La peine m'a assaillie,
Et s'en est allée la vie.
Au nom d'un malaise,
J'ai vécu sans amis,
Et ils sont tous partis,
Peine à vivre,
Vivre à peine,
Au nom d'un malaise...



Un autre étudiant a accompagné, comme Shan Sa, son geste graphique d'un commentaire expliquant qu'il a calligraphié de droite à gauche, selon le sens de l'écriture en persan. Le choix des mots n'est pas expliqué, mais la démarche, l'inversion du sens d'écriture, nous conduit à lire les mots en partant de la fin, en cherchant à en regarder le dessin. L'expérience qui nous est proposée est aussi celle d'une désorientation, les deux mots apparaissant un peu en miroir l'un de l'autre.

Exemple 3 : « arbre » et « soleil » calligraphiés de droite à gauche

D'abord, en regardant la calligraphie du mot « falaise » par Shan Sa, je me disais qu'il est super, il complètement évoque une calligraphie chinoise. J'ai décidé de calligraphier un mot français en calligraphie persan, mais c'est moins comme une peinture que celui de chinois. Donc j'ai pratiqué quelques mots français et j'ai essayé de trouver les similitudes puis j'ai calligraphié les mots « Arbre » et « Soleil », mais en commençant à droit.



Le parcours sensoriel, à travers ces trois exemples, me paraît conjoindre l'expression d'une expérience de désorientation et de désarroi à travers un geste d'appropriation et d'apprivoisement.

Ce double mouvement entre soi et l'autre s'est trouvé prolongé par un extrait plus réflexif, issu de *Dialogue* de François Cheng, dans lequel il évoque sa vision des mots comme des idéogrammes et la richesse des associations que les formes lui font imaginer sur le sens des mots (Cheng, 2002).

Enfin, ont été lus un extrait de *Nord perdu* de Nancy Huston et un autre d'*Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi sur leur perception du français associé à l'apprentissage d'un instrument de musique (violon pour Mizubayashi, clavecin pour Huston). Dans ces deux textes, le choix de l'instrument est moins lié à des qualités intrinsèques au français qu'à ce que cette langue représente dans la vie de chacun des auteurs. A la suite de ces textes, les apprenants étaient invités à décrire le français et leur langue comme s'ils s'agissaient d'instruments de musique. De manière intéressante, le français était associé avec des instruments très différents : guitare, violon, piano, flûte... Les textes s'engagent vers une formulation explicite et réflexive de la manière dont les étudiants perçoivent les langues et dont elles sont liées à des expériences émotionnelles.

On s'est ainsi peu à peu déplacé de la langue dans sa matérialité sensorielle vers le sens que l'entrée dans une nouvelle langue prend dans l'histoire personnelle. L'atelier s'achemine vers une réflexion personnelle qui explicite et nomme ce qui, dans les premiers écrits, étaient de l'ordre de la sensation, de l'impression. On va également entrer plus avant dans la dimension sociale et intersubjective de la langue.

Nommer/normer, faire exister, s'autoriser : mots familiers, mots interdits

L'atelier s'est donc déplacé sur le sujet qui écrit, avec pour problématique centrale celle de *l'autorisation* : pour « devenir auteur », il s'agit de s'autoriser à dire, oser prendre la parole, surmonter la peur de faire des bourdes ou inversement sentir que l'on ne peut pas s'approprier certains mots ou tournures font partie de l'expérience des langues. Formuler ce sentiment d'insécurité linguistique, identifier les registres, les situations, se rappeler des moments de gêne ou de déclic sont des enjeux existentiels de l'atelier, ils passent par un travail ludique sur les mots et les expressions familières et sur les formes oralisées, comme le fameux mot-phrase phonétique « doukipudonktan ? » qui ouvre *Zazie dans le métro* de Raymond Queneau (1959).

Dans ces séances, le processus d'écriture s'appuie, comme souvent, sur des listes, comme des inventaires de mots ou de situations. La dimension réflexive étant encore peu développée dans les textes écrits, elle se construit dans les temps collectifs. Les échanges ont donc porté d'abord sur les normes, la différence entre le français appris et celui qu'ils découvraient dans leurs échanges quotidiens.

Extrait 4 : Queneau, *Zazie dans le métro*

Doukipudonktan, se demanda Gabriel excédé. Pas possible, ils se nettoient jamais. Dans le journal, on dit qu'il y a pas onze pour cent des appartements à Paris qui ont des salles de bains, ça m'étonne pas, mais on peut se laver sans. (Queneau, 1959).

A la suite de ce texte, les étudiants devaient construire une petite scène dialoguée pour employer des mots phonétiques à la manière de « doukipudonktan ». A partir de la mise en commun, ils en ont constitué une liste, en parallèle avec une liste de mots qu'ils n'arrivent pas à employer en français : pour la plupart des mots très familiers ou grossiers, ou bien des homonymes de mots qui le sont dans leur langue.

Exemple 4 : liste de mots-phrases phonétiques inventés

Céki ? – C'est qui ?
Chépakwuafèr – Je (ne) sais pas quoi faire
Chuidak – Je suis d'acc(ord)
Chuila – Je suis là
Donkkeskecè – Donc, qu'est-ce que c'est ?
Ilèfatigué – Il est fatigué
Jmenfou – Je m'en fous
Kantilpasra – Quand il passera
Keskecèksa ? – Qu'est-ce que c'est que ça ?
Kesketufè ? – Qu'est-ce que tu fais ?
Keskispas ? – Qu'est-ce qui se passe ?
Kskonvafèr ? – Qu'est-ce qu'on va faire ?
Kwadneuf ? – Quoi de neuf ?
Onsenva – On s'en va
Ptigarçon – Petit garçon
Saété? – Ça a été ?
Saimien – C'est le mien
Samsoul – Ça me soûle
Saispasbien ? – C'est pas bien ?
Taunpticopin ? – Tu as un petit copain ?
Tinkièt – (Ne) t'inquiète (pas)
Tuvua – Tu vois
Tuvuaskejvedir – Tu vois ce que je veux dire
Vazitanpi – Vas-y, tant pis

Comme on le voit dans la liste, la créativité des étudiants pour imaginer des mots phonétiques a été très grande. La mise en situation dans un échange oral incluant ces mots-phrases posait la question des registres de langue et renvoyait donc au répertoire linguistique autant qu'à la capacité à inventer une saynète plausible.

L'exemple suivant montre la difficulté de trouver le ton juste.

Exemple 5 : dialogue langage oral (Zh.)

A : Poukwavoumaveivoleimonsak ? Filou !

B : Divaguez complètement !

A : Rendez-le moi ! Si non, je vais demander le flic ! Vous pickpocket !

B : Cessez de dire n'importe quoi. Je ne vous connais pas et je ne prends aucun de votre truc !

On peut remarquer le décalage entre l'emploi de mots familiers (« flic ») ou le long mot phonétique du début avec des tournures plus écrites (« cessez de... », utilisation de la négation complète « ne...pas ») ou un vocabulaire familier, mais désuet (« filou »), tandis que certains traits renvoient plus à l'interlangue qu'à des registres (« je vais demander » pour « je vais appeler », « le flic » ou « aucun » suivi du singulier et non au pluriel). On repère ici une difficulté récurrente du français oral, dont témoignent des écrivains translingues qui n'ont pas grandi en France, tels que Nancy Huston (2004) ou Akira Mizubayashi (2011), qui soulignent leur perplexité devant les expressions familières, le choix des mots en fonction des registres ou l'emploi de mots grossiers. Le choix de textes littéraires exhibant l'oralité, comme le fait le roman de Queneau, permet d'aborder à l'écrit ces particularités dans un cadre où sont partagées les doutes et les expérimentations.

L'exposition de soi : la « bourde » linguistique

Le travail suivant s'appuie sur un extrait d'*Une langue venue d'ailleurs* d'Akira Mizubayashi (2011). Il s'agit d'écrire le souvenir d'une « bourde », une maladresse commise, lors de premières utilisations du français en immersion, en employant à mauvais escient un mot français ou une expression dont le sens n'est pas bien compris ou dont la prononciation est incorrecte.

Dans cette partie du travail, on entre en plein dans « l'expérience langagière ». En effet, l'erreur d'emploi prend son importance par ses effets socio-linguistiques créant soit une incompréhension qui fait obstacle à la communication, soit un rire qui peut blesser. La « bourde » expose celui qui la commet sur un double plan, linguistique – il est renvoyé au fait qu'il maîtrise mal la langue – mais surtout social. Une simple erreur de prononciation ou d'accord, si elle peut conduire à la demande d'une reformulation, ne provoque pas de rire ou de gêne. Il n'y a situation gênante

que lorsque l'erreur comporte un contenu latent qui, comme dans le rêve, le lapsus ou le mot d'esprit, peut être décodé dans un sens qui n'avait pas été prévu, généralement de manière soit injurieuse, soit à sous-entendu sexuel, comme dans les cas étudiés par Freud dans son ouvrage sur *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (Freud, 1993).

Extrait 5 : Akira Mizubayashi, *Une langue venue d'ailleurs*

Le texte raconte comment Akira Mizubayashi, lors de son premier séjour en France, a été mortifié d'avoir répondu « Merci monsieur » à une étudiante à laquelle il venait de poser une question :

En arrivant sur une grande place entourée de hauts immeubles, je m'arrêtai et adressai la parole à une jeune fille qui me paraissait être une étudiante.

– Pardon, mademoiselle, pourriez-vous m'indiquer le restaurant universitaire le plus proche ?

J'étais heureux de lui *offrir* cette phrase bien construite.

– C'est là, juste en face, me répondit-elle en souriant. C'est le restaurant du *Triolet*. Mais ça n'ouvre qu'à onze heures trente...

– Merci beaucoup, *monsieur*.

Dès que j'eus achevé de prononcer le mot « monsieur », je devins tout rouge. Mon visage était enveloppé d'une épaisse couche de chaleur.

– Oh ! Excusez-moi... Ce n'est pas ce que je voulais dire !

– C'est pas grave... Au revoir et bon appétit !

Vautré seul au fond d'un abîme d'indignité et de honte, je voulais lui dire pourquoi ce malheureux mot de « monsieur » était sorti de ma bouche hors de tout contrôle... Mais ce n'était pas possible... Elle était déjà loin, à dix mètres devant moi, vingt mètres, trente, quarante, cinquante... Elle s'éloignait pour disparaître enfin dans une allée entre deux maisons. Ma balourdise était le résultat lamentable d'un de ces automatismes artificiellement créés au cours de mon apprentissage. (Mizubayashi, 2011, p. 96).

Cette bourde le remplit de honte, il l'attribue à un automatisme d'apprentissage dans un court passage réflexif qui suit la restitution du dialogue. Mais bien sûr, si l'erreur est si gênante, c'est que dans le cadre de la situation d'échange pour ainsi dire courtois – où la phrase bien formée est « offerte » comme un cadeau à une jeune fille, cette erreur sur le sexe de son interlocutrice pourrait être ressentie par la jeune fille comme une insulte : l'avoir appelée « monsieur » pourrait signifier qu'elle ressemble à un garçon ou que l'auteur de la bourde ne l'a même pas regardée.

Une première série d'anecdotes rapportées par les étudiants correspond à une situation analogue à celle que raconte Mizubayashi. Comme l'a montré Erving Goffman (1998) dans les « rites d'interactions », on court le risque de perdre la face ou de la faire perdre à autrui lorsque

l'on dit « Salut » à un professeur, lorsqu'on appelle une dame âgée « Mademoiselle » et non « Madame », lorsqu'on parle de quelqu'un au féminin alors que c'est un homme, ou encore lorsqu'on utilise l'expression « une bonne femme » pour faire l'éloge des qualités morales d'une invitée. L'erreur commise n'est pas tant linguistique que sociale, elle constitue une transgression involontaire des normes sociales et notamment des relations hiérarchiques qui s'expriment dans la communication à travers les rituels de politesse.

Dans une deuxième série d'exemples, il s'agit moins de hiérarchies sociales, que de l'équivalents de lapsus, le rire surgit en association avec des sous-entendus sexuels involontairement suggérés par des homonymies fâcheuses : « être en rut » (excité sexuellement) pour « être en route » ; « baiser » dont le sens familier n'est pas « donner un baiser », mais « avoir une relation sexuelle » ; ou encore chercher les « burnes automatiques » (parties sexuelles masculines) au lieu des « bornes automatiques ».

Exemple 6 : une phrase inoubliable « je vous baise tous » (C.)

« J'ai passé un merveilleux séjour à Paris. Je veux vous remercier de votre amabilité que vous m'avez montrée. Dites-moi si jamais vous venez à Singapour. Je vous baise tous. »

Hélas, c'est avec cette dernière phrase que je quitte mes nouveaux amis français. Je crois qu'ils ne m'oublient jamais.

La scène est écrite en deux temps, sans explication sur la nature du rire suscité par la dernière phrase. Avec un sens de l'*understatement*, C. suggère à la fois l'ignorance dans laquelle elle était du double sens du mot « baiser », qu'elle utilise dans les propos entre guillemets en parfaite continuité avec ce qui précède, et sa honte, résumée dans le simple « hélas » qui suit. Elle remarque aussi avec justesse que le rire assure la mémorisation de cette scène – aussi bien pour ses amis que pour elle. Le texte fait apparaître deux « je » : le « je » entre guillemets, un « je » innocent et ignorant, auquel s'oppose un deuxième « je », rétrospectif, qui commente ce que cet ancien « moi » a fait.

L'auteur ou l'autrice de la « bourde » partage quelquefois le rire de ses interlocuteurs, mais le plus souvent, c'est un sentiment de confusion, de honte qui l'envahit, en le confrontant au décalage entre ce qu'il ou elle veut ou croit faire et ce qu'il réussit à faire, du point de vue linguistique comme du point de vue de l'échange social. Le partage dans l'espace de la classe permet de transformer cette situation de non-maîtrise, de désarroi devant ce qui s'est échappé malgré soi, dans le passage d'une langue à l'autre.

Du point de vue linguistique et pragmatique, la réflexion sur la « bourde » permet de prendre de conscience d'un élément significatif de la langue et/ou de la situation d'interaction. La compréhension du mécanisme linguistique qui a produit l'erreur rétablit le sentiment de capacité.

Il permet d'identifier et de souligner les traits significatifs sur le plan linguistique ou culturel qui ont été mis au jour par la « bourde » (paires minimales *u/ou* ou *u/o* ; mots de salutations ; polysémie ; syntaxe).

Du point de vue expérientiel, le partage collectif contribue à lever le sentiment de honte par la perception de traits communs, et donc banalisables. Le rire partagé, cette fois en connaissance de cause, permet, par la répétition commentée et l'explicitation, de revivre la bourde non comme lapsus mais comme mot d'esprit, autrement dit, de rétablir là encore un sentiment de maîtrise. En effet, dans la réitération du jeu de mots homonymique, celui-ci peut être assumé comme une plaisanterie intentionnelle³⁷.

Dans l'exemple suivant, la restitution de la scène est empreinte de cette réflexivité qui généralise, à partir de l'erreur ponctuelle, la caractérisation que R. fait de sa prononciation à son arrivée à Paris.

Exemple 7 : une rougeur inexplicable : les « burnes automatiques » (R.)

En arrivant à la gare de Montparnasse, j'ai demandé à un personnel de la SNCF où étaient les bornes automatiques. Il faisait à peine trois mois de mon arrivée en France et mon cerveau de Camoës était assez évident lors de ma parole.

– Bonjour, dit-je, vu savez u jé pé trouver le burnes otomatíqu ?

La femme rougit. Pourquoi, pensais-je.

– Par-là, monsieur, balbutia-t-elle.

Quelques jours après, j'ai raconté ce curieux événement à une amie française. Elle s'éclata de rire et m'expliqua ce qui s'était passé. Et après, elle me posa la question qui me marque jusqu'au jour d'aujourd'hui. « Et alors, tu les as trouvées ? ».

Ce texte a beaucoup en commun avec le texte précédent, outre que la scène est indélébile, elle est décrite avec un certain sens du suspens, l'auteur commence par mettre en scène sa parole, sans expliquer par avance l'erreur qu'il va commettre. Ce n'est pas seulement un mot qu'il prononce de manière déformée, mais toute sa « parole » qui, selon ses propres termes, est révélatrice de « son cerveau de Camões ». Il se positionne ainsi dans une certaine ingénuité face au trouble qu'il crée. La découverte du sens de la bourde se fait dans un deuxième temps, par un tiers. Or, l'amie française, qui explique l'homonymie gênante, conclut la scène par un mot d'esprit, volontaire celui-ci : sa question « innocente » « Et alors, tu les as trouvées ? » renvoie à l'ingénuité du protagoniste, mais en pouvant être comprise en référence au mot tel qu'il a été entendu par une oreille française, autrement dit les « burnes automatiques ».

³⁷ Freud cite à ce sujet une phrase de Shakespeare dans *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (Paris, Gallimard, coll. « Poche », 1992) : « La fortune d'une plaisanterie se trouve dans l'oreille de celui qui l'entend, jamais sur la langue de celui qui la fait » p. 265.

L'auteur du texte, qui est le plus grand lecteur de la classe et qui dispose du vocabulaire le plus étendu (on voit, dans son texte, l'emploi du passé simple, les formules d'incises, l'usage des compléments circonstanciels de temps, le rendu phonétique de sa prononciation, et, bien sûr, la métaphore littéraire pour se désigner comme lusophone), réussit à exprimer l'espèce de vertige qui demeure, même après l'explication. On peut remarquer combien le récit de la « bourde » emprunte à la mise en scène du « bon mot » ou du « mot d'esprit » tel que Freud l'a étudié : au sein d'un échange banal, s'ouvre tout d'un coup une faille dans le langage, la possibilité d'un double-sens, comme une dimension insoupçonnée de la communication. Alors même qu'il rapporte un défaut de prononciation (attestant à ses yeux une maîtrise incomplète du français), l'auteur fait preuve d'une grande maîtrise discursive et narrative pour faire apparaître cette dimension troublante du langage. Il en ressort une sorte de dédoublement dans la mise en scène de soi qui est l'objet explicite du dernier arrêt de notre parcours.

La représentation de soi : identification sociale / identité pour soi

Au-delà des « pièges » que le français ou plutôt le passage de langue peut comporter, l'erreur et ses répercussions sociales induit une forme de recul sur soi qui fait de chaque locuteur un interprète de soi dans le regard d'autrui. Le mécanisme, qui fait que selon des signes visibles (comme la couleur de peau ou les traits physiques) ou invisibles (comme la maîtrise grammaticale de la langue ou la prononciation), les autres nous perçoivent et nous catégorisent différemment est appelé *stigmat* par E. Goffman (2015). Le stigmat, en tant qu'il change l'identification sociale, a des répercussions sur l'identité pour soi, la manière dont nous nous percevons de l'intérieur.

Extrait 6 : Nancy Huston, *Nord perdu*

Pour réfléchir à cette articulation entre le regard d'autrui qui nous catégorise et la manière dont nous nous construisons par rapport à lui, nous sommes partis d'un texte de Nancy Huston sur le « faire-semblant » :

Choisir à l'âge adulte, de son propre chef, de façon individuelle pour ne pas dire capricieuse, de quitter son pays et de conduire le reste de son existence dans une culture et une langue jusque-là étrangères, c'est accepter de s'installer à tout jamais dans *l'imitation, le faire-semblant, le théâtre*. [...] Dans le théâtre de l'exil, on peut se « dénoncer » comme étranger par son apparence physique, sa façon de bouger, de manger, de s'habiller, de réfléchir et de rire. Petit à petit, consciemment ou inconsciemment, on observe, on s'ajuste, on commence à censurer les gestes et les attitudes inappropriés... (Huston, 2004, p. 30-33).

On voit dans le texte une tension entre le désir de ne pas se faire remarquer, de s'assimiler aux autres par une imitation, un semblant, et une forme involontaire de théâtralisation de soi dans un rôle, auquel le regard d'autrui nous renvoie inéluctablement. A la suite de la lecture de cet extrait, la consigne était de raconter une situation dans laquelle on a eu l'impression de « jouer un rôle », que ce soit en tentant de se rendre « comme tout le monde » ou, au contraire, en assumant l'image théâtralisée et souvent stéréotypée d'un ou d'une « étrangère à Paris ».

Les deux derniers exemples sur lesquels nous allons nous arrêter donnent deux versions différentes de la manière de se voir par les yeux d'autrui.

Exemple 8 : grignoter sa baguette comme une Parisienne (M.)

A partir de ce que je demeure à Paris, je commence à imiter inconsciemment leur comportement banal.

Par exemple, je n'oublie pas de commander une baguette traditionnelle, même si je ne l'aime pas bien (c'est toujours trop dur à mâcher et un peu insipide pour moi). Toutefois, je l'achète toujours. Et après avoir la reçue, je commence à détacher le petit morceau qui est ressorti à l'extérieur du papier comme exactement les Français ont fait. Quand je les observe dans une boulangerie ou dans la rue, il me semble qu'ils ont déjà presque terminé la moitié de baguette avant qu'il arrivent chez eux. Ainsi, je commence à manger la baguette petit-à-petit au chemin de retourner chez moi. Avant que mon amie me pose la question à savoir la raison pour laquelle je ne laisse pas tout entier le morceau d'une baguette, je ne sais pas à quoi faire. A ce moment-là, je m'aperçois d'imiter le comportement des Français. Malheureusement, je n'aime pas encore la baguette.

Dans cet exemple, M. endosse le rôle d'une Parisienne qui achète sa baguette de pain à la boulangerie et en grignote une partie sur le chemin de chez elle. Confrontée à une camarade qui lui demande pourquoi elle entame le pain, elle « s'aperçoit » en train d'imiter les Français. Les verbes détonant l'observation ou la vue sont importants : l'imitation est précédée d'une observation attentive : « le petit morceau » qui sort du papier d'emballage qu'il convient de manger. Mais cette image stéréotypée de la Parisienne : une jeune femme qui grignote sa baguette en rentrant chez elle est contredite par ce qui se passe « à l'intérieur » : elle n'aime pas le goût fade du pain blanc.

Opposant le plaisir de se voir agir « exactement comme les Français ont fait » et le déplaisir d'un pain « dur à mâcher et un peu insipide pour moi » elle fait émerger deux points de vue sur soi, l'un qui est comme extérieur, lié à la vue, et un qui est intérieur, lié au goût. La question se pose de savoir qui est-elle, qui est le « je » qui compte ? Celle qui prend plaisir au « comme si » ou celle qui subit le déplaisir d'un goût qu'elle n'aime pas.

La discordance n'est perçue que par l'intermédiaire d'une question d'une amie observatrice de ce comportement contradictoire. Confrontée à la nécessité de s'expliquer, « je » prend conscience de la tension entre ces deux images de soi, et se trouve tiraillée entre le plaisir du rituel d'intégration ou le respect d'un goût qui ne peut pas se transformer à volonté.

Dans le dernier texte, c'est à un questionnement comparable qu'est conduite une étudiante qui est, littéralement, prise pour une autre, ce qui nous conduit à introduire une troisième dimension de l'identité selon Goffman, c'est l'identité personnelle, biographique, qui est une donnée objective, à l'articulation entre le social et l'intériorité.

Exemple 9 : saluer comme une Japonaise (Z.)

Comme je garde toujours la conscience de moi, l'expérience d'« être en représentation » arrive rarement dans ma vie. Mais je me souviens d'un moment où je suis été obligé de jouer un rôle japonais, alors que je suis chinoise.

Il s'est arrivé près de la rue Saint-Anne, où se situent nombreux des restaurants japonais et coréens. J'attendais un bus avec une amie taiwanaise, et nous avons rencontré un homme gentil. Il essayait de nous expliquer qu'il n'y aurait pas de bus ce ligne à ce jour-là à cause du grève. Il s'est efforcé de parler anglais et il a eu un air poli mais un peu artificiel. Enfin, nous avons dit « merci » à lui. Soudainement, il s'est incliné en angle droit en parlant « Sa-yo-na-ra ».

Je croyais que c'était vraiment cruel de lui dire la vérité, mais je ne savais pas du tout comment peux-je réagir. Car même si au Japon, j'imagine que s'incliner en angle droit n'est pas normal dans la rue. Enfin, nous lui avons répondu avec aussi une inclination, et 2 minutes après, le bus que nous avions attendu est arrivé.

Dans la scène racontée, Z. qui est chinoise, et une amie taiwanaise, reçoivent de la part d'un Français un salut théâtralement japonais, le mot japonais « sayonara » étant accompagné d'une inclinaison brusque et exagérée du buste.

La scène comporte deux aspects intéressants : d'une part l'homme se trompe dans son identification de Z. et de son amie : celles-ci ne sont pas japonaises. Sur ce point, Z. est tout encline à l'excuser : elles se trouvent dans un quartier où les restaurants japonais et coréens sont nombreux, expliquant l'erreur du Français.

Quant au deuxième point, la manière de saluer censée être japonaise, elle la perçoit également comme erronée, mais confrontée à la nécessité de répondre au salut, elle juge « cruel » de détromper son interlocuteur. Ainsi, pour ne pas lui faire « perdre la face », non seulement elle endosse l'identité qu'il lui a attribuée, mais, en s'inclinant à son tour, elle ne le détrompe pas non plus sur la manière de saluer « à la japonaise ». Ainsi, par un double jeu d'identification sociale, elle se trouve jouer le rôle d'une Japonaise et – dotée de cette autorité fictive – elle

valide un comportement erroné. Il en résulte un certain malaise, auquel elle échappe grâce au bus qui arrive, mettant fin à la rencontre.

A la différence du récit précédent, il s'agit ici non de l'imitation volontaire d'une habitude observée comme étant « typiquement » parisienne, au contraire, il s'agit d'une rencontre fortuite et d'une erreur d'identification. Mais le problème qui se pose est comparable : à quelle image de soi se conformer : à ce qu'on sait être notre identité personnelle réelle (une jeune fille chinoise) ou à une identification sociale erronée, formée de l'extérieur par le regard d'autrui (une jeune fille japonaise, dont le trait caractéristique serait de saluer en se pliant en deux). Alors même que l'autrice du texte se dit toujours « consciente de [s]oi », elle ne s'est perçue « en représentation » qu'au moment d'endosser un costume qui ne lui allait pas.

Dans son texte se révèlent en tension trois éléments : l'identification sociale (une Japonaise à Paris), l'identité personnelle (une jeune fille chinoise) et l'identité pour soi, qui correspond à ce que Goffman décrit comme une identité « sentie » : « c'est-à-dire le sentiment subjectif de sa situation et de la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par suite de ses diverses expériences sociales » (Goffman, 2015).

L'identité est une négociation à partir d'un « sentiment subjectif » intérieur qui échappe à l'identité biographique au point de pouvoir tolérer, de manière certes assez brève, d'être socialement identifiée à une autre nationalité. Cette identité pour soi se manifeste à travers l'expression de valeurs qui guide son action : « je croyais que c'était vraiment cruel de lui dire la vérité ». Le « je » intérieur est une instance de décision qui décide ce que le « je » acteur de la scène doit faire. La réflexivité implique de se saisir de l'image de soi fournie par autrui et de la mettre en balance avec l'identité biographique et l'identité pour soi. La jeune fille se perçoit comme polie, ne pouvant pas « dire la vérité » à l'homme sous peine de le blesser, et c'est cette conscience de soi qui l'emporte sur l'identité personnelle biographique.

Ainsi, de façon différente dans ces deux textes se dessine une manière d'exister dans la langue étrangère à travers des négociations entre la relation aux autres et la relation à soi.

En guise de conclusion : sensibilité, réflexivité, subjectivité

En conclusion, je soulignerai d'abord le fait que dans l'atelier sont associées deux dimensions du lien entre langue et littérature : le travail d'appropriation sensorielle et imaginaire d'une part, l'entrée dans le récit et dans une attitude réflexive d'autre part.

A la différence des approches biographiques en didactique des langues, qui mettent de côté le travail littéraire, ici, l'écriture de soi est précédée de l'expérience d'appréhender la langue comme un matériau dont la plasticité est éprouvée indépendamment de la compréhension et de

la maîtrise langagière. C'est à travers cette expérience de la langue comme un bien commun dont on peut jouer, sur lequel on peut rêver et imaginer que se dégage progressivement un « je » qui se situe d'abord par un imaginaire singulier de la langue avant d'entrer dans un récit de soi dans la langue.

Ensuite, quel « je » émerge de la mise en texte ? Comment l'écriture configure l'identité ? ou encore quel est le sujet qui écrit ?

A travers l'écriture se met en scène une diversité de voix, qui, bien qu'elles soient toutes subsumées sous le « je » grammatical, recèlent en réalité une diversité d'action : un « je » qui s'interroge et commente le geste accompli dans la création poétique, un « je » qui s'approprie la voix d'un autre à travers un geste graphique ; un « je » narrateur rétrospectif qui voit agir un « je » confronté à des identifications discordantes de soi. Écrivant « je » en langue étrangère, les différents auteurs des textes ne parlent pas que d'eux-mêmes, ils mettent en œuvre cette dramaturgie des points de vue dans lesquels ils sont pris et dont ils sont également à l'origine.

Comme dans les textes littéraires qui servent de déclencheurs, l'écriture en atelier révèle les multiples niveaux que la première personne permet – et même induit inévitablement, le scripteur étant toujours distinct du héros, ne serait-ce que par le décalage entre le moment de l'action ou de l'émotion et celui de la narration ou de l'écriture. Ce sujet multiple, fragmenté et décalé par rapport à lui-même, il y a longtemps que les études littéraires ou la psychanalyse en reconnaissent la complexité, il est moins visible en didactique des langues, en dépit de l'accent mis sur la réflexivité. Le parcours que je viens de vous proposer est une invitation à prêter attention à ses diverses incarnations dans ces textes écrits et partagés en atelier d'écriture créative littéraire.

Bibliographie

Aboab, D., Godard, A., Allaneau-Rajaud, V., & Woerly, D. (2021). Des ateliers littéraires et plurilingues en FLE : de la conscience linguistique à l'expérience langagière. Dans *Écritures créatives : Représentations contemporaines, processus créatifs, nouveaux enjeux professionnels*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ausoni, A. (Éd.). (2018). *La Francophonie translingue*. Interfrancophonies.

www.interfrancophonies.org

Bemporad, C., & Jeanneret, T. (Éds.). (2018). *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures*. Paris : Clé international.

Candelier, M., & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s). Dans Simonin, J., & Wharton, S. (Éds.). *Sociolinguistique du contact* (pp. 179-221). Lyon : ENS Éditions. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12435>

Care, J.-M., Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : Les jeux dans la classe de français*. 6. ed. Paris : Hachette.

Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>

CECRL - *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Paris : Didier.

Chaudron, M., Singly, F. De, Albert, J.-P. (Éds.). (1993). *Identité, lecture, écriture*. Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.

Cheng, F. (2002). *Le dialogue : Une passion pour la langue française*. Presses artistiques et littéraires de Shanghai ; Desclée de Brouwer.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Domp martin-Normand, C., & Thamin, N. (2018). *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues* (PUGA Editions).

Freud, S. (1993). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Trad. D. Messier. Paris : Gallimard.

Gauvin, L. (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues : Entretiens*. Paris : Editions Karthala.

Godard, A., & Suchet, M. (2015). L'altérité dans la langue : Ouverture au plurilinguisme par la littérature. Dans Godard, A. (Dir.). *La Littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 265-301). Paris : Didier.

Goffman, E. (1998). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed. de Minuit.

Goffman, E. (2015). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Trad. A. Kihm.

Huston, N. (2004). *Nord perdu : Suivi de Douze France*. Montréal : Leméac.

Kramersch, C. J. (2009). *The multilingual subject : What foreign language learners say about their experience and why it matters* (Repr). Oxford : Orxoford Univ. Press.

Mathis, N. (2016). Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture : Une approche plurilingue des textes de Driss Chraïb, Wajdi Mouawad et Nancy Huston. *Carnets*, Deuxième série-7. DOI: <https://doi.org/10.4000/carnets.1080>

Michaux, H. (2000). *Qui je fus*. Bellour, R. (Éd.). Paris : Gallimard.

Mizubayashi, A. (2011). *Une langue venue d'ailleurs*. Paris : Gallimard.

Molinié, M. (Éd.). (2009). *Le dessin réflexif : Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF, Université de Cergy-Pontoise.

Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue : Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve.

Queneau, R. (1959). *Zazie dans le métro*. Paris : Gallimard.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Shan, Sa. (2002). *Le miroir du calligraphe*. Paris : Albin Michel.

Tardieu, J. (2011). « *Un mot pour un autre* » dans *Quatre courtes pièces* (M. Prada, Éd.). Paris : Belin-Gallimard.

L'écriture créative en classe de Français Langue Etrangère

Roxane Giraudot

Dans un monde porté par la rapidité, la communication est considérée comme un outil stratégique. Il s'agit d'un outil fonctionnel nous permettant de transmettre un message, de véhiculer une information, au quotidien. On constate que l'enseignement d'une langue étrangère repose elle aussi sur ce principe. En effet, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001) adopté par de nombreuses structures dans l'enseignement de la langue étrangère et sur lequel je me repose également dans la préparation de mes cours de français langue étrangère (FLE) recommande un apprentissage basé sur une approche communicative et sur des ressources s'inscrivant dans la vie de tous les jours. De plus, une perspective actionnelle est privilégiée où l'apprenant est considéré comme un acteur social qui participe au processus de son apprentissage. Il accomplit des tâches dans un domaine d'action et se réalisent par des actes de langage, à l'oral comme à l'écrit.

Considérant les approches citées ci-dessus, l'écrit littéraire ou la créativité ne paraissent au premier abord que peu prioritaires dans l'apprentissage de la langue et je me suis souvent posé la question de la place de la littérature dans le domaine de la didactique du FLE. Au fil du temps, la littérature m'est apparue comme une source inépuisable et fascinante d'enseignement du FLE. Je ne possédais que peu d'outils dans ce domaine mais quelques questionnements sont venus guider mes réflexions et mes pratiques pédagogiques. En effet, dans une perspective communicative et actionnelle, comment la littérature peut-elle être un objet de communication en classe de FLE ? Comment placer l'apprenant au cœur de son apprentissage à travers la littérature ? Enfin, comment stimuler l'apprenant dans son rapport à la littérature ?

Il me semble que la pratique de l'écriture créative en classe de FLE est parvenue à répondre à ces questionnements. En effet, l'écriture créative aborde la littérature sous différents aspects mais les écrits produits deviennent également une forme de création littéraire. Je tenterai dans ce chapitre de montrer comment cette pratique tient une place dans l'enseignement actuelle du FLE en retraçant tout d'abord ses origines, puis en présentant ses intérêts pédagogiques en classe de FLE pour enfin dresser une liste non exhaustive des activités possibles en fonction des niveaux des apprenants.

L'écriture créative : histoire et origines

En classe de FLE, l'écriture créative commence à voir de plus en plus le jour. L'histoire de cette pratique est riche et son évolution au cours du temps permet de comprendre comment elle répond aujourd'hui au contexte d'enseignement de la langue étrangère et plus particulièrement du FLE. Je m'attacherai dans ce chapitre à citer – parmi de nombreux – quelques auteurs qui inspirent, il me semble, cette pratique en classe de FLE.

Selon les influences les plus citées, l'écriture créative prendrait ses origines aux Etats-Unis dans les *creative writing workshops*, dès le 19^{ème} siècle, dans un contexte universitaire et dans le cadre de l'enseignement de la littérature. L'étude narrative des œuvres et les outils de la narration littéraire sont étudiés. En France, le rapport à la littérature et surtout à l'écriture prend une nouvelle forme grâce à Célestin Freinet, dans les écoles primaires tout d'abord. La pédagogie Freinet envisage la salle de classe comme un lieu de création où les élèves y apportent leur vision du monde : « les classes de Freinet étaient ainsi de véritables laboratoires de vie où chacun apportait de l'extérieur les éléments qui composaient son univers, ceux-ci constituant les bases d'une leçon générale »³⁸. Par la mise en place de journal scolaire, les élèves racontaient leurs histoires personnelles destinées à leurs camarades. La correction n'était pas nécessaire dans la mesure où l'objectif n'était pas d'imposer mais plutôt d'aider les élèves à s'exprimer de manière libre. Dans ce contexte, l'élève est stimulé par le projet, il apprend en faisant et c'est en faisant, par tâtonnement, qu'il se retrouve confronté à son propre apprentissage. Cette autonomie est en étroite relation avec le milieu social dans lequel il se trouve et c'est ainsi que le travail collectif prend tout son sens. Les élèves, interagissent de manière coopérative en vue de réaliser le produit final, le journal scolaire.

L'importance de la notion de groupe dans les travaux écrits se remarque également, à la fin des années 1960, dans les premiers ateliers d'écriture d'Elisabeth Bing, écrivaine et professeure de français dans un Institut Médico Pédagogique. Par ailleurs, le terme « atelier » n'avait jusqu'alors pas été utilisé. E. Bing cherche à susciter chez ces élèves dits en difficulté le désir d'écrire, à travers l'émotion et l'imaginaire rompant avec les méthodes scolaires traditionnelles. Dans ce contexte, il s'agit pour elle, de « réparer » des traumatismes et de surmonter des blocages d'ordre psychologique à travers l'écriture. Pour ce faire, le groupe tient une place primordiale dans la mesure où instaurer un climat d'écoute et de bienveillance est primordial pour pouvoir s'exprimer. On constate que l'atelier d'écriture prend un rôle social dont l'objectif est de reprendre confiance en soi, de rassurer.

C'est dans cette même époque, inscrite dans un mouvement de contestation et de remise en question, que se rassemble un groupe d'écrivains, linguistes, mathématiciens appelé *Séminaire de Littérature Expérimentale (Sélitex)* dans un premier temps puis *Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo)*. Les Oulipiens dont Raymond Queneau, François le Lionnais, Georges Perec, Italo Calvino et d'autres ont pour projet d'importer des structures de type mathématiques et scientifiques pour ainsi explorer de manière systématique les potentialités de la littérature en manipulant la langue par un système de contraintes. Ces contraintes étant déjà présentes dans la littérature, il s'agit de travailler sur ces textes mais aussi de créer de nouvelles structures, de nouvelles formes d'écriture.

38 Isabelle Rossignol : « l'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clés », 1996.

Ces quatre exemples, issus pourtant de contexte différent, révèlent la présence commune de deux fonctions dans les ateliers d'écriture : la fonction littéraire et linguistique dans les *creative writing workshops* ainsi que chez les Oulipiens et la fonction sociale dans un contexte pédagogique avec le mouvement Freinet et les travaux d'Elisabeth Bing.

Ainsi, ces deux fonctions paraissent primordiales pour la mise en place de création littéraire en classe de FLE.

Intérêts didactiques et pédagogiques de l'écriture créative en classe de FLE

Il existe de nombreux intérêts pédagogiques, explicites ou implicites à la pratique de l'écriture créative. Je me contenterai dans cette partie de voir comment les fonctions soulevées précédemment, bien qu'hors du cadre de l'enseignement du FLE, peuvent se transposer à cette didactique dans un contexte communicatif et actionnel en redéfinissant ainsi la place de l'apprenant, de l'enseignant et le rôle que peut jouer la littérature.

En ce qui concerne la fonction littéraire et linguistique, l'écriture créative permet d'aborder des auteurs et des genres littéraires pour presque tous les niveaux de FLE. Il s'agit de documents authentiques riches et divers prenant la littérature dans son contexte, dans sa fonction : le plaisir de lire mais aussi dans son univers socio-culturel. En effet, les supports littéraires constituent pour les professeurs de FLE un espace où se rencontrent différents univers et où se manifeste la pluralité des visions du monde dans une recherche de compréhension de l'altérité. On constate que cette notion est directement intégrée dans les objectifs fixés par le CECRL :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.³⁹

A partir d'extraits littéraires, les apprenants de FLE développent également des compétences de vocabulaire, de compréhension et d'explication de texte, de lecture (et par là de phonétique et de prosodie), de grammaire et d'écriture. En cherchant à imiter, reproduire et notamment sous contraintes comme dans les ateliers de l'Oulipo, l'apprenant est amené à tester de nouvelles structures de phrases, à trouver de nouveaux mots et ainsi de réfléchir, d'explorer la langue. De plus, grâce à la contrainte, l'apprenant se trouve guidé dans son expression, écartant ainsi la

³⁹ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2005). Paris : Conseil de l'Europe-Didier.

peur d'écrire. Pour guider l'apprenant dans la réalisation de la tâche, par exemple celle d'écrire sous contraintes, le rôle de l'enseignant se voit être modifié. Comme dans le cas du journal scolaire dans la pédagogie de Freinet, considérant non plus la transmission d'un savoir mais l'expérimentation, l'enseignant laisse l'apprenant agir, écrire en le guidant. Ses interventions ne donnent pas la solution mais permettent de mettre les apprenants sur la voie. Ce processus de soutien mène graduellement l'apprenant à une plus grande autonomie tout en lui confiant ainsi plus de responsabilités.

Ce dernier point m'amène à la fonction sociale citée précédemment. Dans un atelier d'écriture en classe de FLE, il n'y a pas que l'écrit. Les prises de parole ont lieu entre enseignant et apprenants, dans la présentation de la contrainte et de la consigne ou dans les différentes questions mais aussi entre apprenants par la mise en commun et la construction collective. L'atelier d'écriture créative devient alors un réel objet de communication en classe de FLE. Sous cet angle, les apprenants sont amenés à considérer l'autre non plus comme un collègue mais comme un partenaire avec qui il échange. De par la confrontation des idées, chacun élargit son point de vue, considère multiples aspects de la situation ou de la tâche. Les apprenants communiquent avec cet objectif, une mission à réaliser, rejoignant ainsi la pédagogie actionnelle envisagée.

Enfin, il convient d'ajouter que la réalisation de l'écrit produit, de par sa créativité et de par le travail de groupe, ne peut qu'élever l'estime de soi et du travail collectif.

Exemples d'activités d'écriture créative

Persuadée des intérêts de cette pratique, j'ai eu l'opportunité, depuis 2011, de pouvoir proposer diverses activités en lien avec l'écriture créative à João Pessoa (PB – Brésil) au sein de la Casa Toulousaine, d'une part, puis à l'Institut Catholique de Toulouse et à l'Université Jean Jaurès de Toulouse.

Ces activités peuvent prendre plusieurs formes, s'inscrire dans des durées différentes, avoir un ou des objectif(s) final(aux) plus ou moins complexes mais lors de leur mise en place, il me semble qu'un déroulement similaire s'opère. Pour ma part, les extraits littéraires font souvent l'objet de documents déclencheurs. De manière collective, on revient sur le vocabulaire et sur la compréhension du texte notamment en faisant des hypothèses. Puis, on s'arrête sur la forme (en fonction du niveau de l'apprenant). Un temps est laissé pour la production écrite, individuelle mais collaborative puis une mise en commun collective s'organise. Il est ensuite possible d'afficher les travaux, de les publier, par exemple dans le journal de l'école ou encore de les présenter lors d'événements qui ont lieu dans la structure.

Je présenterai ici quelques activités d'écriture créative qui ont été réalisées au cours de ces dix dernières années classées par niveau du CECRL, bien que d'autres classifications existent.

Niveaux A1/A2

De premier abord, l'écriture créative peut paraître difficile pour les niveaux débutants mais des activités ou jeux sont possibles avec peu de mots et en réduisant les contraintes comme par exemple *l'acrostiche* à partir de son prénom, faire un inventaire, écrire un abécédaire, etc. Pour ce niveau, je présenterai ici les grands traits de séances réalisées avec les apprenants A1 de l'Université Jean Jaurès de Toulouse autour du *calligramme* et des rencontres. Le projet d'écriture s'inscrivait dans le cadre d'un dossier de fin de séjour linguistique de jeunes adultes japonais venus en France pour un mois et portait sur les rencontres faites à Toulouse. La salle était disposée en U de manière à privilégier les interactions. La première séquence portait sur la présentation, se présenter et présenter quelqu'un, c'est-à-dire les objectifs communicationnels généraux, puis en centrant ce contenu sur les rencontres faites à Toulouse, notamment par l'élaboration de questionnaire destiné aux personnes rencontrées. Au niveau lexical, il s'agissait de voir le vocabulaire des loisirs, des goûts et de la description physique. Les verbes être, avoir, s'appeler, aimer faisaient partie du contenu grammatical. Lors de la deuxième séquence, des calligrammes d'Apollinaire ont été projetés comme documents déclencheurs. De manière collective, on décrit les formes, les objets puis on repère les mots connus, les mots inconnus sont expliqués. Des hypothèses sont fournies quant au lien entre forme et texte, parfois explicite, parfois non. Concernant la production, la contrainte de l'écriture était d'ici d'unir forme et texte permettant pour des apprenants débutants d'allier un mot à une représentation mentale, différente en fonction des pays, des cultures et de l'individu et ainsi percevoir cette richesse car les mots ont une forme, un esthétisme, un nombre de lettre. Après un retour collectif sur les mots qui qualifient les personnes rencontrées, on a laissé place à une phase individuelle de dessin. Ce public semblait passionné par le dessin. De manière collaborative, les apprenants s'entraidaient dans cette relation entre forme et texte. Une mise en commun a permis de comprendre le travail de chacun. Les calligrammes ont été affichés puis rendus sous forme de dossier avec les autres productions.

Il convient ici de mettre en lumière que cette activité permet l'expérimentation, la découverte, en dehors des règles d'un cours classique. La langue utilisée sous d'autres formes dans une atmosphère ludique devient moteur pour l'apprentissage.

Niveau A2/B1

A partir de ce niveau, les activités possibles se multiplient même si la réalisation n'est pas nécessairement plus aisée. Le vocabulaire s'élargissant, d'autres activités issues de l'Oulipo peuvent être envisagées, comme le *lipogramme* (écrire un texte en retirant une ou plusieurs

lettres), *le tautogramme* (un texte dont tous les mots commencent par la même lettre), *le Portrait Chinois* selon le questionnaire de Proust, le texte fendu ou encore le détournement de proverbe que j'aborderai ici.

On pourrait dire qu'un proverbe est un énoncé souvent considéré comme figé ayant une morale ou une valeur, imagée et d'origine populaire. L'intérêt du proverbe en classe de FLE est porté tant sur le plan prosodique, de par sa structure rythmique, que sur le plan linguistique, grâce à une certaine généricité. Le détournement de proverbe aborde par ailleurs la dimension interculturelle du cours de FLE car chacun peut s'appuyer sur sa langue maternelle pour créer de nouveaux proverbes.

Cette séquence d'activités autour du proverbe a été introduite à la Casa Toulousaine avec des apprenants brésiliens de niveau B1 et avait pour objectif la rencontre de proverbe lors de la fête de la francophonie. Une liste de proverbe a servi de documents déclencheurs ainsi que leurs adaptations cinématographiques grâce au site *les-proverbes.fr* où sont répertoriés des court-métrages imageant ces proverbes, comme « Le malheur des uns fait le bonheur des autres. Les yeux sont le miroir de l'âme. Qui se ressemble s'assemble. Qui sème le vent, récolte la tempête ». De manière collective, on a abordé la forme générique de ces proverbes puis leur signification avant de proposer au tableau un canevas où la contrainte était de changer les noms en gardant les verbes, puis inversement. Un temps a ensuite été consacré à une expression plus libre du détournement des proverbes. La rime n'était pas une contrainte explicitée mais certains l'ont choisi. Une discussion a pris place quant à ce que véhiculaient ces nouveaux proverbes et le sens de leur détournement, comme « Qui fait du bien, reçoit le bien. Qui parle beaucoup, n'écoute rien. Qui croit ne voit pas la réalité. Quand on a l'espoir, on vit. Quand le vent passe, l'oiseau s'enlace ».

Au terme de cette séquence, les proverbes ont fait l'objet d'un jeu créé par et pour les apprenants dans le cadre d'un événement de l'école, la journée de la francophonie, où il fallait associer les parties A et les parties B des proverbes. Dans ce contexte, l'apprenant a été stimulé par le projet, mêlant la créativité à la dimension actionnelle de l'apprentissage. J'ajouterai ici que le rôle de l'enseignant est celui d'accompagner pour découvrir la manipulation des mots, du sens et du rythme de la phrase.

Niveaux B2 ou plus

A partir de ce niveau, on parle de maîtrise courante de la langue. On peut alors échanger avec une certaine aisance et spontanéité. Cela n'implique pas nécessairement que les écrits seront plus créatifs mais on constate que la littérature peut faire l'objet d'une analyse plus approfondie.

J'ai choisi ici un exemple qui peut être adapté à partir du niveau B2 et qui m'a marquée tant dans l'écrit produit que dans son déroulement. Il s'agit de la création d'un *pastiche*, c'est-à-dire un texte écrit à la manière d'un auteur et dans notre cas, d'une fable de Jean de La Fontaine. Les fables de Jean de La Fontaine ont servi de document déclencheur. Les fables sont souvent utilisées en classe de FLE car, considérées patrimoine culturel d'une part, elles présentent l'avantage d'être courtes, imagées, mettant en scène des animaux dans le but de critiquer ou de faire émerger une morale, d'autre part. Ce récit possède à la fois un vocabulaire riche et varié, un rythme et une sonorité plaisante, grâce aux vers. Au cours de ces séances à l'Institut Catholique de Toulouse auprès d'un public de jeunes adultes de différentes nationalités (Corée du Sud, Pays-Bas et Etats-Unis) plusieurs fables ont été lues, puis analysées tant sur leur contenu stylistique que sur le sens, en les saisissant dans leur contexte historique. Durant cette phase, les fables et notamment les morales ont suscité un vif intérêt et de riches échanges ont surgit, car en fonction des origines, certains principes ne sont pas vus de la même manière. Ces récits littéraires sont donc devenus un réel objet de communication. Cependant, à l'annonce des séances de création, les apprenants paraissaient peu motivés. La création étant soumise à peu de contraintes, la peur de la page blanche s'installe. Avant de réaliser le *pastiche*, j'ai donc décidé de modifier le déroulement des séances et nous avons commencé par parodier une fable *La cigale et la fourmi*. L'élaboration de contraintes intermédiaires a permis de rassurer les apprenants. De manière collective, nous avons choisi deux animaux pour leurs caractéristiques mais aussi pour les symboles opposés qu'ils pouvaient représenter. Au fil des discussions autour de ces animaux mais aussi des phénomènes de société relevés, une morale s'est dégagée et le texte a été construit collectivement par la recherche de vers puis dans l'élaboration des phrases. L'écrit devait faire l'objet d'une publication, nous sommes en mars 2020, en raison de la crise sanitaire elle n'a pas pu avoir lieu.

Ces trois types d'activités d'écriture créative ne sont que des exemples et leur déroulement peut bien entendu prendre différentes formes. J'ai choisi d'exposer volontairement ces séquences qui ont matérialisé avec facilité ou difficulté, les enjeux, les fonctions et les intérêts précédemment évoqués.

Conclusion

Pour conclure, on constate que ces activités, ces jeux d'écriture créative participe à l'intérêt porté à la littérature. En effet, j'ai pu observer que l'écriture créative, envisagée dans sa fonction littéraire et linguistique, permet de découvrir des documents authentiques riches dans une dimension interculturelle tout en faisant naître le désir de lire et d'écrire, comme dans l'exemple des fables de La Fontaine. A travers un système de contrainte, l'apprenant se trouve guidé

surmontant ainsi la peur que peut susciter l'écrit. Démystifiée, l'erreur n'est plus considérée comme à bannir mais un élément à approfondir, à parfaire. D'une erreur naît l'exploration de la langue.

La classe de langue devient un lieu de création où se mêlent les visions du monde. Dans cette fonction sociale, l'écriture créative permet d'envisager l'autre dans sa richesse, comme un partenaire avec qui l'apprenant pourra échanger et construire le projet final. La littérature devient alors l'objet de communication et les interactions constituent les espaces d'apprentissages. Le climat d'écoute instauré par cette pratique élève l'estime de soi et le professeur de FLE ne transmet plus mais guide, anime, et orchestre.

Enfin, j'ai pu constater que la motivation était renforcée dans l'activité du détournement de proverbe de par la finalité du projet, c'est à dire le jeu créé dans le cadre d'un événement. La création donne lieu à une production et la finalité d'un projet stimule l'apprenant. Enfin, le côté ludique de la création, notamment dans les calligrammes, permet à l'apprenant de s'immerger dans son apprentissage parfois sans s'en rendre compte.

Certes l'écriture créative ne peut pas répondre à toutes les questions d'ordre didactique et pédagogique et d'autres peuvent surgir mais je dirais qu'elle a tout à fait sa place dans le contexte actuel d'enseignement-apprentissage du FLE.

Bibliographie

Bara, S., Bonvallet, A.-M., & Rodier, C. (2011). *Écritures créatives, collection des outils pratiques pour animer la classe*. Grenoble : PUG.

CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2005). Paris : Conseil de l'Europe-Didier.

Foucault J. (2007). Les ateliers d'écriture (Premières propositions pour une délimitation du champ de recherche). Dans *Ateliers d'écriture* (Journée d'étude de Lomé, Togo). Paris : L'Harmattan.

Hassan, S. (2017). La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. *Linguistique*, Université Côte d'Azur. Disponible sur: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>. Consulté le 11 février 2021.

Iasonidou, F. *Les pratiques d'écriture créative en FLE*. État des lieux et enjeux. University of Cyprus, Chypre Disponible sur : <https://methodal.net/Les-pratiques-d-ecriture-creative-en-FLE-Etat-des-lieux-et-enjeux>. Consulté le 11 février 2021.

Perdriault, M. (2014). *L'écriture créative*. Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres. Paris : ERES. Collection Trames.

Reuter, Y. *L'enseignement de l'écriture : histoire et problématique*. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/prati_0338389_1989_num_61_1_1503#prati_0338-2389_1989_num_61_1_T1_0071_0000. Consulté le 11 février 2021.

Rossignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.

Troisième Partie

L'enseignement de la littérature : la lecture littéraire

Façons de lire, manières d'apprendre :
dispositifs pour enseigner la lecture
littéraire en français langue étrangère

Rosiane Xypas

« La lecture n'est pas une activité séparée, qui serait uniquement en concurrence avec la vie, c'est l'une de ces conduites par lesquelles, quotidiennement, nous donnons une forme, une saveur et même un style à notre existence ».

Façons de lire, manières d'être. (M. Macé, 2011, p. 10)

Le passage supra suggère tantôt une activité de lecture inséparable de la vie tantôt une démarche d'enseignement pour laquelle l'apprenant pourra élargir ses processus interprétatifs à partir de ses connaissances antérieures sur l'activité de lecture. Cela demande une prise de conscience dans l'agir professoral qui tient compte de la lecture individuelle de chaque apprenant. Par ailleurs, le passage de l'ouvrage de M. Macé (2011), en tant que représentation de lecture littéraire nous invite à voir la littérature traversée dans la vie sociale et intime du sujet-lecteur. Cette représentation demande, dans le cadre d'enseignement, un travail d'activité de lecture littéraire qui bouillonne et qui provoque des mouvements de prouesses et dérélictions dans la tête du lecteur. La lecture est à la fois un éclat et un abandon.

Savoir lire s'appuie sur des savoirs relatifs non seulement à la langue orale et écrite mais à tous les domaines de savoir (Weil-Barrais, 2014). L'apprentissage déstabilise l'apprenant car il doit faire face à l'inconnu. Apprendre à lire des textes littéraires en langue étrangère impose donc des réflexions sur les acquisitions en lecture de textes en langue maternelle. Dans ce sens, quelles connaissances les futurs enseignants de FLE ont-ils de leur propre représentation de lecture littéraire ? Savent-ils comment ils lisent ? Connaissent-ils leurs limites et difficultés, et si oui, comment pourront-ils faire pour les dépasser ?

En outre, les processus d'activité de lecture favorisent des sélections prudentes des éléments privilégiés du texte lu, et ces sélections assurent la réussite de la compréhension du texte. Autrement dit, chaque fois qu'un lecteur lit, il sélectionne des éléments les plus significatifs pour sa compréhension. Il dépend de ce fait des inférences élaborées à partir des connaissances de sa vie et de son monde de lecteur issues de sa langue maternelle. Selon R. Xypas (2017), les connaissances antérieures doivent mener le lecteur à une prise de conscience de la spécificité de son rapport au français et contribuer à sa construction identitaire bilingue.

N. Blanc et D. Brouillet (2005) affirment que les connaissances de l'individu représentent une source d'activation déterminante dans la production d'inférences. On ne peut pas devenir un lecteur confirmé sans élaborer des inférences durant la lecture car il s'agit d'une des manifestations du processus mental permettant au lecteur d'arriver à une conclusion en partant des prémisses.

Selon nous, la lecture littéraire déclenche la personnalité profonde du lecteur et provoque des interactions entre les sujets-lecteurs. Dans le cadre de l'enseignement en langues étrangères, le lecteur lit avec la culture issue de sa langue maternelle. Celle-ci est mise en contact avec le contenu culturel de textes lus et entame des interactions. Selon R. Giraudot dans le chapitre « l'écriture créative en classe de français langue étrangère » de cet ouvrage, « les interactions constituent les espaces d'apprentissages ». Dans ces conditions, dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire, il serait bien de tenir compte de la dimension interculturelle qui s'installe durant le processus de lecture littéraire. Par ailleurs, V. Castellotti (2001), en réfléchissant sur les relations entre la langue étrangère et la langue maternelle, laisse entendre divers enjeux des représentations de la langue maternelle des apprenants dans leur apprentissage. L'auteure mettra en relief notamment le « rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs » (Castellotti, 2001, p. 19).

Dans ces conditions, la lecture littéraire présente une dimension interactive qui éveille les connaissances antérieures du lecteur. La lecture littéraire est considérée comme expérience dans la vie et résistance face à de nombreux défis rencontrés durant son activité. Au-delà des stratégies employées qui définissent succinctement le sujet qui lit, l'enseignant de FLE peut se voir comme un médiateur des pratiques de lecture littéraire. Nous ajoutons à l'activité de lecture littéraire celle de l'enseignement de la littérature comme apprentissage de l'altérité, comme une voie d'accès à la culture anthropologique et comme médiation interculturelle.

L'enseignement de la littérature comme apprentissage de l'altérité favorise un espace de rencontres entre les différences, un parcours nécessaire de transformation par ajouts et suppressions des expériences lues (fictives) touchées par les expériences vécues (réelles) du sujet-lecteur. La littérature vue comme une voie d'accès anthropologique défend une rencontre, celle des us et coutumes du monde singulier et unique de l'apprenant. Ce qui nous fait penser à un enseignement de littérature en tant que mise en pratique des compétences des savoirs interculturels.

Selon R. Xypas (2020), le développement de la sensibilité des futurs enseignants de FLE favorise un enseignement différencié de lecture de textes littéraires de celui de textes informatifs. Nous visons à faire avancer des stratégies d'apprentissage qui relèvent non seulement de structures de textes lus, de leur compréhension, mais de processus déclenchés en cours de cette activité, ce qui se passe dans la tête du lecteur, les processus de comment il construit les sens du texte. Selon C. Pietraroia dans le chapitre « Que peut l'enseignement de la littérature pour la lecture littéraire ? » de cet ouvrage, « il faut que les étudiants soient attirés par des textes de tout ordre, sur différents supports, pour en comprendre les jeux de construction du sens ».

Dans l'agir professoral, nous posons la question de savoir ce qui est en jeu quand nous lisons en langue étrangère **a.** le rôle que joue la langue maternelle de celui qui lit ? **b.** les connaissances déclaratives et procédurales issues de l'activité liseuse ? **c.** les stratégies employées par le lecteur, selon la langue qu'il lit ? **d.** les savoir-faire sur les tâches à développer ? **e.** ses façons de lire, ses manières d'apprendre influencent-elles la capacité de compréhension du sujet-lecteur ?

Or, la compréhension écrite est de loin une compétence facile à acquérir, notamment si la lecture littéraire, en français langue étrangère, est considérée comme réception authentique. En outre, la lecture littéraire, selon A. Godard (2015, p. 39), « dans les années 1980, se concentre sur la lecture individuelle de la littérature ». Mais comment l'enseignant pourra-t-il tenir compte de la lecture individuelle de ses apprenants ?

Pour réfléchir sur l'enseignement de la lecture littéraire, nous tenons compte des démarches en lecture, c'est-à-dire les stratégies des transferts et encore d'autres apprises en langue maternelle par le lecteur. Cependant, il semble important de mobiliser chez lui la création et l'adaptation aux nouvelles stratégies de lecture qu'il sera obligé de développer en cours de son apprentissage. Ainsi, les connaissances antérieures (celles que l'apprenant a déjà dans sa mémoire à long terme) sont fondamentales dans l'acte de lire en langue étrangère car elles permettent l'évocation des faits et des sentiments mis en image de ce qui lui est familier. Les connaissances antérieures relèvent donc de stratégies plus efficaces puisque le lecteur part de ce qu'il sait déjà pour acquérir de nouvelles connaissances et resignifier d'autres (plus) anciennes.

C'est l'activité lectrice qui nous permet d'acquérir et d'intégrer de nouvelles connaissances et il ressort que les connaissances antérieures de l'apprenant « déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (Cyr, 1998, p. 110).

Par ailleurs, nous considérons la prise de conscience des connaissances antérieures des apprenants, d'après C. Cornaire (1999), comme une ligne de force pour assurer un meilleur enseignement-apprentissage de la lecture. De même, si les connaissances antérieures sont dans la mémoire à long terme de l'apprenant, non seulement l'enseignant doit en tenir compte, mais l'apprenant aussi. Cette façon de penser l'enseignement de lecture littéraire nous a amenés à poser des questions relatives à ce qui relève **a.** de la discipline littérature ; **b.** de la culture suscitée par les textes lus ; **c.** des connaissances antérieures du lecteur :

Quelles représentations avez-vous de la lecture de textes littéraires ? Et celles de la littérature ? **(a)**

Est-ce que vous élargissez vos connaissances sur la culture du texte littéraire quand vous lisez ? **(b)**

Connaissez-vous des écrivains ou écrivaines, si oui. Lesquels, lesquelles ? **(b)**

Qu'attendez-vous quand vous lisez des textes littéraires en langue étrangère ? **(c)**

Pensez-vous que lire en langue étrangère enrichit votre vocabulaire ? **(c)**

Que type de lecteur êtes-vous quand vous lisez ? **(c)**

Ces questions ne visent pas pour autant à travailler sur les seules structures de textes au Programme, mais surtout sur les représentations de l'apprenant de la discipline, et tout ce qui l'entoure : ses savoirs socioculturels et ses savoirs-être. Par ailleurs, dans cette démarche d'enseignement, la prise de conscience de la compréhension des processus interprétatifs du lecteur est fondamentale. Ce que nous proposons en fait, c'est de connaître l'apprenant en tant que lecteur pour l'aider durant sa formation.

Nous postulons que la prise de conscience des habitudes en lecture du sujet-lecteur (avant sa formation universitaire) favorise un apprentissage significatif critique de l'activité de lecture littéraire dans des langues lues.

L'objectif de ce chapitre est de contribuer à la formation de la lecture littéraire chez les futurs enseignants de FLE.

Étant donné que la langue maternelle joue un rôle important dans les connaissances antérieures de l'apprenant adulte de FLE, nous avons investigué la place de la langue maternelle dans l'histoire de méthodologies en ce qui concerne la compréhension écrite. Par ailleurs, nous avons également priorisé l'enseignement des stratégies d'apprentissage en lecture pour que le lecteur puisse avoir conscience de ses propres habitudes de lecture. Afin de connaître les habitudes en lecture de l'apprenant, nous avons élaboré un questionnaire avec l'objectif de comprendre ses représentations de la discipline littérature ; ses expériences en lecture littéraire ; ses œuvres littéraires lues ; ses gestes de lecture ; ses acquisitions de nouveaux mots en langue cible.

Ce texte est divisé en trois parties : la première présente brièvement la place de la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la lecture ; la deuxième partie traite de la compréhension des façons de lire des futurs enseignants de FLE en tant que sujets-lecteurs et la troisième présente le questionnaire et l'analyse des réponses.

La langue maternelle dans l'enseignement du français langue étrangère : quelle place en compréhension écrite ?

Au XVI^{ème} siècle, on constate que la langue visait des fins communicatives, au perfectionnement du style et à des études linguistiques. C'est donc le perfectionnement du style qui visent notamment les futurs écrivains (Germain, 1993). Mais au XVII^{ème} siècle, la place de la langue maternelle est vue comme un principe d'apprentissage « car une fois sa langue maternelle maîtrisée, l'enfant peut se livrer à l'étude d'une autre langue » (Germain, 1993, p. 77).

Depuis le XVII^e siècle, avec la méthode de Comenius, le fondateur de ladite didactique des langues en tant que discipline scientifique autonome, « il est désormais nécessaire d'apprendre plus d'une langue » (Germain, 1993, p. 85) pour s'instruire. De ce fait, la langue est vue d'abord et avant tout « comme un instrument servant à désigner les choses et à représenter les pensées avant que d'être considérée comme un instrument de communication » (Germain, 1993, p. 86). La langue doit être enseignée, les fautes immédiatement corrigées et les occasions de parler saisies.

Dans l'enseignement traditionnel des langues, l'enseignement est déductif, la règle d'abord, puis l'application. La langue sert aux apprenants pour lire des « ouvrages littéraires écrits dans la langue cible [...] » (Germain, 1993, p. 102). L'apprentissage est apprécié car la lecture est vue comme une activité intellectuelle.

En ce qui concerne l'approche naturelle, on doit comprendre celle fondée sur l'observation de l'apprentissage de la langue maternelle de l'apprenant. Le courant le plus ancien, c'est celui de la méthode directe. Dans cette méthode, la conception de la langue est la suivante : Si l'on « apprend à utiliser la langue pour communiquer [l'on doit apprendre] à poser des questions » (Germain, 1993, p. 127). Dans cette approche, on privilégie plutôt l'usage de la langue considérée comme phénomène, oral et écrit de communication. La langue prise en compte est celle de tous les jours, la langue parlée par les locuteurs natifs.

On arrive au XX^{ème} siècle et avec celui-ci, à l'Ère scientifique. Le XX^{ème} siècle englobe le courant intégré des méthodes centrées sur la nature de la langue et sur l'apprentissage. On met en exergue le processus et/ou condition de ces processus d'apprentissage. Dans le siècle en question, on voit apparaître la méthode audio-orale, la méthode SGAV, les approches intégrées et le courant linguistique qui contient les méthodes centrées sur la nature de la langue.

Selon C. Germain (1993), *la méthode audio-orale* présente une conception de la langue ayant comme but général la communication dans la langue étrangère apprise. Elle priorise les quatre compétences telles que les compréhensions orale et écrite et les expressions orale et

écrite. La situation de communication vise à la vie de tous les jours. *La méthode SGAV*, quant à elle, vise à l'apprentissage de la langue pour communiquer et cette méthode met l'accent sur la correction de la prononciation et l'apprentissage de la grammaire.

Encore une autre approche considère la langue comme forme de communication, c'est *l'approche intégrative*. Celle-ci prône la maîtrise des formes langagières. De ce fait, la langue est à la fois un système de communication et un code linguistique. Comme son nom l'indique, cette méthode vise à intégrer les quatre habilités car « la compréhension aide la lecture, la lecture que l'écrit aide à mémoriser et ainsi de suite. [...] La méthode en question met en relief la communication orale mais utilise la lecture et l'écriture comme supports à l'oral, surtout au début de l'apprentissage » (1993, p. 170).

Dans *l'approche communicative*, les quatre compétences doivent être développées, mais tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est vue comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale. Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des forces linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication. En effet, c'est la forme linguistique qui doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication, d'après C. Germain (1993).

Le courant psychologique avec les méthodes centrées sur l'apprentissage telles que l'approche naturelle de Kashen-Terrell et l'approche axée sur la compréhension pour ne citer que deux des plus importantes sur la compréhension en lecture et la langue dans cet enseignement.

L'approche naturelle, quant à elle, présentant le qualificatif naturel vise à « mettre en valeur l'absence de tout enseignement d'ordre grammatical ainsi que l'absence de recours à la L1 de l'acquérant. [...] l'accent est mis avant tout sur la compréhension plutôt que sur l'expression [...] sans qu'il soit nécessaire de recourir à l'analyse ou à des règles grammaticales » (Germain, 1993, p. 243). En ce qui concerne la conception de la langue dans cette méthode, elle favorise l'exposition de la langue dans un milieu naturel et de ce fait rend la salle de classe inutile. Le but de la méthode en question est de promouvoir les processus de compréhension et de communication. Les deux compétences visées sont celles de la compréhension orale et celle de la compréhension écrite. Le postulat est le suivant : « une langue ne s'acquiert ni par de nombreux exercices de production, ni par des listes de vocabulaire apprises par cœur mais bien par ce que l'on entend et on comprend » (Germain, 1993, p. 244). Dans cette méthode, « la langue est conçue *avant tout* (c'est l'auteur qui souligne) comme un ensemble de mot et énoncés signifiants. [...] un ensemble d'éléments lexicaux, de structures, et surtout, de messages » (1993, p. 245). Nous constatons que le recours à la langue maternelle est nul.

L'approche axée sur la compréhension se caractérise par la mise au point de diverses modalités d'enseignement de la compréhension, de manière à assurer un délai entre la phase de compréhension orale et, dans le cas échéant, entre la phase de production orale, mais aussi dans la phase de la compréhension de l'écrit et la phase de la production écrite, affirme Germain (1993). C'est en fait les mécanismes de compréhension de la lecture qui sont mis en exergue par cette méthode. La langue n'est pas vue comme un ensemble d'habitudes mais comme un moyen d'interaction sociale. C'est en effet « la compréhension et non l'analyse systématique » qui est privilégiée dans cette méthode. Autrement dit, « l'accent est nettement mis sur la signification plutôt que sur les formes linguistiques proprement dites » selon Couchène et Pugh cités dans Germain (1993, p. 285).

Nous comprenons que l'enseignement de la langue française prône une langue de communication, d'interaction sociale et privilégie la compréhension plutôt que l'écriture. La langue maternelle fut mise à l'écart dans plusieurs méthodes, puis récupérée dans l'approche communicative des années 70. De nos jours, quelle est la place accordée à la langue maternelle dans la perspective actionnelle ?

Pour répondre à cette question, nous avons fait une brève recherche sur l'occurrence du mot *maternelle*, dans le CECRL (2005). Le terme apparaît quarante-quatre fois dont nous mettons en évidence quelques une. La première apparaît dans le contexte du cadre de formation de professeurs. Si le Cadre préconise le plurilinguisme, il semble normal que la langue maternelle soit vue comme essentielle. Le terme *maternel* est présenté dans le Cadre (2005) comme suit :

Le contexte où apparaît le terme « maternel » est celui du cadre de la formation des professeurs (CECRL, 2005, p. 5), et vise à faciliter la communication et les échanges entre Européens de *langue maternelle* différente (CECRL, 2005, p. 10). Il est mis en exergue dans le contexte des relations entre savoirs et compétences à communiquer et demande qu'on considère les connaissances antérieures des apprenants issues de leur *langue maternelle* attentivement (p. 16). L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture *maternelles* (CECRL, 2005, p. 40).

Les *Compétences générales* englobent des savoirs, la culture générale (connaissances du monde) des adultes. Ceux-ci ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur *langue maternelle*. En fait, dans *image du monde et langue maternelle*, nous lisons dans le Cadre (CECRL, 2005) que la langue maternelle est importante car elle se développe en relation y compris dans le cadre de correction grammaticale. Le Cadre (2005) met en relief que l'apprenant de niveau B1 communique avec une correction suffisante dans

des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la *langue maternelle* (2005). Tandis que pour l'apprenant de niveau B2, c'est la maîtrise de l'orthographe qui est mise en valeur. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exacts mais peuvent subir l'influence de la *langue maternelle* (2005). Il ressort que la langue maternelle est présente dans la capacité à structurer le plan du texte, et qu'une grande partie de l'enseignement de la *langue maternelle* est consacrée à l'acquisition des capacités discursives (2005).

En outre, tenir compte des connaissances antérieures des futurs enseignants de français peut combler des lacunes dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire. Certes, plusieurs recherches proposent des activités de prélecture, de lecture et post-lecture pour mobiliser l'apprenant dans l'activité. Mais, rarement les connaissances antérieures en lecture des apprenants sont prises en compte, d'autant plus que dans *Piloter la progression avec souplesse*, nous pouvons faire l'hypothèse que l'essentiel de ce que l'on met sous « connaissance du monde » relève d'un savoir antérieur, déjà présent dans la compétence générale de l'apprenant du fait de son expérience de la vie ou de l'enseignement donné en langue maternelle (CECRL, 2005). Selon C. Laurendon, dans le chapitre « La compréhension lors de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère » de cet ouvrage, « pour comprendre l'activité de compréhension de texte et de lecture, nous devons considérer le rôle du lecteur, le rôle du texte et le processus d'interaction entre lecteur et texte ».

Enfin, nous pouvons constater que dans l'histoire des méthodologies des langues, la langue maternelle fut évincée, puis réintroduite dans l'enseignement-apprentissage. Outre, la langue maternelle est utilisée dans les contextes de communication en tant qu'interaction sociale et dans celui de l'apprentissage. Dans ces conditions, nous ne pouvons plus dissocier la langue maternelle de l'enseignement-apprentissage en langue étrangère y compris celui de la lecture littéraire. Par ailleurs, ce que nous proposons ici va au-delà des seules prises de conscience d'un bon ou mauvais emploi des stratégies de lecture ou de la place de la langue maternelle en lecture. Ce qui nous intéresse en fait c'est de connaître nos futurs enseignants de FLE en tant que lecteur et si leurs façons de lire impliquent leurs manières d'apprendre.

Façons de lire, manières d'apprendre : les futurs enseignants de FLE en tant que sujets-lecteurs

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, notamment celui des cours de littérature à l'université, la formation des professeurs en Lettres-Françaises au Brésil compte plus de trois mille heures d'enseignement (quatre ans et demi divisés entre les disciplines de langues, de cultures, de méthodologies, de pédagogie, entre autres), dont

360 heures pour les études des textes de Littérature. Les futurs enseignants suivent les cours de littératures contemporaines, XX^e, XIX^e, XVIII^e, XVII^e-XVI^e et Moyen Âge (soixante heures pour chacune).

Dans notre université, les futurs enseignants de français commencent leurs études littéraires en deuxième année jusqu'à la quatrième durant leur formation en Lettres. Il ressort que chaque étudiant a suivi cent quatre-vingts heures de cours de langue et sont considérés donc niveau B1 selon le Cadre (2005) avant d'avoir eu l'expérience dans les disciplines littéraires. Dans ces conditions, nous prenons en compte, durant la préparation du cours de Littérature, les connaissances antérieures en lecture des étudiants, d'autant plus que le cours de Littérature contemporaine francophone est la première discipline qui va exiger un certain domaine de la lecture de textes littéraires en français langue étrangère.

Or, l'acte de lire en langue étrangère (LE) diffère de celui déjà développé en langue maternelle (LM). De même, les spécialistes de l'acquisition en lecture affirment qu'en langue étrangère, nous transférons des compétences acquises en langue maternelle, raison de plus de prendre en compte les connaissances antérieures en lecture chez les étudiants. Dans ces conditions, nous ne devons pas dissocier la lecture en langue étrangère de celle vécue en langue maternelle.

Certes, lire en LE diffère de la lecture en LM. Cependant, cette prise de conscience doit impliquer l'étudiant dans une démarche innovante dont on doit réfléchir sur son rythme de lecture, sur sa compréhension et sur ses processus interprétatifs durant la lecture littéraire. Selon A. Séoud (1997), et nous l'avons également constaté dans la salle de classe, la lecture dépend moins de ce qu'il y a dans le texte de ce qu'il y a dans la « tête » du lecteur. Dans ce sens, dès le premier contact en salle de classe, ils répondent à un questionnaire (voir en annexe) que nous avons élaboré afin de mieux comprendre les apprenants en tant que sujets-lecteurs.

Il ressort que le questionnaire agit dans ce cas en tant que dispositif d'enseignement-apprentissage, dans le cas échéant, un dispositif de lecture. En didactique, le mot dispositif est employé, selon Weisser (2010) cité dans Van Beveren (2020, p. 58) comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques [...] un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite. ». Par ailleurs, le dispositif relève de la planification de l'interaction didactique, il s'actualise dans cette situation et peut faire l'objet d'une évaluation à l'issue de celle-ci, dans le but d'en mesurer l'efficacité (quand on envisage le rapport entre les résultats obtenus, les objectifs fixés et l'efficience (lorsqu'on s'intéresse au rapport entre les moyens utilisés et les résultats obtenus), comme affirme Van Beveren (2020). Le questionnaire fut conçu pour dresser des constats sur les façons de lire des huit étudiants de la promotion et faire avancer l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en classe de littérature en français langue étrangère.

Le questionnaire intitulé *Accueillir les connaissances antérieures en lecture* ici présenté, fut répondu par les étudiants de la promotion de 2017 au semestre 2018.2. Il fut divisé en trois parties dont la première **Entrée en littérature** a visé à comprendre les mots associés au terme littérature ; le type de littérature aimée ; quels étaient leurs genres littéraires préférés ; s'ils avaient déjà lu une œuvre littéraire intégrale en langue française, et si oui, laquelle. Finalement, quelles étaient leurs écrivain.e.s préféré.e.s.

En ce qui concerne les réponses analysées dans cette première partie du questionnaire, le terme littérature fut associé :

[...] à la lecture, à la création, à l'art, aux livres, au plaisir, aux sentiments, aux ressentis, à la vie, aux gens, à la connaissance, à l'apprentissage, à l'espoir, à la prise de conscience, aux émotions, aux mœurs d'une société, à la liberté, à la félicité, au savoir et à la magie.

Quant au type de littérature aimée, ils ont répondu qu'il s'agissait de la littérature contemporaine de langue anglaise. Les genres étaient ceux du roman et de la poésie.

Parmi les huit étudiants inscrits dans la classe de Littérature contemporaine, six avaient déjà lu une œuvre littéraire en langue française contre deux qui n'avaient jamais rien lu de texte littéraire en français.

Quant aux écrivain.e.s préféré.é.s, les étudiants ont mentionnés les auteurs français du XIX^e et ceux du XX^e siècle. L'unique écrivaine : Simone de Beauvoir apparaît parmi V. Hugo, A. de Saint-Exupéry, H. de Balzac, É. Zola, Stendal, A. Dumas, G. Flaubert, puis C. Baudelaire, A. Rimbaud et P. Verlaine. Or, la culture littéraire des futurs enseignants de FLE est encore insuffisante et limitée. Il ne faut pas penser que la littérature écrite en langue française concerne les seuls auteurs mentionnés. C'est pourquoi la formation des professeurs doit élargir cette humble connaissance, d'autant plus que c'est une connaissance superficielle, ils ne connaissent pas les œuvres de ces écrivains.

La deuxième partie du questionnaire - **Toi lecteur** - avait comme but de connaître les attitudes face à la lecture et notamment la détermination de lire une œuvre jusqu'à la fin ou s'ils aimaient ou non lire ; s'ils cherchaient des mots inconnus dans le dictionnaire pendant leur lecture et s'ils pensaient que la lecture littéraire sert à élargir leur vocabulaire en langue française. Nous mettons en relief ce qui suit, parmi les réponses des huit étudiants analysés : « Parmi les huit, cinq étudiants ont répondu, qu'ils continuent leur lecture même s'ils ne l'aiment pas ; les autres ont écrit qu'ils arrêtent leurs lectures si le livre leur déplait . ».

De plus, tous cherchent dans le dictionnaire, notamment les noms, les verbes, les adjectifs, c'est-à-dire, les catégories des mots pleins durant la lecture de l'œuvre.

Hélas ! Aucun étudiant n'a écrit que durant la lecture de texte littéraire, il essaierait de deviner les mots inconnus au travers du contenu du texte ! Il y a là un travail à faire d'enseignement de lecture littéraire en FLE.

La dernière question de la deuxième partie relève de l'acquisition du vocabulaire, nous comprenons qu'ils pourront acquérir du vocabulaire dans la langue cible. Les étudiants affirment qu'ils peuvent enrichir leur vocabulaire :

En lisant des textes en français parce que tout ce qui est nouveau, relève de l'apprentissage ; on aime lire donc, c'est normal qu'il existe des mots qu'on ne connaît pas et pour cela, durant la lecture, on découvre encore et encore des mots ; la lecture littéraire enrichit l'oralité et l'acquisition à proprement parlé d'une langue ; la lecture m'aide à apprendre la langue étrangère car elle aide à construire un vocabulaire plus diversifié par rapport à ce que j'avais avant la lecture.

Or, la lecture de textes littéraires, non seulement pourra enrichir le vocabulaire de la langue cible, mais aussi, selon les étudiants, également développer d'autres compétences comme celle de l'oralité.

Rappelons avec Cellier (2015) qu'une démarche d'apprentissage de vocabulaire peut se présenter en trois temps : celui de la contextualisation du mot. Vient ensuite sa décontextualisation, puis la recherche d'un nouveau sens du mot appris, selon le contexte du passage lu. C'est en cela que l'on renouvelle l'apprentissage des mots et leur capacité en lecture littéraire qu'ils ont de déplacer leur sens d'origine.

C'est donc, la troisième et dernière partie du questionnaire intitulée **Dans la tête du lecteur** - que nous avons cherché à savoir ce qui se passe dans la tête de nos apprenants durant l'activité de lecture. Ainsi, nous avons considéré comme objet d'étude les habitudes de lecture, les gestes, la présence des paratextes et ses fonctions en lecture littéraire, leurs œuvres littéraires inoubliables de chacun de nos apprenants.

Il ressort que nous considérons la prise de conscience des connaissances antérieures dans l'enseignement de la lecture littéraire des sujets-lecteurs mentionnés supra. Dans ces conditions, concernant les habitudes des lecteurs, qui ont consisté à savoir d'abord s'ils lisaient de la littérature, ensuite dans quels espaces et comment, nous mettons en exergue, ce qui suit : « Les apprenants lisent *sur leur lit, sur leur hamac, assis ou debout* ».

En ce qui concerne les gestes de lecture « *qu'il ne lit jamais en écoutant une musique* », « *Non, pas en français* ». Ce qui nous laisse entendre qu'en langue maternelle, il arrive à lire en écoutant de la musique.

Un étudiant dit qu'il « *a besoin d'un silence absolu et qu'il ne souligne jamais les œuvres littéraires* ».

Un autre étudiant a écrit qu'il lit à voix basse car à voix haute, il se sentirait perturbé par son accent et pourrait ainsi perturber sa compréhension du texte lu : « *je lis à voix basse pour mieux comprendre* ».

À la question, pourquoi soulignent-ils les passages du livre lu ? Un étudiant a écrit que c'est parce qu'il « *cherche des mots inconnus* »; d'autre « *pour se rappeler les passages les plus importants ; pour réfléchir sur ces passages et les revisiter plus tard ; pour signaler que cela l'a touché* ».

On devine aussi bien la dimension affective déclenchée durant la lecture que la saisie des passages les plus significatifs par l'action du soulignement pour le lecteur. Cet acte met en évidence un élément par un procédé visuel ou insistant pour appuyer son importance ou l'attention qu'il mérite. Qu'est-ce que nous soulignons en lecture ? Tout ce qui relève de notre intérêt pour la bonne compréhension du texte, mais aussi pour l'appropriation du lu à travers des retentissements des passages (un mot, une phrase, un paragraphe qui fasse sens). En outre, la possibilité d'apprendre sur la façon de lire de chaque apprenant est un moyen didactique afin de les aider à faire face aux processus interprétatifs durant l'activité de lecture littéraire.

Il semble que les passages qu'ils soulignent les touchent, les représentent. Cependant, le geste de souligner des passages préférés ne concerne pas trois des huit apprenants analysés de la promotion. Les trois ont écrit ce qui suit : « *Je ne souligne jamais mes livres littéraires car ils sont un trésor [...] le soulignement est un geste réservé aux livres scientifiques* ». Or, ce que nous venons de lire dévoile la dimension sacralisée accordée à la littérature, à la lecture littéraire et au livre lui-même.

La dernière question du questionnaire concerne les livres inoubliables des apprenants. Ceux-ci relèvent des littératures américaines (aucun apprenant n'a cité d'auteurs Brésiliens !). Cette découverte nous laisse entendre la construction de la bibliothèque intime de chaque futur enseignant de FLE.

Conclusion

Pour tenir compte de la lecture individuelle du futur enseignant de FLE, les questions posées dans l'introduction de ce texte sur l'agir professoral, sur ce qui est en jeu pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire démontre un long chemin à parcourir : les tâches de lecture à développer pour comprendre la façon dont les apprenants lisent et l'influence que cela peut déclencher dans leur apprentissage de la lecture littéraire.

Il ressort que les connaissances antérieures des étudiants ne sont pas anodines. Conformément aux résultats obtenus du questionnaire analysé, ils avaient tous une certaine expérience de l'activité de lecture littéraire, des représentations de la littérature, des connaissances sur une partie représentative de la littérature française et de l'acquisition du vocabulaire à travers les lectures littéraires.

Cette recherche exploratoire a mis en relief une proposition didactique fondée sur une démarche d'enseignement systématique de la lecture littéraire. La proposition ici est de sensibiliser les futurs enseignants de FLE à la prise de conscience de leurs connaissances antérieures en lecture dans leur formation littéraire pour les utiliser comme un atout dans leur apprentissage de lecture en langue étrangère. Le sujet-lecteur doit se réinventer si besoin est.

Au début, il s'agit pour l'enseignant de tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant afin de promouvoir une prise de conscience sur l'acte de lire. Le but est de permettre aux futurs enseignants de FLE de perfectionner la lecture en comprenant leurs propres démarches.

À partir de la prise de conscience des connaissances antérieures en lecture des apprenants, nous avons réuni les étapes pour l'enseignement systématique chez les débutants en lecture littéraire de la promotion de 2018.2. Elles étaient les suivantes :

Étape 1 : Utilisation des représentations positives de la littérature pour ravitailler l'enseignement.

Étape 2 : Élargissement des connaissances culturelles en ce qui concerne les auteurs qui écrivent en langue française.

Étape 3 : Promotion de l'enseignement des stratégies d'apprentissage en lecture de textes littéraires écrits en langue française pour faire comprendre à chaque apprenant comment fonctionne leur tête lectrice.

Étape 4 : Établissement des ponts interculturels entre les façons de lire en langues maternelle et étrangère pour dépasser les difficultés en lecture.

Enfin, la prise de conscience des connaissances antérieures en lecture des futurs enseignants de FLE nous a dégagé des pistes d'enseignement-apprentissage pour l'élaboration des démarches didactiques tournées vers les représentations positives suscitées dans des réponses des apprenants ; une ouverture aux connaissances culturelles de la littérature d'expression française ; un apprentissage des stratégies de lecture en langue étrangère et une entrée dans la dimension interculturelle en tant qu'approche. L'enjeu est donc de promouvoir la lecture individuelle, singulière, subjective chez l'apprenant de FLE, car il est temps de penser à un enseignement de lecture littéraire,

[...] loin des modèles sémiotiques ou narratologiques (qui ont tendance à décrire l'activité de lecture comme une opération close sur elle-même, aussi valorisée qu'elle est séparée, et qui peinent donc à faire entrer *ensuite* la lecture dans la vie), l'expérience littéraire s'aligne sur les autres arts et sur tous les moments pratiques dont elle est concrètement solidaire dans nos vies. (M. Macé, 2014, p. 15).

Bibliographie

Blanc, N. ; Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte – L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Éditions in Press.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE-International.

CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2005). Paris : Didier.

Cornaire, C. (1999). *Le Point sur la lecture*. Paris : CLE-International.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE-International.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 mille ans d'histoire*. Paris : CLE-International.

Gaonac'h, D. , & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette éducation.

Giasson, J. (1990). *Compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.

Van Beveren, J. (2020). *Dispositif*. Un dictionnaire de didactique de la littérature (pp. 58-60). Brillant-Rannou, N. *et all.* (dir.). Paris : Honoré Champion.

Weil-Barais, A. (2014). *Les apprentissages scolaires*. Paris : Bréal.

Adresses réticulaires

Cellier, M. (2011). Le vocabulaire et son enseignement – des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf. Consulté le 14 avril 2020.

Xypas, R. (2020). Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. *Revista Investigações*, Recife, 33(1), 1-27. Disponible sur : <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index>. Consulté le 11 mars 2022.

Xypas, R. (2019). A Biblioteca interior como prática contemporânea no ensino da literatura. *Revista Ecos*, 27(02), Ano 16, 70-91. Disponible sur : <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4370>. Consulté le 11 mars 2022.

Xypas, R. (2018). Le rapport à la langue française de Brina Svit dans Moreno (2003) et Petit éloge de la rupture (2009). *Diálogo das Letras*, 7(1), 4-20, jan./abr. Disponible sur : <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/563>. Consulté le 11 mars 2022.

Xypas, R. (2017). Construction langagière héritée et décidée dans *Lettres parisiennes* – histoire d'exil : le rapport à la langue française de Nancy Huston. *Revista Lettres Françaises*, 1, 146-158. Disponible sur : <https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/view/10653>. Consulté le 11 mars 2022.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE

Entrée en littérature contemporaine d'expression française

1. Entrée en littérature

Quels mots associes-tu au mot littérature ?

Quel est le type de littérature que tu aimes le plus ? Pourquoi ?

As-tu un genre littéraire que tu aimes le plus ? Si, oui, lequel ?

Écris les noms des écrivains ou des écrivaines de littérature française que tu connais.

2. Toi lecteur

Quand tu commences à lire une œuvre littéraire et que tu n'aimes pas... que fais-tu ?

J'arrête la lecture ()

Je continue même si je ne l'aime pas ()

Autre ()

Cherches-tu souvent dans un dictionnaire des mots inconnus pendant la lecture d'un texte littéraire ? Si, oui, dans quelle catégorie grammaticale se trouvent les mots cherchés ?

Est-ce que tu penses que l'on acquiert du vocabulaire dans la langue étrangère avec la lecture des œuvres littéraires ? Pourquoi ?

3. Dans ta tête de lecteur

Qui es-tu en tant que lecteur en ce qui concerne tes habitudes de lecture.

Quels sont tes gestes de lecteur ? Tu lis comment ? Debout, assis, en écoutant de la musique, avec un dictionnaire près de toi, tu soulignes des passages du livre lu ? Autres.

Si tu soulignes des passages du livre que tu lis, dis-moi, pourquoi tu le fais ?

Lorsque tu prends un livre, est-ce que regardes attentivement sa couverture, sa quatrième de couverture ? Penses-tu que cela est important de le faire ? Pourquoi ?

Cite trois livres inoubliables dans ta vie. Pourquoi sont-ils inoubliables pour toi ?

Lecture d'une œuvre littéraire numérique en classe de FLE

Maria Lucia Claro Cristovão

L'avènement de l'ère numérique a modifié notre manière d'écrire, de communiquer et d'interagir en société. Dans le domaine de la littérature, nous avons connu de nouvelles possibilités de supports, de structuration des textes et de lecture. En effet, la lecture d'une œuvre littéraire numérique peut se faire sur l'écran de l'ordinateur, d'un smartphone, d'une tablette ou d'une liseuse, et de nombreuses publications littéraires intègrent dans leur version numérique des éléments hypermédiatiques et interactifs qui multiplient les possibilités de parcours de lecture.

L'univers de la littérature numérique, bien que récent, s'avère extrêmement diversifié. Cette littérature comprend non seulement des adaptations de textes classiques et contemporains mais aussi des productions littéraires inédites et conçues dès l'origine pour les écrans tactiles (Acerra, 2016). Les multiples possibilités de publication et d'interaction en ligne ont eu un impact sur la création littéraire. Les œuvres fictionnelles conçues dans et pour un environnement numérique peuvent prévoir une participation du lecteur pour faire avancer le tissu narratif, avec différents degrés d'interventions possibles. Plusieurs éléments rapprochent ces publications des jeux vidéo, comme par exemple : les pistes narratives et les possibilités de choix pour le lecteur parmi différents trajets de lecture, la présence d'éléments multimodaux et hypermédiatiques, l'interaction avec le texte numérique comme une condition pour que le lecteur progresse dans le récit.

Un autre type de publication - et dont il sera question dans ce chapitre - concerne les applications hypermédiatiques construites à partir de classiques littéraires et disponibles pour une lecture sur l'ordinateur ou des supports mobiles. Restant fidèles au texte écrit original, ces applications numériques proposent cependant d'autres parcours possibles de lecture, puisqu'elles sont agrémentées de sons, d'images, de vidéos et de textes complémentaires en lien avec l'œuvre littéraire de référence. Elles mobilisent ainsi une lecture à la fois multimodale, interactive et non linéaire. Dans ce chapitre, nous analyserons l'application *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie*, éditée par la Bibliothèque Nationale de France (BnF) en 2018 et construite à partir du roman de même nom de l'écrivain Émile Zola, publié originellement en 1883. Deux objectifs principaux guideront notre réflexion : nous chercherons à comprendre, d'un côté, quelles compétences peuvent être développées par l'apprenant de français langue étrangère (FLE) grâce à l'utilisation de cette application littéraire numérique et, de l'autre, quelles possibilités d'exploitation pédagogique et d'interactions peuvent être proposées par l'enseignant afin de faire développer ces compétences.

La lecture littéraire en classe de FLE

Si le texte littéraire a été constamment présent en classe de français langue étrangère, les approches pédagogiques pour son exploitation ont bien varié, surtout depuis le XX^e siècle. Il

faut dire que ces approches se sont modelées et reformulées selon les transformations d'autres disciplines comme la linguistique, les études littéraires, les sciences cognitives, la sociologie, la didactique de la lecture. Elles ont aussi été influencées par la transformation du concept même de littérature, de texte littéraire et, plus récemment, de communication littéraire - en langue maternelle comme en langue étrangère.

Paul Ricoeur (1984) affirme que l'identité de l'œuvre littéraire constitue une interaction entre l'auteur, le texte et le lecteur et il tient compte de ces trois instances de manière complémentaire et interactive. Le texte littéraire peut ainsi être compris comme discours et la littérature comme une forme de communication. Cette forme de communication privilégiée s'avère essentielle en classe de langue-culture étrangère, puisqu'elle permet, entre autres, de développer des compétences interculturelles et de vivre à part entière l'expérience de l'altérité (Abdallah-Preteille, 2010).

Parmi ces trois instances - texte, auteur et lecteur, les recherches en didactique de la lecture concentrent leur intérêt sur le pôle « lecteur » en vue de comprendre non seulement les stratégies et les habiletés mises en œuvre dans son processus de lecture, mais aussi la singularité de chaque lecteur et de chaque lecture. Pour Umberto Eco (1985), le lecteur a un rôle coopératif à jouer dans la mesure où il complète la fiction avec son « encyclopédie personnelle », c'est-à-dire avec son vécu et ses connaissances du monde. En effet, l'acte de lire se caractérise par une interaction constante entre le texte et les compétences, connaissances et expériences socioculturelles du lecteur. Ces dernières auront ainsi une influence sur les processus de compréhension et d'interprétation de chaque lecteur pendant la lecture (Moirand, 1979).

Ces recherches sur l'aspect actif et interactif de la lecture ont émergé suite à l'épuisement du courant formaliste qui percevait le texte littéraire comme un ensemble clos, analysable et objectivable sans laisser d'espace possible à la singularité du lecteur. Ainsi, le sens n'est plus « dans » le texte et celui-ci n'est plus porteur d'un sens figé et unique qu'il faudrait repérer ou décoder. Par conséquent, le texte littéraire passe à être reconnu et compris dans toute sa complexité, avec son aspect ouvert, incomplet et pluriel. Cette perspective, influencée par les apports de l'esthétique de la réception, ouvre la voie pour des constructions de sens également plurielles et interactives en classe de langue étrangère, réalisées de manière individuelle par chaque lecteur et collective, grâce aux échanges avec d'autres apprenants-lecteurs.

Francine Cicurel (1991) conçoit la lecture comme un processus actif qui fait interagir le texte littéraire et les connaissances et expériences préalables du lecteur. L'auteure met en avant la singularité de cette expérience, le rapport particulier qui s'établit entre le texte littéraire et l'apprenant-lecteur ainsi que le droit de ce dernier de s'exprimer sur ses lectures :

Ainsi, le texte n'est plus seulement un objet étranger, un objet à étudier, difficilement accessible, mais un texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose. (Cicurel, 1991, p. 134).

Plus récemment, dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire, l'approche de la lecture subjective (Rouxel, & Langlade, 2004) conçoit le lecteur comme « sujet » et légitime son rôle interprétatif dans le processus de lecture. Cette approche s'intéresse à la façon dont un texte littéraire affecte et transforme un lecteur empirique non seulement du point de vue des mécanismes cognitifs mais aussi en ce qui concerne les émotions, les sentiments et les jugements. Reconnaître un « sujet lecteur », c'est aussi reconnaître l'importance de son rôle dans l'activité de lecture littéraire.

Dans le contexte d'une classe FLE, l'enseignant s'intéressera ainsi à la relation dynamique, interactionnelle et singulière qui peut s'établir entre une œuvre littéraire et un apprenant-lecteur. Il revient donc à l'enseignant d'accueillir la subjectivité inhérente à la lecture littéraire tout en mettant en place des approches didactiques qui permettent à l'apprenant-lecteur de développer des compétences littéraires, d'exercer son rôle de lecteur en tant que « sujet » et de s'exprimer sur la singularité de sa lecture.

La multimodalité, l'hypertexte et les parcours de lecture

Le développement intense des technologies de l'information et de la communication a apporté des changements importants dans l'univers de l'écrit. Les textes produits par nos sociétés sont de plus en plus multimodaux, dans le sens où ils associent souvent plus d'une ressource sémiotique (image, écriture, son...) dans la construction du sens. Le concept de multimodalité, développé par les chercheurs Gunther Kress et Theo van Leeuwen (2001, 2006), fait référence à la présence de différents modes sémiotiques (langue écrite, langue orale, images fixes et mobiles, sonorités, musique...) dans un même support. Ces modes, construits socialement et transmis culturellement, interagissent dans la production du sens (Kress, 2010). Par conséquent, la seule compétence linguistique n'est pas suffisante pour construire et comprendre les sens de ces textes.

Dans le domaine de la littérature, les éditions numériques d'œuvres littéraires classiques intègrent également d'autres modes que l'écrit en complément au texte original. L'accès aux images, sons, documents écrits ou audiovisuels se fait par l'intermédiaire d'hyperliens. Les informations sont ainsi non seulement organisées autrement mais elles impliquent aussi des changements dans l'activité de lecture :

L'édition électronique a profondément changé l'activité de lecture en modifiant notamment la manière de présenter des informations et par voie de conséquence, modifié les modes d'accès à cette information et l'élaboration du contenu. L'exemple le plus probant est sans doute l'invention de l'hypertexte qui est un procédé informatique permettant de lier entre eux des documents proches thématiquement (pages, textes, boutons, images...) et dont l'accès s'établit directement en cliquant sur les liens appropriés. (Baccino, Salmeron, & Cañas, 2008, p. 9).

Cette transformation concerne non seulement les modes de reproduction et de production de textes - y compris les textes littéraires - mais aussi leur structure, les formes et les parcours de lecture. Pierre Lévy (1993) a défini l'hypertexte comme un ensemble de nœuds reliés par des connexions. Ces nœuds peuvent se présenter sous différents aspects et formes sémiotiques comme des mots, des images, des graphiques, des documents sonores. Chacun de ces nœuds peut être constitué à son tour de tout un réseau, ce qui rend complexe la navigation avec des possibilités non linéaires de parcours. Pour Lucia Santaella (2007), l'hypertexte, dans son aspect fragmenté et fluide, n'a pas été fait pour être lu du début jusqu'à la fin. Il prévoit, au contraire, des recherches, des découvertes et des choix qui seront opérés par le lecteur pendant l'activité de lecture. Il revient donc au lecteur de choisir quelles fenêtres il veut ouvrir, quels documents supplémentaires - écrits, visuels, audiovisuels, sonores - il veut consulter pendant sa lecture. Selon Santaella (2007), explorer l'hypertexte représente ainsi s'adonner à la « fascination du parcours » et essayer d'épuiser l'extension des espaces proposés tout en rebroussant chemin afin de retrouver une certaine sécurité.

Et puisque le lecteur choisit ce qu'il lit, dans quel l'ordre il le lit et à quel moment il le fait, le résultat de ces choix constituera l'état même du texte lu. Sans parler de l'intertextualité et des différentes connexions que chaque lecteur pourra établir entre, d'un côté, ce qu'il aura choisi de lire parmi les options de l'hypertexte, et de l'autre, ses expériences individuelles et sociales, son musée imaginaire, son vécu, son répertoire personnel textuel, imagé, culturel, littéraire... Sa lecture s'en trouvera modifiée et chaque lecture sera ainsi singulière, même si elle aura été faite à partir d'un même support numérique. Cela constitue un élément important à exploiter en classe de langue-culture étrangère. En effet, après que l'apprenant-lecteur de FLE aura expérimenté ce moment individuel de lecture littéraire hypermédiatique - et de construction de sens et de réseaux de significations, il viendra un moment où il sera invité à s'exprimer sur sa lecture. Ce moment d'expression individuelle intégrera des moments collectifs d'échanges et d'interactions avec les autres apprenants-lecteurs. Nous reprendrons ces étapes un peu plus tard, quand il sera question des possibilités d'exploitation pédagogique d'une application littéraire numérique en classe de FLE.

L'application *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie* de la BnF

La Bibliothèque nationale de France (BnF), en partenariat avec Orange et le musée d'Orsay, a lancé en 2018 *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie*, une publication numérique basée sur le célèbre roman de même nom de l'écrivain français Émile Zola. Cette publication numérique est disponible en deux versions : pour *site web* (lecture sur un ordinateur)⁴⁰ et pour application mobile (iOS et Android). Deux grands volets composent le livre enrichi : « Lire » et « Explorer » avec des dossiers thématiques liés au roman.

Dans la partie « Lire », on retrouve le texte original intégral de Zola accompagné de différents éléments qui viennent imbriquer le tissu narratif : photos de Paris au XIX^{ème} siècle, illustrations de mode de l'époque, illustrations d'une édition du roman publiée en 1906, explications sur le lexique, sur la société parisienne de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et sur différents thèmes traités dans le roman. L'option de lecture de ces ressources est indiquée par des hyperliens intégrés au récit et aussi par des images miniatures et de petites icônes placées à côté du texte.

Plusieurs pages du livre numérique sont accompagnées, en bas à gauche, d'une icône « audio » signalant qu'il est possible d'écouter l'enregistrement d'une lecture à voix haute de ces extraits. Celle-ci a été réalisée par le comédien français Lambert Wilson. Cette fonctionnalité reprend le format du livre audio, ce qui introduit un nouveau mode sémiotique et permet une nouvelle expérience de lecture. Intéressante pour tout lecteur, cette option s'avère encore plus pertinente dans le contexte d'un cours de FLE, puisqu'elle favorise l'analyse des rapports entre la graphie des mots et leur prononciation. De plus, l'apprenant pourra choisir entre différentes modalités de lecture : (i) lire tout d'abord le texte écrit et écouter ensuite l'enregistrement ; (ii) commencer tout d'abord par l'écoute de l'enregistrement (accompagnée ou non d'images) pour ensuite lire le texte écrit ; (iii) lire le texte écrit et écouter l'enregistrement en même temps. La prosodie de la lecture de l'acteur, l'intonation, le rythme, les inflexions, les modulations de cette mise en voix vont certainement contribuer à la construction du sens par l'apprenant-lecteur et viendront enrichir son expérience multimodale de lecture littéraire.

L'application offre également la possibilité de consulter des images avec les pages du manuscrit original de Zola. Au cours de la lecture, l'internaute pourra choisir l'affichage de sa préférence : seulement le texte littéraire, seulement le manuscrit de Zola ou bien le texte littéraire accompagné de l'image du manuscrit. La possibilité de consulter les différentes pages du manuscrit original parallèlement à la lecture du texte apporte une nouvelle dimension à l'expérience de lecture. Le lecteur est ainsi invité à rejoindre l'auteur au moment même de la création de l'œuvre littéraire.

⁴⁰ Disponible sur: <http://livres-enrichis.bnf.fr/bonheurdesdames/> Consulté le 11 février 2021.

La partie intitulée « Explorer » est consacrée à différents aspects de la vie littéraire, sociale et culturelle de l'époque du roman. Cette partie est particulièrement intéressante pour deux raisons principales : (i) ses thématiques (l'impressionnisme, les transformations de Paris et l'architecture de fer, une société en mouvement...) et (ii) la manière dont ces différentes « entrées » sont disposées : cela se fait à partir d'une image qui illustre un grand magasin et sur laquelle s'affichent les différentes thématiques avec des hyperliens. Des supports variés (textes écrits, albums, vidéos) sont proposés pour chaque thématique.

Dans le texte de présentation du livre enrichi, les éléments multimodaux et hypermédiatiques sont annoncés comme une invitation non seulement à la lecture du texte littéraire, mais aussi à la découverte de la société française du XIX^{ème} siècle. Ce double objectif est mis en avant dans la présentation des deux grandes parties qui composent la publication : « Lire » et « Explorer ».

La partie « Lire » est centrée sur la lecture et la découverte du texte. Lambert Wilson donne une interprétation vivante et personnelle de larges extraits du roman. Des notes, fiches documentaires et illustrations issues des collections de la BnF et puisant largement dans les catalogues des grands magasins et illustrations de mode de l'époque viennent compléter cette découverte. Le lecteur peut également consulter une sélection de feuillets manuscrits, avec leur retranscription, du dossier préparatoire, recueil d'enquêtes, notes et ébauches, prises par l'écrivain en amont de la rédaction du roman, et apportant un précieux témoignage sur la méthode de travail du romancier.

La partie « Explorer » invite à aborder à travers ce roman un siècle de transformations sociales et de mouvements artistiques. Huit thèmes sont privilégiés : les femmes, la révolution industrielle, la naissance du commerce moderne, l'impressionnisme, l'orientalisme, le monde du travail, les transformations de Paris, Zola écrivain...

Pour chacun, un témoignage audiovisuel, une anthologie et un album enrichissent la réflexion.

Source : <http://editions.bnf.fr/au-bonheur-des-dames-l%C3%A9dition-enrichie>

Consulté le 11 février 2021.

Tous les hyperliens et contenus proposés sont donc impliqués dans la construction de la lecture de l'œuvre, de la compréhension du roman et de son époque. Ces éléments sont ainsi intégrés à des parcours de lecture interconnectés. Il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition de ressources, mais d'un réseau interactif, hypermédiatique et multimodal. Le lecteur pourra explorer les nombreux nœuds de ce réseau de manière parallèle ou simultanée et construire ainsi son propre - ou ses propres - parcours de lecture.

L'accompagnement pédagogique de la lecture littéraire

Quelques aspects à considérer

Plusieurs dimensions doivent être prises en compte par l'enseignant de FLE dans la planification de l'exploitation pédagogique d'une œuvre littéraire. Un des premiers points à considérer est la spécificité même du texte littéraire et de sa lecture, en opposition à des textes à caractère informatif. La lecture littéraire est définie par Cicurel (1991, p. 12) comme une « expérience » étant donné qu'elle « appelle un type de réaction affective qui est tout autre chose que les processus mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif ». Les théories de la lecture littéraire (Rouxel, 1996 ; Bayard, 1998 ; Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005) ont mis en avant cette réaction du lecteur et son implication dans le processus de lecture. Le lecteur complète et transforme l'œuvre fictionnelle en puisant dans son univers personnel de références. Selon Pierre Bayard (1998, p. 130), le texte se constitue « pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence ». Ces apports complètent l'œuvre et donnent lieu à un texte également singulier et propre à chaque lecteur.

Dans ce chapitre, nous considérons la lecture littéraire dans toute sa complexité et associons le qualificatif « littéraire » non seulement à l'œuvre mais aussi à sa lecture. Il s'agit ainsi de proposer en classe de FLE la lecture littéraire d'un texte littéraire.

En ce qui concerne l'œuvre analysée dans ce chapitre, *Au Bonheur des Dames*, l'édition enrichie, il s'agit d'un roman dont la lecture sera faite sur l'ordinateur ou des supports mobiles. La matérialité du support n'est pas la même d'une édition imprimée et la modalité de lecture non plus. En outre, comme nous l'avons évoqué précédemment, la dimension multimodale est présente et différents modes sémiotiques interagissent entre eux dans la construction du sens (Kress & Van Leeuwen, 2001, 2006). L'enseignant pourra ainsi exploiter tous ces aspects avec les apprenants-lecteurs afin de faire développer chez eux non seulement des compétences littéraires mais aussi une littératie médiatique multimodale (Lacelle *et al.*, 2017 ; Lebrun *et al.*, 2012). L'objectif étant d'aider les apprenants à comprendre et à interpréter cette œuvre numérique à partir de l'analyse critique de tous les modes porteurs de sens qui la composent.

Proposition d'exploitation pédagogique en classe de FLE

La prise en compte des particularités du texte littéraire et de sa lecture a des conséquences immédiates sur les activités et approches didactiques qui seront proposées en salle de classe. Anne Godard (2015a, p. 42) les analyse de la manière suivante :

L'accompagnement pédagogique ne se concentre donc pas sur des questions lexicales ou grammaticales, pas plus qu'il n'attire l'attention sur des points de compréhension locale, mais il vise à rendre actif l'apprenant, en sollicitant son imagination, ses capacités de raisonnement, d'inférence et d'anticipation, en lui faisant expliciter ses hypothèses.

C'est ce type d'accompagnement que nous adoptons dans ce chapitre. Nous proposons que la lecture littéraire du livre numérique *Au Bonheur des Dames*, l'édition enrichie de la BnF soit réalisée par des apprenants-lecteurs adultes de FLE à partir du niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Nous présenterons maintenant quelques possibilités d'exploitation pédagogique dans ce contexte. Dans un souci de clarté, nous organiserons les propositions en trois étapes : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture.

L'étape qui précède la lecture est essentielle étant donné que les anticipations et les hypothèses peuvent jouer un rôle important dans l'intérêt, l'attitude et l'implication de l'apprenant pour réaliser la lecture de l'œuvre proposée. Elle peut se réaliser en différentes sous-étapes. Une première approche de l'œuvre pouvant être effectuée par l'analyse du paratexte (Genette, 1987) : titre, préfaces, couvertures, illustrations, quatrièmes de couverture ainsi que des contenus situés à l'extérieur du livre comme des publications et des productions associées au roman. Il s'agit ainsi de favoriser « l'entrée » dans le texte par l'objet livre, par les images et par d'autres genres textuels liés à l'œuvre littéraire. Dans une première étape – et avant d'aborder la version numérique – il serait intéressant de faire circuler dans la classe différentes éditions imprimées du roman *Au Bonheur des Dames*, d'Émile Zola. L'analyse de différentes couvertures, illustrations et éditions constituerait un point important de discussion. Il s'agit de donner la voix aux lecteurs tout en favorisant l'émission d'hypothèses sur le récit et la création de rapports avec le texte avant même sa lecture. Toutes les hypothèses seront accueillies et les interactions entre les apprenants, encouragées.

L'approche du livre numérique enrichi intégrerait cette étape d'anticipation. L'édition de la BnF propose des textes, des images et des vidéos qui pourront constituer des ressources pédagogiques à exploiter dans ce moment consacré à la découverte de l'œuvre.

Des questionnaires portant sur les habitudes de lecture des apprenants sur des supports imprimés et numériques pourraient également constituer des éléments intéressants d'analyse. Les propres apprenants-lecteurs pourraient appliquer les questionnaires sous forme d'interviews, réalisées en binômes ou en sous-groupes. Cette étape serait suivie d'une mise en commun afin de dégager le profil littéraire, les préférences et les habitudes de lecture du groupe classe.

La deuxième étape – pendant la lecture – serait consacrée aux activités de compréhension et d'interprétation. Étant donné que la lecture de l'œuvre intégrale est prévue dans cette proposition, l'enseignant pourra planifier une alternance entre des moments de lecture individuelle, effectuée en autonomie par chaque apprenant-lecteur, et des activités réalisées en salle de classe avec tous les apprenants. La mise en commun des lectures et la comparaison des interprétations est un moment extrêmement riche pour le développement de compétences littéraires. En outre, ces « points d'étape » favorisent la relecture et l'appropriation du texte (Rouxel, 1996). Comme nous l'avons proposé, l'enseignant veillera à donner la voix à chaque lecteur, dans le cadre d'une approche subjective de la lecture (Rouxel, & Langlade, 2004), afin qu'il puisse s'exprimer à part entière sur son expérience littéraire et la comparer avec celles des autres apprenants-lecteurs. Pour ce faire, l'enseignant cherchera à ne pas se cantonner au premier degré de compréhension du texte, autrement dit à des questions littérales sur le récit et pour lesquelles une seule réponse est possible et considérée comme « correcte ». Il cherchera, au contraire, à faire développer chez l'apprenant une attitude interprétative en lui posant des questions dont les réponses sont personnelles et singulières. La mise en commun des interprétations pourra mener à des échanges réflexifs, pluriels et insérés dans une approche interculturelle. Ces activités auront pour objectif de permettre à l'apprenant de s'exprimer sur sa lecture, sa compréhension et son interprétation du texte tout en développant des compétences communicatives, littéraires et interculturelles. Comme l'affirme Anne Godard (2015b, p. 89):

Travailler à développer une attitude interprétative à partir des textes littéraires n'est [...] pas un détour gratuit, mais nous situe au cœur des objectifs communicatifs : mettre la maîtrise linguistique au service de la capacité à communiquer avec autrui dans un cadre pluriculturel.

Lors des échanges en grand groupe, il sera aussi question d'une prise de conscience des parcours de lecture qui auront été réalisés sur ce support numérique, hypertextuel et multimodal. Comme nous l'avons évoqué, tous les lecteurs n'auront pas accédé aux mêmes hyperliens ni aux mêmes ressources multimodales pendant la lecture. Certains apprenants auront écouté l'audio avec l'enregistrement du texte tandis que d'autres n'auront pas eu recours à cette fonctionnalité. Les images, illustrations, notes et vidéos choisies pour consultation pendant la lecture n'auront pas non plus été les mêmes, ce qui vaut dire que le texte multimodal lu par chaque apprenant sera également particulier. Quels parcours ont été réalisés ? Quels effets

ont eus ces choix sur l'expérience personnelle de lecture ? Dans quelle mesure les parcours effectués ont eu une influence sur les mécanismes d'interprétation ? Autant de questions et de réflexions qui pourront faire leur entrée dans les discussions en grand groupe.

Dans la dernière étape de cette proposition d'exploitation pédagogique – après la lecture – l'enseignant proposera une production individuelle ou collective et collaborative en lien avec l'œuvre travaillée. Différentes possibilités sont à envisager comme, par exemple : l'écriture créative d'un récit littéraire, la mise en voix d'un extrait choisi par l'apprenant, des lectures croisées entre la littérature et la peinture avec la mise en rapport et l'analyse d'un extrait du roman et d'un tableau impressionniste. En effet, pour ce dernier point, les nombreuses séquences descriptives de Zola dans *Au Bonheur des Dames* sont marquées par une forte dimension picturale, ce qui pourra constituer un matériel précieux d'analyse des rapports entre la littérature et la peinture.

Ces différentes productions pourront se développer dans le cadre d'un projet pédagogique qui sera à la fois littéraire, numérique et multimodal. Il serait intéressant que les productions tiennent compte des savoirs construits collectivement grâce aux interactions sur les lectures réalisées. L'utilisation d'un support numérique, multimodal et hypertextuel serait aussi conseillée : murs virtuels créés de manière collaborative avec les avis des lecteurs sur le roman ; diaporamas ou images interactives avec des éléments hypertextuels autour d'une thématique de l'œuvre ; création collective et publication sur un espace virtuel commun d'une production littéraire numérique... Ces activités auraient ainsi plusieurs objectifs : faire développer chez les apprenants une analyse plus critique des textes hypermédiatiques et multimodaux ; continuer à donner la voix et à éveiller l'imagination de chaque sujet-lecteur dans un moment de création et de production ; favoriser les interactions entre les apprenants et l'approfondissement des compétences littéraires ; promouvoir d'autres moments de réflexion, d'appropriation et d'interaction à partir de l'œuvre littéraire travaillée.

Conclusion

L'analyse de l'application littéraire *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie* de la BnF (2018) nous a permis de réfléchir aux dimensions multiples qui sont impliquées dans son exploitation pédagogique en classe de FLE. Afin de proposer aux apprenants une réception active du texte original d'Émile Zola et des différentes ressources hypermédiatiques qui composent l'œuvre dans sa version numérique, plusieurs réflexions sont nécessaires. Nous avons tout d'abord réfléchi à la particularité même du texte littéraire et de sa lecture en évoquant le rôle essentiel du lecteur dans l'action de compléter et de transformer l'œuvre à partir de son univers de références. L'enseignant de FLE pourra ainsi favoriser chez les apprenants une prise de conscience de ces

aspects tout en encourageant non seulement une attitude interprétative de chaque lecteur mais aussi les échanges en grand groupe sur les différentes lectures et interprétations réalisées.

Dans ce chapitre, il a été également question de l'aspect non linéaire, hypermédiatique et multimodal de l'application mobile *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie*. Les contenus multimodaux et interactifs qui composent l'œuvre numérique, en complément au texte original de Zola, sont connectés dans un vaste réseau porteur de sens et de significations. La lecture s'en trouve modifiée et plusieurs parcours de lecture et de construction du sens sont possibles. L'enseignant pourra ainsi encourager l'apprenant à une prise de conscience des parcours hypertextuels réalisés et de la manière dont la combinaison de différents modes sémiotiques aura influencé la construction du sens.

Il ressort de ces réflexions que l'introduction en classe de FLE d'une application littéraire comme *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie* offre un potentiel pour le développement de compétences non seulement linguistiques, mais aussi littéraires, communicatives, interculturelles, des compétences de lecture et des compétences en littératie médiatique multimodale. Pour l'intégration d'une œuvre littéraire si plurielle en classe de FLE, plusieurs dimensions doivent être prises en compte et nous avons essayé d'en aborder quelques-unes dans ce chapitre. L'enseignant est ainsi invité à tenir compte de cette pluralité de supports, de médias, de processus et de parcours de lecture afin de créer des conditions pour que chaque apprenant-lecteur puisse vivre une expérience littéraire à part entière en classe de FLE. Ces différentes réflexions seront menées de manière continue dans l'exploitation pédagogique afin de mettre en avant non seulement l'aspect singulier de chaque lecteur et de chaque lecture mais aussi l'importance des interactions entre les apprenants, des productions collectives et des savoirs partagés.

Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes*, Synergies Brésil, numéro spécial 2, 145-155. Disponible sur : https://www.gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf. Consulté le 11 février 2021.

Acerra, E. (2016). Poétique des œuvres hypermédiatiques dans un corpus d'adaptations de littérature pour la jeunesse. *Poétiques et esthétiques numériques tactiles : littérature et arts*, Cahiers virtuels du laboratoire nt2, 8. Disponible sur : <http://nt2.uqam.ca/fr/cahiers-virtuels/article/poetique-des-oeuvres-hypermediatiques-dans-un-corpus-dadaptations-de>. Consulté le 11 février 2021.

- Baccino, T. , Salmeron, L. , & Cañas, J. (2008). La lecture des hypertextes. *In*: Chevalier, A. (éd.). *Ergonomie des documents électroniques* (pp. 9-34). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Minuit.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Conseil de l'Europe. Paris : Didier.
- Dufays, J-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3e édition revue et actualisée. De Boeck : Louvain-la-Neuve.
- Eco, U. (1979 [1985]). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Seuil.
- Godard, A. (dir.). (2015a). La littérature dans la didactique du français et des langues : histoires et récits. Dans Godard, A. *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 13-55). Paris : Didier. Coll. « Langue et didactique ».
- Godard, A. (dir.). (2015b). Enjeux de la formation littéraire aujourd'hui . Dans Godard, A. *La littérature dans l'enseignement du FLE* (pp. 56-90). Paris : Didier. Coll. « Langue et didactique ».
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York : Routledge.
- Kress, G. , & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London : Edward Arnold.
- Kress, G. , & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lacelle, N. , Boutin, J.-F. , & Lebrun, M. (dir.). (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. , Lacelle, N. , & Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Levy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit 2*. Paris : Seuil.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rouxel, A. , & Langlade, G. (dir.). (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

Application numérique :

Bibliothèque nationale de France (BnF) (2018). *Au Bonheur des Dames, l'édition enrichie*.

- Présentation de l'application :

<http://editions.bnf.fr/au-bonheur-des-dames-l%C3%A9dition-enrichie>

- Consultation de l'édition enrichie sur ordinateur :

<http://livres-enrichis.bnf.fr/bonheurdesdames/>

Consulté le 11 février 2021.

Les Objets Sémiotiques Secondaires (OSS)
dans l'enseignement du FLE : une étude
de l'œuvre *Tistou, les pouces verts* de
Maurice Druon

Simone Aubin & Rosiane Xypas

Penser la place occupée, de nos jours, par le texte littéraire dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la Littérature française à l'Université soulève deux réflexions fondamentales : l'une sur l'agir professoral et l'autre sur l'exploitation pédagogique la plus efficace. Par ailleurs, il semble également essentiel de développer, chez les étudiants de FLE, un apprentissage critique par lequel ils puissent apprendre à apprendre pour mener à bien leurs vies professionnelles. Ils doivent, pour cela, s'appropriier les textes étudiés dans les disciplines de Littérature du cursus de Licence en Lettres-Françaises.

C'est en réfléchissant sur l'enseignement de la Littérature française dans les cours de Licence à l'UFPE, que les membres du Groupe d'études françaises d'apprentissage de la langue et de la littérature (GEFALL) ont souhaité approfondir une question précise : Quel est le rôle des classiques de la littérature de jeunesse dans l'imaginaire collectif et comment les exploiter pédagogiquement ? Nous connaissons, aujourd'hui, la force symbolique des contes de C. Perrault (1628-1703) et des fables de La Fontaine (1621-1695), la dimension philosophico-existentielle du *Petit Prince*, la soif de connaissance et d'aventures présente dans les œuvres de Jules Verne (1828-1905), entre autres. Mais comment toutes ces facettes de la littérature de jeunesse peuvent-elles être travaillées dans un cours de FLE ?

Cette recherche a eu d'abord comme but d'encourager l'enseignement de la littérature de jeunesse française (postérieurement celle d'autres pays de langue française) dans les cours de Licence de l'UFPE. Elle est le fruit d'une demande légitime des étudiants de Lettres-Françaises qui doivent enseigner le FLE dans les collèges et lycées, mais méconnaissent l'imaginaire du public sur lequel ils interviendront. En effet, le cursus de la Licence de l'UFPE couvre une période étendue, allant du Moyen-Âge à la littérature contemporaine. Néanmoins, l'enseignement de la littérature de jeunesse reste marginal, davantage encore sa réception par les sujets-lecteurs.

Cependant, l'intérêt de notre recherche n'est pas seulement celui de travailler sur une œuvre qui pourrait toucher et alimenter l'imaginaire des jeunes au Brésil. Nous souhaitons comprendre ce que les éléments esthétiques évoquent chez les sujets-lecteurs. Dans ce sens, notons d'emblée que les éléments esthétiques dont nous parlons relèvent aussi bien de la structure du récit que de son contenu. Autrement dit, les éléments esthétiques issus de la structure narrative (les personnages, lieux, temps, espaces, intrigue, péripéties, entre autres) et la façon dont l'histoire prend en compte des thématiques essentielles de la vie (la mort, l'amour, la peur, etc.) permettent d'élaborer une certaine réception chez le sujet-lecteur.

Si l'on considère la réception en lecture littéraire comme un acte de résistance dans les études de littérature, c'est qu'il met en place non seulement une lecture singulière, mais aussi l'appropriation de l'œuvre par le sujet-lecteur. C'est pourquoi les histoires qui nous intéressent sont celles qui évoquent les drames et les joies de l'âme, propres à tous les êtres humains

(Coelho, 2008). Dans ce sens, nous émettons l'hypothèse que des éléments esthétiques présents dans les œuvres classiques déclenchent l'imaginaire du sujet-lecteur en dévoilant sa personnalité profonde dans une dynamique de retour sur soi.

Nous comprenons par imaginaire « le fantasme, souvenir, rêverie, rêve, croyance, mythe, roman, fiction » qui sont autant d'expressions de l'imaginaire « d'un individu que d'un peuple, à travers l'ensemble de ses œuvres et croyances » (Wunenburger, 2003, p. 5). L'imaginaire, selon nous, permet le mouvement de proximité et de distance propre à la lecture littéraire. La question de recherche est donc la suivante : Dans quelle mesure la lecture littéraire fondée sur des éléments esthétiques favorise-t-elle l'appropriation de l'œuvre lue par le sujet-lecteur tout en la revitalisant ? Pour y répondre, nous ferons une réflexion sur la notion de « classique » en littérature. Ensuite, nous tenterons de comprendre d'autres notions importantes telles que « patrimoine » et « texte patrimonial », qui approfondissent celle de « classique ». Nous présenterons aussi les Objets Sémiotiques Secondaires (OSS) dégagés de l'œuvre analysée, et proposerons un dispositif de lecture innovant dans l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire en FLE.

Une brève réflexion sur les classiques

Qu'entendons-nous par *œuvre classique* ? Pour répondre à cette question, il fallait d'abord choisir une œuvre qui a résisté ou qui pourrait résister au temps. Une œuvre, selon C. Meireles (2009, p. 110, notre traduction⁴¹), qui aurait « une vérité essentielle capable de satisfaire les inquiétudes humaines ». Pour l'auteure, ces œuvres auraient aussi un style irrésistible, captivant le lecteur de la première à la dernière page. Pour atteindre l'imaginaire collectif, et être considéré comme étant un « classique », il faudrait y trouver une dimension universelle et stylistique particulières ; ce sont des œuvres qui traverseraient les siècles sans perdre leur impact sur les lecteurs car elles contribueraient à leur santé psychique et mentale.

Par ailleurs, « les classiques exercent une influence particulière quand ils s'imposent comme inoubliables, en s'occultant dans les plis de notre mémoire, comme un reflet mimétique de l'inconscient collectif et individuel » (Machado, 2017, p. 23, notre traduction⁴²). Mais pourquoi sont-ils inoubliables ? En effet, plusieurs auteurs(es) ont analysé les causes de l'impact et de la force des classiques sur notre imaginaire. Pour Coelho Machado (2017, p. 79, notre traduction⁴³), par exemple, cela est dû à « la couche profonde derrière le langage symbolique des

41 Texte original: "uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana".

42 Texte original: "Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual."

43 Texte original: "Outra camada profunda que fica latente sob a linguagem simbólica dos contos de fada tem a ver com os desejos, medos e anseios do ser humano em geral, independentemente de época, classe social, nacionalidade."

contes de fées [qui est] en rapport aux désirs, peurs et aspiration de l'être humain en général, indépendamment de l'époque, de la classe sociale, de la nationalité ». Ils auraient une sorte de dénominateur commun, présent dans différents peuples. À travers la lecture des classiques, les enfants et les jeunes pourraient exprimer leurs anxiétés, angoisses, aspirations et conflits intimes, qui parfois sont les mêmes que ceux des enfants et jeunes d'autrefois. C'est la raison pour laquelle nous partageons l'avis de Coelho (1991, p. 50, notre traduction⁴⁴) à propos du sens symbolique des contes merveilleux :

Le « merveilleux » a toujours été et continue à être un des éléments les plus importants de la littérature dédiée aux enfants. Celle-ci est la conclusion de la Psychanalyse qui a démontré les liens entre les sens symboliques des contes merveilleux et les dilemmes éternels que l'homme affronte tout au long de son mûrissement émotionnel.

Ainsi, tout en étant attentifs à l'effet cathartique de ces contes, et avant de choisir le classique de jeunesse qui serait étudié, les membres du groupe d'études ont d'abord fait cinq réflexions : 1) sur les sources archaïques des histoires infantiles, 2) sur les caractéristiques des œuvres dites « classiques », 3) sur l'imaginaire collectif, 4) sur les particularités de la littérature de jeunesse et 5) sur la violence dans les contes de fées. Au terme de ces réflexions, nous nous sommes répartis en trois groupes. Chacun a proposé un livre. C'est l'œuvre de Maurice Druon, *Tistou, les pouces verts* (éditée pour la première fois en 1957), qui a été retenue. Mais il fallait premièrement être sûr qu'il s'agissait véritablement d'un classique, d'une « œuvre patrimoniale » appartenant à la littérature de jeunesse, qui représente, aujourd'hui, un marché mouvant, croissant et innovant. Il fallait être sûr que *Tistou* « n'ait pas terminé de dire tout ce qu'il avait à dire » (Calvino, 2002, p. 11, notre traduction⁴⁵) et cela pour longtemps encore !

Puis, dans le cadre scolaire, nous nous sommes demandé pourquoi il serait important d'étudier, aujourd'hui, les œuvres du passé, notamment celles de la littérature de jeunesse, en français langue étrangère (FLE). Pour répondre à cette question, et vérifier si *Tistou* pourrait être considéré comme étant un classique, nous parlerons maintenant de la notion « d'œuvre patrimoniale » et de son exploitation pédagogique.

Les œuvres patrimoniales et leurs OSS

B. Louichon et I. de Peretti affirment, dans *Un dictionnaire de la didactique de la littérature* (2020), que le terme « patrimoine » est défini par son emploi métaphorique. Il est importé de

⁴⁴ Texte original: "O 'maravilhoso' sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da Psicanálise, ao propor que os *significados simbólicos* dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional."

⁴⁵ Texte original: "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer."

l'histoire des arts depuis les années 1960. Le terme tend à définir des catégories d'objets de plus en plus divers. En tant que terme juridique, il s'agit du bien des pères dont on hérite ; au moment de la Révolution française, il prend le sens de la patrie, du bien commun. Les auteures remarquent que l'on ne parle pas du terme « patrimoine littéraire » avant la fin du XIX siècle. En 1890, il renvoie au nouvel enseignement de la littérature nationale rendu possible par la naissance d'une histoire littéraire centrée sur les écrivains français qui doivent servir de ciment à la nation. Ce qu'il ressort, selon les auteures, ce sont surtout les termes de « chefs-d'œuvre » et de « classique » qui sont alors employés dans les instructions.

Le terme « patrimoine » disparaît à la fin des années 1960 pour refaire surface à partir de 1992 dans les instructions officielles. Le terme apparaît également en 2002 dans tous les textes prescriptifs de l'école en France et à partir de 2004 les expressions « littérature patrimoniale » ou « texte patrimonial » tendent à se substituer à celle de « patrimoine littéraire ».

Cependant, notre champ de recherche étant le FLE, est-ce que les termes mentionnés ci-dessus apparaissent-ils dans le Cadre européen commun des références pour les langues (CECRL, 2005) ? Si oui, comment sont-ils présentés ?

Il ressort, en effet, cinq occurrences du terme *patrimoine* dans le CECRL. En ce qui concerne les langues vivantes, le premier se trouve dans la rubrique *Le Travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe* :

Le riche **patrimoine** que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproque. (CECRL, 2005, p. 10, c'est nous qui soulignons).

La deuxième occurrence se trouve dans *Mesures de caractère général* et le terme patrimoine se lit dans le contexte suivant :

Faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement « de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur **patrimoine** culturel ». (CECRL, 2005, p. 10, c'est nous qui soulignons).

La troisième occurrence se trouve dans *L'utilisation esthétique ou poétique de la langue* qui comprend des activités comme le chant (comptines, chansons du *patrimoine*, chansons populaires, etc. - CECRL, 2005, p. 47).

Quant à la quatrième occurrence, l'on peut lire ce qui suit :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au **patrimoine** culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (CECRL, 2005, p. 47, c'est nous qui soulignons).

La cinquième et dernière occurrence du terme **patrimoine** apparaît dans la rubrique *Savoirs socioculturels en valeurs, croyances et comportements qui relèvent le sens de* « la fortune (revenus et patrimoine) » (CECRL, 2005, p. 83).

De ce fait, tandis que la notion de patrimoine en français langue maternelle (FLM) se répand dans tous les programmes depuis la maternelle jusqu'au lycée général, en Français langue étrangère (FLE), la notion est employée de façon ciblée et restreinte dans le CECRL. Elle est liée aux diversités linguistique et culturelle de l'Europe, au mode de vie et à la mentalité du peuple, à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue, à la contribution des littératures nationale et étrangère, aux savoirs socioculturels et à la fortune (revenus et patrimoine). À cela, nous rajoutons la définition « d'œuvre patrimoniale » selon Louichon et Peretti. Pour ces auteures, il s'agirait d'une « œuvre augmentée de ses OSS » (2020, p. 174).

En FLE, nous utilisons le terme *patrimoine* dans le sens esthétique ou poétique de la langue. L'étude de l'œuvre *Tistou, les pouces verts* rentre donc dans le cadre de la troisième occurrence du CECRL. La littérature est ici perçue en tant que patrimoine de la langue et culture françaises. Cependant, est-ce que ce texte peut être véritablement considéré comme *patrimonial* au sens où il « nous constitue collectivement » (2018, p. 03), comme l'entend Louichon ? Nous proposons de répondre par l'affirmative. Pour cela, il est constitué de divers OSS, ce qui permet d'élargir l'œuvre du passé au présent dans différents genres.

Louichon (2018, p. 24) caractérise l'œuvre patrimoniale comme « production passée et réception présente ». En effet, si elle est pleinement patrimoniale, l'œuvre existe *ici et maintenant* et génère des OSS, à savoir des métatextes, allusions, adaptations, hypertextes et transfictionnels lesquels constituent les preuves de son actualité et donc de sa patrimonialité, comme affirme l'auteure. L'œuvre patrimoniale est dès lors définie, selon ce que nous avons dit plus haut, comme un texte augmenté de ses OSS. Ceci permet de penser une didactique de l'œuvre patrimoniale en s'appuyant sur une dynamique de l'œuvre qui prend en compte non seulement sa présence réelle mais aussi les modes d'expression artistique contemporains, le numérique et la multimodalité. Cette notion de « littérature patrimoniale » élargit et approfondit, selon nous, la notion de « classique littéraire » évoquée plus haut.

Ainsi, selon Louichon (2020, p. 169), les OSS sont constitués « d'un ensemble de textes et discours » qui vivifie l'œuvre du passé dans le présent car « ils rendent compte de manière objectivable et en synchronie, des modalités de présence de l'œuvre » (2020, p. 169). Autrement dit, c'est en lisant l'œuvre dans ses divers prolongements qu'il est possible de mieux comprendre le texte de départ.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université, il semble que, tant les disciplines de langue que celles de littérature peuvent introduire les OSS en tant qu'objet d'étude en langue française. C'est alors au cours de ce projet de recherche que nous avons découvert les OSS de l'œuvre analysée.

L'étude des OSS dans *Tistou, les pouces verts* de Maurice Druon

Maurice Druon (1918-2009) est un écrivain et un homme politique français. Très jeune, il publie des articles dans plusieurs quotidiens. Il obtient le Goncourt en 1948, avec *Les Grandes Familles*, avant d'entamer la publication des *Rois Maudits*, en 1955. Il a été membre de l'Académie française et ministre des Affaires culturelles de 1973 à 1974. Il meurt le 14 avril 2009.

Il a été mondialement connu pour son œuvre de jeunesse *Tistou, les pouces verts*, publiée en 1957 et traduite dans plusieurs langues dont le portugais du Brésil, par Dom Marcos Barbosa. *Tistou*, c'est l'histoire d'un enfant qui, à peine entré à l'école, est renvoyé parce qu'il n'est « pas comme tout le monde ». Ses parents décident alors de l'envoyer à l'école de la vie. Sa première leçon est avec le jardinier Moustache, qui découvre une chose extraordinaire : Tistou a les pouces verts, c'est-à-dire qu'il peut faire pousser des fleurs où il le souhaite. Avec candeur et bon sens, Tistou décide d'utiliser secrètement son don pour améliorer le monde autour de lui. Grâce aux fleurs, Tistou embellit la ville où habite sa famille et la rend plus joyeuse en transformant la prison, l'hôpital et le quartier pauvre en des endroits plus agréables à vivre. Il arrête même une guerre en transformant les balles tirées par les canons en fleurs. Quand le jardinier de son père et son grand ami Moustache meurt, il construit une échelle de fleurs et monte au ciel pour le retrouver. Gymnastique, son poney, pense alors que Tistou était un ange.

Après la lecture de cette œuvre, présentée ici de façon résumée, nous avons recherché la présence d'OSS qui pourraient y être associés, et qu'elles seraient leurs catégories. Comme nous l'avons mentionné supra, Louichon (2020) propose six catégories d'OSS : les adaptations, les transformations hypertextuelles, les transfictions, les métatextes, les allusions et les fictions de l'œuvre à travers lesquelles il serait possible de se rendre compte de la présence des œuvres du passé dans le présent. Parmi ces catégories, nos analyses nous ont révélé l'existence de trois dans *Tistou, les pouces verts* :

L'adaptation, d'après Louichon (2018, p. 25), « relève du passage de l'œuvre linguistique à un autre support, média, format, système sémiotique, langage ». En étudiant l'œuvre *Tistou, les pouces verts*, nous avons été surpris par la grande quantité d'adaptations rencontrées : un dessin animé (1990 - réalisé par Yuji Tanno, scénario de Ryu Tachihara), un opéra (de 1981 à 2017 - un conte lyrique en un acte : *Tistou les pouces verts : opéra pour enfants* - le livret est de Jean-Luc Tardieu, la musique de Henri Sauguet) et une pièce de théâtre (1978, *Fleur de nénuphe, création collective*, mise en scène animée par Hervé de Lafond).

Les métatextes, quant à eux, « sont les commentaires, les gloses tenus sur les œuvres » (2018, p. 27). Autrement dit, c'est tout ce qui se dit ou s'écrit à propos de l'œuvre littéraire *Tistou, les pouces verts*, tels que des thèses, traductions, réseaux sociaux, blogs, forums. Ils actualisent l'œuvre et la rendent présente. En analysant la présence de l'œuvre en étude sur Internet, nous avons trouvé plusieurs métatextes, à savoir, des magazines entiers, des articles, des fiches pédagogiques, des critiques de l'œuvre, des affiches, des mémoires de master, des thèses de doctorat, etc. De plus, *Tistou* a été traduit dans une trentaine de pays et plusieurs langues : portugais, anglais, français, allemand, arabe, japonais, etc., et a suscité de nombreux commentaires écrits par les maisons d'éditions, comme celle brésilienne (José Olímpio), rédigé par D. Marcos Barbosa, où l'œuvre de M. Druon est comparée au *Petit Prince*, de Saint-Exupéry.

Les allusions du roman en analyse, c'est-à-dire des « coprésences entre deux textes », qui ne sont pas forcément énoncés, mais sont présents tout de même, existent également, par exemple, dans des livres de Proverbes tel que « avoir la main verte » ; dans un Manuel Scientifique de Botanique et dans des Thèses de doctorat en Biologie (Ana Cristina Torres – Université Paris-Saclay – 2017). Nous avons donc remarqué une décentralisation du texte littéraire vers d'autres disciplines, non pas seulement la Botanique et la Biologie, mais aussi la Philosophie et l'Éducation, ce qui rend les études littéraires encore plus vivantes dans l'actualité.

Nous avons également été surpris par la grande quantité de films auxquels nos étudiants ont pensé au moment de la lecture de l'œuvre en étude. Ils ont évoqué, durant leurs lectures les films suivants : *Gandhi* (une lutte sans armes) ; *Le jardin secret* (la nature qui guérit) ; *Mon oncle, de Jacques Tati* (ressemblance avec la description de la maison du protagoniste). Ils ont également évoqué des livres qu'ils avaient lus il y a très longtemps, endormis dans leurs mémoires : *Le Petit Prince*, *Pinocchio* ; des contes (*Le Petit Poucet*, *Jean et le haricot magique*) et des poèmes (*Motivo da Rosa - Le motif de la rose* – de Cecília Meireles).

De plus, *Tistou* renvoie à des sources archaïques telles que des mythes de fertilités grecs, car M. Druon est un écrivain qui s'intéresse à l'histoire et à la mythologie, ayant d'ailleurs écrit *Les Mémoires de Zeus* (1963). Ainsi, nous avons Moustache, un personnage simple et sage, qui possède une très longue barbe, professeur de jardinage de Tistou, qui évoquerait le Mythe

proto-européen de l'Homme Vert. Il représente les forces de la nature qui existaient avant la création des religions. De même, on trouve le personnage Trounadisse (tronadessa = éclair de tempête, bruit que l'on écoute durant une tempête) qui renvoie au tonnerre et au dieu grec Zeus, à Thor, dans la mythologie nordique ou encore à Taranis, dans la mythologie celte. Nous avons aussi remarqué la présence d'animaux qui parlent, comme l'âne Gymnastique, l'incarnation aussi de la sagesse, ce qui nous renvoie aux fables d'antan.

En réalisant la macroanalyse de l'œuvre, nous avons donc découvert un grand nombre d'OSS, ce qui nous permet d'affirmer que *Tistou, les pouces verts* est bel et bien une œuvre patrimoniale. Selon Louichon (2018, p. 30):

Si l'œuvre patrimoniale n'est pas *stricto sensu* une œuvre transmédiate puisque'elle n'a pas été conçue comme telle, elle en possède certaines caractéristiques et semble pouvoir le devenir à la force de sa propre puissance et de sa plasticité, de sa capacité à générer des OSS toujours plus divers et variés.

Après la macroanalyse de *Tistou, les pouces verts*, nous avons entamé sa microanalyse, c'est-à-dire, une étude plus fine de la narration à partir de laquelle il serait possible d'élaborer des exploitations didactiques de cette œuvre.

Une proposition de parcours didactique de l'œuvre *Tistou, les pouces verts*

Cette œuvre appartient aux genres conte fantastique, réalisme fantastique ou encore conte d'initiation, car le personnage Tistou observe, expérimente et évolue tout au long de l'histoire. Il se transforme en contact avec les malheurs du monde, mais il est aussi un agent transformateur d'autres personnages et du lecteur. Il transfigure la réalité. En cela, il pourrait être comparé à une figure christique, car Tistou semble avoir la mission d'être venu sur Terre pour sauver les hommes, pour les métamorphoser de l'intérieur : les prisonniers ne veulent plus sortir de la prison et les pauvres souhaitent demeurer dans leur quartier, parce que Tistou les a aidés à transformer leur regard et leur réalité.

Le héros se métamorphose donc au fur et à mesure que le récit évolue. De même, l'œuvre étudiée semble avoir parcouru un long chemin jusqu'à arriver à « l'école ». En effet, depuis sa première publication, en 1957, elle présente une grande diversité d'OSS, susceptibles d'être exploités pédagogiquement. Cette diversité

[...] se déplace de médias en médias, se nourrit de ces ou ses déplacements, développe son aura, sa présence grâce à eux, échappe aussi à son origine, à son temps, change de sphère, arrive soudain sur le devant de la scène médiatique à la faveur d'un film nouveau, voire d'une déclaration [...] puis disparaît pour resurgir comme un rhizome, un peu plus loin, un peu plus tard, un peu modifié, grimée, défigurée, méconnaissable parfois. Le film appelle le tweet qui appelle le livre qui appelle l'article de commentaire qui appelle une édition du texte dont la première de couverture reprend une image du film dont une scène sera utilisée en classe. (Louichon, 2018, p. 30).

Nous souhaiterions, à présent, proposer un parcours didactique à partir d'une analyse de *Tistou, les pouces verts*. Il serait intéressant de commencer l'étude de cette œuvre en classe de FLE par la macroanalyse citée auparavant, dont l'observation des *couvertures* du livre représente une riche entrée dans le sujet. Ensuite, encourager la prise de conscience des *allusions* des étudiants semble être un autre moyen pour se familiariser avec le livre. Dans un troisième temps, faire connaître une ou des *adaptations* de l'œuvre pourraient éveiller davantage l'intérêt des apprenants pour ce récit philosophique et existentiel.

Après ces trois étapes, il serait possible de réaliser la microanalyse de l'œuvre, c'est-à-dire, de connaître, à titre d'exemple, ses thématiques universelles, les paires d'opposés tels que les figures de styles (oxymores, métaphores, comparaisons) et les symboles qui y sont présents :

Tableau 1. Proposition d'une microanalyse de l'œuvre

Thématiques universelles (qui construisent des champs lexicaux)	Pollution, mort, guerre, maladie, misère, pauvreté, besoin d'espoir, les préjugés par rapport aux différences, élevage d'animaux en cages, besoin d'apprendre, de rêver, de joie de vivre etc.
Bipolarités présentes dans l'œuvre (les paires d'opposés et les figures de style)	Laid-beau ; santé-maladie ; terre-ciel ; nuit-jour ; ordre-désordre ; richesse-pauvreté ; guerre-paix ; école traditionnelle-école de la vie etc.
Les symboles	La fleur, l'escalier, l'ange, la semence, le tonnerre, la nuit, le numéro 9 etc.

Source : les auteures

En observant le tableau 1, il est possible d'affirmer que l'œuvre atteint l'imaginaire collectif par la grande diversité de thématiques universelles qu'elle présente : le désir d'être heureux, d'être aimé et d'aimer (la jeune-fille de l'hôpital, les prisonniers, les animaux), la peur de la souffrance, de la maladie et de la mort. Elle prend ses racines dans la nature humaine et ses besoins fondamentaux tels que la survie physique (confort matériel), la réussite économique (M. Druon critique les conditions de vie indigne des prisonniers et des bidonvilles), sociale et affective.

Par ailleurs, la parole, dans l'œuvre, apparaît comme un acte vital qui favorise l'équilibre des forces contraires. Tistou est l'élément unificateur des polarités opposées, car « il n'est pas comme tout le monde » (Druon, 2020, p. 30), « pour guérir les hommes, il faut beaucoup les aimer » (Druon, 2020, p. 72). En le faisant, il rassemble les oppositions. Dans le récit, deux armées ennemies font la paix, après une initiative de Tistou : transformer les boulets des canons en fleurs. Nous pouvons alors dire que l'écriture elle-même est une tentative d'aller au-delà des polarités, car elle propose une solution commune à tous les personnages : des fleurs au lieu des armes.

Si l'on considère, selon le courant de l'imaginaire, qu'il y a une tendance, dans l'esprit humain, à la fantaisie et au mystère, il est possible de trouver, dans cette œuvre, plusieurs passages du réel à l'imaginaire, qui unifieraient également les polarités opposées : outre des canons qui jettent des fleurs, nous pouvons citer aussi, entre autres, les pouces verts de Tistou, qui peuvent faire pousser de grandes plantes d'un jour à l'autre ; un escalier qui va jusqu'au ciel ; des moustaches blanches qui deviennent des nuages et un enfant qui acquiert des ailes d'ange. Ainsi, le ciel et la terre, le haut et le bas s'unifient.

Tous ces éléments de l'œuvre nous mènent à une expérience intime de lecture, vers un autre monde, où le concret et l'abstrait oscillent à tour de rôle, provoquant un effet de surprise chez les lecteurs, une rupture vis-à-vis de ce qui est attendu psychologiquement. Les lecteurs ne s'attendent pas à ce que des fleurs sortent des canons, ou encore que le père de Tistou décide de transformer son industrie de guerre en fabrique de fleurs. Certes, les canons et les fleurs sont des objets concrets. Cependant, la configuration présentée ne l'est pas. Le lecteur doit donc entrer dans l'univers imaginaire de l'œuvre, ce qui allège et adoucit des thématiques assez difficiles traitées dans le livre, tout en les exposant de manière poétique.

Nous pouvons alors dire que l'œuvre établit une relation personnelle avec celui/celle qui la lit. Elle apporte du sens pour les choses qui ont eu lieu, qui ont lieu ou qui auront lieu dans le monde réel, et ce parce que « quand nous lisons un classique, il nous lit également, nous révélant notre propre sens des choses, la signification de ce que nous vivons. » (Machado, 2017, p. 22). De fait, trois personnages souffrent de pertes pendant les guerres (l'éloignement d'un pays ou la mort d'un fils), car le monde réel est confondu avec la fantaisie. L'œuvre se trouve alors dans un espace indéterminé, dans l'universel. Il est donc possible de la situer dans le temps présent puisque la souffrance et l'espoir existent encore dans l'actualité, comme ils existaient dans le passé. De cette manière, l'œuvre peut redonner du sens à la modernité à travers, par exemple, de l'étude de ses champs lexicaux : le champ lexical de la souffrance (la guerre, la pauvreté, la maladie), le champ lexical de l'espoir ou celui de la nature.

Après la microanalyse de l'œuvre, l'enseignant de FLE pourrait proposer des activités afin de travailler les compétences linguistiques des apprenants telles que la rédaction d'un récit (par exemple, écrire la suite de l'histoire ou d'un extrait de texte de l'auteur) ; le résumé du livre ou d'un chapitre, un pastiche (écrire « à la manière de »), ou encore un dialogue. Il est aussi possible de transformer le conte en BD, en pièce de théâtre ou de le réécrire en vers, d'élaborer un entretien fictif entre un(e) journaliste et certains personnages, etc.

Ainsi, en nous inspirant d'un tableau proposé par B. Louichon (2020), nous résumons les possibilités d'exploitation pédagogiques d'un texte littéraire dans un cours de FLE :

Tableau 2 : proposition d'exploitation pédagogique à partir des OSS

Les adaptations	Travailler l'œuvre à partir d'une bande dessinée, d'une pièce de théâtre, etc. Le professeur de FLE devrait, d'abord, enseigner le vocabulaire spécifique à la BD et au théâtre.
Les transformations hypertextuelles	Chercher des images en rapport à l'histoire lue, écrire une parodie, ajouter un dialogue et faire sa mise en scène, écrire une suite ou une autre fin de l'histoire et la raconter devant la classe, réécrire un extrait de texte en vers, etc.
Les métatextes	Donner son avis sur les comportements des personnages. Analyser l'œuvre (les champs lexicaux, les figures de style, la structure, les mythes, les symboles etc.), encourager l'apprenant à créer un petit glossaire en PDF, etc.
Les allusions	Débattre sur la coprésence entre des textes. Par exemple, l'œuvre étudiée dans les cours de FLE fait-elle allusion à d'autres récits ou réciproquement ?
Les transfictions	Modifier une donnée fictionnelle de l'œuvre de départ, c'est-à-dire, le personnage principal pourrait être originaire d'un autre pays ou d'une autre classe sociale.
Les fictions de l'œuvre	Débattre sur la présence d'autres œuvres littéraires dans le texte étudié.

La microanalyse et la macroanalyse de l'œuvre de *Tistou, les pouces verts*, pourraient être comparées, dans les recherches de Dubois (2020, p. 171), aux OSS directs (métatexte traitant directement de l'œuvre) et aux OSS indirects (ceux qui traitent l'œuvre dans un contexte plus large). Nous remarquons alors que la typologie suggérée par les deux auteures (Louichon et Dubois) est riche et variable. Néanmoins, les enseignants de FLE peuvent l'adapter au contexte de leur salle de classe, notamment pour l'enseignement des genres littéraires (parodie, pièce de théâtre, glossaire, bande dessinée, poésie, etc). En FLE, il est conseillé de préparer auparavant les étudiants aux productions écrites ou orales qui, dans une langue étrangère, peuvent susciter de l'angoisse et des blocages face à la page blanche.

Conclusion

Faire revivre la littérature de jeunesse dans le cours de Lettres-Française de UFPE a été l'un des buts de cette recherche, menée par le GEFALL. Pour cela, nous nous sommes intéressés au rôle des classiques de jeunesse français dans l'imaginaire collectif.

Notre étude s'est déroulée en plusieurs étapes précises : le choix de l'œuvre, vérification si elle appartenait au rang des « classiques » français. Ensuite, nous avons analysé les OSS associés à cette œuvre afin d'examiner non seulement s'il s'agissait d'une « œuvre patrimoniale » mais aussi comment il serait possible de l'exploiter pédagogiquement dans un cours de FLE.

Les résultats de nos recherches ont été les suivants : *Tistou, les pouces verts* peut être considéré comme faisant partie du « patrimoine » de la littérature française étant donné le grand nombre d'OSS associés à cette œuvre : des adaptations, hypertextes, métatextes et allusions qui rendent l'œuvre vivante et actualisée. Chacun d'eux pouvant être utilisé de différentes manières dans une classe de FLE.

Il s'agit donc d'une œuvre dont le langage est accessible à plusieurs niveaux linguistiques. Elle est à la fois ludique et réflexive, portant en elle d'innombrables possibilités d'exploitations pédagogiques, car *Tistou* reflète l'imaginaire non seulement français mais aussi collectif, où flottent des désirs et des peurs communs à tous les hommes.

Bibliographie

Calvino, I. (2007). *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo : Companhia das Letras.

CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. (2005). Paris : Didier.

Coelho, N. N. (2008). *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo : Paulinas.

Coelho, N. N. (1991). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo : Ática.

Druon, M. (2020). *O Menino do dedo verde*. Rio de Janeiro : José Olímpio.

Louichon, B. (2020). *Objets sémiotiques secondaires*. Dans Brillant-Rannou, N. et all. (dir.). *Un dictionnaire de la didactique de la littérature* Paris : Honoré Champion.

Louichon, B. , & Peretti, I. (2020). Patrimoine littéraire, littérature patrimoniale. Dans Brillant-Rannou, N. et all. (dir.). *Un dictionnaire de la didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion. p. 172-174.

Louichon, B. (2018). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. *Les formes plurielles des écritures de la réception*, Revue HAL archives-ouvertes, 1, 1-32.

Machado, A. M. (2017). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro : Objetiva.

Meireles, C. (2009). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro : Ediouro.

Wunenburger, J.-J. (2003). *L'Imaginaire* (Coll. Que sais-je ?). Paris : PUF.

Quatrième partie

L'enseignement de la littérature : la compréhension en lecture

La compréhension de textes lors de l'enseignement-apprentissage de la langue française

Candy E. Marques Laurendon

L'objectif de notre texte est de proposer une discussion sur la compréhension de textes, d'une part concernant la langue maternelle, pour ensuite évoquer les processus en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme la langue française.

De façon générale, la compréhension de textes est un phénomène complexe qui implique un ensemble de processus cognitifs et linguistiques qui le rend également dynamique. Considérée comme une compétence importante pour la vie en société, la compréhension de textes constitue une des activités cognitives les plus complexes, qui regroupe un ensemble de dimensions, entre autres une dimension sociale.

Parmi les questions que nous proposons de discuter dans ce chapitre, nous sommes amenés à réfléchir, à partir de nos connaissances dans le domaine de la compréhension de textes en langue maternelle, aux processus en jeu dans la compréhension de textes en langue étrangère. Concernant cette dernière, les processus engagés seraient-ils de même nature que ceux impliqués dans la compréhension de textes en langue maternelle ? Comment les compétences dans la compréhension de textes en langue maternelle influencent-elles les compétences de celle-ci en langue étrangère : interfèrent-elles ou bien au contraire favorisent-elles la compréhension en langue étrangère ?

D'autre part, en considérant la situation de compréhension de texte comme une interaction entre trois éléments : le texte, le « lecteur/compreneur » du texte et l'interaction entre les deux premiers, nous prenons également en compte les connaissances préalables du sujet, le contexte de compréhension du texte avec l'objectif du texte et le type de texte concerné (narratif, expositif, argumentatif, etc.). En effet, dans le domaine de la compréhension de textes en langue maternelle, un certain nombre de recherches récentes se penche sur cette question : l'activité de compréhension de textes est-elle rendue plus ou moins difficile en fonction du type de texte impliqué ? Serait-ce également vrai pour l'activité de compréhension de textes, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme la langue française ?

Enfin, nous concluons, à partir de cette réflexion, quels éléments peuvent être utiles pour penser l'enseignement de la langue étrangère, soit quelles stratégies didactiques et pédagogiques peuvent nous inspirer cette discussion.

Compréhension de textes dans la langue maternelle

Dans un premier temps, nous évoquons le domaine de la compréhension de textes dans la langue maternelle et les processus cognitifs en jeu dans cette activité.

Considérée comme une habileté importante pour la vie dans une société lettrée, la compréhension de textes constitue une des activités cognitives les plus complexes qui implique

au-delà de la dimension cognitive, une dimension sociale et une dimension linguistique (Spinillo, 2013).

Mais quelles sont les différences entre l'activité de compréhension de textes et l'activité de lecture ? Pourquoi privilégier une expression au détriment d'une autre ?

Kleiman (2016) propose de discuter sur ces différences et affirme que la lecture représente beaucoup plus que l'acte de comprendre. Dans la lecture, on inclut ce qui a été compris et ce qui a été mal interprété, l'expérience individuelle et l'engagement social.

Tandis que Solé (1998, p. 44, notre traduction⁴⁶) comprend la lecture comme un acte de compréhension, lorsqu'elle affirme : « Lire c'est comprendre et comprendre est surtout un processus de construction de significations sur le texte que nous prétendons comprendre. C'est un processus qui implique activement le lecteur, à mesure que la compréhension qu'il réalise ne dérive pas de la récitation du contenu en question ».

Ainsi, la lecture implique la compréhension de textes écrits, mais la compréhension de textes n'aboutit pas obligatoirement à la lecture. D'autre part, dans le domaine de la compréhension de textes, nous pouvons distinguer deux types de textes : le texte oral et le texte écrit. En effet, on parle et distingue entre la compréhension de texte oral et la compréhension de texte écrit. Ce dernier étant impliqué dans l'activité de lecture.

La compréhension de textes implique ainsi d'établir activement des relations entre les parties du texte, entre le texte et les connaissances préalables du lecteur. Les bons lecteurs construisent des représentations mentales cohérentes, en élaborant des inférences, en monitorant leur compréhension et en utilisant de multiples stratégies pour la construction des significations.

Comprendre un texte écrit implique la construction d'un modèle mental de ce qui est véhiculé dans le texte, c'est-à-dire représenter mentalement le monde (réel ou imaginaire) décrit dans le texte. Pour cela, il est nécessaire d'identifier des lettres, reconnaître les mots, structurer les phrases et garder les informations en mémoire (Yuill , & Oakhill, 1991). Ces processus englobent encore la transformation de graphème en phonème, la connaissance préalable et l'ajout d'informations implicites (Yuill , & Oakhill, 1991; Brandão , & Spinillo, 1998; Andrade , & Dias, 2006).

De façon générale, ces aspects sont associés à différentes dimensions. Selon Spinillo (2013), il existe trois dimensions impliquées dans la compréhension de textes : sociale, linguistique et cognitive. La dimension sociale se réfère aux objectifs de la lecture et au contexte dans lequel le texte et le lecteur sont insérés, tout comme les connaissances préalables du

46 Texte original: "Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão".

lecteur qui sont ajoutées pendant la lecture, ces connaissances étant liées à ses expériences vécues. La dimension linguistique se réfère à la connaissance linguistique du lecteur qui inclut la décodification, le vocabulaire, la grammaire et la structure du texte. Ces connaissances permettent de gérer les significations à partir des relations lexicales, sémantiques, syntaxiques, pragmatiques et structurelles du texte.

Concernant la dimension cognitive, celle-ci se réfère à la mémoire, au suivi/monitoring de la lecture et aux inférences, qui sont considérées comme des processus de haut niveau. Comme affirme l'auteure, même si ces dimensions sont indissociables, celles-ci peuvent être étudiées séparément. En-dehors de la dimension sociale et cognitive, la dimension linguistique est celle qui se situe au centre des préoccupations des chercheurs qui étudient la compréhension de textes en langue étrangère.

Entre les différents modèles théoriques existants qui tentent d'expliquer les processus impliqués dans la compréhension de textes, le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1998) est celui le plus adopté par les chercheurs de ce thème. Ce modèle conçoit que la compréhension est le résultat d'une organisation et d'une construction d'informations explicites dans le texte ensemble avec les connaissances préalables du lecteur. Pendant la lecture, le sujet construit une représentation mentale des propositions et intègre les informations disposées dans le texte avec sa connaissance du monde. Pendant ce processus, les inférences sont indispensables pour construire une cohérence globale et compléter les lacunes du texte.

Selon ce modèle, la compréhension de textes est un processus qui intègre et construit les significations et les nouvelles informations à partir de la liaison établie entre les informations véhiculées dans le texte et la connaissance du monde du sujet. Ce modèle est composé de deux instances : le texte-base et le modèle situationnel.

Le texte-base est une représentation mentale basée sur l'intégration des propositions mentionnées dans le texte ; tandis que le modèle situationnel est une représentation mentale qui correspond aux élaborations du lecteur à partir de ses connaissances préalables (linguistiques et du monde). Il est à souligner que la représentation du texte avec les connaissances activées se construit à partir des significations des mots et des propositions.

C'est pendant la phase de construction que la mémoire de travail active les connaissances préalables qui permettent la construction d'inférences, ce qui contribue à une cohérence générale et à répondre aux lacunes du texte. Lors de la phase d'intégration, se produit la liaison entre les inférences qui ont été filtrées, en considérant que certaines peuvent être inadéquates au niveau contextuel. Cette phase permet donc d'assurer que les inférences et les constructions des connaissances soient appropriées contextuellement (Kintsch, 1998).

Ainsi, comme affirme Spinillo (2013), la compréhension de textes est un processus de construction de significations à partir de l'intégration d'informations littérales et inférentielles. Les informations littérales sont celles explicitement trouvées dans le texte, alors que les inférentielles correspondent aux informations implicites qui découlent de l'intégration d'informations intratextuelles entre elles, avec les informations extratextuelles et la connaissance du monde du lecteur.

La compréhension de textes comme un processus inférentiel

Diverses perspectives théoriques considèrent les inférences comme responsables de la compréhension profonde du texte ; et divers auteurs comprennent les inférences comme un élément qui différencie les lecteurs plus sophistiqués des lecteurs plus élémentaires (Yuill , & Oakhill, 1991 ; Coscarelli, 2003 ; Léon, 2004 ; Léon *et al.*, 2011 ; Marcuschi, 2008). Les inférences sont donc cruciales pour la compréhension de textes car ce sont des constructions réalisées par le lecteur en reliant ses connaissances préalables avec les informations véhiculées dans le texte. Le lecteur réalise des activités cognitives pour inférer les intentions de l'auteur et les informations diverses, en sachant que tout n'est pas explicite dans le texte.

La compréhension de textes est donc caractérisée comme un processus inférentiel, car en effet, le texte n'apportant pas toutes les informations, grâce à l'élaboration d'inférences, le sujet construit des significations et une représentation mentale organisée du texte. Et en ajoutant ses connaissances sur le monde, il est possible de comprendre les métaphores, les ironies, l'humour, etc. Les inférences sont donc les représentations mentales construites lors de la lecture pendant laquelle le lecteur complète, omet et remplace les informations du texte (Léon *et al.*, 2011).

Pour Kleiman (2004), l'activité de compréhension de textes apparaît comme un processus subjectif, en considérant une charge d'expériences et de vécus qui déterminent et influencent la compréhension du texte, et donc la capacité au niveau des inférences. En effet,

Comprendre un texte est un processus qui se caractérise par l'utilisation de connaissances préalables : le lecteur utilise lors de la lecture ce qu'il sait déjà, la connaissance acquise au long de la vie. C'est à partir de l'interaction de différents niveaux de connaissance, comme la connaissance linguistique, textuelle, la connaissance du monde que le lecteur arrive à construire un sens du texte. (Kleiman, 2004, p. 13, notre traduction⁴⁷).

47 Texte original: "A compreensão de textos é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto".

Ainsi, selon Kleiman (2004) et Solé (1998), la compréhension de texte est un processus subjectif par rapport au bagage culturel et connaissances préalables de l'individu qui doit être pris en compte, notamment concernant le contenu du texte proposé. En fonction des connaissances de l'individu et de ses expériences personnelles et sociales, le contenu du texte peut l'affecter de façon subjective, ce qui peut favoriser ou rendre difficile la production d'inférences, et donc l'activité de compréhension du texte.

Solé (1998, p. 23, notre traduction⁴⁸) considère alors comme connaissance préalable tout ce qui fait partie du bagage expérientiel de l'individu, puisque pour comprendre et lire, « nous avons besoin de nous engager dans un processus de prévision et d'inférence continue, qui s'appuie sur l'information fournie par le texte et dans notre propre bagage et dans un processus qui permette de trouver des évidences ou de rejeter les prévisions et inférences ».

De fait, Marcuschi (2008) critique les exercices proposés dans les livres didactiques pour l'enseignement de la langue portugaise, qui renvoient à une conception mécanique de l'activité de compréhension, en considérant celle-ci comme une simple décodification. Pour Marcuschi (2008), la compréhension de textes est un processus créatif, actif et constructif qui va au-delà de l'information strictement textuelle.

Différents niveaux dans la compréhension

Selon Marcuschi (2008), comprendre un texte est un processus cognitif, une activité de sélection, de réorganisation et de reconstruction basée sur les connaissances, expériences et actions interactives. Et comme activité, la compréhension peut être développée et classifiée en différents niveaux.

De façon générale, les chercheurs soulignent différents facteurs, responsables des difficultés dans la compréhension de textes dans la langue maternelle : décodification inefficace, niveau de complexité syntaxique des phrases, limitations de vocabulaire, manque de connaissance spécifique, mémoire de travail limitée, déficit dans le processus inférentiel et lacunes dans les stratégies de suivi/monitoring. Comme affirment Cain et Oakhill (2004), ces difficultés se présentent au niveau du mot (décodification, vocabulaire), au niveau de la phrase (syntaxe) et/ou au niveau du texte (inférences, monitoring, structure du texte, métacognition).

D'autre part, un certain nombre de recherches sur la compréhension de textes étudient également cette activité en fonction du type de texte impliqué, en considérant qu'il existe divers types de textes (comme le narratif, l'expositif et l'argumentatif). Les relations entre compréhension de texte et types de texte ont alors été le centre d'un intérêt récent parmi les chercheurs. C'est-à-dire considérer que les caractéristiques structurelles de textes de différents types peuvent influencer la compréhension du propre texte (Spinillo, & Almeida, 2014).

48 Texte original: “[...] precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências”.

Nous distinguons entre le genre textuel et le type de texte, en considérant que le genre textuel renvoie aux aspects qui exercent une fonction de communication et sociale. C'est souvent avec difficultés qu'est proposé une classification de ces genres, mais nous pouvons prendre comme exemple : une lettre, une classe expositive, une synthèse de lecture, une conférence, etc. D'un autre côté, le type textuel se réfère à l'organisation et à la structure des textes, d'un nombre plus petit.

Selon Marcuschi (2003), on peut les caractériser et distinguer en fonction des aspects syntaxiques, lexicaux, des temps verbaux et des relations logiques. Il existe alors 5 types : le narratif, l'argumentatif, l'injonctif, le descriptif et l'expositif. Ainsi, des recherches plus récentes viennent examiner l'influence du type de texte concerné pour l'activité de compréhension de textes (Brandão, & Spinillo, 2001 ; Spinillo, 2013 ; Spinillo, & Almeida, 2014 ; Almeida, Spinillo, & Lima, 2019 ; etc.).

Enfin, peut également entrer en jeu dans l'activité de la compréhension de texte la question de la métacognition. Malgré son importance considérable dans cette activité, les aspects de la métacognition ont été peu traités dans les recherches du domaine. Très souvent, les aspects métacognitifs sont associés au monitoring de l'activité de compréhension.

Spinillo (2013) montre alors que ces aspects peuvent être également associés à une prise de conscience du lecteur sur son processus inférentiel, à la possibilité du lecteur de prendre le texte comme objet d'analyse et de réflexion, en se penchant sur ces parties et informations véhiculées. C'est en effet dans l'interaction entre le texte et le lecteur que la compréhension se passe.

La compréhension de textes en langue étrangère

Concernant cette activité de compréhension de textes, comment celle-ci se déroule lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère ? On peut considérer que la compréhension de textes en langue étrangère⁴⁹ implique des processus de même nature que ceux engagés dans la compréhension de textes en langue maternelle, enrichi d'éléments supplémentaires.

Certaines opérations élémentaires effectuées par le lecteur (identifier correctement les signifiants des mots du texte, activer les signifiés évoqués par les signifiants identifiés, sélectionner les acceptions pertinentes d'un mot) renvoient directement aux relations étroites entre accès au lexique et compréhension de textes.

49 Comme le remarque Marc Souchon (2000), en didactique des langues étrangères, il semble que la plupart des auteurs ne distingue pas entre l'activité de lecture et l'activité de compréhension, les deux termes étant employés de façon indifférente. Alors que nous avons vu qu'en LM par contre, les deux concepts renvoient à des domaines de recherches séparés.

Lorsque l'on traite de l'activité de compréhension de textes en langue étrangère, surgit la question suivante : les difficultés de compréhension de textes en langue étrangère seraient-elles dues à des problèmes de décodification du code ou à des problèmes de compétence en lecture, indépendamment de la langue concernée ? Deux hypothèses possibles sont soulevées : soit les difficultés de compréhension dans la langue étrangère seraient dues à des difficultés de compréhension dans la langue maternelle ; soit, lorsqu'il existe un manque de compétence linguistique dans la langue étrangère, ceci empêche l'habileté de compréhension de textes acquise dans la langue maternelle de s'appliquer.

Selon Maciel (1989), lorsque l'apprenant est efficient dans la langue étrangère et en même temps efficient en lecture dans la langue maternelle, il arrive facilement à transférer les habiletés de la première à la seconde langue. Cependant, s'il existe uniquement une connaissance même avancée de la langue étrangère, ceci ne garantit pas la compréhension du texte en langue étrangère.

Pourquoi ce phénomène ? En effet, il faut se rappeler ce que nous évoquions sur la compréhension de textes de façon générale et considérer le caractère dynamique de la lecture avec l'interprétation du texte, à partir des inférences faites par le lecteur, inséré dans son contexte culturel et avec ses connaissances préalables ainsi que ses connaissances sur le monde.

De nombreux auteurs font donc référence à l'importance de connaissances et l'efficience dans la compréhension de textes dans la langue maternelle pour que la compréhension en langue étrangère s'effectue, en considérant un niveau minimum de compétence linguistique nécessaire pour que le transfert d'habiletés de compréhension de textes dans la langue maternelle vers la lecture en langue étrangère se produise. Ainsi, pour comprendre l'activité de compréhension de textes et de lecture, nous devons considérer le rôle du lecteur, le rôle du texte et le processus d'interaction entre lecteur et texte.

L'enseignement d'une langue étrangère doit donc prendre en compte et valoriser les connaissances préalables de l'apprenant, sa connaissance du monde, sa capacité d'inférer, d'interpréter et de penser sur la réalité. Car de la même façon que la LM, la compréhension d'un texte en langue étrangère se caractérise par l'utilisation de connaissances préalables – le lecteur utilise lors de la lecture ce qu'il sait déjà, la connaissance (linguistique, textuelle et du monde) acquise au long de sa vie et construit un sens du texte.

L'activité de compréhension de textes est ainsi définie par Gaonac'h et Fayol (2003, p. 12) comme « une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation ». Concernant la compréhension de textes en langue étrangère, au-delà des processus impliqués dans la

compréhension de la langue maternelle, s'ajoutent d'autres facteurs linguistiques comme le niveau de maîtrise des règles grammaticales de la langue étrangère que l'individu possède et le niveau de connaissance du lexique ainsi que des facteurs plus subjectifs comme sa motivation à comprendre un texte dans une langue étrangère (Hernandez, 2012).

Dans ce cadre, l'activité de construction d'inférences est importante pour la compréhension de la langue étrangère. La croyance selon laquelle l'inférence dans la langue étrangère est possible même avec un ensemble de mots inconnu pour l'individu, sa réussite dépendant principalement de ses stratégies d'inférence est rejetée. En effet, l'inférence de mots en langue étrangère dépendra d'un certain nombre de facteurs et de même pour l'efficacité des stratégies d'apprentissage utilisées : parmi ceux-ci, le niveau de maîtrise de la langue étrangère avec l'accent sur le lexique, le type de texte concerné, les connaissances préalables, le contexte d'apprentissage et les caractéristiques des apprenants, entre autres (Souza , & Bastos, 2001).

Il semblerait que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère s'attache principalement à l'acquisition des différents éléments linguistiques liés à la langue étrangère (phonétique, lexical, grammatical, syntaxique, etc.) afin de développer la maîtrise orale et écrite de la langue étrangère, sans prendre autant en compte la propre activité de la compréhension écrite de cette langue. En ce sens, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous devons également considérer la proximité ou distance entre celle-ci et la LM. Comme l'évoque Hernandez (2012, p. 6), dans le cas de langues voisines, « le lecteur est capable de procéder à davantage d'inférences sémantiques qui facilitent la construction du sens d'un texte en L2 voisine non maîtrisée » .

De plus, outre l'influence de la langue maternelle, doivent être pris en compte le bagage socioculturel de l'apprenant avec ses connaissances préalables, le contexte de la lecture et l'objectif du texte. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur la connaissance préalable de l'individu sur le monde pour proposer des activités de compréhension de texte, qui favorisent une construction du sens d'un texte écrit à travers le nouveau vocabulaire, afin de promouvoir l'habitude de lecture et stimuler l'intérêt de l'apprenant dans la compréhension du texte, et non pas dans la simple traduction défragmentée du texte (Sala, 2008).

Enfin, doivent être également considérés des éléments relatifs aux propres caractéristiques du texte à étudier, c'est-à-dire la structure du texte à partir du type de texte impliqué (narratif, expositif, argumentatif, etc.), tout en prenant en compte les connaissances préalables de l'apprenant comme son expérience et sa pratique sociale vis-à-vis de ce type de texte et sa motivation à travailler avec ce genre et type textuel.

Conclusion

A partir d'une réflexion et discussion sur l'activité de compréhension de textes d'une part en langue maternelle, puis dans une langue étrangère, nous avons interrogé la nature des processus en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En considérant la compréhension de texte comme une activité cognitive complexe, nous caractérisons la situation autour d'un texte comme dynamique comprenant trois éléments fondamentaux : le texte, l'auteur du texte et l'interaction entre le texte et le « lecteur/compreneur » du texte avec son bagage socioculturel et ses diverses expériences.

Lire/comprendre implique de décodifier, de participer, d'utiliser et d'analyser le texte pour pouvoir participer pleinement à la société. Pour décodifier, le lecteur doit activer sa connaissance concernant la mécanique du texte écrit (combinaison de lettres, mouvement de gauche vers la droite, relation entre signe linguistique et/ou le son et signification, etc.). Comme participant, il devra lier les informations du texte avec ses connaissances préalables (sur le monde et ses diverses pratiques sociales par rapport au texte). Et comme utilisateur, il devra savoir agir ou réagir selon son attente créée par le genre discursif.

Il est donc recommandé de proposer des activités diverses qui travaillent au-delà de la question lexicale le sens construit à partir de la lecture et l'interprétation réalisée par le lecteur. Travailler la question des inférences, en proposant des textes qui font sens pour l'apprenant, dans un contexte qui lui est familier pour transposer à un contexte non familier, afin de découvrir de nouveaux horizons, en proposant de travailler à partir de différents genres textuels et types de textes, avec différentes situations communicatives en jeu.

C'est donc proposer des activités qui favorisent la participation à différentes pratiques sociales qui impliquent la lecture et l'écriture dans la langue maternelle et la langue étrangère. Les cours de FLE peuvent ainsi favoriser les conditions pour que l'apprenant s'engage dans des activités qui exigent l'utilisation de la langue à partir de thèmes pertinents dans son contexte et en variant les genres discursifs afin de développer les pratiques sociales concernant l'univers linguistique et culturel de cette autre langue. Soit pour favoriser la compréhension du texte en langue étrangère, c'est partir de l'interaction entre les caractéristiques textuelles d'une part et les connaissances et aptitudes de l'apprenant d'autre part, en s'appuyant sur les apports de la langue maternelle et ses connaissances préalables.

Bibliographie

Almeida, D. D., Spinillo, A. G., & Lima, I. D. M. (nov. 2019). Compreensão de texto argumentativo em crianças. *Letras de Hoje*, 54, 2, 202-210.

Andrade, M. W. C. L. , & Dias, M. G. B. B. (2006). Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 147-154.

Brandão, A. C. P. , & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.

Cain, K. , & Oakhill, J. (2004). Reading comprehension difficulties. Dans Nunes, T. , & Bryant, P. (Eds.). *Handbook of children´s literacy* (pp. 313-338). London: Kluwer Academic Press.

Coscarelli, C. V. (2003). *Em busca de um modelo de leitura*. Belo Horizonte: FALE/UFMG.

Gaonac´H, D. , & Fayol, M. (dir.) . (2003). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette.

Hernández, A. T. G. (2012). Paramètres pour la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère. *La Clé des Langues* [en ligne]. Disponible sur : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/didactique/enseignement-de-lespagnol/parametres-pour-la-comprehension-d-un-texte-ecrit-en-langue-etrangere>. Consulté le 11 février 2021.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/aile/pdf/1462>. Consulté le 11 février 2021.

Kleiman, A. (2002). *Oficina de leitura: Teoria e prática*. Campinas: Pontes.

Kleiman, A. (2016). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas: Pontes.

León, J. A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42.

León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116.

Maciel, C. (1984). *Explicação de textos*. Minas Gerais: Fundação Cultural de Belo Horizonte.

Marcuschi, L. A. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. Dans Dionisio, A. P. , & Bezerra, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares* (pp. 46-59). Rio de Janeiro: Lucerna

Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Dans Dionisio, A., Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Sala, V. S. (2008). Ler e interpretar um texto em língua estrangeira: a diferença. *Expectativa*, VII(7), 125-136.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Souchon, M. (2000). Lecture de textes en LE et compétences textuelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13.

Souchon, M. (2007 [1995]). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère. *Semen*, 10. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/semem/2981>. Consulté le 11 février 2021.

Souza, N. , & Bastos, X. (2001). O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *The Specialist*, 22(1), 75-86.

Spinillo, A. G. (2013). Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. Dans Maluf, M. R. , & Cardoso-Martins, C. (Orgs.). *A alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever* (pp. 138-154). Porto Alegre: Penso.

Spinillo, A. G. (2008). O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 29-40.

Spinillo, A. G. , & Almeida, D. D. (2014). Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 115-132.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.

Que signifie comprendre un poème ? Enseigner le FLE avec la poésie

Nathalie Brillant Rannou

*Que se passe-t-il dans ta tête quand tu lis un texte littéraire en anglais,
Steve ? Et que se passe-t-il quand tu lis un texte en français ?*

*- Et bien, dans ma tête, en anglais ça fait des images. Et en français, ça
fait des mots⁵⁰.*

Voilà pourquoi, suite à un entretien avec un lycéen britannique en difficultés scolaires – parfaitement maître de la grammaire française et de sa phonétique, mais privé d'expérience littéraire en français – j'ai pris le parti de nourrir mon enseignement de littérature de contes, de poésie, à tous les niveaux d'apprentissage. Oui les apprenants allophones ont besoin de nouer la langue française qu'ils découvrent à une expérience sensible, sensorielle, évocatrice, où leur imaginaire, leur subjectivité et leur histoire entre en synergie avec un univers linguistique nouveau. Priorité est due à leurs découvertes, au plaisir d'entendre, d'inventer, de librement transposer, de faire chanter, grincer, jouer, la langue. Le problème profond que pointe Steve tient aux configurations imageantes de la lecture. Il indique que « comprendre » consiste moins à restituer les règles techniques d'un texte qu'à « prendre avec » soi la globalité d'un énoncé, signifiant, signifié, connotations et imaginaire inclus. Les travaux de recherche en didactique et en phénoménologie de la lecture, dans le sillage de Gérard Langlade et Annie Rouxel (2004), insistent également sur les principales activités fictionnalisantes que sont la cohérence mimétique, l'impact esthétique, l'activation fantasmatique et la construction axiologique (Langlade , & Lacelle, 2007). J'ajoute prioritairement à ces cinq activités : l'interlecture (Bellemin-Noël, 2001), la reconfiguration énonciative et la mise-en-corps (Brillant Rannou, 2018), qui recouvrent la palette expérientielle de la lecture poétique et littéraire, tout en désignant différents leviers d'apprentissage.

De fait, apparemment éloignée des besoins communicationnels immédiats, et d'autre part porteuse de significations difficiles à paraphraser voire à traduire (Doumet, 2004), la poésie a longtemps semblé peu appropriée à un enseignement pragmatique du FLE. Avant d'être écartée des corpus enseignés, elle était pourtant considérée comme un marqueur de distinction culturelle. Avec la revalorisation récente de la littérature en FLE appuyée par Anne Godard, enseigner la poésie interroge la question de l'expérience et du sens. Dans le collectif *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Donatienne Woerly montre que la poésie se trouve écartée des manuels de FLE des années 2010 conçus pour les niveaux avancés (Godard, 2015), c'est également ce que font remarquer les étudiants de Jaleh Kahnamouipour et Akbar Abdollahi (2018) formés *via* des manuels datant de la fin des années 90 comme *Café crème* ou encore *Reflets*. En arrière-fond, on comprend que l'expérience de la réception, des transfuges culturels, expérientiels, émotionnels, et les modes d'appropriation qui débordent la part référentielle d'un

50 Entretien de remédiation pédagogique élève-professeur, lycée Victor et Hélène Basch, Rennes, classe de seconde anglo-britannique, 2009.

énoncé littéraire posent toujours problème. Que signifie « comprendre un poème » ? Pourquoi savoir expliquer les mots ou les propositions d'un poème ne recouvre pas la compréhension du texte, son appréhension au plus proche de soi ? Faut-il être expert dans la maîtrise de la syntaxe d'une langue pour se permettre d'apprendre, de déclamer ou même d'écrire un poème ? Un poème est-il réductible à son rythme et à sa musicalité ? Le lien entre signifiant et signifié que Saussure nous a appris à distinguer est-il nécessairement arbitraire en poésie ? Dès lors, de quoi un apprenant en FLE fait-il réellement l'apprentissage et l'expérience lorsqu'il découvre de la poésie patrimoniale ou contemporaine de langue française ?

La mise en œuvre de collaborations entre étudiants de FLE et apprentis chercheurs en didactique du FLE à Grenoble entre 2014 et 2016 a permis d'observer les conditions qui rendent le pari de la poésie particulièrement fécond sur le plan de l'aventure pédagogique et des apprentissages. La question du potentiel formateur d'un enseignement volontariste de la poésie en FLE fut posée dans le cadre de trois actions culturelles partenariales. Nous nous proposons d'observer ici les enjeux d'un tel parti-pris, et d'examiner les questionnements didactiques que l'enseignement de la poésie en FLE renvoie à la didactique en général, ainsi qu'aux théories de la lecture-écriture littéraires comme expérience.

Après avoir interrogé brièvement la position singulière de la poésie en FLE, je vais présenter trois projets de médiation et d'enseignement pilotés à Grenoble : le premier consiste en la réalisation de « soirées Babel », c'est à dire de déclamations collectives de poésies en langues multiples (vivantes, antiques, rares, voire imaginaires...) dans un café de la place St Bruno, un quartier populaire de la ville. J'évoquerai ensuite le Prix des Découvreurs pris en charge par un groupe d'étudiants en FLE et par des étudiants de Master en didactique du FLE. Le troisième dispositif est l'organisation d'un récital de poésie contemporaine par des apprenants de FLE, dans une librairie-galerie grenobloise, en présence des auteurs et de l'éditeur des poèmes mis en voix. La présentation de ces trois dispositifs artistiques, médiatiques, conviviaux et didactiques, où la poésie est centrale, permettra de mettre en évidence quelques enjeux de ces modalités d'apprentissages.

Poésie et didactique du FLE, quelles résonances ?

La poésie doit avoir pour but la vérité pratique. La poésie doit être faite par tous. Non par un.

Isidore Ducasse, *Poésies II*, 1870, repris dans *Les Chants de Maldoror et autres textes*. (Paris, Le livre de Poche, 2001, p. 379 et p. 391).

Quelle place pour la poésie en FLE ?

Imposer sa place à la poésie en FLE repose sur des motivations variées mais aussi sur des conceptions didactiques de la littérature en évolution constante (Morel, 2012), conceptions elles-mêmes évolutives au gré de l'histoire du genre et des contextes de sa réception. En réalité, la présence de la poésie à travers l'histoire et la diversité des cultures francophones est mouvante et globalement bien difficile à exposer. Québécois, Haïtiens, Tunisiens, Belges, Bretons ou Parisiens ne sont pas exposés aux mêmes pratiques poétiques, dépositaires de la même histoire littéraire, liés à la même oralité... De leur côté, les apprenants issus de différents espaces géographiques et culturels n'ont pas les mêmes liens à la poésie, que ceux-ci relèvent des enfantines, des comptines, de poèmes scolaires, de récitations, de rituels touchant parfois au sacré, de revendications engagées – politiques, sociales, environnementales –, de patrimoines livresques, oraux, individuels ou collectifs. Jaleh Kahn mouipour et Akbar Abdollahi (2018) insistent sur le rapport familial des étudiants iraniens à une poésie émotionnelle, traductrice des états d'âme, couramment citée en appui à la conversation du quotidien. Au Brésil, le travail de Cynthia Agra de Brito Neves (2017) notamment, témoigne de l'importance de la poésie populaire et du *slam*. L'écrivain et traducteur André Markowicz (2011) explique à l'envie qu'en Russie il est banal de connaître par cœur *Eugène Onéguine* de Pouchkine. De fait, la poésie a ceci d'exceptionnel qu'elle peut participer du quotidien et de la culture populaire et générale, de la vie réelle d'une nation, de l'avant-garde ou de la contre-culture la plus provoquante tout autant que de l'académisme le plus poussiéreux. Un chercheur comme Paul Zumthor (1983) nous rappelle depuis longtemps à cette importante diversité. Il a aussi attiré notre attention sur la part d'oralité liée au genre, l'importance de la voix comme véhicule et force d'actualisation possible du poème.

En réalité, actuellement, sur les plans médiatique et économique, la poésie est très maltraitée en France métropolitaine. Mais elle peut être tout à fait valorisée et vivante dans la culture d'origine des apprenants de FLE. Avec la poésie, l'enseignant français éprouve la modestie culturelle du *Maître ignorant* de Jacques Rancière (1987), il peut parier sur le fait que ses collègues ou ses élèves étrangers auront beaucoup à lui apprendre. Étudiants de FLE et de FLM découvrent ensemble que « comprendre un poème » est problématique, singulier, et que l'on peut dans certaines circonstances partager un événement de parole alors même que l'énoncé échappe à la maîtrise des compétences usuelles de la communication, de la reformulation et de l'explicitation distanciée. Faire lire/dire/écrire de la poésie en FLE ne remplace pas d'autres activités d'apprentissage bien sûr, mais nourrit l'enseignement d'une dimension encore trop peu prise en compte en didactique du FLE : l'expérience du Sujet dans sa globalité pensante,

sensible et créative, que ce soit au niveau individuel, phénoménologique, ou au niveau collectif. De fait c'est à cette expérience linguistique, artistique, existentielle et à ce « partage du sensible » que Rancière (2000) convie philosophiquement les didacticiens de la littérature. La théorisation du sujet-lecteur-scripteur en expansion depuis le début des années 2000 concerne le FLE au plus haut point : c'est bien à l'apprenant visé, affecté, sollicité dans la globalité complexe de sa personne en tant qu'être de langage, avant même de maîtriser plusieurs langues, que s'adresse l'enseignement, mais aussi le poème. Or,

[...] on ne lit pas des poèmes comme on lit des histoires que l'on dévore, ou des textes où l'on cherche des informations dont on a besoin. La communication avec un poème est plus de l'ordre de la résonance, de la complicité, de l'attention empathique, de la lente maturation ou de la fulgurante évidence. (Jolibert , Sraiki , & Herbeaux, 1992, p. 20).

Enseigner le français avec des poèmes bouscule les habitudes de lecture de textes spécifiquement narratifs ou informatifs. Dès lors, un autre contrat de lecture est requis, et la conception du texte en cours de FLE est souvent à revoir.

Un poème est-il un document authentique ?

Une des spécificités en didactique des langues depuis ces trente dernières années tient au souhait de placer le plus possible l'apprenant face à des « documents authentiques ». Au lieu de rédiger des textes spécialement pour le cours à l'intention des apprenants de FLE, il s'agit pour le didacticien d'identifier, de prélever, de découper et de proposer des énoncés émis dans un cadre non didactique. Même si le document a été retenu à titre d'usage exemplaire en fonction d'objectifs d'apprentissages linguistiques et culturels manifestes, le principe est de se rapprocher de l'expérience d'un francophone, d'apprendre progressivement à s'emparer d'un texte de façon comparable. Cela devrait impliquer qu'en découvrant le document, l'apprenant de FLE est moins censé produire une analyse distanciée – grammaticale, lexicale, structurale – que parcourir le texte à la recherche de l'information ou de la gratification que sa lecture devrait procurer. En toute franchise, un lecteur francophone ne vérifie pas le sens de chaque mot quand il découvre un document : en cas d'approximation sémantique, il procède par inférences, active son interlecture, confronte et arbitre ses activités fictionnalisantes, éventuellement s'accommode de menues approximations. Ce rappel devrait légitimer l'inclusion de poèmes, réputés difficiles à comprendre, dans les corpus de FLE.

Dans leur notice « Lecture littéraire en Français Langue Etrangère », Amor Séoud et Jean-Louis Dufays (2020, p. 78) soulignent que la littérature est souvent pensée comme un écart par rapport à « la norme de la communication usuelle ». Effectivement, cette appréhension ancienne

de la poésie, autrefois véhiculée par exemple par Jean Cohen, tributaire d'une conception normative de la langue, a longtemps eu cours. Le poème ne serait pas exemplaire, mais remarquable par les moyens qu'il prend à s'écarter des normes. Or singulariser un genre en termes d'écarts implique que la norme d'un langage standard, ordinaire, soit préalablement intégrée. Mais qu'est-ce qu'un langage ordinaire ? Cette vision réductrice de la diversité poétique (car toute poésie n'est pas grammaticalement transgressive) dénie aussi toute sa vitalité créative à la langue et la pluralité des codes auxquels un même locuteur peut puiser selon les circonstances. Il est donc grand temps de dépasser cette conception de la poésie comme écart. Un poème peut être présenté en FLE comme un document authentique dans le sens où il actualise un moment énonciatif, expressif, émotif susceptible d'être partagé, recevable et interprétable par des sujets lecteurs.

Amor Séoud et Jean-Louis Dufays (2020) expliquent alors qu'en tant que document authentique la littérature stimule l'explicitation interculturelle. De fait, lire et rendre compte d'un poème, c'est passer en revue les effets de sens de son signifiant et de ses motifs, son symbolisme et les valeurs qu'il transmet. La socialisation de la lecture et le partage des expériences de réception poétiques développent un regard comparatiste transculturel. On peut insister sur les ponts qu'il jette entre les cultures, car la poésie draine des archétypes universels. Dans *Lire le monde, Expériences de transmission culturelle aujourd'hui* (2014), Michèle Petit montre elle aussi que le poème permet de faire authentiquement l'expérience de l'Autre, qu'il est noué au cœur de notre commune humanité, en cette intersection entre singularités et résonances.

Limites et vertus de l'instrumentalisation de la poésie

Ainsi, les poèmes constituent des objets de langage qu'il est pertinent de soumettre à la réception des apprenants, bien au-delà du marquage culturel valorisant que les œuvres les plus patrimoniales peuvent leur transmettre. Une autre tentation didactique peut consister à utiliser les poèmes pour systématiser des apprentissages techniques indépendamment de l'expérience esthétique pour laquelle un francophone les apprécierait. Olivier Mougnot (2018) souligne que « l'instrumentalisation de la littérature reste [...] un paradigme méthodologique en vigueur ». C'est dans ce paradigme que l'on peut situer l'appel de René Corona (2020) à « utiliser » des poèmes pour compenser le manque de maîtrise en phonétique des étudiants de FLE. La conception post-structuraliste du poème sous-jacente prolonge l'ère jakobsonienne⁵¹. La poésie s'offre comme prétexte littéraire et support linguistique d'apprentissages ciblés. Les émotions et la culture initiale des lecteurs ne sont pas prises en compte, le poème devient l'occasion

51 L'enseignement du Français langue maternelle à l'époque de la lecture méthodique (transposition simplificatrice des lectures structurales savantes), s'est retrouvée dans l'impasse de l'instrumentalisation : les élèves ne trouvèrent ni sens ni plaisirs à ces méthodes de lecture systématisées.

d'exercices de perfectionnement au bénéfice de la langue et de la communication plutôt que la promesse d'une expérience artistique en tant que telle. Pourtant la capacité des apprenants à vivre une expérience esthétique avec des poèmes, dans leur langue ou en français, n'est pas clairement questionnée.

Monique Monville-Burston, Fryni Kakoyianni-Doa et Spyros Armostis (2020) considèrent elles aussi que les poèmes peuvent intégrer une pédagogie actionnelle :

La lecture poétique est [...] un outil utile à l'appropriation de la prononciation : les rimes placées en fin de vers facilitent le repérage des relations entre graphie en phonie ; la reprise des mêmes sons dans les rimes, assonances et allitérations force l'apprenant à travailler de façon intensive des sons particuliers ; la prosodie de la phrase demande aussi qu'on respecte la structure mélodique des groupes rythmiques, etc.

Leur article rend compte d'une expérimentation plutôt directive, conçue à des fins d'apprentissages phonétiques. Le souhait déclaré serait de relier un travail d'apprentissage à une expérience esthétique et d'en convaincre les enseignants en formation. Pourtant, le questionnaire cité en annexe semble laisser peu d'espace à la polysémie, à la rêverie ou à une méditation poétique, ce sont bel et bien les normes de la prononciation qui sont indiquées comme horizon didactique :

Dans « Le Pont Mirabeau », par exemple, quels sons particuliers devaient être prononcés correctement pour bien interpréter le poème ? En tant que futur(e) enseignant(e), seriez-vous prêt(e) à utiliser des poèmes courts (ou des comptines, poèmes pour enfants, virelangues, etc.) pour enseigner la prononciation ? En connaissez-vous que vous pourriez utiliser avec vos élèves ? Êtes-vous convaincu(e) qu'il est essentiel d'avoir une bonne prononciation dans une langue étrangère, ou pensez-vous que d'autres aspects du langage (morphosyntaxe, vocabulaire) sont plus importants ?

On ne peut que se féliciter de la prise en compte de corpus poétiques dans des cours de FLE. Mais à leur instrumentalisation à des fins ouvertement techniques, dans des perspectives normatives et d'efficacité communicationnelle ou encore dans le but principal de travailler l'argumentation, comme en rend compte Ali Bouzkri (2011), on peut leur préférer la recherche d'une « dynamique réénonciative et transsubjective » (Mouginot, 2018). Divers énoncés non littéraires, comme des slogans, des messages publicitaires, des proverbes, peuvent parfaitement jouer le rôle de supports et de prétextes à l'entraînement phonétique ou au décodage axiologique. Ce n'est pas me semble-t-il pour ces usages que le recours à la poésie en FLE est si capital. En réalité, les apprenants allophones ont profondément besoin de nouer la langue française qu'ils découvrent à une expérience sensible, sensorielle, évocatrice, où leur imaginaire, leur

subjectivité et leur histoire entrent en synergie – ou éventuellement en conflit – avec un univers linguistique nouveau. La poésie est la partenaire privilégiée d'une telle aventure.

Lire et faire lire de la poésie en FLE : trois exemples de lecture, médiation, apprentissage

Nous postulons que l'appropriation de poèmes et que la socialisation de leur réception subjective est gage d'apprentissages. Les trois dispositifs en question mis en place à Grenoble n'ont pas été conçus pour recueillir des données de recherche, il ne s'agit pas non plus de recettes pédagogiques réduplicables telles quelles. Il s'agit de trois montages partenariaux particuliers, semi-institutionnels, dont des étudiants de FLE ont manifestement tiré profit. Nous nous demandons donc, après-coup, quels facteurs ont pu faire de ces expériences poétiques des événements intimes de lecture et quelles compétences individuelles et collectives ont pu se développer dans les trois cas.

Faire l'expérience de la poésie en langue étrangère

Le premier exemple d'appropriation poétique vécue par des étudiants de FLE s'est pratiqué, paradoxalement, à travers le partage de poèmes dans diverses langues étrangères. À partir de 2013, Isabelle Krzywkowski a pris l'habitude d'apporter une montagne de livres de poésie écrits dans une multitude de langues, un jeudi par mois, au café St Bruno, derrière la gare de Grenoble⁵². L'invitation placardée dans le quartier et communiquée aux étudiants n'est pas académique mais ouvertement ludique et chaleureuse :

Pour la rentrée, venez babiller! Tour de Babel poétique - Lectures de poèmes en langues étrangères, (comme chaque 4e jeudi du mois) / de 20H30 à 22H30, Café « Le Saint-Arnaud », 1, Place Saint-Bruno, Grenoble - Venez avec vos langues ! Apportez des poèmes dans toutes les langues du monde, et les autres, pour les lire dans leur langue, et les autres ! Que vous les parliez très bien ou très peu, avec ou sans accent (langues anciennes également bienvenues). Nous ne sommes pas tous acteurs, mais nous savons tous lire !

Quelques suggestions de fonctionnement : Lecture d'un texte poétique en langue étrangère, précédé ou non, à votre choix, d'une présentation brève de la langue, de l'auteur, du poème ; suivi ou non, à votre choix, de la traduction ou d'un résumé en français. L'idée n'est pas d'expliquer le texte en langue étrangère au fur et à mesure de sa lecture, mais de laisser les auditeurs s'imprégner des sonorités, des rythmes de la langue et de la poésie. Eviter de dépasser 5 minutes par intervenant (le principe est celui de l'accumulation).

⁵² Une présentation de cette activité a été réalisée à Rouen : Isabelle Krzywkowski, UMR Litt&Arts, Université Grenoble Alpes & Nathalie Brillant Rannou, EA CELLAM, Université Rennes 2 : «Une poétique de l'événement. La notion de « lecture performée de poésie » rend-elle compte des émotions intimes et collectives ? Le cas des Babel poétiques de Grenoble», communication prononcée lors du colloque LIRE PAR LA VOIX D'UN AUTRE, 30 et 31 mars 2017, Rouen.

Dans ce contexte hors-université, l'invité étranger amène des textes qu'il a envie de partager, tantôt debout en position d'oralisateur partageur, tantôt à l'écoute, en tant que récepteur. La poésie devient une expérience surprenante, émouvante, valorisante. La distinction entre connaisseur et amateur, débutant et expert, Français et débutant francophone n'a plus lieu ; les rôles sont constamment redistribués au sein d'une communauté éphémère où la langue n'est plus un obstacle mais un levier esthétique, artistique, performatif. Même dans une langue inconnue et en absence de toute traduction, la poésie déclamée actualise une émotion particulière générée par son rythme, ses sonorités, sa structuration et l'investissement expressif de l'oralisateur. Spontanément, tous les lecteurs ou récitants sont applaudis. Le temps n'est pas à l'évaluation, mais à l'événement de lecture.

Certes, peu de poèmes en langue française sont entendus lors de ces soirées où convergent des voix du monde entier, mais cette activité est particulièrement bénéfique au moins pour deux raisons. D'une part elle donne sa valeur au genre poétique et ces rendez-vous actionnent une dynamique transculturelle en direct. Le souvenir de ce vécu commun sera précieux plus tard, en cours de FLE, au moment où il sera question de poésie française. D'autre part, les soirées Babel ne se limitent pas à la déclamation des œuvres. Les temps de présentation et les moments informels sont remplis d'échanges et la communication s'effectue dans la langue commune : le français. La poésie devient donc le sujet naturel de conversations authentiques dans un cadre urbain lié à la vie et aux habitants du quartier. On y parle de la diversité des langues, de voyages, de traduction, de politique, de souvenirs d'enfance que tel poème réactive, du contexte où ce même texte a déjà été prononcé etc. Les livres dans toutes les langues qui ont quitté les étagères de la bibliothèque universitaire, la valise d'un exilé ou le fichier téléchargé d'un téléphone, circulent de mains en mains, suscitant la curiosité, l'admiration et les discussions.

Il faudrait être téméraire pour affirmer avec certitude quelles compétences ont été acquises à l'occasion de ces soirées Babel par les étudiants de FLE immergés dans un quartier populaire d'une ville cosmopolite. Mais les carnets de bord remis en fin d'année signalent une importante adhésion affective pour ces moments de rencontres, pour le sursaut émotionnel de la prise de parole en public afin de dire « son » texte, pour la fierté de se faire l'ambassadeur de sa langue maternelle. Je dirais que la principale acquisition relève en fait du niveau métaprocédural et sensible de l'apprentissage. Dans ce cadre, les apprenants acquièrent un peu de la sécurité intérieure qui fait si souvent défaut aux migrants alors qu'elle facilite résolument l'appropriation linguistique.

Découvrir un corpus de poésie contemporaine en FLE

Le deuxième exemple d'activité poétique examiné ici est celui du Prix des Découvreurs. Ce prix national a été conçu par Georges Guillain pour les lycéens, mais j'ai proposé de l'expérimenter en FLE et en Master de didactique du FLE. Dans un entretien avec Florence Trocmé publié en 2015 sur le site *Poezibao*, Georges Guillain s'explique :

Le Prix des Découvreurs a commencé, en 1996, par un courrier que m'aura adressé l'adjoint à la Culture de la Ville de Boulogne-sur-Mer qui me sachant poète me demandait de réfléchir avec lui à la façon de relancer un Prix de Poésie [...] À l'époque professeur de français, j'avais le sentiment que l'enseignement littéraire mais aussi artistique souffrait d'un manque criant de relation avec le contemporain. Avec les artistes, les écrivains vivants. Si bien que chacun était entretenu dans l'idée que l'art, la littérature n'étaient qu'objets de culture, renvoyant nécessairement à des vocabulaires datés. Des formes un peu figées. Coupées des ressources nouvelles de l'époque. Ne concernant de ce fait qu'indirectement les questions du présent.⁵³

Les étudiants en FLE ont donc été impliqués : il leur a fallu lire l'ensemble de la sélection de l'année (étape rendue possible grâce à la complicité des bibliothécaires de l'Université), préparer des mises en voix d'extraits, partager ces rendus créatifs de lecture en inter-classes, puis échanger ensemble au sujet de cette expérience⁵⁴. L'ensemble de la séquence pour chaque groupe d'étudiants fut porteur de nombreuses questions et de découvertes. Outre le fait que ces cours ont mis en avant un genre littéraire habituellement peu enseigné en FLE, la première innovation fut de travailler en classe non plus à partir d'un manuel ou de photocopies, mais de recueils authentiques récemment édités, écrits par des auteurs vivants. Certes, un corpus de recueils complets de poésie peut sembler exigeant. Mais on ne lit pas un livre de poèmes comme un long roman : les modalités de lecture sont discutées en classe, la possibilité de lire par fragments, de ne pas se soumettre à la linéarité du livre, d'accepter une part d'ombre, sont justifiées. Les étudiants recherchent d'eux-mêmes des éclaircissements lexicaux et culturels, intrigués par des néologismes et des choix syntaxiques très divers. Les francophones natifs reconnaissent qu'ils rencontrent des difficultés de compréhension et d'interprétation parfois aussi importantes que celles qu'expriment les allophones. La poésie nous ramène donc tous, communément, à notre perplexité originelle face à la langue, et ce rappel est particulièrement utile pour de futurs enseignants de FLE.

Un temps fort du Prix des Découvreurs en FLE a été celui de la mise en commun inter-classes. Les étudiants ont appris à déclamer les poèmes qu'ils ont choisis en impliquant leur

⁵³ Disponible sur : <https://poezibao.typepad.com/poezibao/2015/02/entretien-avec-georges-guillain-autour-du-prix-des-d%C3%A9couvreurs.html>

⁵⁴ Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=wCMG5G1gHp0>

voix et leur corps dans l'espace, à travers des expérimentations collectives. Ce va-et-vient entre ressenti personnel et élaboration en groupe est le moteur principal de l'interprétation. Sans s'en rendre nécessairement compte, les décisions quant à la répartition du texte, sa mise en voix et en espace résultent d'une négociation du sens. En réalisant des choix consensuels, les apprenants confrontent des hypothèses de lecture que le groupe régule, les contre-sens sont généralement levés grâce à la modération collective et l'intervention ponctuelle de l'enseignant. Le travail d'appropriation poétique développe ainsi des lectures créatives et critiques où le métalangage n'est pas une fin en soi. La démarche analytique ne se sépare pas de l'action créative et le vocabulaire technique n'est sollicité que lorsqu'il rend l'observation et la discussion plus aisées.

Comment évaluer les apports d'une telle séquence et déterminer une marge individuelle de progression ? Cette fois encore nous n'avons pas à notre disposition de grille fine de mesure quantitative des compétences en jeu, le travail d'objectivation des indicateurs ne nous semble pas au point. En revanche, en filmant les séances, il est possible de revenir sur les performances des étudiants et d'examiner qualitativement les processus en cours à travers le contenu des échanges. On peut retenir par exemple ces deux interventions :

Étudiante A : Ce livre, quand je l'ai découvert, je pense que tous les livres m'ont fait me souvenir de ma sœur, parce que ma sœur, ça fait pas très longtemps que ma sœur est morte, et spécialement *Mélancolie douce* ça m'a fait souvenir de la mort, de comment voit la mort, et maintenant je suis très heureuse parce que avec le livre j'ai compris que la mort c'est pas juste mourir et voilà et elle nous a quittés mais il y a quelque chose de plus et peut-être que après, quand je morte, moi je pourrai aussi la trouver encore une fois, voilà.

Étudiante B : Déjà avant de commencer le livre ça m'a plu, par rapport au dessin, le cerf là, tout épanoui en train de profiter je sais pas, la lune et puis cette idée dans un petit bateau ça fait penser un peu à un monde un peu onirique. Et puis en lisant c'est un voyage poétique et en même temps qui va vers les origines, un peu comme toi, c'est pas par rapport à la mort mais juste par rapport au fait de quitter son pays et d'une certaine façon le moyen de trouver le chemin pour mieux comprendre d'où on vient et où on va et voilà c'était un peu ça qui m'a plu dans ce livre.

Dans les deux cas, les étudiantes font preuve d'une véritable appropriation du poème. La seconde s'est emparée de la multimodalité, la couverture illustrée du livre l'incitant à s'identifier physiquement et émotionnellement au sujet du texte. La première a rapatrié en elle, intimement, les valeurs poétiques et ontologiques de la présence, et on peut considérer que l'œuvre poétique a conquis sa « bibliothèque intérieure » bien au-delà des enjeux culturels et linguistiques de la formation. Toutes deux se sont exposées au cours de cette mise en commun, et leur échange a révélé la plasticité du poème, le deuil et l'exil trouvant dans l'expression poétique en langue étrangère un réceptacle thématique et émotionnel accueillant.

Organiser un récital de poésie d'aujourd'hui

Le troisième exemple permettant de valider le recours à la poésie en FLE combine les objectifs d'appropriation subjective, de phonétique et de médiatisation poétique. Trois groupes d'étudiants du CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises), dont un groupe de débutants, ont pris en charge un récital polyphonique de poésie contemporaine lors du Printemps des Poètes de 2016. Des textes de Katherine Battaiellie et d'Emmanuel Merle publiés aux éditions Pré#Carré ont donné lieu à un travail préparatoire de mise en voix, à des rencontres avec les poètes, puis à un événement public⁵⁵ dans un lieu culturel de la ville : la Librairie Artaud. Dans ce contexte, en dépit de la présence de la presse, d'une caméra et d'un public nombreux, la lecture n'est pas conçue comme un *spectacle* mais plutôt comme un moment de partage sensible entre lecteurs et créateurs. D'ailleurs les poètes ont eux aussi lu des extraits de leurs œuvres de façon à ce que le public construise lui-même de possibles échos.

Ce temps fort d'appropriation poétique en langue française passe par la valorisation du travail préparatoire de lecture, de sélection et d'oralisation. La phonétique quitte son simple statut de norme et sa représentation scolaire du « bien dire ». À ce titre-là l'écoute de la lecture par des poètes, en direct ou en vidéo, est très significative : il n'existe pas de lecture-type, et l'oralisation la plus standard n'est pas forcément la plus vivante. La phonétique redouble alors d'enjeux et endosse la possibilité effective d'une transmission, d'une communication, ainsi que d'une réalisation artistique. Il s'agit dans ce cadre de faire vibrer le poème, de prendre en charge son potentiel émotionnel en lui donnant un sens, une voix, une interprétation. Il ne s'agit pas d'élucider « ce que l'auteur a voulu dire » mais de réaliser, par une énonciation singulière et engagée, une ou plusieurs de ses significations possibles.

Dans un tel projet didactique, la notion d'évènement prend alors une dimension nouvelle. Certes, il y a une solennité à rencontrer les auteurs, à prendre la parole dans un lieu public, à valoriser un travail conséquent, et cela rompt avec les modalités d'apprentissage plus ordinaires. En ce sens, ce récital constitue un événement culturel et artistique. Mais l'évènement le plus radical se joue dans l'intimité de chaque lecteur : ce projet a transformé les étudiants, la représentation qu'ils se font d'un poète, celle qu'ils ont de leurs propres compétences et de leur image. Dans un tel projet, quand il est bien préparé, il n'y a pas de « perdant » : toutes les contributions, dans la mesure où elles ne sont pas reconnues comme l'aboutissement final de l'apprentissage mais en tant qu'étape dans un long processus, ont une valeur et un intérêt. Ce que l'on apprend avec la poésie ne se mesure pas à travers des performances linguistiques (quoique...), mais à l'aulne de la performativité (Zumthor, 1990) que la mise en voix instaure.

55 Un compte-rendu-vidéo de l'évènement du 16 mars 2016. Disponible sur : <http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/paroles/bruissements-mise-en-voix-de-po%C3%A9sie-contemporaine>

Bénéfices et limites de ces expériences didactiques et poétiques, synthèse et conclusion

Pourquoi intégrer de la poésie dans l'enseignement du FLE ? De nombreux arguments n'ont plus besoin d'être démontrés. Le premier revient à la dimension culturelle et patrimoniale : le corpus poétique reste à connaître, même si la poésie n'est pas actuellement le genre dominant dans les pratiques de lecture des Français métropolitains. Le second argument revient à la langue : le poème déploie une grande variété d'usages, les ressources lexicales, syntaxiques, prosodiques et rythmiques. Cette diversité renforce la découverte d'une langue ; le fait de lire à voix haute les poèmes, de les mettre en corps et en espace permet d'incorporer ces possibles linguistiques. Dès lors, le rapport au langage peut s'avérer créatif, ludique et la poésie s'apparente parfois au jeu.

Une ressource libératrice de la poésie vient également du fait qu'elle stimule la sensorialité de la langue et étoffe l'imaginaire autrement qu'en raisonnant. Le poème nous délivre du « tout narratif » ou du « tout argumentatif » : une simple évocation, une image, une sensation peuvent suffire à la perception et à la réalisation d'un poème. Il est ainsi plus envisageable de faire écrire des poèmes à des apprenants de FLE que de les atteler à l'écriture longue d'un roman. Et sur le plan cognitif, la lecture et l'écriture de poèmes habituent le lecteur et l'auditeur à repérer des connotations, à faire du lien entre des éléments disposés de façon non-linéaire, à provoquer le recours au métaniveau du discours. En outre, et Michèle Petit l'affirme pour la littérature en général, la poésie développe un sentiment intérieur en ménageant des liens intimes avec la langue.

En définitive, ce qui se joue à travers ces trois dispositifs tient à l'authenticité de l'expérience. Cette notion qui peut sembler peu fiable en didactique est pourtant la plus proche du vécu artistique et émotionnel des lecteurs. Chaque apprenant fait l'épreuve subjective d'une rencontre esthétique et réflexive avec le langage, les mots, la langue française. Les compétences développées, aussi bien aux niveaux phonologique, syntaxique, lexical que psycho-cognitives et culturelles sont à la fois individuelles et collectives. Les représentations initiales des apprenants quant au genre poétique, à la littérature et à l'interprétation sont transformées. Intégrer de la poésie dans l'enseignement du FLE contribue à la formation des sujets comme des personnes globales. En outre, la formation s'enracine dans un fonds humaniste où la performance compte moins que la rencontre et où la culture vaut plus que la compétitivité.

Références

Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bouzkri, A. (2011). L'enseignement/apprentissage du FLE via une littérature hors-contexte, *Les Contemplations* de Victor Hugo. *Synergies Algérie*, Issue 12, 197-203.

Brillant Rannou, N. (2018). L'activité créative du lecteur de poèmes. Conférence prononcée à Lausanne, *Assises de la poésie, Comment enseigner la poésie aujourd'hui ?*. UNIL-HEP Vaud. Disponible sur : <http://poesie-en-classe.lyricalvalley.org/assises-didactique-de-la-poesie>. Consulté le 11 février 2021.

Brillant Rannou, N., & Boutevin, C. Poésie. (2020). Dans Brillant Rannou, N. , Le Goff, F. , & Fourtanier, M.-J. , Massol, J.-F. (dirs.). *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 180-183). Paris : Champion.

Corona, R. Propositions pour exploiter la poésie en classe de FLE : (re)construire le poème des sons et sa musicalité. *Corela*. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/corela/10549>. Consulté le 30 juin 2020.

Doumet, C. (2004). *Faut-il comprendre la poésie ?* (Coll. 50 questions). Paris : Klincksieck,

Godard, A. (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Jolibert, J. , Sraiki, C. , & Herbeaux, L. (1992). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (Coll. Pédagogie pratique à l'école). Paris : Hachette Education.

Kahnamouipour, J. , & Abdollahi, A. (2018). Poésie et didactique de la poésie dans l'enseignement du FLE en Iran. *Pratiques*, 179-180. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/pratiques/5289>. Consulté le 31 décembre 2018.

Langlade, G. , & Lacelle, N. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans Dufays, J-L. (éd.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation ?* (pp. 55-64). Louvain-La-Neuve : P. U. de Louvain.

Langlade, G. , & Rouxel, A. (dirs.) (2004). *Le Sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Markowicz, A. (2011). *Le Soleil d'Alexandre*. Arles : Actes Sud.

Monville-Burston, M. , Kakoyianni-Doa, F. , & Armostis, S. (2020). Magie des sons et de la prosodie, et apprentissage de la phonétique par la poésie : « Le Pont Mirabeau ». *Corela* , HS-30. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/corela/10429>. Consulté le 11 juillet 2021.

Morel, A.-S. (2021). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergie Monde*, Issue 9, 141-148.

Mouginot, O. (2018). Deux ateliers du poème pour « essayer dire » en français langue étrangère. *Pratiques*, 179-180. Disponible sur : <http://journals.openedition.org.distant.bu.univ-rennes2.fr/pratiques/5254>. Consulté le 31 décembre 2018.

Neves, C. Agra de Brito *Le slam à Sao Paolo, un agent de littératie de la ré-existence*. Vidéothèque de l'Université de Lorraine. Disponible sur: <http://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=5764>. Consulté le 11 février 2021.

Petit, M. (2014). *Lire le monde. Expériences de transmission culturelle aujourd'hui*. Paris : Belin.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible, esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions.

Séoud, A. ; Dufays J-L. (2020). Lecture littéraire en français langue étrangère. Dans Brillant Rannou, N. , Le Goff, F. , Fourtanier, M.-J. , & Massol, J.-F. (dirs.). *Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 76-80). Paris : Champion.

Zumthor, P. (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris : Seuil.

Zumthor, P. (1990). *Performance, réception, lecture*. Longueuil : Le Preambule.

Anne Godard

Anne Godard est maîtresse de conférences à l'Université Sorbonne Nouvelle où elle enseigne dans le Département de Didactique du français langue étrangère. Ses recherches portent sur le plurilinguisme littéraire et sur la didactique de la littérature en français langue étrangère, en particulier sur les ateliers de lecture/écriture créative et littéraire. Elle a dirigé notamment *La Littérature dans l'enseignement du FLE* (Paris : Didier, 2015). Elle anime le carnet de recherches en ligne « écriture et plurilinguisme » sur hypotheses.org.

Candy Estelle Marques Laurendon

Candy Estelle Marques Laurendon est Professeure Adjointe en Psychologie de l'éducation dans le Département de Psychologie et Orientation Éducationnelles (D.P.O.E.) du Centre d'Éducation et au sein du Programme de Post-Graduation en Psychologie Cognitive de l'Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Formée en psychologie interculturelle avec un doctorat en co-tutelle France-Brésil en Psychologie Cognitive. Ses thèmes de recherche privilégiés concernent l'apprentissage scolaire (début des apprentissages concernant la lecture et l'écriture et les mathématiques des enfants et des adultes) et l'apprentissage professionnel, en particulier la formation des enseignants de tous niveaux (primaire, secondaire et supérieur), à partir de perspectives théoriques de la didactique professionnelle et de l'approche vygotkienne.

Cristina Pietraroia

Cristina Pietraroia est professeure adjointe à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo depuis 1992. Elle y a dirigé 17 mémoires de Master 2 et 14 thèses de Doctorat dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE. Présidente de l'Association des Professeurs de Français de l'Etat de São Paulo de 2001 à 2008, elle a reçu le titre de Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques en 2004. Avec Heloísa Costa, elle a créé la série de livres *Enjeu pour la diffusion des recherches sur la didactique du FLE au Brésil*.

Haydée Silva

Haydée Silva est responsable de l'équipe de didactique de la langue et la littérature à la Faculté de Philosophie et Lettres (Université Nationale Autonome du Mexique), où elle enseigne, entre autres, la didactique du FLE. Titulaire d'un doctorat en théorie littéraire et de divers diplômes en didactique, traduction, interprétariat et sciences du jeu ; membre du Système national de recherche, elle a reçu divers prix et distinctions. Auteure de près de 125 articles et de trois livres, co-auteure de trois ouvrages, elle a animé à ce jour plus de 220 ateliers dans 18 pays, portant essentiellement sur le jeu pédagogique.

Karina Chianca Venâncio

Karina Chianca Venâncio, enseignante-chercheur à l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB), est docteur en Littératures et Civilisations Françaises et Comparées. Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres dans le domaine littéraire et a sous sa direction des étudiants chercheurs de 3^e cycle. Durant deux mandats, elle a occupé le poste de secrétaire de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français. Son expérience professionnelle lui a permis d'enseigner à l'Université de Franche-Comté et au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, en France. En 2014, elle a réalisé un séjour postdoctoral à l'Université de Cergy-Pontoise.

Maria Lúcia Claro Cristóvão

Maria Lúcia Claro Cristóvão est titulaire d'un Doctorat en didactique du français langue étrangère (FLE) à l'Université de São Paulo (USP) ainsi que d'un Master 2 en Langue et Littérature françaises dans la même institution. Elle est enseignante-chercheuse au Département de Lettres de l'Université Fédérale de São Paulo (UNIFESP). Ses recherches portent sur différents aspects de la didactique du français langue étrangère, notamment l'exploitation pédagogique de l'image et de la multimodalité dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la didactique de la lecture littéraire en classe de FLE et l'intégration pédagogique de dispositifs numériques en classe de langue étrangère.

Nathalie Brillant Rannou

Nathalie Brillant Rannou est maîtresse de conférences à l'Université Rennes 2. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'expérience de la poésie et au partage du sensible dans l'enseignement de la littérature. À l'initiative d'*Un Dictionnaire de didactique de la littérature* (Champion, 2020) et du recueil d'*Autobiographies de chercheurs* (Presses de l'Écureuil, 2020), elle co-dirige la revue *Les Carnets de Poédiles*, le groupe de recherche le Sédill et le projet de recherche-crédation « Littécriture ». Attentive aux gestes de lecture des écrivains, elle a organisé le colloque « Louis Guilloux, la lecture à l'œuvre » en 2021.

Rosiane Xypas

Rosiane Xypas est professeure à l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE) où elle enseigne dans le Département de Lettres-Françaises. Ses recherches portent sur la didactique des langues-cultures. Elle s'intéresse au rapport aux langues d'auteurs francophones et à la lecture/écriture de la réception d'œuvres littéraires. Elle a publié un livre et a co-dirigé d'autres ouvrages et plusieurs articles scientifiques sur l'enseignement-apprentissage du FLE et sa dimension interculturelle. Elle dirige des Masters et doctorats et co-dirige le Groupe d'études françaises d'apprentissage de langue et littérature. Elle a réalisé un séjour postdoctoral à Rennes 2- 9^{ème} section – didactique de la littérature.

Roxane Giraudot

Roxane Giraudot est diplômée de l'Université de Poitiers en Langues Etrangères Appliquées et de l'Université de Toulouse II en Sciences du langage, apprentissage et didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. Elle a développé une pédagogie actionnelle et constructiviste au cours de ces dix dernières années d'enseignement notamment à la Casa Toulousaine, école de langues à Joao Pessoa qu'elle a créée en 2012. Cette méthode pédagogique ainsi que la pédagogie de projet sont aujourd'hui au cœur de ses recherches et réflexions pédagogiques.

Simone Aubin

Simone Aubin est titulaire d'une Licence en Littérature et Langues Portugaise et Française (Université Fédérale de Pernambuco - UFPE, Brésil, 1998), d'un Master en Littérature Générale et Comparée (Université Catholique de l'Ouest, Angers, France, 1999) et d'un Doctorat en Littérature Générale et Comparée (Université d'Angers, 2010). Elle est actuellement professeure adjointe du département de Lettres de l'Université Fédérale du Pernambuco. Elle est spécialisée en Langue Française, Littérature Comparée, Didactique de l'enseignement et Littératures de jeunesse française et brésilienne. Par ailleurs, elle s'intéresse au rôle des œuvres classiques dans l'imaginaire collectif et à la thématique du bonheur en littérature.

Publique seu e-book com a gente!

 Letraria®



