



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Polycopié de cours élaboré par Mme Bourkaib Saci Naoual.

Master I : Littérature générale et comparée

Semestre : 1

Intitulé de l'unité d'enseignement : Découverte

Intitulé de la matière : Didactique du texte littéraire

Volume horaire hebdomadaire : 1h30 (cours)

Volume horaire semestriel : 22h 30

Crédits : 01

Coefficients : 1

Objectifs :

- Initier l'apprenant à la didactique de la littérature.
- Initier l'apprenant à la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire en classe de fle.
- Faire prendre conscience à l'apprenant de l'importance de la dimension socioculturelle dans la perception des textes littéraires.
- Initier l'apprenant à la socio-didactique et à son importance dans la réception des textes littéraires.

Connaissances préalables recommandées : maîtrise des concepts fondamentaux de la didactique des langues tels que : les compétences de la lecture ; les compétences de l'écrit ; les stratégies de lecture ; les niveaux de lecture ; les stratégies de compréhension de l'écrit ; etc.

Contenu de la matière :

Le texte littéraire entre lire et interpréter

- *Qu'est-ce que la littérature ?*
- *Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?*
- *Les théories du texte*
- *Quelques théories inhérentes à lecture d'un texte*
- *Les niveaux de lecture du texte littéraire*
- *Lire, comprendre et interpréter le texte littéraire*

Exploiter le texte littéraire en classe de français langue étrangère : pourquoi et comment ?

- *La didactique des langues*
- *La didactique de la littérature*
- *Les fondements théoriques de la didactique de la littérature*
- *Théories sous-tendant l'enseignement/apprentissage du texte littéraire*
- *Le texte littéraire comme outil pédagogique*
- *De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : quel transfert ? Et quelle méthodologie ?*

Littérature, culture et représentations

- *Lien entre littérature et culture*
- *Culture et représentations*
- *Le texte littéraire comme moyen d'accès à la culture*
- *Le texte littéraire et l'interculturel : cas de la littérature francophone*
- *Le texte littéraire entre le double ancrage culturel/ L'altérité*
- *Culture versus civilisation*

L'approche interculturelle du texte littéraire en classe de FLE

- *La didactique de la littérature/ La didactique de l'interculturalité.*
- *Le modèle culturel d'enseignement du texte littéraire*
- *Développer une compétence interculturelle avec le texte littéraire*
- *Séquence pédagogique n°1 : Le poème de Jacques Prévert intitulé Page d'écriture*
- *Séquence pédagogique n°2 : Moderato Cantabile de Marguerite Duras*
- *Séquence pédagogique n°3 : Le Horla de Maupassant*
- *Séquence pédagogique n°4 : Le thème de la Tour Eiffel dans « Tour » de Blaise Cendrars, « La Tour Eiffel » de Guillaume Apollinaire, et La Tour Eiffel de Roland Barthes*

Mode d'évaluation : *Examen*

Cours n° 1 : *Qu'est-ce que la Littérature ?*

Objectif : *Cerner le concept de littérature*

1. Définition de la littérature

Étymologiquement parlant, la littérature désigne « écriture ». Appréhender la littérature, c'est appréhender d'abord l'écriture d'un texte ou un texte et son écriture. À cela s'ajoutent quelques notions telles que : érudition, connaissance et culture générale qui caractérisent le fait littéraire lequel est d'abord un fait subjectif, avant d'être même un fait de connaissance, (Escarpit cité par Ouhibi-Ghassoul, 2003 : 109). Ainsi, le fait littéraire se définit à la fois par rapport à la vie sociale et par sa spécificité à l'égard d'un autre fait littéraire : étant donné que la vie sociale entre avant tout en corrélation avec la littérature par son rapport verbal. Cette corrélation entre le fait littéraire et la vie sociale s'établit à travers l'activité linguistique. Ainsi, « *la littérature a une fonction verbale par rapport à la vie sociale* », Tynianov (1965, p. 132, cité par C. Achour et Rezzoug, 1990, p.92).

Simard (1997 : 201) définit la littérature comme : « *l'art du verbe, la littérature s'efforce d'actualiser maximalement les virtualités de la langue en prêtant attention dans son activité, de signifier à toutes les composantes langagières : morphosyntaxique, lexicale, textuelle mais aussi sonore, prosodique et graphique* ». Sous l'influence des formalistes russes, la notion de littérature (d'abord entendue comme un ensemble d'œuvres hautement valorisées) s'est vue progressivement concurrencer puis remplacer par celles de littérarité (entendue comme la qualité intrinsèque de certains textes, conduisant davantage à une sorte de typologie propre au fait littéraire).

2. La communication littéraire

À diverses époques, on a considéré que le texte littéraire devait remplir un rôle dans la société, l'esthétisme de l'œuvre n'étant pas suffisant. Tandis que les lecteurs du XVII^e siècle le regardait comme un moyen plaisant de s'instruire, il est devenu au XIX^e siècle le lieu de la mise à nu des rapports sociaux et du fonctionnement de la société, pour agir ensuite directement sur cette société, comme le souhaitaient les poètes antiques.

La finalité esthétique peut alors dominer, l'« art pratique » n'ayant plus de raison d'être. Cette finalité esthétique dominante n'est plus l'objet de tels débats aujourd'hui. Elle est considérée comme une caractéristique distinctive de la littérature dont la mise en valeur permet de placer la singularité du texte littéraire du côté de l'intention de l'auteur et non du matériau utilisé. En effet, comme il a été dit plus haut, la langue utilisée par l'auteur, matériau de base de la littérature, est identique à celle que nous utilisons chaque jour. Les conditions de production, de publication et les objectifs de l'auteur vont déterminer les choix et les orientations stylistiques du texte pour lui donner une autre finalité. La transmission d'une information, objectif habituel de tout discours, est au second plan dans un texte littéraire.

De même, la situation de production propre à la littérature n'est pas ordinaire. Elle permet à un auteur d'élaborer un discours construit et choisi, en lui offrant la possibilité de disposer d'un temps plus ou moins long de réflexion et de corriger son texte jusqu'à sa publication. Cette non-linéarité de production est autorisée par la communication décalée qui s'instaure entre l'auteur, écrivant dans une situation de production X caractérisée par un cadre spatio-temporel précis, et le lecteur qui se place dans une situation de réception Y, différente et pouvant être très éloignée de la première.

À ce décalage entre production et réception du discours littéraire, s'ajoute une démultiplication de la figure de l'auteur décrite par M.C. ALBERT et M. SOUCHON (2000). Il est ainsi possible de distinguer plusieurs instances productrices du discours qui se conjuguent lorsque le lecteur reçoit le message de l'auteur. En tant que personne sociale, évoluant dans une société donnée, cet « auteur » est à différencier du « scripteur », sujet écrivant qui met en place le récit. L'auteur peut intervenir à propos de son texte, il peut le contredire ou le confirmer, mais ce discours ne partage pas le même espace que le texte lui-même, objet produit par le scripteur.

Dans l'espace fictionnel, l'auteur dispose d'un relais, le « narrateur », qui ne lui est pas strictement identifiable. Ce narrateur qui n'apparaît que dans le texte, s'adresse parfois à un « lecteur fictif », également uniquement présent dans le texte. Bien entendu, narrateur et lecteur fictif ne sont pas assimilables aux personnages et à leur discours. Le texte déploie ainsi une parole fictionnelle multiple, parfois contradictoire, qui n'est pas la seule voix de l'écrivain. Acquérant une part d'autonomie lorsque le texte quitte son auteur, cette parole est irréductible à un point de vue unique et peut dire bien d'autres choses.

Si la situation de production est complexe, la situation de réception l'est tout autant. Toujours selon M.C. ALBERT et M. SOUCHON (2000), à l'auteur répond un « lecteur empirique », inscrit dans une situation sociale, temporelle et géographique particulière, et au scripteur correspond un sujet lisant, le « lecteur ». Ces deux instances constituent la personne en train de lire qui a la particularité de ne jamais correspondre exactement au destinataire originel du texte. Le lecteur modèle n'est pas réel et la multiplicité des lecteurs possibles ne s'y superpose pas.

Dans la communication quotidienne, cette configuration peut correspondre à une transgression fortuite, situation qui survient par exemple lorsqu'une personne entend une conversation qui se déroule à quelques mètres d'elle mais nelui est pas destinée. Dans la communication littéraire, au contraire, il s'agit de la situation la plus fréquente dont l'auteur a parfaitement conscience au moment de l'écriture.

Les textes publiés sont a priori disponibles pour l'ensemble de la société présente et à venir, dès le moment de leur mise à disposition. Les cas de censure mis à part, toute personne sachant lire et partageant la langue de l'auteur – ou la langue de traduction – peut y avoir accès et en prendre connaissance. La durée de « vie » d'un texte littéraire est, en outre, théoriquement très longue et peut s'étendre sur plusieurs siècles.

Cours n° 2 : Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Objectif : cerner le concept de texte littéraire

1. Définition de la notion de « texte littéraire »

Le texte littéraire est une notion vivante qui prend de la réalité pour revenir sur son espace fermé. Il consiste en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre. Le texte littéraire n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres, de découvertes, d'évasion, d'exotisme. C'est beaucoup plus une aventure qu'une affaire de lecture. Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité, qui, selon P. MACHERY, réside dans son autonomie qui est à elle seule sa propre règle dans la mesure où elle se donne ses limites en les construisant. Ouvert à toutes les possibilités, il offre des lectures plurielles et se prête à plusieurs interprétations alors que le texte non littéraire présente un seul sens. Nous ajouterons que c'est dans la perspective du beau que se situera la définition du texte littéraire : un langage systématique qui devient autotélique (qui ne trouve pas sa justification en dehors de lui-même). La notion du beau renvoie à l'accomplissement en soi (avant, elle renvoyait à l'utilité puis cette dernière fut remplacée par l'esthétique, la forme, la structure).

M. Thérien (1997 : 21-22) atteste que pour définir le texte littéraire, un grand nombre de théoriciens s'entendent sur quatre points :

- le texte littéraire est polysémique ;
- le texte littéraire se caractérise par la régularité de forme ;
- le texte littéraire s'inscrit dans une série qu'il reprend et complète ; l'intertextualité donnant à lire la culture et à la reconstruire, le caractérise ;
- le texte littéraire s'ouvre à l'imaginaire entraînant en quelque sorte le lecteur dans d'autres mondes possible.

2. Les particularités du texte littéraire

Parler de la particularité du texte littéraire, c'est d'abord parler de « littérarité ». C'est l'ensemble de procédés par lesquels les oeuvres relèvent de l'art et d'un fonctionnement esthétique du langage. Comme l'écrit Jakobson *c'est la littérarité qui fait d'une oeuvre donnée une oeuvre littéraire*. Jakobson (1960, cité par C. Achour et S. Rezzoug, 1990, p.87). En effet, ce concept de la littérarité permet de définir ce que l'on appelle un texte littéraire.

Jean-Louis Dufays (2000 : 83) explique que la littérarité contient trois grandes tensions :

- la tension entre la recherche du sens (unique) et l'activation des significations (multiples) ;
- la tension entre l'ancrage référentiel (dans le vrai) et le désancrage fictionnel (dans le faux, dans le symbolique ou l'onirique) ;
- la tension entre la quête de conformité par rapport aux stéréotypes attendus et aux lois du genre et la mise en valeur de leur subversion.

L'oeuvre littéraire se caractérise aussi par une autre spécificité : l'autonomie. Selon P. Macherey (cité par N. Ouhibi-Ghassoul, 2003, p.110), l'autonomie du texte littéraire est, à elle seule, sa propre règle dans la mesure où elle lui donne des limites, en le construisant. C'est pourquoi, le texte littéraire s'oppose aux autres textes. Par opposition aux textes scientifiques qui présentent des fins pratiques, l'oeuvre littéraire, ouverte à tous les possibles, consiste en la possibilité d'offrir des lectures plurielles et en ce qu'elle se prête à plusieurs interprétations. Le texte littéraire véhicule essentiellement des idées et dissimule les interprétations. De ce fait, le texte littéraire admet une diversité d'interprétations à partir d'une source unique et non modifiable de signes tandis que le texte non littéraire offre un seul sens.

Il faut ajouter qu'avec l'évolution des sciences du langage, le statut du texte littéraire a pris une autre dimension avec l'apparition d'autres conceptions, d'autres visions en donnant principalement de l'importance à la communication littéraire et en mettant en évidence les rapports entre la poétique et la linguistique. Dans cette dimension, la particularité linguistique de la littérature est donc de créer un autre système signifiant. R. Barthes (1964, cité par Toursel et Vassevière, 1994: 7) écrit : « *la littérature est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare* ». De plus, dans le contexte de la lecture, l'oeuvre littéraire offre des possibilités de développer une conscience du langage : « *c'est la littérature qui incarne les sens du langage dans ses formes les plus subtiles et les plus complexes qui doivent englober les nuances sémantiques et l'ambiguïté*. (Pieper, 2006: 11).

La spécificité du texte littéraire, et par extension l'œuvre littéraire, peut être recherchée selon que l'on considère ce dernier (le texte littéraire) comme une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend sens que dans la réception :

- Le texte littéraire, comme œuvre d'art : pendant longtemps, les textes littéraires étaient perçus comme des productions artistiques dont le but est d'instruire mais surtout de plaire. Dans la lignée des grands écrivains du XX^e siècle – poètes et romanciers voués au culte du *Beau et de l'idéal* – on a invoqué les qualités formelles, condition de la survie du texte littéraire. Appartenant, en effet, au domaine esthétique, le texte ne se laisse définir que comme une «forme parfaite», produit d'un «travail artistique». A ce titre, l'œuvre littéraire est opposée aux écrits qui ne visent qu'une fin utilitaire, notamment les connaissances scientifiques.
- Le texte littéraire comme communication linguistique : le développement des sciences du langage a favorisé l'émergence d'autres conceptions, d'autres visions quant à place et au statut de texte littéraire. La définition du texte littéraire (citée précédemment), quelque peu générale, ne visant que l'aspect formel du texte et par là sa valeur artistique, esthétique, a été dépassée, à la faveur de la prise en considération de la nature particulière de la communication littéraire. L'accent est ainsi mis sur le message en tant que tel, c'est-à-dire «pour son propre compte» : c'est ce qui caractérise la fonction poétique du langage.

Au final, l'œuvre littéraire doit être analysée formellement, et cette analyse prend pour objet la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire. Il importe alors de mettre en évidence dans ce type d'analyse les rapports entre la poétique et la linguistique.

1. Le texte et l'œuvre

Roland Barthes (*De l'œuvre au texte*, 1984, pp. 69-77) propose une série de qualifications qui définissent le Texte par opposition à l'œuvre :

- *l'œuvre est substantielle et le texte est représentationnel : l'œuvre c'est le livre qu'on a dans la main, qui occupe un espace dans une bibliothèque ; son existence repose sur le seul langage. L'œuvre relève donc de la réalité (de ce qui se montre) et le Texte du réel (de ce qui se démontre).*
- *le Texte se caractérise par sa force de subversion, se portant à la limite des règles de l'énonciation (rationalité, lisibilité, etc.).*
- *l'œuvre se ferme sur un signifié, impliquant donc une signification apparente et une signification cachée. Le champ du Texte, au contraire, est celui du signifiant, qui engendre le symbolique, comme jeu et dans son jeu de métonymies et d'associations en réseau.*
- *la nature du Texte est donc intégralement symbolique, fonctionnant, comme le langage de manière décentrée et sans clôture. Tout Texte est pluriel et introduit une dissémination du sens.*
- *l'œuvre relève de la filiation à un auteur, au monde : elle se place sous l'ordre de celui qui l'a écrite. Le Texte, lui, est sans origine : il se lit sans l'inscription de celui qui l'a écrit.*
- *l'œuvre est organique. Le Texte peut être cassé.*
- *l'œuvre fait l'objet d'une consommation. Le Texte est fréquemment illisible.*
- *le Texte recueille l'œuvre comme pratique, abolissant la distance entre lecture et écriture.*
- *le Texte implique une écriture : la théorie du Texte ne peut coïncider qu'avec une pratique de l'écriture.*
- *l'œuvre produit du plaisir. Le Texte relève de la jouissance.*
- *le Texte participe enfin à une utopie sociale. Il accomplit la transparence des rapports sociaux, du moins celle des rapports de langage.*

Barthes (1984) rajoute que « *ce qui fait d'une œuvre un Texte, ce n'est pas l'époque historique de sa production, c'est son ouverture à la diffraction du sens. Des œuvres dites modernes peuvent être classiques et des œuvres anciennes, des Textes à part entière. La lecture de Sarrasine de Balzac illustre cette modernité, non pas contingente, mais inhérente à la notion de Texte* ».

2. Le lecteur

Le scripteur a besoin d'un destinataire à qui s'adresser. En conséquence, il va construire une figure de lecteur idéal présentant les caractéristiques qu'il considère comme étant nécessaires à la lecture de son texte. La première d'entre elles concerne les compétences linguistiques qui sont supposées être communes au lecteur et à l'auteur afin d'atteindre un seuil minimal de compréhension du texte. L'auteur attend ensuite du lecteur qu'il puisse compléter les espaces laissés vacants, qu'il interprète le texte et décèle les signes que le texte comporte en faisant appel à son savoir encyclopédique et à sa compétence lectoriale. Théorisée et nommée « Lecteur Modèle » par U. ECO (1985 : 61), cette construction empirique n'a pas pour fonction de correspondre au lecteur réel, elle est destinée à conduire l'écriture car « prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire » (Eco, 1985 : 69). La structure de la narration, la construction de l'incipit, le choix du vocabulaire vont concourir à indiquer aux lecteurs le type de texte auquel ils sont confrontés et à diriger leur interprétation. Un texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis ; c'est pourquoi, les a laissés en blanc. Le lecteur est donc fréquemment sollicité. Il doit coopérer avec le texte et, au-delà, avec l'auteur, proposer des interprétations, elles-mêmes guidées par les indices ménagés dans le texte. Partie prenante de la création comme de l'interprétation, le lecteur est indispensable à l'existence de l'œuvre littéraire. Ce Lecteur Modèle, en tant que construction intellectuelle, permet à l'auteur d'élaborer des stratégies d'écriture qui correspondent aux stratégies de lecture, nécessairement différentes mais parallèles, que va utiliser le lecteur.

Deux situations opposées apparaissent alors, dans lesquelles l'auteur construit une figure du lecteur tandis que le lecteur fait de même avec l'auteur. L'émetteur du message doit avoir une image pour guider le lecteur : « *le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle* » (Eco, 1985 : 77). L'Auteur Modèle ainsi formé s'appuie sur le texte, mais également sur la connaissance personnelle encyclopédique du récepteur.

Les deux figures construites de part et d'autre de la communication littéraire ne sont pas des reflets exacts, ils sont construits à partir d'informations différentes. Ainsi, le nom de l'écrivain figure sur le texte, qui contient lui-même des informations s'ajoutant à la connaissance potentielle de la personne sociale par le public. Le Lecteur Modèle, à l'inverse, est une construction qui se réalise ponctuellement et varie sans cesse. Certaines de ses propriétés sont fixes, plus ou moins imposées par les choix de l'auteur et se répètent d'un lecteur à l'autre. Toutefois, la taille du lectorat potentiel et sa variabilité empêchent toute définition précise et définitive. Le Lecteur Modèle est un lecteur absolu et schématique qui doit être « *capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement* » (Eco, 1985 : 68). L'Auteur Modèle, en revanche, est une hypothèse interprétative actualisée par l'énonciation. Il ne doit pas être réduit à la personne empirique de l'auteur mais son image peut bénéficier des informations disponibles dans ou en dehors du texte pour aider le lecteur à établir ses propres stratégies interprétatives.

Par ailleurs, le Lecteur Modèle est susceptible de trouver un équivalent dans la réalité de la situation de réception. Le lectorat est en effet une entité qui peut être caractérisée par différents critères. Regroupement de type sociologique, le lectorat est un ensemble d'individu pour lequel est destiné un genre, un courant ou une œuvre littéraire à une époque et dans une situation donnée. Sans cesse en évolution, le lectorat est fondé sur une identification globale qui présente des caractéristiques spécifiques, telles que la catégorie socioprofessionnelle, le sexe, l'âge ou le lieu d'habitation des lecteurs. Les œuvres paralittéraires ont un lectorat généralement mieux identifié que celui de leurs homologues littéraires. Néanmoins, lorsque la situation d'énonciation est temporellement proche de la situation de réception, l'auteur littéraire comme l'auteur paralittéraire peuvent se baser sur le lectorat auquel ils destinent leur texte pour construire un Lecteur Modèle. Le savoir encyclopédique et la compétence lectoriale supposés par l'auteur seront alors mieux adaptés au lectorat visé.

Ajoutons que ce lectorat n'est pas réductible au lecteur empirique, tout comme il ne peut pas être confondu avec le Lecteur Modèle. Au moment de l'écriture, il peut correspondre à ce que l'auteur envisage, pour changer ensuite en fonction des variations sociologiques ou culturelles d'une société. Le rapport potentiellement entretenu par l'auteur entre le lectorat et le Lecteur Modèle invite toutefois à lier ces deux éléments, comme c'est le cas sur la figure présentée ci-dessous qui reprend les éléments qui représentent la communication littéraire :

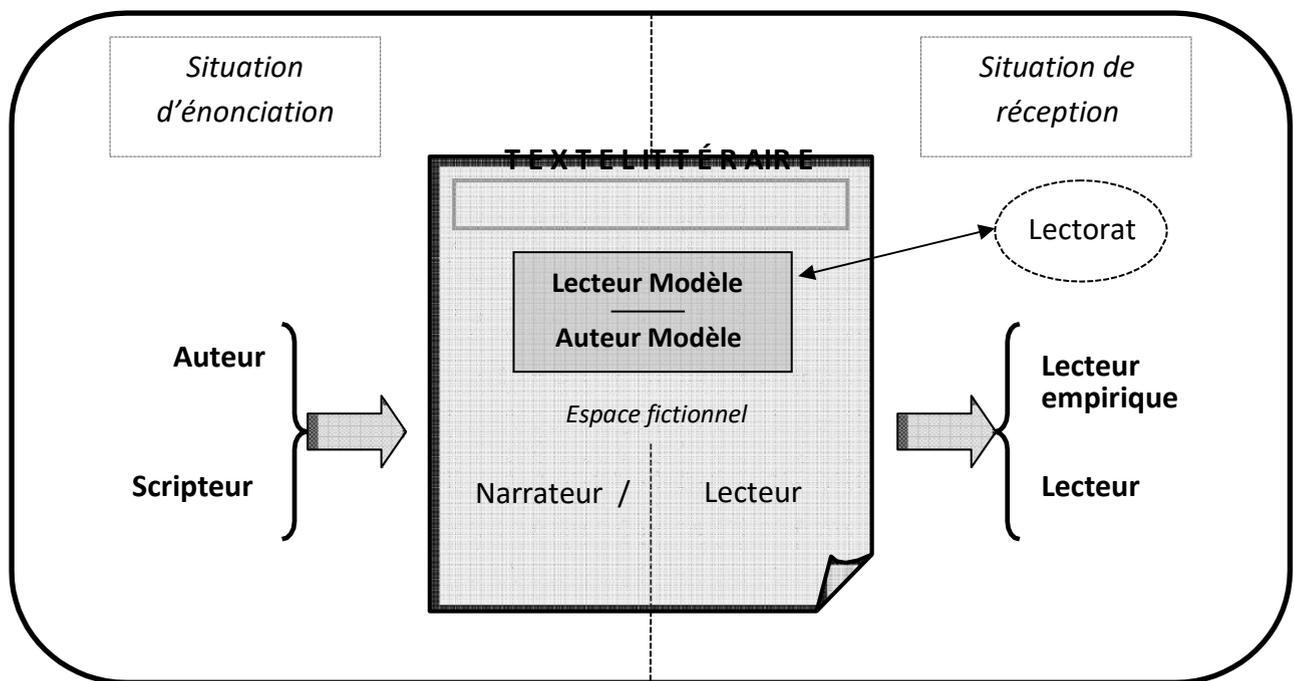


Figure 1 : La communication littéraire

Les figures de l'émetteur et du récepteur sont ici multipliées (Lecteur/Lecteur empirique ; Auteur/Narrateur/Scripteur), contrairement à ce qui est représenté par le schéma de R. JAKOBSON (1963 : 214). Les situations de communication sont plurielles, chaque pôle construit sa propre représentation de son opposé et s'adresse à cette construction. L'espace réel se conjugue avec l'espace fictif pour créer le texte et sa réception. Cette complexité n'interdit pas de synthétiser ce schéma, car en tant que discours utilisant une variété particulière de la langue commune, le texte littéraire s'inscrit bien dans une situation de communication relativement classique. Il est émis par un locuteur destinataire pour un récepteur dans un contexte particulier puisqu'il s'agit d'un message écrit non instantané.

En définitive, le discours littéraire existe et peut être analysé comme tout autre discours. Lui conserver le qualificatif de « littéraire » permet de ne pas négliger ses spécificités, la fonction poétique du message et la particularité de la situation de communication qui est la sienne. Document spécifique, son étude apporte des informations au chercheur comme au lecteur, ce qui nécessite une analyse précise des différentes instances communicantes.

Cours n° 4 : Lire, comprendre et interpréter le texte littéraire

Objectif : distinguer la lecture/compréhension/interprétation

1. Qu'est-ce comprendre un texte littéraire ?

On entend par comprendre l'expression de la faculté de saisir les choses, les raisons ou les phénomènes ; c'est concevoir les caractères d'un concept et de ceux qui en découlent logiquement. Comprendre, c'est penser un signe qui signifie.

H.-G. Gadamer (1996) explique que comprendre correspond à l'art de dissiper les obstacles qui surviennent dans un texte ou dans un dialogue. Il s'agit de passer d'une subjectivité frileuse (propre au lecteur) à l'intersubjectivité véhiculée par le dialogue qui invite ce lecteur à reconnaître ce qui vient à sa rencontre à partir de l'interprétation d'autrui, notamment celle de l'auteur.

Gadamer reprend la thèse selon laquelle *“la fonction première et critique de l'interprétation [et par conséquent de la compréhension] est d'élucider pour elle-même nos anticipations”*. Ce qui veut dire que comprendre signifie dépasser les suppositions personnelles et aller au texte lui-même pour en construire le sens. Le sens du texte s'oriente donc par rapport à une attente, c'est-à-dire par rapport à un sens déterminé au préalable. Lors de la lecture d'un texte, l'incessante vérification de l'esquisse de sens, revue et corrigée, aboutit à l'émergence d'une compréhension.

Pour Gadamer, l'acte de compréhension est un acte de reconstruction. Devant un texte on se pose la question : *“Qu'est-ce que l'auteur veut dire ?” “Pour quel public ?”*. Comprendre c'est se laisser d'emblée saisir *“dans un avenir de vérité où s'impose quelque chose qui a sens. Quand nous comprenons un texte, ce qui en lui a sens captive de la même manière que le beau”*. (Gadamer, H.G., Vérité et Méthode, Éditions du Seuil, 1996).

De son côté, Paul Ricœur définit la compréhension comme capacité de s'appropriier la structure du texte. Comprendre, c'est faire ou refaire le discours qui porte la signification. Il rajoute qu' *« en présence d'un texte, à partir de notre propre situation, nous nous comprenons nous-mêmes »*. C'est ce qui se passe quand le lecteur s'approprie un texte, à partir de sa propre situation. Comprendre un texte, c'est donc, avant tout, se comprendre devant le texte. C'est s'apprêter à recevoir du texte, un soi plus vaste. Le lecteur ne peut aller au texte qu'en partant de lui-même, et se laisser transformer ensuite par le texte. *“Se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture”*. Il y a comme un va-et-vient qui s'instaure entre le lecteur et le texte.

La lecture ne peut pas être envisagée comme un processus linéaire de découverte de texte, mais plutôt comme une démarche intégrative procédant par tâtonnements. En définitive, l'acte de lecture ne peut s'accomplir effectivement qu'avec le consentement du lecteur.

2. Lire et interpréter le texte littéraire

A propos de la lecture des textes littéraires, J-P Sartre nous dit dans son oeuvre : *« Qu'est-ce que la littérature ? »* que *l'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture et ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'y a que des traces noires sur le papier.* (Sartre, 1948: 52). En effet, la lecture de ces textes peut permettre aux apprenants de mobiliser leurs propres réalités, expériences et représentations.

En fait, Pierre Levy (1995 : 98-99) dit de la lecture :

« Je n'ai pas la prétention de faire une théorie générale de la lecture mais simplement d'analyser, à partir de ma propre expérience, ce que je fais lorsque je lis un texte. J'ai devant moi une feuille de papier avec des caractères noirs sur un fond blanc. La première chose que je fais, c'est que je commence par le caviarder, par le parsemer de blancs. Et ces blancs, ce sont en réalité les mots, les membres de la phrase que je ne comprends pas vraiment, que je ne réunis pas aux autres, que je néglige. Evidemment, ça se passe non seulement quand lit mais aussi quand on écrit, et c'est ce que vous faites vous-même en ce moment, en prenant des notes. On ne peut pas lire sans négliger des fragments de phrases du texte, et donc lire c'est délire, c'est délier. On ne peut pas avoir une lecture totale. Et non seulement en lisant je déchire le texte mais encore je froisse, je le replie, c'est-à-dire que je vais rapporter l'un à l'autre des passages qui se correspondent ; je vais construire un réseau de correspondances. Par-delà la linéarité matérielle du texte, je vais recoudre les membres dispersés du discours. Il y a une linéarité du texte, et je vais reconstruire un espace multidimensionnel qui est l'espace sémantique de l'espace réel, l'espace vivant du texte. On retrouve là, dans le fait de recoudre, de replier le texte, une activité textile qui nous fait revenir au fond, aux sources étymologiques de la notion de texte. Quand je lis, je fais un travail de facteur puisque je fais vivre une correspondances entre les parties du texte, en m'aidant du travail d'adressage qui est fourni par la syntaxe, par la langue mais aussi par les indications de l'auteur, par les indications de l'éditeur, par la typographie ; je vais même éventuellement constituer une sorte de géographie sémantique qui n'avait

pas été prévue ni par l'auteur, ni par l'éditeur dans un travail de réinvention du texte. Ça c'est le travail que je fais sur le texte lui-même mais lire vraiment c'est aussi rapporter le texte à d'autres textes, à d'autres discours, s'il s'agit d'un texte entendu. Il s'agit là de constituer un réseau de correspondances non plus dans le texte mais dans le corpus de ma mémoire en quelque sorte. Et il ne s'agit pas seulement de rapporter le texte à d'autres textes mais aussi à des images que je possède dans le grand réseau sémantique de ma mémoire(...) Au fond, la lecture c'est, à partir d'une linéarité, d'une platitude originelle du texte, déchirer, tordre, recoudre le texte pour ouvrir un milieu vivant où va pouvoir se déployer le sens. C'est aussi utiliser le texte pour étendre un réseau de renvois, faire entrer en résonance des images et des mots que nous avons déjà dans notre esprit mais peut-être de façon dramatique, par une sorte d'effet de seuil, toute cette pelote emmêlée d'émotions et d'image qui nous constitue. C'est alors l'occasion d'un véritable apprentissage ; d'une transformation de notre vision du monde. Vous voyez que lire ce n'est pas seulement comprendre les intentions de l'auteur mais aussi construire le paysage de sens qui nous habite ».

De là nous pouvons dire que la lecture / Compréhension est considéré comme le résultat de la rencontre de deux textes : le texte à lire et le texte du lecteur : *ce « moi » qui s'approche du texte est déjà lui-même une pluralité d'autres textes, des codes infinis, ou plus exactement dont l'origine se perd »*, (R. Barthes, 1970 : 16).

1. Quels niveaux de lecture d'un texte ?

Principalement, il existe trois niveaux de lecture :

- La dénotation (premier niveau de lecture lié au livre ou à l'image, la description, la narration objective) : C'est ce que dit le texte, ce qui est écrit et qu'on peut résumer.
- La connotation (deuxième niveau de lecture lié au livre) : C'est ce qu'on peut voir à travers le texte ; ce qui n'apparaît pas directement mais qui est présent néanmoins.
- L'interprétation (troisième niveau de lecture extérieur au livre). Le texte peut être mis en réseau, reliés à d'autres œuvres, à un thème, à un courant esthétique, culturel, philosophique... Le texte peut être analysé par rapport à l'œuvre de l'auteur ...

Pour comprendre un texte, on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles que le texte contient. Cette généralisation cherche à dégager un sens (mot qui se définit étymologiquement comme une «perception», une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique). Le sens perçu participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, ne requiert pas nécessairement une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu.

Pour interpréter un contenu textuel, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des signifiants possibles. Ce n'est plus le sens que le lecteur-interprète poursuivra mais une signification (dont l'étymologie renvoie directement à l'«action d'indiquer»). La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement une représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. Le texte polysémique se transforme de la sorte en un matériau d'un nouveau texte, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original. Dans un mouvement itératif, le lecteur s'éloigne du texte (compréhension) et s'en rapproche (interprétation) pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte. Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation rappelleront inmanquablement cette tension dynamique entre, d'une part, la vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner et, d'autre part, la vision microscopique, qui part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer des microstructures récurrentes.

2. Quelle (s) compétence (s) pour lire, comprendre et interpréter un texte littéraire ?

Karl canvat explique qu'il existe un socle de compétences nécessaires à la compréhension/production de texte littéraire. Ces compétences sont à considérer au niveau de trois dimensions du phénomène littéraire :

- le texte ou le produit discursif proprement dit ;
- les conditions et les stratégies de sa production ;
- la lecture comme opération de construction de sens.

Jean –Louis Dufay (2000 : 79) explique que le lecteur compétent est celui qui sait exploiter les divers ressources du « liseur » (la dimension physique), du « lu » (la dimension psychoaffective) et du « lectant » (la part cognitive) et qui sait s'ouvrir à la diversité des composantes du texte tout en étant conscient des choix qu'il est obligé d'opérer.

Par ailleurs, Dufay (2000 : 84) atteste que la maîtrise de certains concepts et outils théoriques ne suffit pas à elle seule à développer chez les lecteurs « novices » une compétence de lecture riche et subtile. Quatre autres axes complémentaires sont alors nécessaires :

- la stimulation du plaisir de lire et de l'appropriation des valeurs suscitées par les textes ;
- la familiarité avec l'univers culturel du livre ;
- une culture littéraire suffisante pour pouvoir décoder l'implicite ;
- un savoir-faire interprétatif : la capacité de faire signifier l'implicite en établissant des hypothèses fondées et cohérentes.

Dans ce même sens, L. Gemenne, D. Ledure et J-L. Dufay (2000) montrent que pour développer une lecture littéraire, il faut :

- prendre en compte les représentations du lecteur ;
- familiariser le lecteur avec l'univers du livre ;
- stimuler l'appropriation sensorielle et imaginaire des textes,
- initier au jeu des hypothèses interprétatives ;
- initier à la diversité des niveaux de lecture ;
- initier aux genres de textes ;
- connaître les codes culturels.

Cours n° 6 : *Quelques théories inhérentes à lecture d'un texte*

Objectif : *saisir la notion de lecture de manière générale et la lecture du texte littéraire de manière spécifique.*

Les théories de la lecture littéraire

L'émergence des théories de la lecture à la fin des années 70 a peu à peu imposé une double idée sur la lecture de textes de manière générale :

- le texte reste un produit inachevé tant que ses virtualités ne sont pas concrétisées par une lecture particulière ;
- au plan de la lecture, le texte apparaît comme un ensemble d'indéterminations, d'ouverture de sens.

Sur cette base, les théories de la lecture se sont scindées en deux orientations distinctes :

- la théorie des réceptions effectives qui affirme la relativité historique des significations face à la souveraineté du lecteur ;
- la théorie des effets correspondant aux lectures implicites qui constituent à donner la prévalence au texte ;

Iser et Jauss (1978) présentent ces deux approches comme complémentaires : *« la prise en compte des réceptions effectives n'empêche nullement d'affirmer qu'il existe à la source un ensemble de contraintes historiquement situées. En fait, si l'on part du constat que tout lecteur est obligé de lire en utilisant d'abord les stéréotypes (historiquement situés) de la culture qui l'entoure, on est amené à reconnaître l'existence, pour chaque groupe sociohistorique, d'un réseau virtuel d'effets communs fondés sur les stéréotypes qui permettent à ces groupes d'exister. De la sorte, avant d'être lu, tout texte n'est qu'un pur artefact (Phénomène artificiel ou accidentel lors d'une expérience scientifique) qui condamne chaque lecture à être un processus de construction reposant sur les compétences et les motivations du lecteur. Ainsi, dès qu'il est situé dans un contexte de réception particulier, le texte devient « un objet social » ou encore « un discours » et la lecture devient un processus de reconnaissance et de combinaison d'une matière préexistante. Définir le texte comme un objet social qui se prête à la fois à une reconnaissance et à une construction, à une coopération interprétative et à des utilisations, c'est légitimer une certaine pluralité des interprétations ».*

Au final, la lecture dépasse l'ensemble des significations inhérentes à la structure de l'œuvre, susceptible d'ordonner une lecture « modèle » au profit du concept de « sens partagé par une communauté de lecteurs à un moment donné, comme l'atteste François Rastier, dans *Sens et textualité* (1989 : 16-19) :

« le sens n'est pas un immanent au texte comme, mais à une situation de communication comprenant en outre un émetteur et un récepteur, comme aussi un ensemble de conditions (des normes dans le genre textuel et une pratique sociale déterminée). Si donc le texte est construit plutôt que donné, son objectivation (action d'exprimer quelque chose, définir, donner une forme concrète) n'est pas un processus unique fixé une fois pour toute. L'objectivation du sens textuel peut recommencer indéfiniment dans des situations nouvelles »

A partir de là, nous pouvons dire que lire ne consiste ni à identifier des significations stables et intemporelles, ni à projeter sur le texte de purs fantasmes subjectifs mais c'est se mouvoir dans du culturellement reconnaissable, ce qui permet à chaque communauté de lecteurs de s'entendre un minimum sur le sens des textes.

Par ailleurs, Jean-Louis Dufays (2000 : 82) distingue deux lectures possibles :

- la lecture « littéraire » caractérisée par la suspension du sens référentiel, activation du sens symbolique et exploitation maximale de la polysémie ;
- la lecture « fonctionnelle » caractérisée par son univocité, référencialité, priorité au fond, conformité aux lois du genre et aux lois éthiques, clarté, investissement affectif.

Dans ce sens, la fonctionnalité et la littérarité constituent les deux pôles d'un continuum dans lequel toutes les variations sont possibles : par exemple, une lecture peut activer la tension entre sens et signification mais se cantonner au niveau de l'émotion et donc se montrer très littéraire.

Cours n° 7 : La didactique des langues

Objectif : Cerner les concepts de « didactique des langues et « didactique du fle »

1. Définition de la didactique des langues

En référence à CUQ. J- P. (2003. Pages 69, 70, 71), on peut dire que par son origine grec (didaskain : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, VIIe siècle).

En science de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux (Cicurel) :

- La DDL n'a pas de discipline-objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;
- Le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement de la langue sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel qui est « l'acquisition » ; ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.

Dans une première approche, la didactique était considérée comme issue de la pédagogie (qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination). Mais dans les années 1970, la définition de ce concept a beaucoup évolué :

- *Ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement* » G. Miaret (1979)
- *« La définition de la didactique : une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline ou des sciences voisines avec lesquelles il interagit. » G. Vergaud (1985)*
- *« La didactique se définit notamment par des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction. Dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter... La dominante est psychologique. » (Halté, 1992)*

- « *La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par l'apprenant.* » J.J. Duppin et S. Johssua (1993)
- « *Discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique* » (Legendre, 2005, p. 403)

2. La didactique du FLE

La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet, pendant une bonne partie du XXe siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelée celle de la linguistique appliquée. Le déclin, en France du moins, de cette expression correspond à la baisse de l'influence de la linguistique en sciences humaines.

Dès lors, pour beaucoup de chercheurs (M. Dabène, E. Roulet, L. Porcher par exemple), c'est l'établissement de concepts issus de disciplines de référence qui peuvent seules la légitimer. Dès 1977, R. Galisson propose de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères, mais il a fallu encore bien des années pour que la didactique se détache réellement de la linguistique dont elle ne peut être conçue comme une des applications, sinon, des sciences du langage avec lesquelles elle garde encore des liens privilégiés. La divergence fondamentale de la DDL avec la linguistique se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage, qui ne sont pas dans le champ d'investigation des linguistes.

Toutes langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique qui peut à son tour être scindée en plusieurs didactique en fonction de la situation de l'apprenant par rapport à la langue à apprendre. En fait, l'enseignement du français ne peut être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction entre les différentes didactiques du français est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant :

- si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on parlera de locuteur de langue maternelle (LM) ;
- si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS).

Cette différence est prise en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français :

- la didactique du français langue maternelle (DFLM) ;
- la didactique du français langue seconde (DFLS).

Cela étant, la DFLM entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec la didactique des autres langues maternelles et il en va de même pour la DFLS avec la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi la DFLS est aujourd'hui plutôt conçue comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères et secondes.

D'un point de vue social et institutionnel, la DFLS a développé depuis les années 1960 un véritable champ de recherche indépendant de celui des sciences de l'éducation et celui des sciences du langage pour se poser en tant que discipline autonome. Dans cette perspective, on peut concevoir son organisation en à trois niveaux :

- Le niveau méta-didactique (un niveau descriptif). C'est à ce niveau que s'effectue la production des concepts propres à la discipline et la transposition des concepts issus des disciplines de référence dans le but d'établir un système conceptuel cohérent, qui détermine les méthodes d'enseignement et tente de décrire les phénomènes ;
- Le niveau méthodologique, dont l'objet est d'une part, le paramétrage théorique maximum de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part la production d'une série organisée de principes d'action ;
- Le niveau technique où s'élabore un ensemble de pratiques et où se mettent en œuvre les technologies disponibles.

De manière générale, l'une des principales fonctions de la didactique est de réfléchir sur les objets de l'enseignement, notamment sur les écarts entre les savoirs de référence et les savoirs scolaires, de les mesurer et de tenter de les réduire : d'où la notion de transposition didactique qui renvoie aux opérations de fabrication des savoirs à enseigner à partir des savoirs savants (Chevallard, 1991 : 13)

1. Définition de la didactique de la littérature

C'est Jean Peytard, ancien chercheur du CRELEF qui a été probablement le premier unifier l'étude de la langue et l'étude de la littérature. Alors que les méthodes traditionnelles d'approche du texte littéraire étaient l'illustration de faits grammaticaux et l'illustration de faits sociaux et culturels, il a été à l'origine d'une nouvelle approche, ancrée dans le mouvement du structuralisme, qui se veut attentive aux faits de langue littéraire. S'appuyant sur l'idée de Roland Barthes (1969) selon laquelle «*la littérature est un espace de langage*», Jean Peytard (1988, p.17) indique que le texte littéraire est «*le lieu de la littérarité, c'est-à-dire de l'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre.*».

La littérature est donc le lieu de tous les possibles de la langue. Elle est la meilleure incarnation de la langue, et c'est à ce titre que son étude peut se révéler fructueuse pour des apprenants des langues étrangères. Jean Pétard (1989) explique que

« Le pari à faire consiste en ce que l'approche du texte littéraire, comme ensemble des manifestations de la langue, requiert une minutieuse attention analytique à l'écriture (...) L'hypothèse [est] que la littérature peut et doit être présente dans la classe de langue, et qu'elle produira son efficacité si les approches du texte sont celles d'une sémiotique 'différentielle', ou 'sémiotique des entailles' inscrites dans la matérialité du texte sur son aire scripturale. Autrement dit, le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme supplément culturel, mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. »

Il s'agit donc de travailler sur le signifiant et de repérer les « entailles du texte », les endroits où il y a « polémique » : « *On ne s'installe pas dans la linéarité du texte, mais dans sa tabularité.* » (Peytard, 1988, p.16). Ces entailles peuvent être de nature scripto-visuelle (titre, typographie), syntaxique (pronoms personnels, temps verbaux, deixis, discours rapportés), paragrammatique (grapho- phonèmes) ou de variance (variations génétiques). En étudiant ces différents éléments, l'apprenant accède à la littérarité du texte tout en poursuivant son apprentissage de la langue.

Le texte étant perçu comme un ensemble de différences qui le distinguent des autres textes et en prenant conscience de ces différences, l'apprenant finira par progresser dans sa apprentissage de la langue ainsi que dans la connaissance de la littérature de la langue étrangère. De plus, l'intérêt de l'approche initiée par Jean Peytard est de relier l'apprentissage de la langue à celui de la littérature par le biais de la théorie de la littérature.

Au final, la didactique du texte littéraire doit s'inscrire dans le cadre large de la didactique des langues et avoir les mêmes finalités d'enseignement/apprentissage des langues, de manière spécifique et de l'école de manière générale tels que :

- aborder des questions de valeurs qui donnent sens à la vie ;
- développer le goût de lire ;
- faire acquérir une démarche de d'analyse pour développer une lecture autonome et critique.

L'articulation des savoirs de référence avec les compétences à acquérir par les élèves dans l'enseignement de la littérature permet de délimiter un champ notionnel défini par un certain nombre de connaissances et de concepts (les concepts sont des idées générales constituées par abstractions et généralisation : l'élève cherche à faire fonctionner un texte à partir d'un exemple déjà étudié). Ce champ notionnel pourrait être défini comme le « noyau dur » de la discipline appelée : « l'enseignement de la littérature ». Dans ce cas, le projet didactique de la littérature entend :

- construire la littérature comme objet de savoir et d'apprentissage ;
- établir un type de cohérence (au niveau méthodologique) structurant la transmission des savoirs, les pratiques des enseignants et les activités des apprenants ;
- faciliter la constitution de corpus, structuré autour des œuvres et rendre possible l'intelligence dusens profond des variations de l'écriture littéraire.

2. Les finalités de la didactique de la littérature

Comme l'écrit Yves Reuter (1999, p. 197) :

« La variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... ».

De son côté, Suzanne Richard (2006) observe une évolution dans les finalités évoquées dans les recherches en didactique du français : *« si les finalités « d'ordre esthétique-culturel » sont constantes dans les différentes périodes de la didactique, les finalités « d'ordre cognitivo-langagier » connaissent un pic dans les années 1980-1990 ; ce qu'explique aisément l'influence dominante de la psychologie cognitive et des recherches sur la lecture en général, au-delà de la question littéraire ».*

Genèse de la didactique de la littérature

La didactique de la littérature s'est en partie constituée sur une critique de ce qui était identifié comme une « configuration ancienne » de l'enseignement du français (Halté, 1992). La critique portée par la didactique naissante à l'enseignement de la littérature peut être résumée dans cette formule : « *l'enseignement-apprentissage de la littérature a longtemps été contesté parce qu'il était le lieu de pratiques impressionnistes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques* ». L'éditorial de la première livraison de la revue *Pratiques*, en 1974, constitue un témoignage de cette contestation fondée sur l'idée que de l'enseignement de la littérature ne répondait pas à une approche scientifique. De cette période ressortent trois traits caractéristiques, qui ne manquent pas d'avoir encore des effets sur le champ didactique actuel :

- un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique ;
- une affiliation idéologique le plus souvent implicite ;
- une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage.

Cette approche critique, idéologique mais de forte exigence théorique, s'autorise particulièrement de deux champs de recherche, bien qu'ils soient, à certains égards, incompatibles entre eux :

- les uns concernent les études sociologiques et philosophiques qui interrogent soit le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, dans le domaine de la culture littéraire particulièrement (Bourdieu & Passeron, 1964 & 1970 ; Baudelot & Establet, 1971) soit, plus spécifiquement, le rôle de l'école dans le fonctionnement idéologique de la littérature (Balibar, 1974), soit encore la place de l'école dans le *champ* ou l'*institution* littéraire (Bourdieu, 1979 ; Dubois, 1978) ;
- L'autre source de réflexion didactique, favorisant l'émergence de la didactique de la littérature, correspond aux théories littéraires et particulièrement celles qui fondaient leur programme sur la recherche d'une possible *littéarité*. L'effervescence théorique des années 1950-1960, dans le domaine de la littérature a eu une réelle influence sur la première génération des didacticiens, qui y trouvèrent à la fois une légitimité à critiquer ce qu'ils percevaient comme un ordre ancien, mais surtout les outils théoriques qui permettaient de repenser l'enseignement de la littérature.

Par conséquent, dans les années 1970, les lieux de rencontre entre spécialistes de l'enseignement de la littérature et les théoriciens universitaires du texte littéraire, eux-mêmes enseignants se multiplient : la didactique de la littérature n'est pas au départ, identifiée comme autonome des études littéraires universitaires et c'est au contraire dans l'alliance entre chercheurs d'horizons divers qu'émerge peu à peu une réflexion spécifique qui contribuera à fonder le champ didactique.

La « configuration ancienne » de l'enseignement de la littérature est parfois définie par référence à Pierre Clarac. On lui reproche :

- sa conception de l'enseignement du français, caractérisée par une approche normative de la langue liée à la littérature (Halté, 1992, p. 22-26) ;
- sa vision de la littérature, fondée sur un humanisme qui fait des auteurs à étudier les représentants de l'humanité éternelle, ainsi sacralisés comme vecteurs de la perfection linguistique et morale (par exemple : Delesalle, 1970 ; Fayolle, 1975 ; Sarrazin, 1987 ; Rosier, 2002).

Mais la critique de l'enseignement traditionnel se réalise plus généralement dans l'analyse des pratiques observées de cet enseignement, avec un accent particulier mis sur deux aspects : les manuels en usage et les exercices dominants.

La lecture littéraire comme outil didactique théorique

La didactique de la lecture littéraire tire profit explicitement :

- des théories littéraires de la lecture des années 1970, qu'il s'agisse de l'approche «structurale» intégrant cette dimension, de l'approche sémiotique ou poétique/ rhétorique, des travaux de l'« École de Constance » (Iser, 1976 ; Jaus, 1978),
- des nouvelles réflexions didactiques sur la compréhension en général, d'inspiration psycholinguistique ou de certaines approches sociologiques ou historiques des pratiques culturelles qui ont dessiné un arrière-plan théorique donnant matière à la justification de la didactique de la lecture littéraire.

Ce sont en fait essentiellement les nombreux travaux littéraires sur la lecture qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique* permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-1960, centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs – non dans un « tête à texte » mais dans le cadre d'un contexte historique et social.

Dès les années 1990, une nouvelle « alliance » entre théoriciens de la lecture littéraire et didacticiens : elle se concrétise (outre un numéro spécial du *Français dans le monde* de 1988) dans la publication simultanée d'ouvrages théoriques non spécialement didactiques, mais rédigés par des auteurs qui s'intéressent par ailleurs à la question même de l'apprentissage de la lecture : on peut citer, parmi les plus représentatifs, ceux de Jean-Louis Dufays (1994), de Bertrand Gervais (1993), de Vincent Jouve (1992 & 1993). Plus parlants encore de ce point de vue sont, la même année, la tenue du colloque « *Pour une lecture littéraire* » (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996) et le lancement de la revue *Lecture littéraire* (depuis 1996), qui ont offert aux didacticiens et aux théoriciens de la lecture littéraire l'occasion de se côtoyer et discuter.

Du reste, la question didactique de la lecture des textes ne peut manquer d'interroger les théories de la lecture littéraire. Comme l'écrit Jean Verrier (1991) : « *L'étude de la façon dont les textes sont lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus, et surtout transformés par des lecteurs particuliers, fait intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature* ».

Dire de la notion de *lecture littéraire* qu'elle est un *outil didactique*, c'est signaler son intérêt et sa productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature. Pour autant, ce n'est pas là un concept construit de manière consensuelle dans le champ : nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'*est* une lecture littéraire. Il faut insister sur son statut de notion *heuristique*, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur.

C'est là, la force de la notion de « lecture littéraire », en ce sens qu'elle ouvre un espace d'inventivité aussi bien dans les recherches théoriques que dans l'ingénierie didactique, non pas tant par la découverte de nouvelles approches du texte littéraire que par la redéfinition d'anciennes approches, recomposées et donc reconstruites, au moyen d'un étayage théorique nouveau qui permet de leur donner une valeur et une raison d'être dans la conception d'un enseignement rationnel de la littérature. Autrement dit, la notion de lecture littéraire a permis de chercher à mieux définir un contenu *enseignable* susceptible de donner un contour identifiable, théorisable et donc didactisable à l'enseignement de la littérature.

Le propre de la notion de *lecture littéraire* comme outil théorique (didactique) est précisément de centrer l'attention sur ce fait, au lieu de le voir comme une conséquence de choix portant sur le texte et ses valeurs ou ses caractéristiques intrinsèques. En même temps, et conformément aux apports des théories littéraires qui lui servent de référent principal, la notion de lecture littéraire s'est construite par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir, dans la lignée de Roland Barthes (1970), à la « lecture plurielle » et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), « du texte interrogé au texte qui interroge ».

Les différentes approches didactiques du texte littéraire

En littérature le texte est avant tout exploité afin de transmettre un savoir littéraire, mais en classe du FLE, cela ne doit pas être sa seule finalité. Il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques. Enseigner un texte quelconque, c'est apprendre indirectement la langue de ce texte, analyser les objectifs esthétiques qui concernent l'apprentissage de la stylistique, et de la rhétorique et enfin des objectifs sociohistoriques et culturels, car tout texte reflète d'abord la société et la culture à laquelle il renvoie.

Dans un projet didactique, l'enseignant doit prendre conscience de toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples afin de permettre à l'apprenant à se l'approprier à des usages variés. Le texte littéraire ne doit pas être exploité à des fins esthétiques, stylistiques et culturelles, mais aussi et surtout dans le cas de la formation en langue, à des fins langagières. Le texte doit être le lieu de tous les plaisirs de langue et donner goût à l'apprentissage de la langue afin de motiver les apprenants.

Pour lire et comprendre un texte littéraire, il existe plusieurs approches :

- la lecture méthodique inspirée des théories suivantes : la rhétorique, l'histoire littéraire de H.-R. Jauss (1978), la poétique et la narratologie, la théorie de la coopération interprétative inspirée d'Eco et d'Iser (approche interne textuelle, centrée sur le texte et sur les effets de la lecture programmée par le texte) : le rôle de l'élève est de reconnaître fidèlement, sous le regard avisé de l'enseignant, un sens déjà là implicitement tenu comme unique.
- L'étude de la typologie textuelle et formelle inspirée du structuralisme de Todorov et Barthes, etc.
- l'approche thématique inspirée des travaux de Bachelard.
- l'approche historique et sociohistorique inspirée de Bakhtine, de Barberie, etc., (approche externe).
- l'approche énonciative de Maingueneau, qui propose un programme didactique d'exploitation de l'analyse du discours (2003, p. 81).

Ces méthodes ont le mérite d'adosser l'enseignement de la littérature à une approche *scientifique* des textes, au risque d'une illusion scientiste très vite dénoncée d'ailleurs par la plupart des acteurs de l'époque, conscients, comme l'écrit Georges Raillard (1977, p. 100), de la difficulté à penser un enseignement de la littérature entre « *deux fantômes déchaînés : la "science", valorisée comme on la valorise surtout en dehors des disciplines dites "scientifiques", et, en face, le spectre de l'impressionnisme* ».

Cours n° 12 : Théories sous-tendant l'enseignement/apprentissage du texte littéraire
Objectif : connaître quelques théories liées à l'enseignement/apprentissage du texte littéraire

1. Les outils théoriques nécessaires à une lecture littéraire

Enseigner/apprendre une langue étrangère par le biais du texte littéraire ne veut nullement dire enseigner apprendre la littérature dans cette langue. Le principe de base, relevé par A. Séoud (1997 : 9) assurant à la didactique littéraire sa légitimité, réside dans le fait que « *enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire* ». En d'autres termes, le texte littéraire doit être reconnu comme tel, c'est-à-dire avec tout ce qu'il peut renfermer comme « informations » liées au discours, à la culture, à l'idéologie, à l'art, etc.

Cela dit, les connaissances théoriques nécessaires dans l'approche du texte littéraire sont :

- les outils théoriques : l'ensemble de connaissances techniques permettant de donner du sens et de la valeur à un texte, tels que la sociologie des institutions (le champ littéraire de sphère de production large et restreint, etc.), l'histoire des esthétiques littéraires, la théorie des types et des genres littéraires (la tradition rhétorique, la poético-narratologie de Genette), la théorie du texte de Bakhtine et de Genette (en relation avec les notions de mythe, stéréotype et de prototype) ;
- les concepts cadres : les connaissances que l'on a des notions de texte, discours, lecture et de littérature et qui permettent de modifier l'ensemble du regard que l'on porte sur les textes.

La multiplicité des savoirs en jeu dans une conception de l'enseignement de la littérature a été souvent soulignée. On les catégorise en trois grands ensembles :

- les savoirs socio-institutionnels,
- les savoirs formels,
- les savoirs historiques.

2. L'horizon d'attente chez l'élève : un concept théorique déterminant dans la lecture littéraire

En 1989, A. Pagès dessine les grandes lignes d'une pédagogie de la lecture méthodique inspiré de la théorie littéraire de Jauss (1978) et qui consiste à faire prendre conscience aux élèves des formes littéraires propres à chaque genre et à chaque type de texte afin de leur apprendre à distinguer dans une œuvre littéraire ce qui relève de la reproduction de ce qui relève de l'innovation. En mesurant l'écart au plan esthétique entre l'œuvre et l'horizon d'attente en matière de formes littéraires (l'horizon d'attente chez l'élève est fondé sur son analyse textuelle à partir de normes formelles préexistantes mais également sur la culture héritée d'une tradition esthétique et de tout un système de valeurs sociales, orales et spirituelles), les élèves perçoivent l'originalité d'une œuvre. Ainsi conçue, la lecture méthodique a pour objectif la formation d'une conscience esthétique chez les élèves. Cette approche du texte littéraire est appelée « la théorie de l'esthétique de la réception appliquée en didactique de la littérature ».

Au plan didactique, l'intérêt du concept de l'horizon d'attente réside dans le fait qu'on peut l'appliquer non seulement à la réception de l'œuvre lors de sa parution mais aussi à la réception de l'élève lui-même. Par exemple : les modifications apportées par Racine aux mythes et aux légendes grecs prennent tout le sens quand on les met en relation avec l'attente du public de l'époque et avec la doctrine classique dont l'idéal était de plaire : face à l'horizon d'attente des spectateurs habitués à un certain raffinement des mœurs, Racine se voyait obligé d'adoucir la férocité de Pyrrhus dans *Andromaque* et d'atténuer la virilité hautaine d'Hyppolite dans *Phèdre*.

Cours n° 13 : Le texte littéraire comme outil pédagogique

Objectif : savoir pourquoi/comment considère-t-on le texte littéraire comme outil pédagogique

Quel (s) texte (s) choisir dans l'enseignement de la lecture littéraire ?

Nous considérons que l'une des premières activités que l'on peut proposer sur la base d'un texte littéraire correspond à l'activité de lecture. La lecture est le premier passage obligatoire pour initier les apprenants à la lecture du texte littéraire. La lecture de ces textes peut permettre aux apprenants de mobiliser leurs propres réalités, expériences et représentations. Pour cela, il est souhaitable d'exercer sans relâche en classe de langue la lecture, qu'elle soit dirigée, commentée et/ou illustrée et afin d'aider l'apprenant à maîtriser la langue, c'est-à-dire au moyen de la lecture. En fait, il s'agit surtout de développer chez l'apprenant certaines capacités notamment celles qui consistent à décoder et à comprendre le langage littéraire le conduisant forcément aux activités de production.

Le mouvement de didactisation de la lecture littéraire s'est accompagné d'un recentrage de la didactique de la littérature sur le sujet apprenant au lieu d'une centration sur l'objet. L'implication de l'apprenant-lecteur est au cœur de l'interrogation de certains didacticiens qui veulent redonner à la « participation » du lecteur sa place dans la lecture littéraire. C'est pourquoi, la notion de lecture littéraire ne manque pas de faire débat. En premier lieu, elle suscite un questionnement sur le *corpus* de prédilection de cette lecture, quand certains théoriciens de la lecture littéraire, souvent convoqués en didactique, affirment clairement que la lecture littéraire concerne en premier chef le choix des textes.

D'après Peytard (1986, cité par Rufat, 1997: p.583), le texte littéraire est celui où le langage travaille de manière non-linéaire et non-univoque, sans pour autant en interdire une approche réglée. Parce que précisément, elle révèle et illustre les potentialités multiples du langage, l'oeuvre littéraire a inévitablement sa place dans les cours de FLE. J. Peytard suggère aux didacticiens qu' « *il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du cours de langue , un document d'observation et d'analyse* ». (Peytard, 1982: 102).

Le choix du texte est donc l'étape la plus importante dans le déroulement du processus pédagogique, car comme l'écrit J. Peytard (1982), cité par M. H. Estéoule-Exel (1993 : 184-185),

« le texte est cet objet-produit considéré comme un lieu de travail du langage, c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser les effets discursifs singuliers. Travail du langage par le scripteur. Mais simultanément scripteur travaillé par le langage. La langue est questionnée par les épreuves qu'elle traverse [...]. Ce qui apparaît d'abord [...] tout ce qui fait l'étrange du langage dans le texte et dérange nos habitudes perspectives [...]. Le texte devenant ce «laboratoire» où le langage est en expérience [...]. Les mots n'ont plus cours ni valeur ailleurs, d'abord, que dans le texte».

S. Doubrovsky (1971, cité par J. Bekker, 2008: p.30) explique aussi que le texte littéraire « c'est un lieu d'apprentissage dans lequel les apprenants peuvent explorer tous les possibles de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle ».

Le choix du texte littéraire à étudier en classe dépend du public d'apprenants, de leur niveau en langue étrangère et de leurs objectifs, mais il dépend aussi des caractéristiques du texte lui-même. Quatre critères généraux sont à prendre en compte.

- Le premier critère est l'étrangeté linguistique. Lors des premières années d'apprentissage du français, les apprenants deviennent progressivement familiers avec le vocabulaire et la syntaxe utilisés aujourd'hui dans les conversations courantes. Dans une perspective de communication, il est en effet logique que l'apprentissage suive une progression allant du vocabulaire et des structures les plus courants à ceux les plus rares.
- Le second critère est l'étrangeté référentielle. Un texte présente toujours un contenu thématique et celui-ci peut être plus ou moins familier pour le lecteur/apprenant, en fonction des expériences qu'il a faites dans la vie, des connaissances qu'il a de la société dont il apprend la langue, mais aussi de ses habitudes de lecture, car beaucoup de thèmes sont récurrents en littérature. Plus le texte évoquera des thèmes étranges, plus il sera difficile à comprendre pour le lecteur. Plongés dans un univers dont ils ignorent tout, les apprenants ne peuvent en effet pas autant anticiper sur les événements ou inférer des idées à partir de phrases dont ils ne connaissent pas le sens. Or, l'évolution de la société et des idées au fil du temps tend à rendre plus complexes les textes les plus anciens.

- Le troisième critère, le plus trivial mais pas le moins important, est la *longueur du texte*. Les apprenants en classe de FLE lisent encore lentement, ils butent sur certains mots, ne comprennent pas certains paragraphes immédiatement, et cette lenteur peut rendre leur lecture tout à fait difficile. Certains manuels pallient cette difficulté en ne proposant que des extraits, souvent courts, d'œuvres littéraires. Toutefois les extraits présentent plusieurs défauts : sur le plan littéraire, il s'agit de textes sortis de leur contexte, ce qui diminue souvent en grande partie leur richesse ; sur le plan pédagogique, ils sont ponctuellement insérés dans un cours, de même que n'importe quel autre texte et n'éveillent pas chez les apprenants l'intérêt que peut susciter une œuvre intégrale. A partir d'un certain niveau des élèves, il est préférable de privilégier les œuvres intégrales, qui font l'objet d'un suivi sur une ou plusieurs semaines et que les apprenants ont ainsi le temps de découvrir et d'explorer.
- Le dernier critère relevé directement de la didactique puisqu'il s'agit de l'insertion *du texte dans un programme*, qu'il soit linguistique ou culturel. Les cours de langue suivent en effet, une progression, à l'intérieur de laquelle le texte littéraire peut trouver sa place.

Cours N° 14 : La méthodologie interculturelle dans la lecture littéraire

Objectif : percevoir l'intérêt d'exploiter la dimension culturelle en didactique du fle à travers le texte littéraire

Quel (s) dispositif (s) didactique (s) dans l'enseignement /apprentissage de la lecture littéraire ?

Pour chaque texte, l'étude portera sur le phénomène unique choisi par l'enseignant. Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas d'autres éléments linguistiques intéressants dans le texte, mais simplement que les autres éléments sont moins significatifs dans la double perspective d'une initiation à la littérature et d'une progression dans la maîtrise de la langue française car l'objectif à long terme est bien de permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en langue française, non pas d'en faire des spécialistes de littérature. Parmi tant méthodes qui existent pour l'enseignement des textes littéraires, citons le modèle le plus utilisé, celui de la méthode culturelle. Acquérir une autre langue, explorer sa culture, aborder sa littérature implique la découverte et la reconnaissance d'un autre système de valeurs.

Dans cette perspective, Cervera considère le texte littéraire comme « *une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel* ». L'objectif de cette démarche culturelle consiste à apprendre aux apprenants de travailler sur les préjugés, les représentations et les stéréotypes préconçus de la culture étrangère qui pourraient instaurer un blocage quant à l'apprentissage de la langue étrangère comme le démontrent M. Abdallah-Prercteille et L. Porcher : « *les rapports avec autrui ne peuvent jamais relever pleinement de la spontanéité, mais renvoient toujours à des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et inexactes* ». (Abdallah-Preceille et L. Porcher, 1996: 53). L'exploitation de l'aspect culturel du texte littéraire doit plutôt être conçue comme une série d'activités pédagogiques axées principalement sur les différentes catégories de savoirs:

- linguistiques (le texte étant censé refléter la langue) ;
- socio-historiques et culturels (le texte étant supposé refléter la société) ;
- stylistiques, rhétoriques (le texte étant supposé être le lieu de tous les délices langagiers et par conséquent favoriser la réflexion sur la langue).

En définitive, l'introduction et l'exploitation du *texte littéraire* dans le *projet didactique* viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production de sens (lecture/compréhension/interprétation)

Selon les études récentes il existerait trois modèles principaux d'enseignement du texte littéraire à savoir le modèle culturel, le modèle langagier, et le modèle de développement personnel. Le premier modèle, celui de l'aspect culturel est à notre sens le plus important, celui qu'il faudrait exploiter en premier, essentiellement en littératures francophones parce qu'elles posent le problème du contexte, la fait de partager les mêmes compétences culturelles du texte, il serait plus facile pour l'apprenant de lire et de comprendre le texte, ce que nous avons pu observerchez nos apprenants. Cette approche met l'accent sur l'aspect culturel afin de mieux faciliter l'intégration du lecteur dans le texte.

L'apprentissage de la langue en FLE est indissociable de l'apprentissage de la culture, la culture de l'Autre d'un côté mais sa propre culture de l'autre côté, enseigner un texte deJacques Roumain, à tire d'exemple, c'est enseigner indirectement la langue créole mais aussi laculture Vaudou, on ne peut donc enseigner les littératures francophones sans apprendre la langue française mais aussi la langue véhiculaire et la culture qui y correspond. C'est ici que réside la spécificité mais surtout la difficulté du texte littéraire francophone, en ce qu'il offre un enseignement double celui de langue véhiculaire du texte c'est-à-dire le français, la langue de l'Autre, mais aussi la langue du lecteur ou de l'apprenant, la langue-mère. Les compétences culturelles sont l'une des conditions d'accès au sens du texte littéraire, d'un côté, le lecteur doit pour comprendre le sens du texte partager les même compétences culturelles que celles dutexte, de l'autre côté, le texte peut être un moyen d'accès à une autre culture que celle du lecteur. En somme, R. Servera (2009 : 46) atteste que

« Le texte littéraire est considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue. En somme, mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs. »

Cours n° 15 : De la lecture littéraire à l'écriture littéraire : quel transfert ? Quelle méthodologie ?

Objectif : reconnaître le lien entre la lecture et l'écriture littéraires

1. L'interaction lecture/écriture

Dans les approches didactiques actuelles de l'écriture littéraire la dimension *interactive* de la relation entre l'écriture et la lecture a conduit à considérer l'écriture, outil *et* objet d'apprentissage, non comme le couronnement d'autres apprentissages mais comme un élément central de ces derniers. Cela dit, il ne peut y avoir d'acte de lecture qu'avec le plaisir de lire pour pouvoir écrire. Pour atteindre cet objectif, lire pour écrire, il faut tout un arsenal de moyens à mettre à la disposition des acteurs. Les enjeux de ce travail de lecture-écriture sont donc clairs : en même temps que se fait un travail sur la langue, en même cela favorise l'émergence, en classe d'une parole vraie, authentique. Cet accès à une parole vraie donne les moyens de se découvrir comme sujet (c'est-à-dire comme quelqu'un qui est en train d'accomplir le travail de production avec manifestation du « je »), dans une langue étrangère où sa propre culture peut se manifester, et de s'affirmer comme un détenteur d'une expérience unique dans son histoire spécifique. C'est ce que affirme O. Séoud (1997, p.170) :

« la lecture des textes par leurs auteurs va créer les conditions d'une communication véritable entre les apprenants. Elle provoque le dévoilement de soi que le groupe analyse et commente et qui fait courir un risque à l'auteur qui se lit : le « je » qui parle dans la classe n'est pas un « je » de fiction, comme par exemple dans les « jeux de rôle », où l'apprenant joue un personnage « pour produire, du grammatical et fait semblant d'avoir quelque chose à dire ».

2. Quelle démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture ?

Les activités d'apprentissage qui permettent aux acteurs pédagogiques de s'installer définitivement dans le texte littéraire pour un meilleur rendement scriptural basé sur la création libre et sans contraintes doivent être fondées sur une démarche d'enseignement appropriée. A cet effet, nous présentons succinctement la démarche proposée par D. Leclair qui cite F. Cicurel (1989 : 09), pouvant contribuer à revaloriser le texte littéraire comme support où s'exerceraient les deux activités principales du processus d'appropriation de la langue : la lecture et l'écriture :

- lire et explorer la langue en abordant (si nécessaire) les points de langues qui peuvent surgir et qui sont à même de favoriser l'appropriation saine et pérenne de cette langue,
- écrire ce qui est censé être compris pour reproduire et produire dans un cadre artistique,

- *préparer l'élève à une lecture de plus en plus affinée et de plus en plus autonome et approfondie en le dotant d'outils d'analyse probants et adéquats qui lui faciliteraient cet approfondissement et ce perfectionnement,*
- *ne pas hésiter enfin à recourir à la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'accès au sens ;*
- *encourager l'élève à lire pour écrire et à écrire pour lire sans appréhensions et sans risque de sanction ;*
- *accepter toutes les productions (quelles qu'elles soient), les lire et procéder progressivement à leur enrichissement (prise en charge de l'aspect linguistique, l'aspect de la cohérence, etc.) ;*
- *sensibiliser l'élève quant à la possibilité de se tromper sans risque d'être sanctionné, car l'apprentissage se fait par essai → erreur → essai → appropriation.*

Cours n° 16 : Lien entre littérature et culture

Objectif : Connaitre le lien entre la littérature et la culture

Le lien entre littérature et culture dans le domaine de la didactique des langues est bien ancien. Il est sans cesse renouvelé. Les méthodologies traditionnelles le considéraient comme le pivot et l'aboutissement de l'enseignement apprentissage des langues, modèle linguistique par excellence et pierre angulaire de la culture cultivée. Les approches actuelles, en ce qui les concerne, en font un lieu privilégié et emblématique du dialogue interculturel, ancrant leur réflexion à la fois du côté de la sociocritique, des théories sur la réception littéraire et de la pédagogie interculturelle. Il faut reconnaître et en même temps avoir conscience que, comme le souligne O. Séoud (1997 : 137) :
« *l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la pluralité culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.* »

Fourtanier et G. Langlade (2000 : 10) attestent que l'observation de classe a montré que la maîtrise des savoirs isolés n'améliore pas la compétence interprétative des élèves. Ils posent les questions suivantes :

En détournant leur intérêt de la lecture des textes eux-mêmes au profit de l'acquisition des moyens de les lire, ne risque-t-on pas de porter atteinte aux finalités de la lecture littéraire et aux exigences fondamentales de l'interprétation des textes ? Paradoxalement, une construction méthodique des savoirs ne risque-t-elle pas d'éloigner les élèves de l'expérience de lecture et de la dynamique interprétative que les savoirs ont pour vocation de servir ?

Ils répondent par le fait qu' « *il est nécessaire de dépasser une telle contradiction en prenant compte de la diversité des statuts didactiques des savoirs. Les savoirs sur les textes, la littérature, son histoire et ses rituels, ses codes et ses genres, ne sont pas seulement et ne sauraient être directement des objets d'enseignement. Ils sont surtout et avant tout des instruments didactiques au service d'une lecture aménagée d'une œuvre* ». De la sorte, la didactique des textes littéraire n'agit pas directement mais par l'intermédiaire de situations de lecture et de lecture aménagées pour les besoins d'apprentissage.

Cours n° 17 : *Culture et représentations*

Objectif : connaître la relation entre la culture et les représentations

Le concept de représentation sociale a été proposé par G. ZARATE (1993) afin de désigner « le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité » (ZARATE, 1993 : 29). Agents et non pas sujets, les membres de cette société sont dans une position active en évolution permanente où ils prennent part à la constitution de représentations multiples. Celles-ci ne sont pas des enveloppes ou des regards sur les manifestations sociales. En les désignant, elles contribuent à les faire exister dans la réalité sociale à laquelle elles appartiennent.

En outre, chaque société partage des représentations car

« partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent à un processus de définition de l'identité sociale » (ZARATE, 1993 : 30).

Comme le disait également P. BOURDIEU, « appartenir à un groupe social, c'est partager une même vision du monde, des codes et des classements communs ». La connaissance de ce système culturel lie un individu à un groupe, l'identifie en tant que membre de celui-ci et non-membre de ceux qui lui sont opposés. Cet apprentissage est permanent, un même individu peut appartenir à différents groupes sociaux et en intégrer de nouveaux à condition qu'il maîtrise le système culturel correspondant.

Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'accès aux représentations qui régissent la culture cible permet à l'apprenant d'entrer dans un nouveau groupe social. Celui-ci est généralement très étendu puisque les communautés décrites dans les cours de langue sont vastes. Les appartenances culturelles sont parfois évoquées par le biais des spécialités culinaires ou des particularités géographiques sans insister sur les caractères définitoires de ces groupes. Destinées à être utilisées dans l'ensemble du pays considéré, voire dans la totalité des pays partageant la langue cible, les représentations doivent correspondre à un espace géographique et une réalité sociale vaste, ce qui leur impose d'être synthétiques et généralistes.

Plusieurs types de représentations se croisent alors dans la classe de langue. Chaque société construit ses propres représentations, qui sont un moyen de reconnaissance pour le groupe et qui participent à la construction de l'identité sociale de ses membres. Elles constituent un mode de connaissance du monde par la désignation et le classement des réalités quotidiennes et étrangères, et elles établissent une relation entre le système culturel d'origine du groupe et le système de référence observé.

L'apprenant est inscrit dans cette relation par la découverte d'un ensemble de représentations inconnues qu'il observe à partir de ses propres représentations. Les désignations de cet ailleurs, extérieur à la réalité sociale de référence, participent à la définition des frontières de celle-ci. Désigner, c'est déjà créer un lien et donner une existence à ce qui pourrait ne pas être perçu. La mise en parallèle de plusieurs systèmes de représentation pourra mettre en relief la subjectivité de ces perceptions, notamment par la comparaison entre les différents modes de désignation.

Formant une des voies d'accès à la relativité des positionnements culturels, l'observation des représentations offre donc un terrain particulièrement riche qui tient compte des valeurs inhérentes à la société d'origine de l'apprenant et à la culture cible. Subjectives certes, mais résultats d'une construction sociale, elles sont les manifestations des modes de pensée qui orientent la perception du monde dans chaque société et des hiérarchies symboliques mises en place. Le cadre de la classe de langue offre un espace réflexif propice à la découverte de sa propre structuration culturelle à travers la connaissance progressive de la culture étrangère. Loin d'être déstabilisant, la compréhension des appartenances plurielles de chacun amène à relire autrement l'adhésion aux groupes sociaux et les représentations que l'on partage avec ceux-ci.

Cours n° 18 : Le texte littéraire comme moyen d'accès à la culture

Objectif : connaître l'une des fonctions du texte littéraire : moyen d'accès à la culture

Nous considérons que le texte littéraire est le support pédagogique idéal pour l'apprenant afin de connaître et d'entrer dans la langue et la culture de l'autre et de restructurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte. De ce fait, le texte littéraire semble être le meilleur dispositif pour enseigner et apprendre la langue et la culture de l'autre. Il est aussi considéré comme un espace favorable de rencontre avec d'autres cultures pour sensibiliser l'apprenant à la différence à la diversité et à l'altérité, stimuler et développer chez lui le côté intellectuel. Il s'agit donc dans cette perspective interculturelle de développer chez l'apprenant la capacité à s'ouvrir sur la culture de l'Autre et permet la confrontation avec une autre perception du monde. De ce fait, l'objectif de la démarche interculturelle consiste à apprendre aux apprenants de travailler sur les préjugés, les représentations et les stéréotypes préconçus de la culture étrangère qui pourraient instaurer un blocage quant à l'apprentissage de la langue étrangère comme le démontrent M. Abdallah-Prerctelle et L. Porcher :

« les rapports avec autrui ne peuvent jamais relever pleinement de la spontanéité, mais renvoient toujours à des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et inexactes ». (Abdallah-Preceille et L. Porcher, 1996: 53).

Dans sa construction même, le texte littéraire est intertextuel et interculturel, à partir du moment où il rentre en rapport avec d'autres textes. Le contact avec le texte met l'apprenant au contact d'autres textes mais aussi avec d'autres cultures, l'apprentissage de la littérature et de langue ne se conçoit jamais en dehors du processus de comparaison. Tout au cours de l'apprentissage, l'apprenant compare le texte qu'il lit à d'autres textes, sa langue à la langue de l'Autre, et par là même sa propre culture à la culture du texte. Selon Marc Lits :

« il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...]. Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. » (Mekhnache, 2010 : 126.)

Cours n° 19 : Le texte littéraire et l'interculturel : cas de la littérature francophone

Objectif : savoir considérer la dimension interculturelle d'un texte littéraire

Cervera (2009 : 46) atteste que

« la littérature est un support privilégié de la formation humaniste puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'humain (histoire, culture, imaginaire, etc.) De cette façon, la littérature permet de développer et d'enrichir la personnalité des lecteurs. La nécessité de la transmission littéraire comme lieu de mémoire et de langue réside dans le fait que c'est aussi un lieu de savoir culturel et d'émotion. »

En effet, si l'étude de la littérature amène à réfléchir sur l'histoire, la rhétorique, la stylistique ou encore l'esthétique, il amène surtout dans notre cas à réfléchir sur la langue parce que c'est une langue étrangère, sur la culture de l'Autre à laquelle l'apprenant oppose sa culture et sa langue.

En prenant le cas de l'enseignement de la littérature francophone dans le contexte algérien, on peut dire que :

- L'objectif de l'enseignant des littératures francophones étant de transmettre un savoir littéraire dans un contexte bien précis, d'enseigner des textes littéraires à des apprenants censés déjà connaître la langue française, et d'avoir les outils linguistiques de base indispensables à la compréhension du texte.
- Le texte littéraire francophone est plus familier à l'apprenant qu'un texte de littérature française en ce qu'il le plonge dans une culture qu'il partage ou qu'il connaît avant de lui proposer une langue étrangère, c'est ici que la motivation de l'apprenant est la plus visible. Le contact de l'apprenant avec le texte lui permet d'accéder à la culture de l'Autre, le contact avec le texte littéraire francophone lui permet exceptionnellement d'avoir un regard extérieur sur sa propre culture mais à travers la langue française, qui dit langue dit culture.

Le texte littéraire s'il peut servir de support ou de moyen à l'apprentissage de la langue, il peut être aussi un outil efficace d'entrer dans d'autres cultures et par là-même d'apporter un regard différent sur sa propre culture.

Séoud (1997, p. 137.) explique que *« l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. »*

Le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte. Nous constatons donc à la suite de Roger Fayolle que l'intérêt de l'étude et de l'enseignement des littératures francophones réside dans le fait qu'

« elle offre donc d'abord un grand intérêt historique et scientifique car elle permet de mieux saisir les relations des phénomènes littéraires avec leur contexte socio-culturel et de percevoir aussi quelles peuvent être les « lois » ou, du moins, les orientations et les étapes du développement de la littérature vers une plus grande autonomie. »

(Roger Fayolle pp.38-39).

Cours n° 20 : *Le texte littéraire entre le double ancrage culturel/ L'altérité*

Objectif : savoir considérer le texte littéraire entre le double ancrage culturel/ L'altérité

1. Définition de l'altérité

En philosophie, l'altérité est le caractère, la qualité de ce qui est autre. C'est aussi la reconnaissance de l'autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle ou religieuse. Le questionnement sur l'altérité conduit à s'interroger sur ce qui est autre (alter) que nous (ego), sur nos relations avec lui, sur les moyens de le connaître, sur la possibilité d'exister sans lui, s'il constitue une menace pour notre identité. Dans le langage courant, l'altérité est l'acceptation de l'autre en tant qu'être différent et la reconnaissance de ses droits à être lui-même. L'altérité implique la compréhension des particularités de chacun, la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage.

Dans un article intitulé *La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales*, J.-P. ROGUES et S. CORBIN (2007) rapprochent littérature et altérité pour montrer la permanence de ce thème :

« La littérature est non seulement culture, mais elle pense en outre la culture et la question de l'altérité, qui peut être considérée comme l'un de ses ferments. Ce dont est riche la littérature, c'est tout d'abord cette capacité à penser de façon problématique la question de l'identité du sujet et de sa culture, de la différence culturelle et de l'expérience de l'altérité. » (2007 : 35)

À l'origine de l'écriture, la relation à l'Autre et la perception de soi constituent une base de réflexion et l'assise de nombreux textes littéraires. Ils sont intrinsèquement liés à la littérature et forment des thèmes propices à la réflexion interculturelle.

2. L'altérité et le texte littéraire

Le texte littéraire est considéré comme un outil pédagogique assurant une conciliation avec l'autre et la culture étrangère de manière générale, autrement dit, l'interculturel. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) souligne que :

« L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. (Conseil de l'Europe, 2001: 40).

En définitive, nous pouvons dire que la littérature est considérée comme un support authentique pour initier les apprenants à la culture et à la langue étrangère en vue d'acquérir une compétence interculturelle.

Comme le rappelle M. DE CARLO (1998), la littérature est également associée depuis longtemps à l'enseignement de la civilisation. La langue et la culture sont les deux facettes d'un même objet puisque *« les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays »* (DE CARLO, 1998 : 29).

Pour M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996), le texte littéraire permet d'engager une relation particulière entre l'apprenant et la culture cible parce qu'il met en valeur l'homme dans sa complexité. L'apprenant - lecteur entre dans une démarche où le plaisir de la lecture se mêle au regard esthétique et à la découverte, où *« la diversité est, par nature, polycentrique alors que la différence est duelle et se situe toujours sur le registre de l'inégalité »* (ABDALLAH- PRETCEILLE et PORCHER, 1996 : 158).

Pour HEGEL (1998 : 141), *« la littérature permet d'aller au-delà de la description d'une réalité et de s'affranchir de l'histoire littéraire ou de la grammaire-traduction. Construction de l'esprit, vision particulière du monde, elle manifeste ce que l'on nomme l'« universel- singulier », concept créé pour « exprimer la synthèse possible entre un individu, une particularité, une singularité, et la présence de l'universalité ».*

Chaque œuvre littéraire s'inscrit dans un lieu et un temps de production, elle est écrite par un auteur individuel. Pourtant, elle exprime des sentiments et des réalités qui peuvent être universels. Elle peut être lue partout et en tout temps : « *les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun [...] La littérature parle à chacun d'entre nous et pour nous tous* » ((ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER, 1996 : 142). À la fois image d'une réalité particulière et expression d'un ressenti universel, le texte littéraire montre que chacun a une perception singulière et individuelle de phénomènes communs à tous, c'est-à-dire universels.

L'auteur/scripteur d'un texte littéraire propose ainsi au lecteur sa propre représentation d'un fait particulier, après avoir opéré une sélection nécessitée par la forme textuelle. Il n'est pas question de produire une image détaillée, telle qu'elle peut se présenter dans la réalité, mais d'éviter le superflu afin d'entraîner le lecteur dans une direction précise. Parfois archétypaux, les situations et les personnages sont construits pour montrer quelques aspects d'eux-mêmes, tout en offrant au lecteur une position privilégiée d'observateur disposant fréquemment d'une grande quantité d'informations. La multiplication des lectures va dessiner un éventail de représentations qui nécessite à chaque nouvelle lecture un déplacement de point de vue et empêche tout enfermement dans une vue unique. Le texte littéraire est davantage représentation que description. Loin de la description anthropologique, il énonce une vision du monde particulière qui cohabite avec d'autres perceptions, d'autres textes. Il peut présenter plusieurs voix mêlées, plusieurs représentations qui se croisent pour former une vision plurielle de la réalité évoquée. Il peut aussi entrer en relation, volontairement ou non, avec d'autres textes, conjuguant les points de vue et mettant en valeur la diversité des représentations possibles.

Cours n° 21 : *Culture versus civilisation*

Objectif : *distinguer la culture de la civilisation*

Le terme « civilisation » est généralement teinté de colonialisme et évoque l'opposition entre deux mondes, l'un civilisé et l'autre pas. Pendant la colonisation, cette bipolarisation permettait de justifier l'imposition d'un système culturel par le colonisateur qui possédait théoriquement le meilleur système. M. DE CARLO (1998) situe l'apparition de ce mot en France en 1771 lors de la publication du *Dictionnaire universel* (1998 : 15). Son sens est alors synonyme de sociabilité et doit être rapproché de la civilité dont se devait de faire preuve un gentilhomme.

Au moment de la révolution française, le suffixe *-ation* lui confère le trait sémantique de l'action et non plus d'une qualité acquise. La civilisation s'apparente à un processus transformateur, à une évolution sociale a priori bénéfique pour tous. Cette conception s'accompagne d'une vision de *la civilisation française* lisse et uniforme, ne tenant pas compte des différences régionales et de la pluralité du pays. La mission civilisatrice des colons peut imposer un système de valeurs que le peuple français est censé partager dans son ensemble.

Après la décolonisation et les dénonciations qui l'ont accompagné, la conception de la civilisation se devait de changer et, pour revenir à notre propos didactique, le dictionnaire de J.-P. CUQ (2003) propose une définition succincte du terme :

« Une civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions. Elle se définit surtout par différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures) », (2003 : 42).

Le terme « culture », au contraire, est longuement défini, comme chez L. PORCHER (1995) qui propose de distinguer plusieurs types de culture qui prennent place dans des sociétés elles-mêmes pluriculturelles :

« Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées. Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (L. PORCHER, 1995 : 55).

J. DEMORGON (2005) met en garde contre la disparition de la notion de « civilisation ». Le recours à la culture pour passer outre les jugements de valeur véhiculés par la civilisation comporte des risques et le sociologue s'interroge à propos de l'absence de jugement prêtée à la culture. Le remplacement mécanique de l'un par l'autre évince une part d'un débat pourtant fertile.

«La civilisation ne constitue-t-elle pas une synthèse, souvent plus étendue et plus profonde, entraînant une validité et une durée plus grande des orientations de pensée et d'action ? Même si elles sont mortelles, les civilisations se déploient davantage dans le temps et l'espace. Si la notion de "civilisation" supposait une volonté de situer une ou des cultures au-dessus des autres, la notion de "culture", en se voulant égalisatrice, risque de contribuer à la banalisation de toutes les cultures. » (J. DEMORGON , 2005 : 30)

Les cultures sont renouvelables, elles évoluent sans cesse et sont considérées à un moment donné et pour une période donnée. Leur variabilité rend presque caduque tout débat de valeur car leur présence s'impose et efface la précédente. Les civilisations, au contraire, sont inscrites dans une histoire et portent en elles le poids du passé. Elles apparaissent comme des garantes d'une structure, d'une cohérence permanente et non soumise aux fluctuations du présent. Parvenir à un équilibre entre ces deux domaines est souhaitable pour rendre compte de l'assise historique d'une civilisation et de l'actualité de sa culture. Certains manuels qui choisissent pour en-tête le terme « civilisation » pratiquent ce dépassement en proposant des contenus culturels et civilisationnels. La perspective adoptée va alors au-delà du clivage évoqué plus haut pour intégrer dans le terme « culture » l'historicité et la profondeur de la civilisation. C'est ce qui nous permet de désigner ce domaine de l'enseignement / apprentissage par un terme unique qui est le plus fréquemment celui de « culture » dans le champ didactique.

L'accès à la culture donne donc des clés pour comprendre le fonctionnement d'une société et pour accéder à une part sous-entendue des échanges verbaux. La présence de la civilisation offre une assise à ce savoir et un cadre de compréhension plus large. Fortement liées à la langue, comme le montre l'appellation proposée par R. GALISSON (1990) de « langue- culture », la culture et la civilisation apparaissent comme une entité indivisible. Indispensable mais bien éloignée de l'imposition d'une civilisation unique et supérieure, cette entité se conjugue à l'aspect linguistique de l'apprentissage pour former les deux faces de l'objet central de l'enseignement d'une langue.

Il apparaît cependant que le terme « culture » est le plus fréquent dans les discours didactiques. Ce changement de vocable qui a placé la culture en lieu et place de la civilisation a été accompagné d'une modification de la conception de l'enseignement culturel. Progressivement, il ne s'agit plus d'imposer mais de comprendre et de reconnaître les différences de chacun pour les respecter. L'utilisation du terme « culture » est le symbole d'un nouveau regard posé sur l'objet enseigné. L'inculcation de valeurs imposées et considérées comme seules valables cède la place à la reconnaissance de la légitimité de toutes les cultures.

Cours n° 22 : La didactique de la littérature/ La didactique de l'interculturalité.

Objectif : distinguer entre la didactique de la littérature et la didactique de l'interculturalité.

Par définition, la didactique de la littérature correspond à un ensemble de propositions qui tentent de résoudre la relation qui s'établit en situation de classe entre les savoirs et l'interprétation du texte. Partant du fait que « *même au moment où elle apparaît, une œuvre littéraire ne se présente pas comme une nouveauté absolue surgissant dans un désert d'information ; par tout un jeu d'annonces, de signaux, de références implicites, de caractéristiques déjà familières, son public est prédisposé à un certain mode de réception* », Jauss (1980), la didactique du texte littéraire se chargera de :

- redonner sens aux choix des classiques ;
- créer les conditions d'un horizon d'attente fécond ;
- élaborer un enseignement/apprentissage qui installe des correspondances entre les textes et nourrit les voyages intertextuels.

En somme, les pratiques pédagogiques doivent être orientées vers la mise en place d'un apprentissage des lieux de reconnaissances qui préparent et déterminent la « réception » d'un texte. Dans ce sens, c'est l'approche interculturelle qui pourrait être sollicitée pour l'enseignement des textes littéraires. Cette dernière consiste à mettre l'accent sur l'interculturel qui se définit comme l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels, générés par les interactions de cultures [...] (Clanet, 1989: 21) afin de mieux faciliter l'intégration du lecteur dans le texte. En effet, « *l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui* ». (Séoud, 1997: 137)

Aussi, acquérir une autre langue, explorer sa culture, aborder sa littérature implique la découverte et la reconnaissance d'un autre système de valeurs. Dans cette perspective, Cervera considère le texte littéraire comme :

Une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. C'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère. Puisqu'apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il convient d'établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue, en somme, de mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs. (Cevera, 2009: 46).

Donc il est nécessaire de dire que le texte littéraire est considéré comme « un lieu emblématique de l'interculturel » car cette méthodologie interculturelle est basée essentiellement sur une perspective inter-rationniste entre le moi et l'Autre où il est question d'appréhender les différences entre les cultures en question. A ce propos, De Carlo dit :

« Nous avons imaginé un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement de spirale, qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un moi modifié. Mais ce mouvement n'est pas possible, qu'à condition de réexaminer la vision et les certitudes que nous avons sur nous-mêmes et sur les autres. (De Carlo, 1998: 08).

En effet, cette perspective interculturelle permet à l'apprenant non seulement de développer son savoir, son savoir- être, son savoir- faire, son savoir- apprendre mais également de créer un savoir- faire culturel.

Cours n°23 : Développer une compétence interculturelle avec le texte littéraire

Objectif : savoir comment développer la compétence interculturelle avec le texte littéraire

1. Définition de la compétence culturelle et interculturelle

Apparu dans les années 1970, ce concept nommé « interculturel » est un dépassement du multiculturalisme qui avait cours à cette époque, notamment dans les pays anglo-saxons. Postulant que la juxtaposition de cultures variées ne pouvait suffire au bon fonctionnement d'une société, les partisans de l'interculturalisme proposèrent d'instaurer une vraie relation entre les différentes communautés. Sans renoncer à sa propre culture, chacun peut s'enrichir par le contact avec d'autres cultures et l'ouverture à l'altérité. Cette perspective suppose, bien entendu, une égalité de principe entre toutes les cultures et un respect mutuel, garants de bonnes conditions pour établir une relation.

L'interculturel s'est vite développé vers diverses applications et orientations dans les milieux de l'action sociale. Repris ensuite par le domaine des langues étrangères, il a connu de nombreuses critiques et a dû passer outre des difficultés d'ordres multiples. Le lien établi dès l'origine avec l'immigration, la méfiance et la suspicion suscitées par le sujet des différences, la terminologie mal stabilisée, ou la suprématie du « modèle culturaliste » sont analysés par M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1999 : 50) comme des facteurs fragilisants qui ont empêché une appropriation et des recherches spécifiques sur ce sujet.

Selon le *CECR* (p.117), la compétence interculturelle est le savoir-être qui va regrouper deux composantes :

- *la première est composante relative à la communication interculturelle ou relationnelle qui concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même.*
- *La seconde est la composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes, qui est plus particulièrement du domaine de l'enseignant tout en relevant du même espace que la première. Le savoir-être qui en résulte est destiné à donner les moyens d'adopter une attitude positive et ouverte lors de la rencontre avec l'altérité, ce qui constitue précisément la compétence*

interculturelle. Elle s'enrichit des savoirs et des savoir-faire qui lui sont associés, tout en permettant une interprétation des informations disponibles.

2. Développer une compétence interculturelle avec le texte littéraire

La didactique du français langue étrangère a inclus la compétence interculturelle parmi ses objectifs. Une réflexion s'est développée afin d'établir ce que recouvre ce terme dans ce domaine et comment encourager l'acquisition de cette compétence chez les apprenants. Apprendre une langue ne consiste pas uniquement à maîtriser sa grammaire, cela implique une rencontre, la découverte d'un univers non- familier, y compris lorsque cette expérience se fait par le biais d'un manuel et dans une salle de classe.

Le modèle dit interculturel permet de distinguer différentes dimensions qui pourront être abordées par les textes relevant de ce champ. En tant qu'entité culturelle et patrimoniale, il présente un caractère artistique et une histoire littéraire qui le lient au savoir cultivé. Le texte comporte ensuite des informations quant à la vie quotidienne, aux us et coutumes d'un pays, aux relations sociales qui s'apparentent au savoir encyclopédique et peuvent participer à la formation d'un savoir-faire culturel. Comme le dit D. BRAHIMI (2001 : 3), « *la littérature est le fait d'individus marqués par leur environnement immédiat* ». Celui-ci transparait dans le texte et forme fréquemment le cadre du sujet. Le savoir-interpréter, quant à lui, peut se développer dans un cadre propice lorsque l'apprenant lit un texte littéraire. La relation qui s'établit entre le texte et son lecteur sollicite celui-ci et attend qu'il forme sa propre lecture, individuelle et unique. Enfin, l'acquisition d'un savoir-être portant plus particulièrement sur la compétence de communication interculturelle trouve un terrain particulièrement intéressant dans les textes littéraires puisque, comme le disent M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996 : 138), « *la littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité* ». Les textes sont pluriels, ils rendent compte du monde en suivant une voie particulière lorsqu'il est question de découvrir une réalité étrangère au lecteur. ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER, 1996: 139) justifient leur idée relative à l'interculturel par le fait que :

« La littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un "boulevard", un "tremplin" pour les études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle. »

Cours n°24 : Analyser une séquence pédagogique :

Le poème de Jacques Prévert intitulé « Page d'écriture »

Objectif : observer le déploiement de l'approche interculturelle du texte littéraire dans les pratiques de classe décrites dans les documents (extraits d'Internet) suivants :

Document-support « Page d'écriture » de Jacques Prévert

Deux et deux quatre
quatre et quatre huit
huit et huit font seize...
Répétez ! dit le maître
Deux et deux quatre
quatre et quatre huit
huit et huit font seize.
Mais voilà l'oiseau-lyre
qui passe dans le ciel
l'enfant le voit
l'enfant l'entend
l'enfant l'appelle :
Sauve-moi
joue avec moi
oiseau !
Alors l'oiseau descend
et joue avec l'enfant
Deux et deux quatre...
Répétez ! dit le maître
et l'enfant joue
l'oiseau joue avec lui...
Quatre et quatre huit
huit et huit font seize
et seize et seize qu'est-ce qu'ils font ?
Ils ne font rien seize et seize
et surtout pas trente-deux
de toute façon
et ils s'en vont.
Et l'enfant a caché l'oiseau
dans son pupitre
et tous les enfants
entendent sa chanson
et tous les enfants
entendent la musique
et huit et huit à leur tour s'en vont
et quatre et quatre et deux et deux
à leur tour fichent le camp
et un et un ne font ni une ni deux

un à un s'en vont également.
Et l'oiseau-lyre joue
et l'enfant chante
et le professeur crie :
Quand vous aurez fini de faire le pitre !
Mais tous les autres enfants
écoutent la musique
et les murs de la classe
s'écroulent tranquillement.
Et les vitres redeviennent sable
l'encre redevient eau
les pupitres redeviennent arbres
la craie redevient falaise
le porte-plume redevient oiseau.

Cette première séquence est consacrée à l'étude du poème de Jacques Prévet intitulé *Page d'écriture*. Elle est proposée aux apprenants dans une double perspective : les initier à la méthode d'analyse stylistique (et notamment, leur donner l'habitude de relever des mots ou des expressions du texte pour les commenter) ainsi qu'à la notion de symbole à travers l'opposition entre sens littéral et sens figuré. Nous avons choisi ce poème parce qu'il peut faire l'objet d'une analyse intéressante, tout à fait accessible à des apprenants de niveau 2. En effet, *Page d'écriture* ne pose pas de difficultés sur le plan linguistique, à l'exception de certaines expressions que les apprenants ignorent probablement comme «foutre le camp», «ne faire ni une ni deux», «faire le pitre», et de la valeur de conséquence de «et», qui pourront faire l'objet d'une brève explication. De même, sur le plan discursif, il est simple et facile à comprendre pour des apprenants de niveau 2. Le poème met toutefois en œuvre un réseau complexe d'oppositions qui permet d'initier les apprenants à la notion de symbole et de les faire pénétrer dans l'imaginaire français. Cette séquence peut être mise en place en début d'année en guise d'initiation à la méthode stylistique sur un texte qui ne pose pas beaucoup de problèmes de compréhension. Une à deux heures de cours peuvent lui être consacrées. Les défenseurs de la stylistique trouveront peut-être que l'activité d'exploitation n'est pas assez dense et ne met pas en œuvre suffisamment d'outils stylistiques, car le métalangage lié à l'étude stylistique a ici volontairement été mis de côté. Même l'idée de champ lexical doit rester implicite, puisqu'il s'agit ici de focaliser l'attention des apprenants sur le vocabulaire employé par le poète, sans introduire de notions qui pourraient les perturber plus que les aider. Le public visé étant des apprenants de niveau 2, pas nécessairement spécialistes de littérature, il nous est apparu inutile, voire contraire à l'efficacité, de proposer une séquence qui serait ouvertement centrée sur l'analyse littéraire, alors que son objectif est d'aider les apprenants à progresser dans leur maîtrise de la langue.

Activité d'introduction au texte

Avant même de donner le poème à lire aux apprenants, l'enseignant demande aux apprenants quelles sont les images ou notions qu'ils associent spontanément avec la figure de l'oiseau. Tous les noms énoncés par les apprenants peuvent être écrits dans un coin du tableau de la salle de classe. Cette activité sera d'autant plus intéressante que les apprenants sont issus d'origines géographiques, ethniques ou sociales différentes, car elles offrent l'occasion d'une discussion lors de laquelle les apprenants compareront les différentes images qui leur viennent à l'esprit.

Lecture

L'enseignant distribue le texte du poème aux apprenants pour qu'ils le lisent silencieusement, puis il demande aux apprenants volontaires de le lire à voix haute. Ainsi, l'enseignant s'assure que les apprenants ont lu le texte deux fois, et si le cas se présente, il peut corriger un défaut de prononciation, et expliquer quelques mots de vocabulaire selon les besoins des apprenants. Il les laisse ensuite par groupes de deux ou trois discuter des événements évoqués par le poème.

Phase d'exploitation stylistique

L'enseignant distribue aux apprenants une fiche présentant deux tableaux, centrés chacun sur un des deux grands personnages du poème que sont l'oiseau et le maître. Par groupes de deux ou trois, les apprenants doivent alors remplir les tableaux suivants en associant des mots du poème avec chacun des deux personnages.

| | Le maître |
|--------------------------------------|------------------|
| Les sons émis par le maître : | |
| Les actions qu'il fait : | |

| | L'oiseau |
|--|---|
| Les sons émis par l'oiseau : | |
| Les actions liées au passage de l'oiseau pour : | <ul style="list-style-type: none">- les enfants :- les nombres :- les objets dans la classe : |

Au bout d'une petite dizaine de minutes, l'enseignant dessine les deux tableaux sur le tableau de la salle de classe et y inscrit les mots relevés par les apprenants, en leur demandant de justifier leur choix de mot. Cette justification n'a pas besoin d'être très précise, mais elle doit obliger les apprenants à motiver leurs idées et à les exprimer le plus clairement possible. Le cas échéant, l'enseignant peut refuser un mot, ou celui-ci peut être contesté par d'autres apprenants.

On peut alors aboutir aux tableaux suivants (d'autres mots peuvent être relevés, mais nous avons indiqué ici les plus importants pour la phase d'interprétation qui suivra) :

| | Le maître |
|--------------------------------------|---|
| Les sons émis par le maître : | <ul style="list-style-type: none"> • Deux et deux quatre quatre et quatre huit huit et huit font seize... Répétez! • Quand vous aurez fini de faire le pitre! |
| Les actions qu'il fait : | <ul style="list-style-type: none"> • dit • crie |

| | L'oiseau |
|--|--|
| Les sons émis par l'oiseau : | <ul style="list-style-type: none"> • oiseau-lyre • sa chanson • la musique |
| Les actions liées au passage de l'oiseau pour : | <ul style="list-style-type: none"> - les enfants : <ul style="list-style-type: none"> • entend, appelle, joue • a caché, entendent • chante • écoutent - les nombres : <ul style="list-style-type: none"> • s'en vont • fichent le camp - les objets dans la classe : <ul style="list-style-type: none"> • s'écroulent • redeviennent / redevient |

Sur le plan linguistique, quelques expressions méritent d'être rappelées aux apprenants, comme la différence entre *entendre* et *écouter*, qui implique ici une progression dans la dissipation des élèves. L'enseignant peut ainsi demander aux apprenants pourquoi *entendre* apparait avant *écouter* dans le texte. Il sera également intéressant d'expliquer le jeu de mots sur *oiseau-lyre*, expression qui désigne un grand passereau d'Australie, mais qui souligne aussi la connivence entre l'oiseau et la musique par le biais de l'instrument de musique. L'analyse stylistique doit ainsi être l'occasion de progresser dans la maîtrise du vocabulaire.

Une fois que les tableaux ont été remplis, l'enseignant divise la classe en deux groupes et pose au premier groupe la série de questions suivante :

Quel est le type de sons émis par le maître? par l'oiseau ?

Ces deux types de sons sont-ils considérés de la même manière par les enfants ? Pourquoi?

et au second groupe les questions :

Quel est le type d'actions réalisé par le maître? par l'oiseau ?

Quelles actions sont les plus positives ? Pourquoi?

Les apprenants doivent ici mettre en relief l'opposition entre la figure du maître, qui ne fait que répéter les mêmes mots sans aboutir à l'effet escompté (faire apprendre à des élèves disciplinés les tables de multiplication), et celle de l'oiseau dont la présence est un véritable agent, bien plus puissant que le maître.

Conclusion de l'analyse

A la fin de ces deux séries de questions, l'enseignant demande aux apprenants par groupes de deux ou trois de choisir deux symboles auxquels l'oiseau est associé dans le poème. Plusieurs réponses peuvent ici être suscitées de la part des apprenants : la musique, le jeu, la liberté, la destruction de l'ordre, ou encore la nature. L'enseignant demande alors aux apprenants de se rappeler du symbolisme auquel ils avaient spontanément pensé au début de la séquence lors de l'activité préliminaire et de rapprocher ou d'opposer ce symbolisme avec celui qu'ils ont découvert dans le poème. Enfin, il conclut sur le symbolisme de l'oiseau dans la société française, et sur la notion d'école buissonnière, qui s'oppose l'école comme institution enfermante. Les images de l'école véhiculées par la littérature française sont en effet largement ambiguës. Cela peut alors être l'occasion d'un débat parmi les apprenants sur leur vision de l'école.

Travail conclusif

Comme exercice de conclusion de la séquence, l'enseignant demande aux apprenants de réécrire le poème en modifiant tous les mots relevés dans le tableau consacré à l'oiseau. Les apprenants doivent alors proposer une autre figure qui leur semble mieux symboliser la liberté, le jeu, la nature, en fonction de ce qui leur apparaît comme le symbole le plus fort dans le poème, et indiquer quel serait le pouvoir de cette figure en changeant les verbes qui évoquent son action. De cette façon, les apprenants doivent se réapproprier la notion de symbole, et travailler au sein de champs lexicaux pour remplacer ceux qui ont été mis en place dans le poème. En fonction du temps disponible en classe, ce travail peut avoir lieu lors d'une heure de classe ou en dehors. Les apprenants volontaires pourront lire leur poème lors de la séquence suivante.

Remarques générales

Le choix de l'objet de la séquence, l'opposition entre la figure de l'oiseau et celle du maître, était lié à une double contrainte : la première était celle d'aider les apprenants progresser dans leur maîtrise du français ; la seconde de relier le sens et le fonctionnement du poème, afin que l'étude soit également intéressante en terme de contenu. Quant au choix de la méthode, ici le tableau, il doit forcer les apprenants à relever des mots précis du texte, plutôt que d'en énumérer simplement les idées. L'enseignant doit réussir à susciter chez les apprenants le réflexe de relever les mots significatifs, au lieu de se contenter d'en extraire l'idée générale et vague. Car c'est cette attention aux mots qui doit permettre aux apprenants de progresser dans leur maîtrise du vocabulaire et plus généralement de la langue. Cette étude permet aussi de souligner le lien entre linguistique et culture, puisque l'étude stylistique permet de mettre au jour certaines idées présentes dans la société et d'ouvrir le débat interculturel sur les différentes notions attachées à l'oiseau et à l'école.

Cours n°25 : Analyser une séquence pédagogique :

Texte littéraire court : « Moderato Cantabile » de Marguerite Duras

Objectif : observer le déploiement de l'approche interculturelle du texte littéraire en classe de FLE

Cette seconde séquence s'adresse exactement au même public que la première : un groupe d'apprenants en classe de FLE de second niveau. Elle peut être mise en place juste après la première séquence qui devait fonctionner comme une initiation à la méthode stylistique, ainsi qu'à la différence entre sens littéral et sens figuré. L'analyse de ce court roman de Marguerite Duras sera donc centrée sur six motifs qui fonctionnent comme de véritables leitmotivs tout au long du texte, et qui ont valeur de symbole pour mieux comprendre l'évolution de la relation entre les deux personnages principaux : la bourgeoise Anne Desbaresdes et l'ouvrier Chauvin. A nouveau, ils'agit de forcer les apprenants à être très attentifs aux mots du texte, et à étudier comment une évolution dans la formulation implique une évolution du rapport entre les choses.

Ce roman est composé de huit chapitres, sensiblement de même longueur (12 à 14 pages dans l'Édition Minuit), qui pourront chacun faire l'objet d'une heure de cours. Le texte n'est pas très complexe sur le plan linguistique et discursif, toutefois certains mots de vocabulaire comme *môle* et *hêtre*, récurrents dans le texte, poseront nécessairement problème aux apprenants. Cette difficulté peut toutefois être levée grâce à des fiches de vocabulaire distribuées aux apprenants. Mais une autre difficulté, moins perceptible pour un enseignant, réside dans les dialogues. En effet, Marguerite Duras n'indique pas toujours quel est le personnage qui parle, et si l'identification du locuteur est assez claire pour un natif de la langue française, tel n'est pas le cas pour des apprenants étrangers. Lors de l'étude de ce texte à Smith Collège (2008-2009), mes étudiants avaient eu beaucoup de mal à identifier les locuteurs de certaines tirades. Il est donc utile de vérifier au début de chaque cours que les apprenants ont bien compris quel est le propos du chapitre lu.

Introduction au texte

Avant que les apprenants ne commencent leur lecture du texte, l'enseignant présente le personnage principal, Anne Desbaresdes, jeune femme bourgeoise dont l'unique distraction est de conduire son fils à ses leçons de piano, activité éminemment bourgeoise elle aussi. Le roman se déroule en effet probablement dans les années 1950, dans la région de Bordeaux, et il est peu probable que les apprenants soient d'eux-mêmes sensibles au drame social mis en scène par Marguerite Duras. Or les notions de désir et de transgression qui seront étudiées ensuite au travers des symboles ne peuvent être pleinement comprises sans prendre en compte l'opposition de classe sociale entre Anne Desbaresdes et Chauvin.

Si la notion de classe sociale structure la société française, ce n'est pas le cas dans d'autres sociétés ou cette notion est remplacée par une autre, comme la notion de race aux Etats-Unis. Il est donc utile, à la fois dans la perspective d'une bonne compréhension du récit, et dans celle, interculturelle, de la découverte du fonctionnement de la société française (la notion de classe sociale est encore très présente aujourd'hui, mêmes les classes sociales elles-mêmes ne sont plus aussi rigides qu'avant) que l'enseignant donne ces informations sur le texte et ses personnages.

L'enseignant présente également la méthode de travail : les apprenants auront à lire un chapitre du texte pour chaque cours (éventuellement deux chapitres, si le cours n'a lieu qu'une seule fois par semaine), et à tenir un journal de bord qu'ils rempliront au cours de leur lecture, et compléter en classe. Ainsi, lors de leur lecture, ils devront recopier les passages ou noter des expressions qui mentionneront un des six motifs suivants : la musique, le cri de la femme morte, le vin, l'invention, les mains d'Anne ou de Chauvin, le magnolia, en précisant les numéros de page. Il est donc conseillé aux apprenants de diviser une page en six parties et d'y indiquer les six motifs :

- La musique :
- Le cri de la femme morte :
- Le vin :
- L'invention :
- Les mains d'Anne ou de Chauvin :
- Le magnolia :

Ces six motifs ne sont pas tous présents à chaque chapitre, mais ils réapparaissent tous régulièrement au fur et à mesure que le texte progresse, et c'est cette progression qui sera au cœur de l'analyse.

Lecture

A la différence de la lecture du poème de Jacques Prévert dans la séquence précédente, les apprenants doivent lire chaque chapitre du roman chez eux, entre deux cours. Toutefois, une fiche explicatrice peut être bienvenue, pour expliquer aux apprenants des mots de vocabulaire qu'ils sont susceptibles de ne pas connaître. Au début de chaque séance, avant de commencer la phase d'analyse du texte, l'enseignant doit donc s'assurer que les apprenants ont bien compris le texte, soit en posant des questions de compréhension, soit en demandant à un apprenant de résumer les événements du chapitre.

MARGUERITE DURAS, MODERATO CANTABILE : RESUMÉ CHAPITRE PAR CHAPITRE

Chapitre I

Un après midi de printemps. Une ville au bord de la mer. Tous les vendredis, Anne Desbaresdes, la femme du Directeur des Fonderies, emmène son fils prendre des leçons de piano chez Melle Giraud. L'enfant contrarie son professeur : il ne parvient pas à retenir le sens de l'expression *Moderato Cantabile*. Soudain la leçon est interrompue par un cri. Une rumeur s'élève du café non loin de là. Quand Anne regagne la rue, elle apprend les raisons de cette agitation : une femme vient d'être tuée par son amant. L'homme, éperdu, étreint le corps de sa victime, inconscient du tumulte qui l'entoure.

Chapitre II

Le lendemain. Anne, accompagnée de l'enfant, retourne sur les lieux du crime. Elle pénètre dans le café. La présence de la femme du Directeur étonne les ouvriers. Gênée, elle commande un verre de vin et discute avec la patronne. Un homme s'immisce dans la conversation des deux femmes. Il avoue être lui aussi revenu pour en apprendre davantage sur le meurtre de la veille. Il invite Anne à revenir le voir.

Chapitre III

Le lundi. Anne et l'homme se retrouvent au café. Ils poursuivent leur conversation avortée. Anne s'interroge sur les raisons du crime, sur la pulsion morbide des amants. Mais l'homme avoue qu'il ne sait rien. Il préfère évoquer la vie privée d'Anne qu'il semble connaître : la villa, le magnolia de son jardin, la femme qu'il a déjà vu observer les ouvriers de sa fenêtre. La fin de la journée de travail s'achève. Les ouvriers se rendent au café. Anne et l'homme se quittent.

Chapitre IV

Le lendemain. Anne retourne au café. Elle commande du vin et retrouve l'homme. Elle ne cesse de l'interroger sur le crime. Il confie avoir rôdé, la nuit, près de la villa. Il l'exhorte à parler d'elle. Chauvin, l'homme ainsi nommé, avoue avoir rencontré Anne il y a un an de cela lors d'une réception chez le Directeur des Fonderies. Anne ne s'étonne guère des propos de Chauvin. Encouragée par l'ivresse, elle ne peut se détacher de ses angoisses, de sa curiosité morbide. Quand les ouvriers arrivent, elle quitte le café.

Chapitre V

Le vendredi suivant. La leçon de piano chez Melle Giraud est un échec. Seules les douces recommandations de sa mère parviennent à infléchir l'enfant. C'est avec difficultés qu'il joue *la sonatine de Diabelli*. Le son du piano parvient à Chauvin, installé au Café. Le professeur reproche à Anne son manque d'autorité, sa passivité et demande que la mère cesse d'accompagner l'enfant.

Chapitre VI

La leçon de piano achevée, Anne rejoint Chauvin. Attendue pour un diner le soir même, elle sait qu'elle sera en retard. Mais elle ne peut renoncer à voir Chauvin. Elle boit avec avidité et interroge inlassablement Chauvin sur le meurtre. Celui-ci fabule, raconte, invente le drame des amants : une relation intense devenue insupportable, un désir morbide, une soumission à la passion, éros et thanatos. Enivrée par le récit, fascinée par la funeste destinée de la victime à qui elle s'identifie, Anne mime le geste de l'étranglement. La nuit est tombée. Elle quitte le café, guidée par l'enfant.

Chapitre VII

Anne arrive en retard au diner bourgeois. Les convives sont scandalisés. Elle n'avale rien mais continue de boire avec déraison. De son côté, Chauvin l'attend sur la plage. Mais bientôt lassé par l'attente, il quitte la plage. Anne s'isole dans la chambre de l'enfant pour vomir.

Chapitre VIII

Deux jours plus tard. Anne retourne au café, seule. Elle y retrouve Chauvin. La patronne leur sert du vin. Anne annonce à Chauvin qu'elle ne viendra plus. N'accompagnant plus son enfant aux leçons de piano, elle ne pourra revenir au Café. Leur histoire à peine ébauchée est ici achevée. Dans un ultime geste, leurs mains se caressent et leurs lèvres se frôlent.

Le soleil se couche, les ouvriers arrivent au café. Résignée, Anne quitte les lieux, retournant à la monotonie de sa vie bourgeoise.

Personnages

Un professeur de Piano, Mlle Giraud, revêche et obstinée dans sa volonté de faire changer Anne Desbaresdes de mode d'éducation de son enfant. Elle oppose à la mère l'idée qu'il faut imposer sa loi, la loi et la volonté de l'adulte, et cela au risque de l'arbitraire. Enfin Mlle Giraud promet à la mère beaucoup de difficultés avec son enfant si elle ne change pas à cet égard.

L'enfant : il est blond, joueur, solitaire, il aime l'activité du port, les bateaux et leurs mouvements. Il câline sa mère dans une continuelle nécessité d'être rassuré par sa présence, il aime sa mère et sait se conduire avec elle, en "petit homme". Il oppose aux consignes du professeur de piano une obstination sourde et désinvolte. Il n'aime pas les leçons de piano répétitives et ennuyeuses alors qu'il réussit très bien quand il accepte la consigne; il est doué, il est capable d'une interprétation musicale de la sonatine de Diabelli. Il aime la musique qu'il joue et chante l'air avec plaisir. Il est conscient de l'amour de sa mère et il est un complice docile des escapades maternelles.

Desbaresdes est la mère de cet enfant et l'héroïne du roman. Elle s'ennuie à mourir dans son milieu. C'est une jeune femme. Elle traverse la ville tous les vendredis après-midi avec son enfant pour la leçon de piano : elle est autorisée à sortir, semble-t-il, pour cela et depuis peu. La traversée de la ville dans sa partie populaire lui est, socialement, interdite.

Elle aime son enfant dans ses entêtements, ses oppositions farouches à l'autoritarisme du professeur de piano; elle aime cette vie difficile qu'il lui impose, même si (et peut-être surtout) elle ne sait comment s'y prendre pour lui faire aimer ces leçons et lui faire accepter la nécessité d'obéir.

Le meurtre d'une femme, par son amant dans le café d'en face, l'émeut. Et l'intrigue.

Elle veut savoir comment deux amants en sont arrivés là. C'est à partir de sa propre figure de femme, notamment dans sa relation aux hommes, qu'elle tente de comprendre : comment cette femme en est arrivée par amour à demander à son amant de la tuer ?

Chauvin : il est cet homme qui devient le protagoniste d'Anne Desbaresdes.

Il est au comptoir du café quand, le lendemain du meurtre, il aborde Anne Desbaresdes précisément à propos du crime. Ils nouent une relation en vidant verre de vin sur verre de vin et échangent leurs points de vue sur le crime. Très vite les rôles sont partagés. Elle pose des questions. Lui tente d'y répondre.

C'est un ancien ouvrier de l'usine de M. Desbaresdes, libre dans le temps du roman, il s'est révolté contre le mode de vie que lui impose l'usine. Il connaît Mme Anne Desbaresdes. Ils se sont rencontrés lors d'une soirée "patronale" où elle assumait son rôle de femme du patron avec ennui et indifférence pour les ouvriers invités. Depuis cette première rencontre, Chauvin désire Mme Anne Desbaresdes. Peu à peu, au fil des questions à propos du meurtre, l'une et l'autre occupent la "place" des amants dans un relation où le désir sexuel devient une préoccupation principale.

La patronne du café

Elle a une présence particulière; à la fois curieuse et protectrice, voire complice des rencontres entre Chauvin et Anne Desbaresdes; elle est la serveuse des verres de vin qui enivrent peu à peu Mme Anne Desbaresdes.

L'intrigue

Un meurtre dans le café assez simple à élucider : un homme a tué sa maîtresse, meurtre passionnel selon les rubriques journalistiques. Cette élucidation n'est pas celle qui intéresse Mme Anne Desbaresdes.

Phase d'exploitation stylistique

L'enseignant demande aux apprenants par groupes de deux ou trois de comparer les relevés qu'ils ont faits chez eux sur les six motifs, et de compléter le cas échéant leur propre relevé. L'enseignant divise alors la classe en petits groupes et demande à chacun d'étudier un motif spécifique. Ces réflexions de groupe doivent encourager les apprenants à discuter sur le texte. Plusieurs types d'analyse sont alors possibles : soit l'enseignant demande aux apprenants de comparer deux motifs au sein d'un même chapitre (comme le motif de la musique et le motif du cri dans le premier chapitre), soit de comparer le même motif sur plusieurs chapitres différents (comme le motif de l'invention dans les chapitres 2 et 3 ou 3 et 4). L'enseignant peut encore proposer de comparer la présence d'un motif dans un chapitre avec l'interprétation qu'en a proposé Peter Brook dans sa mise en scène du roman, avec Jeanne Moreau et Jean-Paul Belmondo dans les rôles principaux (1960).

Cette comparaison peut être tout à fait fructueuse pour le motif du vin des chapitres 2 et 7, qui occupent la seconde séquence et une partie de la cinquième séquence du film. Mes apprenants de Smith College étaient particulièrement demandeurs d'une variation dans le rythme et le schéma des séances de cours, c'est pourquoi nous proposons ces différentes perspectives d'analyse. Toutefois, l'objectif reste bien le même : il s'agit de rendre les apprenants sensibles aux réseaux de signification qui se tissent autour des motifs centraux de ce roman de Marguerite Duras, et donc de les rendre à la fois plus actifs dans leur lecture et plus actifs dans leur apprentissage de la langue : l'étude de ces motifs, de la place et de la forme qu'ils prennent dans le texte et de leur évolution au fil des chapitres doit leur permettre de mieux comprendre le lien entre forme linguistique et sens herméneutique en français.

Nous proposons ainsi pour les différents chapitres :

Chapitre 1 : étude comparée des motifs de la *musique* et du *cri* (relevé des occurrences pour chaque motif et comparaison des deux relevés obtenus)

Chapitre 2 : étude des motifs du *vin* et de l'*invention* (relevé des occurrences et analyse de chacun des relevés séparément et visionnement d'un extrait du film correspondant au chapitre 2)

Chapitre 3 : étude comparée des motifs du *vin* et de l'*invention* avec le chapitre 2 (relevé des occurrences et comparaison de l'évolution des motifs avec le chapitre 2)

Chapitre 4 : étude comparée des motifs du *vin*, de l'*invention* et des *mains*, avec les chapitres 2 et 3 (relevé des occurrences et comparaison de l'évolution des motifs avec les chapitres 2 et 3)

Chapitre 5 : étude comparée du motif de la *musique* avec le chapitre 1 (relevé des occurrences et comparaison de l'évolution des motifs avec le chapitre 1)

Chapitre 6 : étude comparée des motifs du *vin* et de l'*invention* avec les chapitres 2, 3 et 4 (relevé des occurrences et comparaison de l'évolution des motifs avec les chapitres 2, 3 et 4)

Chapitre 7 : étude comparée des motifs du *vin* et du *magnolia* avec les chapitres 2, 3, 4 et 6 (relevé des occurrences et comparaison de l'évolution des motifs avec les chapitres 2, 3, 4 et 6 + visionnement d'un extrait du film correspondant au chapitre 7)

Chapitre 8 : étude comparée du motif des *mains* avec les chapitres 2 et 6 et du motif du *cri* avec le chapitre 1.

Les apprenants doivent faire chez eux relever les occurrences de chacun des six motifs pour chaque chapitre, même si tous les motifs ne sont pas étudiés en classe lors de chaque séance. Certains relevés pourront servir lors de séances suivantes. On remarquera ainsi que les motifs ne sont pas tous étudiés en classe au sein du même ensemble (par exemple, *musique* et *cri*), mais que chaque motif est étudié avec des motifs différents selon les chapitres, ce qui tend à souligner la relation et l'imbrication des six motifs entre eux. Les analyses en classe doivent partir des relevés faits par les apprenants. Il est probable, toutefois, que les apprenants ne soient pas sensibles à tous les phénomènes linguistiques qui composent un motif, et qu'ils relèvent principalement des mots de vocabulaire. Pour compléter cette étude, l'enseignant devra alors attirer l'attention des apprenants sur d'autres phénomènes, comme des constructions syntaxiques ou des emplois verbaux. C'est le motif de l'*invention* qui pose le plus de difficultés à cet égard. Outre les verbes dénotant l'invention, comme *j'imagine* ou *j'invente*, les apprenants pourront progressivement être sensibilisés à l'emploi des négations (*je ne sais*) et du conditionnel d'incertitude. Mais si le motif de l'*invention* est le plus difficile à analyser pour les apprenants, c'est aussi le plus stimulant en terme d'apprentissage de la langue. Ces différents marqueurs lexicaux et syntaxiques sont en effet souvent présents dans les articles de presse, et l'enseignant pourra proposer l'étude d'un article de journal à l'issue de l'étude de *Moderato Cantabile*.

Conclusion de l'analyse

Au terme de l'analyse, les apprenants doivent avoir une vue d'ensemble de la présence de ces six motifs et de leurs relations. L'enseignant propose alors une séance de synthèse, où les apprenants sont répartis en six groupes chargés chacun de travailler sur un motif différent. Chaque groupe doit dessiner un cercle, au centre duquel ils inscrivent le motif qui leur a été attribué. Tout autour de ce cercle central, ils doivent dessiner d'autres cercles, plus petits et reliés au cercle principal par un trait. Chaque cercle secondaire doit indiquer les idées (symboles, notions, événements, motifs) auxquelles le motif central est associé. Chaque groupe vient ensuite présenter son graphique devant le reste de la classe et défendre les idées qu'il a choisies. Cette activité de bilan doit permettre aux apprenants de faire la synthèse des idées qu'ils ont rencontrées et développées au cours de l'analyse du texte. Elle doit aussi mettre en évidence le lien de figuration entre le symbole et les idées qu'il symbolise, et enfin, obliger les apprenants à reprendre le vocabulaire important du texte. L'enseignant pourra conclure sur les connotations qui sont associées à certains motifs au sein de la société française : la sensualité des fleurs, l'ivresse libératrice du vin. L'étude stylistique d'un texte ne doit pas se refermer sur ce texte, mais ouvrir sur la culture et la société française pour pouvoir être pleinement utile à des apprenants de FLE.

Exercice conclusif

Pour conclure la séquence, l'enseignant demande aux apprenants de rédiger la synthèse de la présence ou de l'évolution d'un des six motifs, ou bien de proposer une analyse sur un autre motif auquel ils auraient été sensibles dans le texte. Ils peuvent reprendre ce qu'ils ont fait lors de la dernière séance de cours sur un motif particulier, ou bien développer un autre motif qui leur a plus particulièrement plu. Cet exercice de synthèse doit permettre aux apprenants de faire le bilan de leurs nouvelles compétences d'analyse.

Remarque générale

Si l'on fait le bilan de ce que les apprenants doivent avoir acquis au terme de cette séquence, trois points sont à relever : la maîtrise des expressions du doute et de l'incertitude (motif de l'invention), l'analyse culturelle du motif des fleurs et de celui du vin, la capacité d'analyse de la langue française.

Cours n°26 : Analyser une séquence pédagogique :

Texte littéraire long : Le Horla Guy de Maupassant

Objectif : observer le déploiement de l'approche interculturelle du texte littéraire en classe de FLE

Cette séquence s'adresse à un public de niveau 3 qui possède déjà une bonne connaissance de base de la langue française. Le texte du *Horla* est en effet beaucoup plus difficile à lire que des textes présentés dans les deux séquences précédentes, à la fois sur le plan linguistique et sur le plan du contenu, car le narrateur expose parfois des pensées particulièrement complexes pour qui ne connaît pas l'engouement des hommes du XIX^e siècle pour l'invisible et ses mystères. Sur le plan stylistique, ce texte est en revanche extrêmement riche et donc extrêmement intéressant à analyser. Car la folie du narrateur, cet homme intelligent et cultivé, lui fait tenir deux types de discours, selon qu'il est en proie à la terreur ou non : le discours de l'émotion et le discours du raisonnement logique. Or ces deux types de discours sont nettement identifiables dans le texte, et leur étude doit permettre aux apprenants d'être sensibles aux différentes manières de s'exprimer en français. L'objectif de cette séquence est donc que les apprenants aient un regard critique sur l'emploi de la langue française par l'auteur du *Horla* et sachent identifier certains types de discours. Nous étudierons ici la seconde version du texte du *Horla* de 1887, version la plus complète et la plus riche sur le plan stylistique. Ce texte peut être divisé en cinq parties d'une longueur à peu près équivalente (nous donnons les dates d'entrée du journal tenu par le narrateur) : du 8 mai au 3 juin ; du 2 au 14 juillet ; du 16 juillet au 4 août ; du 6 au 18 août et du 19 août au 10 septembre. Cinq à six heures de cours (à raison de séances d'une heure) doivent être consacrées à cette séquence.

Introduction au texte

Pour sensibiliser directement les apprenants au style du texte, l'enseignant donne en introduction quelques informations sur la vie de Maupassant : un homme de la fin du XIX^e siècle, période où les hommes étaient fascinés par l'invisible et le surnaturel, alors que la fée électricité arrive dans les grandes villes et réalise le mystère de l'invisible réel ; un homme attaché à la Normandie, territoire aux multiples légendes ; un homme qui a lui-même souffert de troubles psychiatriques à la fin de sa vie.

Lecture

Les apprenants doivent lire pour chaque séance de cours une portion du texte, et un à deux apprenants doivent préparer une lecture orale d'un ou deux paragraphes que l'enseignant aura choisi et qui feront l'objet d'une étude plus détaillée en classe. Cet exercice de la lecture orale se révèle particulièrement difficile pour les apprenants, parfois timides faces aux autres apprenants, parfois mal à l'aise face à un texte qu'ils n'ont pas bien compris. Pourtant, il se révèle aussi utile pour sensibiliser les apprenants aux différentes émotions mises en jeu dans le texte, et donc à ses différents styles. Il permet aussi de contrevenir à l'idée que la littérature relève exclusivement du domaine de l'écrit, d'un domaine donc éloigné de celui de la communication orale ordinaire. Toutefois, pour que cet exercice soit réellement profitable, il peut être utile que l'enseignant se soumette lui-même à l'exercice la première fois, ne désigne au début que des apprenants volontaires, et accompagne les apprenants dans leur lecture par le biais de fiches de vocabulaire ou de notions indispensables pour bien comprendre le texte. Cette lecture par un apprenant peut avoir lieu au tout début de la séance, comme point de départ à la vérification de la bonne compréhension du passage, ou bien avoir lieu après cette phase de vérification, pour ouvrir l'étude stylistique à proprement parler.

Le Horla est une nouvelle fantastique écrite par Guy de Maupassant et parue pour la première fois en 1886. Elle est rédigée sous la forme d'un journal intime où le narrateur relate une partie de sa vie.

I. Les personnages principaux

- Le narrateur

Le nom du narrateur n'est pas connu. Il rédige régulièrement, en mentionnant les dates, des notes sur sa vie, ses sentiments et ses angoisses. Ses écrits laissent apparaître de façon progressive sa paranoïa, puis sa folie.

- Le Horla

Le Horla est défini par le narrateur comme un être invisible qui le hante et le poursuit. Il boit son lait ou son eau et l'empêche de dormir et de voir son reflet de façon distincte dans le miroir. Il domine l'homme, comme l'homme a précédemment dominé l'animal.

II. Le résumé de l'histoire

Le narrateur conte, pour sa première date citée, une journée admirable où il a pu profiter du beau temps, de sa maison et de sa région bien-aimée : la Normandie. Il évoque ensuite une journée où son humeur a considérablement changé. Il ne sait comment il a pu évoluer d'un état plutôt joyeux à une tristesse persistante. Il décrit ces tourments invisibles et se demande comment ils peuvent autant atteindre l'âme humaine. Il parle d'une fièvre ayant fait son apparition depuis quelques jours. Sa situation se dégrade, sa fièvre se prolonge et il ressent que son esprit est aussi perturbé que son corps. Il consulte son médecin en raison de son impossibilité à dormir. Le docteur ne décèle rien d'anormal en dehors d'une grande fatigue. Le soir, il commence à avoir des difficultés pour lire et craint de se mettre au lit. La nuit devient une véritable angoisse. Il fait un cauchemar récurrent, où un homme s'assoit sur lui durant son sommeil et l'étrangle. Il se débat et se réveille complètement en sueur, toujours affolé. Son état s'aggrave et les solutions préconisées par le médecin (bromure et douches) n'améliorent pas sa santé. Il va se promener dans une forêt et se sent poursuivi, mais ne voit rien. Il y fait une sorte de malaise. Il part de chez lui afin d'aller mieux. Son voyage lui fait beaucoup de bien. Il en profite pour visiter le mont Saint- Michel. Il y converse avec le moine qui l'y accompagne. Ce dernier lui raconte que, parfois, les pêcheurs disent apercevoir un berger caché par son manteau conduisant un bouc avec une tête d'homme et une chèvre possédant un visage de femme. Le narrateur s'interroge sur la possibilité que cette légende soit réelle. Le moine souligne que l'homme ne voit pas tout ce qui existe. Pour illustrer son propos, il prend exemple sur le vent. Le narrateur hésite à le considérer comme un sage ou un sot. À son retour chez lui, il ressent de nouveau ses anciens troubles. Son cocher l'informe qu'il dort mal depuis qu'il est parti en voyage. Les cauchemars reprennent et il commence à fermer la porte à clé et remarquer que de l'eau est bue dans sa carafe quand il dort. Cela l'angoisse et il craint de devenir fou. Il laisse les nuits suivantes de l'eau, du lait et des aliments sur une table. Il imagine qu'il y a deux êtres en lui. Le matin, au réveil, il constate avec effroi qu'il ne reste plus d'eau ni de lait. Il se rend au théâtre pour assister à une pièce du fils d'Alexandre Dumas et cette sortie le régénère. Il pense qu'un homme ne doit pas demeurer seul et que la compagnie des autres lui est nécessaire. Il dîne chez de la famille et observe une expérience qui le perturbe : un médecin hypnotise sa cousine. Il lui indique qu'elle regarde un miroir et cette dernière parvient à voir ce qu'il y a derrière elle, alors que l'objet en question n'est qu'une carte. Puis il lui ordonne de demander 5 000 francs au narrateur.

Ce qu'elle fait, en dépit de son bon sens, puis le docteur l'hypnotise de nouveau en exigeant qu'elle oublie tout ce qu'il s'est passé. Sa cousine ne se rappelle effectivement pas avoir sollicité le narrateur qui est interloqué par les effets de l'hypnose sur celle-ci. Il part ensuite à Bougival et parvient à son retour à bénéficier de quelques jours sereins, jusqu'à ce que ses domestiques se disputent en arguant qu'une personne casse de la vaisselle pendant la nuit. Durant la journée, en se promenant, le narrateur voit une fleur être cueillie par un être invisible, puis disparaître alors qu'il voulait la saisir. Il assène à plusieurs reprises qu'il n'est pas fou et qu'il a bien vu de ses propres yeux cet événement surréaliste. Il doute qu'il s'agisse d'une hallucination et en déduit qu'il existe un être invisible rôdant autour de lui, buvant de l'eau et du lait, et qui est immatériel. Le narrateur cherche à savoir s'il est dément et ses réflexions sont de plus en plus marquées par l'angoisse. Il croit que cet être invisible le domine et qu'il est à sa merci. Il essaie de le fuir, mais n'y parvient pas toujours. Ses nuits deviennent de plus en plus affreuses. Il indique avoir lu dans un ouvrage scientifique des manifestations de panique similaires aux siennes se déroulant au Brésil, où des personnes s'enfuient de chez elles en raison de la venue d'un être invisible. Le narrateur croit fermement que cet être existe et le nomme le Horla. Il songe à toutes les espèces qui en ont dominé d'autres et pense que le Horla est la prochaine espèce qui dominera l'homme, comme l'homme l'a fait avec les animaux. Il veut tuer le Horla, mais il a l'impression qu'il est en train de devenir une part de lui. Alors qu'il est seul en train d'écrire, il sent sa présence. Il se retourne et s'observe dans le miroir. Il n'y voit qu'un voile et non son image. Il en déduit que le Horla est bien là. Il entreprend ensuite de le piéger en l'enfermant dans la pièce. Pour ce faire, il sollicite un serrurier. Lorsqu'il croit le Horla présent, il ferme toutes les issues, puis sort de chez lui et met le feu. Il assiste à l'incendie de son domicile et entend des cris : il a laissé ses domestiques sans les prévenir. Il appelle à l'aide et continue d'observer sa maison brûler. Il pense en fin de compte que le corps du Horla n'est pas comme celui des hommes et qu'il ne peut pas l'assassiner. Le narrateur conclut que la seule solution pour faire disparaître le Horla est de se suicider.

III. Les thèmes abordés

- Le fantastique

Le Horla est une nouvelle fantastique. Maupassant joue constamment sur le trouble entre le réel et l'irréel. Tout ce qui peut relever de l'irréel reste cependant probable, comme le laisse entendre la suggestion du moine qui accompagne le narrateur au mont Saint-Michel. Certains éléments ne sont pas connus des hommes, ce n'est pas pour autant qu'ils n'existent pas. Partant de cette déduction, le personnage s'interroge en permanence sur son état mental : est-il devenu fou ou les choses qu'il perçoit se déroulent-elles réellement ? Aucune réponse n'apparaît, mais son délire semble progressivement le gagner, car il brûle sa maison et tue ainsi involontairement ses domestiques.

Il devient dangereux pour les autres et enfin pour lui-même, parce qu'il constate que le seul moyen de tuer le Horla est de se suicider. Il envisage donc de mettre fin à ses jours, sans avoir de preuves de l'existence de cet être supposé. Maupassant aborde également l'hypnose et rend la frontière entre ce qui est plausible et ne l'est pas extrêmement poreuse.

- La fiction rejoint la réalité

Le récit se termine par la conclusion du narrateur que s'il veut supprimer définitivement le Horla il doit se tuer. Dans la réalité, Maupassant a essayé de se suicider. Cette tentative a débouché sur un séjour à l'hôpital ayant entraîné son décès, à 42 ans. À la fin de son existence, l'écrivain vit majoritairement seul, il est obsédé par la mort et se plaint de devenir fou, comme le narrateur de la nouvelle. Il rédige plusieurs récits sur les thèmes de l'angoisse et de la folie, en utilisant le domaine fantastique, en dehors du réalisme qui a fait son succès. Au vu de son parcours, il est difficile de déterminer à quel point *Le Horla* est autobiographique. Quoi qu'il en soit, il fait mention pour son narrateur d'états de tristesse profonds dont il a lui-même été atteint durant sa dépression.

Phase d'exploitation stylistique

La phase d'exploitation stylistique doit prendre la forme d'ateliers. Les apprenants, divisés en plusieurs groupes, doivent étudier un à plusieurs passages du texte, y analyser le style et répondre à des questions posées par l'enseignant. Pendant que les apprenants étudient leur portion de texte, l'enseignant passe les voir et les aider dans leur analyse. Le rapporteur de chaque groupe donne ensuite les résultats de l'analyse aux autres groupes, ce qui donne lieu à une comparaison entre les résultats obtenus par chaque groupe. Nous proposons ci-dessous un schéma d'analyse pour les cinq portions du texte. Le type de questions posées suit une complexité croissante.

Du 8 mai au 3 juin

Dans cette première séance, les apprenants sont divisés en trois groupes. Le premier groupe doit étudier l'entrée du 8 mai dans le journal et répondre aux questions suivantes :

Quel est le sentiment éprouvé par le narrateur ? Relevez tous les mots qui évoquent ce sentiment.

Quels sont les éléments du paysage décrits par le narrateur ? Ces éléments sont-ils décrits de manière positive ou négative ? Relevez des exemples.

Le second groupe doit étudier les journées du 12 au 18 mai, et répondre aux questions :

Comment le narrateur se sent-il ? Relevez tous les mots qui indiquent son état psychologique ou physique.

Quels sont les hypothèses du narrateur pour expliquer son état ? Indiquez précisément les passages.

Enfin, le troisième groupe étudie les journées du 25 mai et du 2 juin :

Observez : la longueur des phrases, la ponctuation et les répétitions de mots. A quels moments du récit les phrases sont-elles courtes, interrompues et répétitives ? Relevez des exemples.

Relevez tous les mots qui évoquent la peur du narrateur.

Les résultats de l'analyse de ce troisième groupe peuvent faire l'objet d'un commentaire spécifique de l'enseignant, voire d'exercices de mémorisation. Il est en effet important que tous les apprenants retiennent le vocabulaire lié à la peur et au mal-être, puisque ces mots seront récurrents tout au long du texte.

Du 2 au 14 juillet

Les apprenants sont à nouveau divisés en trois groupes. Le premier groupe étudie la journée du 2 juillet, consacrée au voyage du narrateur au Mont Saint-Michel :

La description du Mont Saint-Michel est-elle réaliste (= d'écrivant la réalité comme elle est) ou fantastique (= faisant intervenir des éléments surnaturels ou au moins bizarres) ? Justifiez votre réponse en relevant des expressions du texte.

Quelle est l'hypothèse du moine sur les choses invisibles ? Le second groupe analyse les journées du 5 au 10 juillet.

Relevez des phrases, interrompues ou répétitives ? A quel moment du récit apparaissent-elles ?

Relevez des exemples de reformulation (= passages où le narrateur redit presque la même chose). Qu'est-ce que ces reformulations indiquent sur l'état du narrateur ?

Quelle est l'hypothèse du narrateur sur son état ?

Enfin, le troisième groupe est chargé d'analyser la journée du 12 juillet.

Comment le narrateur parle-t-il de ce qui lui est arrivé ? Relevez des expressions qui montrent qu'il a retrouvé la raison.

Pourquoi utilise-t-il « nous » et « notre » (« notre tête ») plusieurs fois ?

Les résultats de l'analyse doivent ici encore montrer l'opposition entre les journées où le narrateur semble fou et celles où il raisonne normalement. Or différents moyens stylistiques sont mis en œuvre dans les deux cas, ce que les apprenants doivent à présent percevoir plus nettement. S'il reste du temps, la séance peut se terminer sur un débat autour de la question « Le narrateur est-il fou ? », que les apprenants pourront argumenter à partir de l'étude qu'ils ont faite.

Du 16 juillet au 4 août

La majeure partie de cette section est occupée par une anecdote dont le narrateur a été témoin et

qu'il rapporte dans son journal. Le début de cette séance sera consacré à la mise en scène de cette anecdote par les apprenants, ce qui permet à l'enseignant de s'assurer que les apprenants ont bien compris le déroulement de l'épisode, et permet aux apprenants de mieux saisir le positionnement du narrateur vis-à-vis de ce qui arrive à sa cousine. Par la suite, l'enseignant demande aux apprenants par groupes de deux ou trois de réfléchir aux questions suivantes :

Quels sont l'attitude et le rôle du narrateur dans cet épisode ?

Pourquoi a-t-on l'impression qu'il s'agit d'une histoire vraie dont Maupassant aurait pu être le témoin ? Essayez de relever des éléments stylistiques caractéristiques du témoignage.

En effet, le narrateur se veut ici un fidèle rapporteur de ce qu'il a vu, logique et fiable, et c'est donc un nouveau style d'écriture que les apprenants pourront ici appréhender.

Du 6 au 18 août

Les apprenants sont à nouveau divisés en trois groupes. Le premier groupe étudie les journées du 6, 13 et 14 août et doit essayer de dégager une stylistique du discours de l'angoisse à partir des éléments stylistiques déjà relevés lors des autres séances, et des nouveaux éléments qui apparaissent dans ce passage, comme l'importance des négations. Le second groupe est chargé de l'analyse de la journée du 7 août et réfléchir aux questions suivantes :

Quelle est l'hypothèse que le narrateur fait sur son état ?

Quelles sont les marques dans le texte qui indiquent qu'il s'agit d'hypothèses ? Faites attention aux temps des verbes et aux conjonctions.

Enfin, le troisième groupe s'intéresse à la seconde partie des événements rapportés le 17 août, et à ceux du 18 août :

Le narrateur est-il encore seulement angoissé ? Quel est le nouveau sentiment qui naît chez le narrateur ? Relevez tous les mots et formulations qui indiquent ce nouvel état d'esprit chez le narrateur.

Un discours de la violence, qui possède quelques points communs avec le discours de l'émotion panique, s'impose à la fin de ce passage, et les apprenants doivent ici être sensibles au changement de tonalité qui intervient dans le texte. Pour conclure cette séance, l'enseignant invite les apprenants à débattre autour de la fin du texte. Quelle fin les passages qu'ils ont lus leur laissent-ils envisager ? Ils pourront argumenter à partir des analyses qu'ils ont faites pendant la séance.

Du 19 août au 10 septembre

Lors de cette séance, les apprenants sont divisés en deux groupes (ou en quatre groupes si le nombre d'apprenants est trop important, deux groupes travailleront alors sur le même sujet). Le premier groupe s'intéressera au personnage du Horla :

Comment le narrateur sait-il que l'être mystérieux qui le hante s'appelle le Horla ?

Comment peut-on interpréter le nom *Horla* (pensez au mot « dehors ») ?

Pensez-vous que le Horla existe réellement ?

Le second groupe au personnage du narrateur :

Relevez des mots et expressions qui montrent la violence du narrateur.

Pensez-vous que le narrateur soit fou ?

Les deux questions posées à chaque groupe pourront donner lieu à un débat à la fin de la séance, pour savoir si le narrateur est fou et a inventé le personnage du Horla, si le narrateur est lucide et que le Horla le hante réellement ou encore si le Horla a rendu fou le narrateur. Ce débat pourra être l'occasion d'une petite introduction *a posteriori* à la littérature fantastique.

Conclusion de l'analyse

En conclusion de l'analyse de la nouvelle, l'enseignant demande aux apprenants d'établir la liste des caractéristiques stylistiques et sémantiques du discours exprimant la peur, de celui exprimant la violence, ainsi que du discours logique et rationnel. Cet exercice doit permettre aux apprenants de rassembler les idées qu'ils ont acquises pendant les dernières séances.

Exercice conclusif

A partir des listes établies lors de la dernière séance de cours, les apprenants doivent écrire un court texte à la première personne exprimant la terreur ou la violence. Ce faisant, ils doivent réemployer les caractéristiques relevées dans *Le Horla* sur un autre texte, donc les détacher de leur contexte d'origine et se les réapproprier. Les apprenants qui le souhaiteront pourront lire leur texte à voix haute à l'ensemble du groupe.

Remarque générale

Si l'on fait le bilan de ce que les apprenants doivent avoir acquis au terme de cette séquence, deux points sont à relever : pouvoir identifier des discours dont les caractéristiques sont différentes, pouvoir produire un texte exprimant la peur, la violence ou des idées logiques.

Cours n°27 : Analyser une séquence pédagogique :

Le thème de la Tour Eiffel dans « Tour » de Blaise Cendrars, « La Tour Eiffel » de Guillaume Apollinaire, et La Tour Eiffel de Roland Barthes

Objectif : observer le déploiement de l'approche interculturelle du texte littéraire en classe de FLE

Cette dernière séquence, plus longue, sera consacrée à l'étude de deux poèmes et d'un essai, tous ayant pour thème la Tour Eiffel. Il s'agit de « Tour » de Blaise Cendrars, « La Tour Eiffel » de Guillaume Apollinaire, et *La Tour Eiffel* de Roland Barthes. Ce dernier texte étant particulièrement difficile, cette séquence ne peut être mise en place qu'avec des apprenants de niveau 3 en fin d'année. Environ cinq heures de cours devront lui être dévolues. Cette séquence porte sur un objet culturel, hautement symbolique en France. Mais ses objectifs ne sont pas uniquement culturels. En effet, cette étude sur la Tour Eiffel doit être l'occasion d'une réflexion sur la notion de métaphore et inviter les apprenants à être eux-mêmes créatifs tout en gardant un regard critique sur leur propre usage de la langue française, comme nous le verrons à la fin de cette séquence.

Activité préliminaire

En préliminaire à l'étude de la Tour Eiffel, nous proposons une activité qui doit permettre aux apprenants de se familiariser avec l'idée de métaphore. Lors de la première séance dévolue à cette séquence, l'enseignant distribue aux apprenants le texte du poème *Allo* de Benjamin Peret. Le texte est lu collectivement, à raison d'un vers par apprenant, puis l'enseignant attire l'attention des apprenants sur le titre « Allo », en leur demandant dans quelles circonstances ce mot est généralement prononcé. Une fois que l'idée a été émise qu'il s'agit d'une communication, que le poète s'adresse à quelqu'un, l'enseignant dirige l'attention des apprenants vers le dernier vers du poème « Je t'aime », afin qu'ils déterminent quelle est la personne à laquelle s'adresse le poète. L'enseignant laisse ensuite les apprenants par groupes de quatre identifier le contenu du poème, et notamment les métaphores. C'est un poème particulièrement obscur de ce point de vue, et certaines métaphores sont assez difficiles à interpréter. Les apprenants peuvent toutefois être sensibles au fait qu'il y ait plusieurs parties du visage mentionnées dans les premiers vers. Au bout de quelques minutes, l'enseignant demande aux apprenants ce qu'ils ont compris ou identifié dans le poème : les iris noirs comme un ghetto, la chevelure comme une écume noire. Plusieurs de mes étudiantes de Smith Collège avaient aussi interprété le château en flammes et l'avion inondé du vin du Rhin comme des métaphores de l'amour du poète, en référence aux flammes de l'amour et à l'ivresse que l'amour engendre.

Après cette mise en commun, l'enseignant demande aux apprenants, toujours par groupes de quatre, de continuer à réfléchir sur le poème, en les invitant notamment à trouver d'autres parties du corps. L'enseignant oriente les apprenants vers l'idée que le poème est un blason du corps de la femme aimée. A la fin de la séance, les apprenants proposent leur interprétation des différents vers du poème.

Les métaphores de la Tour Eiffel

Lors de la séance suivante, l'enseignant demande aux apprenants de dessiner la Tour Eiffel, et d'écrire à côté de leur dessin les symboles ou images qu'ils associent à la Tour Eiffel. Il leur montre ensuite des photos de la tour, et les apprenants peuvent éventuellement modifier les symboles ou images qu'ils lui avaient associés. L'enseignant introduit ensuite une des images associées à la tour Eiffel par Guillaume Apollinaire dans le second vers du poème « Zone » : Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin.

Les apprenants sont alors invités à décoder l'image suscitée par le poème en expliquant le parallélisme entre la relation de la bergère avec ses moutons d'un côté et celle de la Tour Eiffel avec les ponts de Paris de l'autre. L'enseignant conclut cette étude sur la force des images métaphoriques en réécrivant le poème et en transformant les métaphores en comparaisons : Ô tour Eiffel qui est comme une bergère, les ponts sont comme un troupeau qui bêle ce matin. Les apprenants doivent alors être sensibles au fait que les métaphores affirment l'identité de l'objet et de son image, à la différence des comparaisons qui n'indiquent qu'une similitude, ce qui en diminue la portée. L'enseignant introduit alors un autre poème, *Tour* de Blaise Cendrars, lu en classe à raison d'un vers par apprenant. Par groupes de trois, les apprenants doivent alors relever dans le poème toutes les métaphores de la Tour Eiffel et essayer de trouver l'idée commune qui les relie : l'universalité. Car les métaphores de Blaise Cendrars reposent autant sur une analogie formelle que sur la symbolique d'une Tour universelle, dans le temps comme dans l'espace. Il est probable toutefois que certaines images échapperont aux apprenants, et il pourra alors être utile de montrer la ressemblance entre la forme de la Tour Eiffel et la forme d'un objet ou animal qu'ils auraient du mal à associer avec elle. Mes étudiantes de Smith Collège avaient ainsi eu du mal à identifier le crocodile et le gibet comme des images de la Tour Eiffel.

L'étude stylistique des métaphores dans les poèmes de Guillaume Apollinaire et de Blaise Cendrars, mettant l'accent sur l'idée que la métaphore est une *image*, peut conduire à une forme de stylistique comparative. Lors de la séance suivante, l'enseignant introduit alors d'autres métaphores de la Tour Eiffel, sous une forme picturale, avec les tableaux de Robert Delaunay: *Tour Eiffel* (1909), *Tour Eiffel* (1910), *Champ-de-Mars* (1911-1923) et *La ville de Paris, la femme et la Tour* ; ainsi qu'un tableau

de Marc Chagall, *La Tour Eiffel* (1934). Dans ces tableaux, la Tour Eiffel est tantôt associée à la nature, à l'industrie, à l'urbanisation, ou encore à la ville de Paris elle-même, et à une femme. Les apprenants sont invités à commenter la place, la forme et la couleur de la Tour Eiffel dans ces tableaux, et à identifier les images ou les symboles auxquels elle est associée.

Analyse théorique de ces métaphores

Les trois séances suivantes sont consacrées à la lecture et à l'analyse d'un extrait de l'essai intitulé *La Tour Eiffel*, dans laquelle Roland Barthes développe et analyse les images auxquelles ont été associées la Tour Eiffel. Cet extrait occupe les pages 1396 à 1400 de l'édition des *Oeuvres complètes*, volume 2 : 1962-1967, publié au Seuil.

L'enseignant pose aux apprenants les questions suivantes :

D'après Roland Barthes, comment la Tour Eiffel est-elle devenue le symbole de Paris ? Faites la liste de tous les faits ou événements qui ont permis de faire de la Tour Eiffel un symbole.

En quoi la Tour Eiffel est-elle un « objet poétique » ?

Quelles sont toutes les images que l'on peut voir dans la Tour Eiffel : faites une liste de tous les objets ou êtres vivants qui sont associés à la Tour Eiffel. Expliquez les liens qui sont développés par Barthes entre la Tour Eiffel et ces éléments.

De quels poèmes et tableaux que nous avons étudiés en classe pouvez-vous rapprocher ces images ?

Ce texte de Roland Barthes est particulièrement intéressant, parce qu'il offre aux apprenants un regard critique sur leur propre analyse des métaphores de la Tour Eiffel. Il leur permet d'enrichir leur analyse tout en leur présentant une autre manière de parler de la Tour Eiffel. Car Roland Barthes développe ici le style de l'essai (même si cet essai tend fortement vers la littérature), avec ses enchaînements logiques et son vocabulaire critiques. Lors de cette étude, l'enseignant pourra ainsi faire comprendre aux apprenants la forte rigueur logique qui soutient le texte de Roland Barthes. Mes étudiantes de Smith College avaient eu beaucoup de difficulté à comprendre les enchaînements entre les paragraphes. Ce texte pourra donc être prolongé à la suite de cette séquence, par une autre séquence sur l'argumentation. Lors de la dernière séance, l'enseignant présente aux apprenants un dernier poème métaphorique sur la Tour Eiffel, qui associe la dimension linguistique et la dimension picturale de la métaphore : le calligramme « La Tour Eiffel » de Guillaume Apollinaire. L'enseignant attire l'attention des apprenants sur plusieurs phénomènes :

Le fait que le poème soit écrit à la première personne : qui est « je » ? la polysémie du mot langue ;

le fait que les Allemands soient mentionnés, en référence à pendant l'occupation de Paris la seconde guerre mondiale.

Puis il laisse les apprenants discuter par groupes de trois ou quatre de l'interprétation que l'on peut faire du poème, avant qu'ils n'en rédigent individuellement un commentaire. Il est important, au terme de cette séquence, que cet exercice soit fait à l'écrit et non à l'oral. Il s'agit en effet d'obliger les apprenants à organiser leurs idées avec logique.

Exercice conclusif

Pour conclure cette séquence, l'enseignant demande aux apprenants d'écrire leur propre calligramme sur le thème de la Tour Eiffel, et d'en rédiger un commentaire, dans lequel ils expliquent l'image qu'ils ont voulu développer et les mots ou expressions qu'ils ont choisi en conséquence. De cette façon, les apprenants doivent travailler sur la langue française, afin de développer une image de la Tour Eiffel qui leur semble intéressante avec les mots les plus justes possibles.

Remarque générale

Au terme de cette séquence, les apprenants doivent être capables de reconnaître et d'analyser une métaphore avec un vocabulaire juste et approprié. Or les métaphores ne se trouvent pas qu'en poésie, mais elles sont omniprésentes dans la vie quotidienne, dans la publicité par exemple. Il s'agit donc de les rendre attentifs au fonctionnement du langage, et au jeu avec les mots que les Français affectionnent. Cette séquence doit également les initier à prendre du recul sur le choix des mots ou des expressions dans les textes de langue française, et sur leur propre choix de mots lorsqu'ils écrivent en français. Pour bien écrire en français, il ne s'agit pas en effet de choisir le premier mot qui vient à l'esprit, mais le mot qui semble le plus juste dans le contexte spécifique du texte à écrire. Ce type de recul est indispensable à qui veut pouvoir développer sa compétence de communication en français, car la langue repose sur un certain nombre de codes, que le locuteur applique mieux lorsqu'il en est conscient.

Document-support (activité n°4) : « *Tour* »

Poème de Blaise Cendrars

1910

Castellamare

Je dînais d'une orange à l'ombre d'un oranger

Quand, tout à coup...

Ce n'était pas l'éruption du

Vésuve

Ce n'était pas le nuage de sauterelles, une des dix plaies

d'Egypte

Ni

Pompéi

Ce n'était pas les cris ressuscités des mastodontes géants

Ce n'était pas la

Trompette annoncée

Ni la grenouille de

Pierre

Brisset

Quand, tout à coup,

Feux

Chocs

Rebondissements

Étincelle des horizons simultanés

Mon sexe

O

Tour

Eiffel!

Je ne t'ai pas chaussée d'or

Je ne t'ai pas fait danser sur les dalles de cristal

Je ne t'ai pas vouée au

Python comme une vierge de

Carthage

Je ne t'ai pas revêtue du péplum de la

Grèce

Je ne t'ai jamais fait divaguer dans l'enceinte des menhirs

Je ne t'ai pas nommée

Tige de

David ni

Bois de la

Croix

Lignum

Crucis

O

Tour

Eiffel

Feu d'artifice géant de l'Exposition

Universelle!

Sur le

Gange

A

Bénarès
Parmi les toupies onanistes des temples hindous
Et les cris colorés des multitudes de l'Orient
Tu te penches, gracieux
Palmier
I
C'est toi qui à l'époque légendaire du peuple hébreu
Confondis la langue des hommes
O
Babel!
Et quelque mille ans plus tard, c'est toi qui retombais en langues de feu sur les
Apôtres rassemblés dans ton église
En pleine mer tu es un mât
Et au
Pôle-Nord
Tu resplendis avec toute la magnificence de l'aurore boréale de ta télégraphie sans fil
Les lianes s'enchevêtrent aux eucalyptus
Et tu flottes, vieux tronc, sur le
Mississippi
Quand
Ta gueule s'ouvre
Et un caïman saisit la cuisse d'un nègre'
En
Europe tu es comme un gibet
(Je voudrais être la tour, pendre à la
Tour
Eiffel!)Et quand le soleil se couche derrière toi
La tête de
Bonnot roule sous la guillotine
Au cœur de l'Afrique c'est toi qui cours
Girafe
Autruche
Boa
Equateur
Moussons
En
Australie tu as toujours été tabou
Tu es la gaffe que le capitaine
Cook employait pour diriger
son bateau d'aventuriers
O sonde céleste!
Pour le
Simultané
Delaunay, à qui je dédie ce poème,
Tu es le pinceau qu'il trempe dans la lumière
Gong tam-tam
Zanzibar bête de la jungle rayons-X

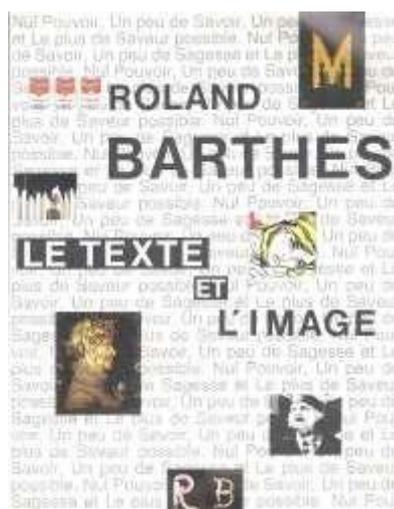
express bistouri symphonie
Tu es tout
Tour

Dieu antique
Bête moderne
Spectre solaire
Sujet de mon poème
Tour
Tour du monde
Tour en mouvement
Août 1913.

« La tour Eiffel », Poème de Guillaume Apollinaire

S
A
LUT
M
O N
D E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUESA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M A N D S

« La Tour Eiffel »
Roland Barthes
*Le Texte et
 l'image*
 catalogue de
 l'exposition
 au Pavillon
 des arts
 7 mai-3 août 1986 éd. Paris
 Musées, 1986



Texte original :
 « La Tour Eiffel »
 (photographies d'André
 Martin) éd. Delpire.
 coll. « Le génie du lieu », 1964

Maupassant déjeunait souvent au restaurant de la Tour, que pourtant il n'aimait pas : *c'est*, disait-il, *le seul endroit de Paris où je ne la vois pas*. Il faut, en effet, à Paris, prendre des précautions infinies pour ne pas voir la Tour ; quelle que soit la saison, à travers les brumes, les demi-jours, les nuages, la pluie, dans le soleil, en quelque point que vous soyez, quel que soit le paysage de toits, de coupes ou de frondaisons qui vous sépare d'elle, *la Tour est là* ; incorporée à la vie quotidienne au point qu'on ne saurait plus lui inventer aucun attribut particulier, entêtée tout simplement à persister, comme la pierre ou le fleuve, elle est littérale comme un phénomène naturel, dont on peut bien interroger infiniment le sens, mais non contester l'existence. Il n'est à peu près aucun regard parisien qu'elle ne *touche* à un certain moment de la journée. (...)

La Tour est aussi présente au monde entier. D'abord comme symbole universel de Paris, elle est partout sur la terre où Paris doit être énoncé en image ; du Middlewest à l'Australie, il n'est pas un voyage vers la France qui ne se fasse, en quelque sorte, au nom de la Tour, pas un manuel de classe, une affiche où un film sur la France qui ne la livre comme le signe majeur d'un peuple et d'un lieu : elle appartient à la langue universelle du voyage.

Bien plus : au-delà de son énoncé proprement parisien, elle touche à l'imaginaire humain le plus général ; sa forme simple, matricielle, lui confère la vocation d'un chiffre infini : tour à tour et selon les appels de notre imagination, symbole de Paris, de la modernité, de la communication, de la science ou du XIX^e siècle, fusée, tige, derrick, phallus, paratonnerre ou insecte, face aux grands itinéraires du rêve, elle est le signe inévitable ; de même qu'il n'est pas un regard parisien qui ne soit obligé de la rencontrer, il n'est pas un fantasme qui n'en vienne tôt ou tard à retrouver sa forme et à s'en nourrir ; prenez un crayon et laissez aller votre main, c'est-à-dire votre pensée, et c'est souvent la Tour qui naîtra, réduite à cette ligne simple dont la seule fonction mythique est de joindre, selon l'expression du poète, *la base et le sommet*,

ou encore *la terre et le ciel*.

Ce signe pur — vide, presque — il est impossible de le fuir, *parce qu'il veut tout dire*. Pour nier la Tour Eiffel (mais la tentation en est rare, car ce symbole ne blesse rien en nous), il faut, comme Maupassant, s'installer sur elle, et pour ainsi dire s'identifier à elle. A l'instar de l'homme, qui est le seul à ne pas connaître son propre regard, la Tour est le seul point aveugle du système optique total dont elle est le centre et Paris la circonférence. Mais dans ce mouvement qui semble la limiter, elle acquiert une nouvelle puissance : objet lorsqu'on la regarde, elle devient à son tour regard lorsqu'on la visite, et constitue à son tour en objet, à la fois étendu et rassemblé sous elle, ce Paris qui tout à l'heure la regardait. La Tour est un objet qui voit, un regard qui est vu. (...) Cette position rayonnante dans l'ordre de la perception lui donne une propension prodigieuse au sens : la Tour attire le sens, comme un paratonnerre la foudre ; pour tous les amateurs de signification, elle joue un rôle prestigieux, celui d'un signifiant pur, c'est-à-dire d'une forme en laquelle les hommes ne cessent de mettre *du sens* (qu'ils prélèvent à volonté dans leur savoir, leurs rêves, leur histoire), sans que ce sens soit pourtant jamais fini et fixé : qui peut dire ce que la Tour sera pour les hommes de demain ? Mais à coup sûr elle sera toujours quelque chose, et quelque chose d'eux-mêmes. Regard, objet, symbole, tel est l'infini circuit des fonctions qui lui permet d'être toujours bien autre chose et bien plus que la Tour Eiffel...

... Pourquoi donc visite-t-on la Tour Eiffel ? Sans doute pour participer à un rêve dont elle est (et c'est là son originalité) beaucoup plus le cristallisateur que l'objet propre. La Tour n'est pas un spectacle ordinaire ; entrer dans la Tour, l'escalader, courir autour de ses coursives, c'est, d'une façon à la fois plus élémentaire et plus profonde, accéder à une *vue* et explorer l'intérieur d'un objet (pourtant ajouré), transformer le rite touristique en aventure du regard et de l'intelligence. C'est cette double fonction dont on voudrait dire quelques mots avant de passer, pour finir, à la grande fonction symbolique de la Tour, qui est son sens dernier.

La Tour regarde Paris. Visiter la Tour, c'est se mettre au balcon pour percevoir, comprendre et savourer une certaine essence de Paris. Et ici encore, la Tour est un monument original. Habituellement, les belvédères sont des points de vue sur la nature, dont ils tiennent les éléments, eaux, vallées, forêts, rassemblés sous eux, en sorte que le tourisme de la « belle vue » implique infailliblement une mythologie naturiste. La Tour, elle, donne, non sur la nature, mais sur la ville ; et pourtant, par sa position même de point de vue visité, la Tour fait de la ville une sorte de nature ; elle constitue le fourmillement des hommes en paysage, elle ajoute au mythe urbain, souvent sombre, une dimension romantique, une harmonie, un allègement ; par elle, à partir d'elle, la ville rejoint les grands thèmes naturels qui s'offrent à la curiosité des hommes : l'océan,

la tempête, la montagne, la neige, les fleuves. Visiter la Tour, ce n'est donc pas entrer en contact avec un sacré historique, comme c'est le cas pour la plupart des monuments, mais plutôt avec une nouvelle nature, celle de l'espace humain : la Tour n'est pas trace, souvenir, bref culture, mais plutôt consommation immédiate d'une humanité rendue naturelle par ce regard qui la transforme en espace...

... La Tour est d'abord le symbole de l'ascension, de toute ascension ; elle accomplit une sorte d'idée de la hauteur en soi. Aucun monument, aucun édifice, aucun lieu naturel n'est aussi mince et aussi haut ; en elle, la largeur est annulée, toute la matière s'absorbe dans un effort de hauteur. On sait combien ces catégories simples, cataloguées déjà par Héraclite, ont d'importance pour l'imagination humaine, qui peut y consommer à la fois une sensation et un concept ; on sait aussi, notamment depuis les analyses de Bachelard, combien cette imagination ascensionnelle est euphorique, combien elle aide l'homme à vivre, à rêver, en s'associant en lui à l'image de la plus heureuse des grandes fonctions physiologiques, la respiration. De loin, la Tour est ainsi vécue par des millions d'hommes comme un exercice pur de la hauteur ; et de près, pour qui la visite, cette fonction se complique mais ne cesse pas ; on le voit sur les photographies de la Tour, au niveau de ses poutrelles, un concours subtil s'établit entre l'horizontal et le vertical ; bien loin de *barrer*, les lignes transversales, la plupart obliques ou arrondies, disposées en arabesques, semblent relancer sans cesse la montée ; l'horizontal ne s'empâte jamais, il est lui aussi dévoré par la hauteur ; les plates-formes elles-mêmes ne sont jamais que des relais, des reposoirs ; tout s'élève dans la Tour, jusqu'à la fine aiguille le long de laquelle elle se perd dans le ciel.

Car on comprend bien que cette imagination de la hauteur communique avec une imagination de l'aérien ; les deux symboles sont indissolublement liés, l'aérien étant aussi euphorique que le haut auquel il touche (le ciel est une image sublime, donc heureuse). Cependant le thème aérien se développe dans une tout autre direction et rencontre sur son chemin des symboles inédits que le thème d'altitude ne comporte pas. Le premier attribut de la substance aérienne, c'est la *légèreté*. La Tour est en effet un symbole de légèreté. On sait que ce fut l'une des prouesses techniques d'Eiffel que d'allier le gigantisme (d'ailleurs élancé) de la forme à la légèreté du matériau ; une Tour réduite au millième ne pèserait que 7 g, le poids d'une feuille de papier à lettres ; une connaissance aussi précise n'est pas nécessaire pour savoir intuitivement que la Tour est prodigieusement légère ; il n'y a visiblement en elle aucun poids ; elle ne s'enfonce pas dans la terre, mais semble posée sur elle.

Le second attribut de la substance aérienne, c'est une qualité bien particulière d'étendue, puisqu'on la trouve ordinairement dans certains tissus, c'est l'*ajouré* : la Tour est une dentelle de fer, et ce thème n'est pas sans rappeler l'évidement tourmenté de la pierre dont on a toujours fait la marque du gothique : la Tour relaye encore une fois ici la cathédrale. L'*ajouré* est un attribut précieux de la substance, car il l'étendue sans l'anéantir ; en un mot, il fait voir le vide et manifeste le néant sans pour autant lui retirer son état privatif ; on voit toujours le ciel à travers la Tour ; en elle, l'aérien échange sa propre substance avec les mailles de sa prison, le fer, délié en arabesques, devient lui-même de l'air. Sans doute ce caractère aérien de la Tour a une origine positive : il fallait trouser à l'extrême le matériau pour qu'il offrît le moins de prise possible au seul ennemi dangereux qu'Eiffel ait rencontré dans son entreprise : le vent ; mais par là-même, on saisit la nature la plus subtile de l'aérien ; c'est la substance antithétique du vent, dans la mesure même où il est du vent dominé, quintessencié, sublimé ; le vent est toujours symbole de puissance immaîtrisée, et par suite de massivité ; paradoxalement, le vent ne peut être rattaché aux éléments légers (l'air et le feu) mais bien au contraire aux éléments lourds, telluriques (la terre et la mer) ; vaincre le vent (comme le fait la Tour) c'est donc aller du côté du léger et du subtil, c'est rejoindre les grandes mythologies de l'esprit songeur et libérateur. Cependant, le haut, l'aérien, le léger et l'ajouré peuvent se résumer dans un dernier symbole : la plante. La plante est haute par sa tige, aérienne et légère par sa tête, ajourée par ses branches.

La Tour a, de la plante, l'essentiel, c'est-à-dire le mouvement, la simplicité même de ses deux lignes parties de terre et rejointes vers le ciel, comme celles d'une tige. Mais ce n'est pas tout ; car si l'on s'approche, la Tour n'apparaît plus comme le jet vigoureux d'une plante, mais comme une efflorescence ; on monte en elle comme dans une fleur d'air et de fer : en elle se retrouvent la rectitude des fibres, l'arabesque des pétales, l'élancement serré des bourgeons, l'étalement des feuilles et le mouvement même qui tire vers le haut cette matière compliquée et ordonnée.

Est-ce la dernière métaphore de la Tour ? La photographie, qui souvent nous dit toute la vérité d'un objet, nous livre peut-être d'elle une autre métamorphose : la métamorphose animale. Soit qu'on la considère comme un insecte au corselet dur dont on aurait arraché les pattes, soit qu'on la voie s'élever dans le ciel comme un oiseau dont on aurait coupé les ailes et qui chercherait à pousser plus haut son vol, bien au-dessus des nuages, soit enfin qu'elle apparaisse plus prosaïquement comme une immense girafe offerte à l'étonnement des Parisiens, comme celle dont un sultan fit cadeau à Louis-Philippe, et qui serait en même temps, par une contraction illogique, la bête et sa cage, il y a une animalité virtuelle de la Tour.

Or, on le sait, la métamorphose animale est un thème baroque d'expansion poétique, dans la mesure où l'animal est le grand lieu de passage de la Nature, lorsqu'elle émigre de l'objet à l'homme ; c'est à l'animal que commencent toutes les transgressions, celle de l'objet qui s'anime mystérieusement, celle de l'homme qui franchit les barrières de la morale et de la nature. La Tour, mythiquement, participe à ce passage. C'est un être baroque parce qu'il enferme un rêve de transgression de la matière vers des états inconnus, sans cependant jamais les rejoindre tout à fait.

C'est en se replaçant au cœur de cette instabilité métaphorique (si féconde et si libératrice pour l'esprit) que l'on peut saisir le dernier avatar de la Tour, qui est son avatar humain. La Tour est une silhouette humaine ; sans tête, sinon une fine aiguille, et sans bras (elle est pourtant bien au-delà du monstrueux), c'est tout de même un long buste posé sur deux jambes écartées ; elle retrouve d'ailleurs dans cette figure sa fonction tutélaire : la Tour est une femme qui veille sur Paris, qui tient Paris rassemblé à ses pieds ; à la fois assise et debout, elle inspecte et protège, elle surveille et couvre. (...)

Regard, objet, symbole, la Tour est tout ce que l'homme met en elle, et ce tout est infini. Spectacle regardé et regardant, édifice inutile et irremplaçable, monde familier et symbole héroïque, témoin d'un siècle et monument toujours neuf, objet inimitable et sans cesse reproduit, elle est le signe pur, ouvert à tous les temps, à toutes les images et à tous les sens, la métaphore sans frein ; à travers la Tour, les hommes exercent cette grande fonction de l'imaginaire, qui est leur liberté, puisque aucune histoire, si sombre soit-elle, n'a jamais pu la leur enlever.

Cours N° 28 : En exploitant les fiches outils proposées ci-dessous, analyser les textes littéraires donnés.

Fiche 1 : identifier et situer un texte

1. Analyse du paratexte : titre(s) ; date de parution, auteur,... Quels sont les horizons d'attente ? Quelles sont vos connaissances littéraires et historiques sur cette époque ?
2. Type de discours dominant : narratif, descriptif, argumentatif, informatif, injonctif. Différentes formes de discours sont-elles associées ? Quelle est la forme de discours dominante ?
3. Genre du texte : poésie, roman, théâtre, texte d'idées... Est-il possible de déterminer le genre ? Quels sont les indices ?

Bilan : Quel outil vais-je utiliser en fonction de ces premiers repérages ? Quelles connaissances sont susceptibles de m'aider pour analyser le texte ?

Fiche 2 : analyse de la situation d'énonciation

1. Il faut toujours se demander qui parle ? A qui ? Dans quelles circonstances (moment, lieu). Cependant en fonction du genre et du type de texte, le vocabulaire utilisé n'est pas le même pour identifier « ceux qui parlent » dans un texte.
2. On ne peut parler d'auteur que lorsque celui-ci assume son identité, qu'il est le garant de son texte (par exemple dans une autobiographie) ou lorsqu'on cherche à caractériser le style ou l'univers d'un écrivain (exemple : « la syntaxe de Céline »).
3. Dans un texte d'idées, celui qui donne son opinion peut être appelé « auteur, argumentateur, locuteur ou encore émetteur », même si ces notions ne sont pas équivalentes.
4. Dans un récit (roman, nouvelle, conte...), celui qui parle est appelé narrateur.
5. Au théâtre, ce sont les personnages qui échangent des propos ET SURTOUT PAS les acteurs.
6. En poésie, pour désigner celui qui parle, on peut tout simplement utiliser « le poète » et dans certains cas, le nom du poète.
7. Dans tous les cas, il faut repérer les indices qui permettent d'identifier l'émetteur du message et les indices qui permettent de qualifier son attitude par rapport à son message (modalisateurs, par exemple).
8. On peut aussi s'interroger sur la place et la présence du destinataire (récepteur)
9. Il faut bien faire attention aux paroles rapportées : celui qui s'exprime présente des propos qui ne sont pas les siens à l'aide du style direct, du style indirect, du style indirect libre ou du discours narrativisé. Faire notamment attention à l'emploi du pronom indéfini « on ».

Fiche 3 : analyser le lexique

1. Quels sont les mots qui se répètent dans le texte ?
2. Quels sont les champs lexicaux dominants ? (pour identifier un champ lexical, relever les occurrences de mots appartenant au même domaine).

Astuce : il faut toujours donner un nom à un champ lexical mais parfois, on hésite entre plusieurs noms ... cette hésitation peut constituer une première piste d'interprétation, une hypothèse de lecture à vérifier par la suite.

3. Pour chaque champ lexical, se demander :
 - quelle est son importance dans le texte ?
 - quelle est sa place dans le texte ? Se situe-t-il à un endroit stratégique (début, milieu, fin) ou se répand-il sur tout le texte ?
 - quelles sont les éventuelles évolutions au sein du champ lexical (exemple : les mots sont-ils de plus concrets/abstraites ?)
4. Observer les éventuelles relations entre les champs lexicaux : opposition ou complémentarité ? Existe-t-il des effets de croisement ? (un mot appartient à deux champs lexicaux).
5. Analyser la connotation des mots :
 - se demander si les mots ont une valeur méliorative ou péjorative
6. Identifier le registre de langue (niveau de langue) induit par l'emploi de certains mots (indispensables dans les passages dialogués pour caractériser les personnages) :
 - vulgaire, familier, courant, soutenu
 - utilisation d'un vocabulaire argotique ou d'un jargon

Bilan : à ce stade de l'étude des hypothèses peuvent déjà être clairement formulées. Les fiches suivantes servent à démontrer comment les procédés d'expression utilisés se mettent au service du sens du texte.

Fiche 4 : étudier les figures de rhétorique (figures de style)

6. Figures fondées sur l'analogie (les mots suggèrent une relation de ressemblance ou d'identité entre les éléments) : comparaison, métaphore, personnification, allégorie, etc.
7. Figures fondées sur la contiguïté (les réalités évoquées sont si proches que les mots qui les désignent peuvent se substituer les uns aux autres) : métonymie, synecdoque.
8. Figues fondées sur l'insistance : hyperbole, gradation, anaphore, etc.
9. Figures fondées sur l'atténuation : euphémisme, litote (attention, figures qui atténuent mais pour ... insister).
10. Figures fondées sur l'opposition : antithèse, oxymore, antiphrase, etc.

Remarque : une figure de style ne doit jamais être relevée pour elle-même : elle n'est pas un simple ornement de la pensée mais se mets au service d'un sens qu'elle renforce.

Fiche 5 : analyse de la syntaxe

1. Les observations simples : pour commencer,
 - les phrases sont-elles courtes ou longues ?
 - quels sont les signes de ponctuation utilisés ?
 - comment passe-t-on d'une phrase à une autre ?
2. Les types de phrase : (aidez-vous de la ponctuation) :
 - y a -t-il des phrases affirmatives, interrogatives, exclamatives, injonctives ? A quel endroit ? Pour évoquer quelle réalité ou quel sentiment ?
3. La construction des phrases :
 - verbales ou nominales ?
 - simples ou complexes ?
 - juxtaposition ? Coordination ? subordination ?
4. L'enchaînement des phrases :
 - les connecteurs logiques, chronologiques, spatiaux apparaissent-ils ?
 - quel rôle jouent les signes de ponctuation ?
5. Les effets de construction. Certaines constructions de phrase sont significatives. Il faut notamment repérer les écarts par rapport à la norme grammaticale : inversions, rupture dans la construction, ellipse des mots.
Voir aussi le cas de la période.

Fiche 6 : analyse de la temporalité

1. Les modes verbaux :

- L'indicatif : les actions sont envisagées comme réelles
- Le conditionnel : les actions sont envisagées comme incertaines ou soumises à une condition. Attention, dans une phrase au style indirect, le conditionnel équivaut à un futur dans le passé.
- Le subjonctif : ce mode permet d'exprimer ce qui est possible, envisagé. Très fréquent dans les subordonnées.
- L'impératif exprime l'ordre, la défense, l'interdiction, le conseil.
- L'infinitif : forme impersonnelle du verbe, il permet parfois de généraliser
- Le participe : autre mode impersonnel qui permet souvent de donner des précisions sur les circonstances.

2. Les temps verbaux

- le présent :
 - o d'énonciation
 - o de narration
 - o de vérité générale
- le futur : action à venir présentée comme certaine ; peut aussi avoir une valeur injonctif
- le passé simple : dans un récit, c'est le temps des actions de premier plan et des actions qui se succèdent les unes aux autres,
- l'imparfait : dans un récit, temps des actions de second plan et de la description. Peut exprimer la répétition ou l'habitude.
- les temps composés expriment l'antériorité par rapport à une autre action conjuguée à un temps simple.

Remarque : pour une lecture analytique, on peut se poser des questions de ce type :

- les temps renvoient-ils à des actions réalisées ou non réalisées ? à des faits concrets ou seulement envisagés ? Dans quelle mesure traduisent-ils les sentiments, les espoirs, les hésitations des personnages ou du locuteur ?
- les temps utilisés renforcent-ils la certitude du locuteur par rapport à son énoncé ?
- les temps utilisés accélèrent-ils ou ralentissent-ils l'action ?

Fiche 7 : analyse du récit

1. Part de la narration et de la description. Combinaison et répartition de la narration et de la description.
2. Toujours se demander dans quelle mesure la narration (la manière de raconter) donne un sens à la fiction (ce qui raconté).
3. Etudier le cadre et les circonstances de l'action. Circonstances banales ou extraordinaires ? Moment privilégié ou non ? (exemple : crépuscule)
4. Schéma actantiel et narratif. Quel est le rôle de chaque personnage en présence ? Quels sont les buts éventuels des protagonistes ? Comment l'action évolue-t-elle ? Echec ou réussite ? Amélioration ou détérioration ?
5. Objet de la description :
 - personnages : éléments constitutifs et organisation du portrait éventuellement péjoratif (blâme) ou mélioratif (éloge), satire, caricature... Caractère représentatif du personnage.
 - décor/paysage : dimension symbolique du lieu, lien entre personnage, et milieu dans lequel il évolue. Rôle et place des objets. Formes et couleurs dominantes. Atmosphère et conditions climatiques.
6. Statut du narrateur : interne/externe. Se demander aussi si le narrateur est une personnage de l'histoire.
7. Point de vue adopté : focalisation externe/interne/zéro.
8. Jeux des pronoms, étude des substituts des noms.
9. Déterminants utilisés.

Fiche 8 : analyse de la dimension poétique

1. Analyse très précise de la structure d'ensemble du poème (observer la typographie). Répartition en strophes (et non en paragraphes). Le poème correspond-il à une forme fixe facilement identifiable ? (sonnet par exemple)
2. Etude des champs lexicaux (voir fiche) et des figures de style (voir fiche). Premières interprétations à mettre bien souvent avec le titre du poème et éventuellement du recueil.
3. Etude de la syntaxe en relation avec la disposition en vers : phénomènes de rejet, de contre-rejet, enjambement qui mettent certains mots en valeur et confèrent un certain rythme aux vers.
4. Nature des vers : compter le nombre de syllabes des vers (attention au problème du « e » final) et identifier la nature des vers (alexandrins = 12, décasyllabe = 10, octosyllabe = 8) , se demander si le poème est construit de manière régulière. Observer les phénomènes de diérèse et de synérèse, les hiatus éventuels. Quels sont les effets de rythme ?
5. Etude des rimes :
 - leur nature (féminines, masculines)
 - leur disposition (croisées, plates, embrassées)
 - leur qualité (nombre de phonèmes communs e fin de vers)
6. Sonorités :
 - phénomènes de répétitions (allitérations, assonance)
 - rimes intérieures
 - jeux phonétiques
7. Observer les éventuels écarts par rapport à la norme poétique.

Fiche 9 : analyse des idées du texte (analyse thématique)

1. Identifier le thème : de quoi est-il question ? De quoi parle –t-on ?
2. Etudier précisément la situation d'énonciation (voir fiche)
3. Identifier la ou les thèse (s) en présence : quelle est l'opinion défendue ? Par qui ? La thèse est-elle implicite ou explicite ?
4. Repérer les arguments utilisés, les reformuler : Quels arguments soutiennent la thèse ? Quels arguments réfutent la thèse adverse ? A quel domaine appartiennent les différents arguments (domaine religieux, scientifique, etc.) ? Quels sont les types d'arguments utilisés (arguments d'autorité par exemple).
5. Identifier les exemples qui illustrent les idées. Parfois, les exemples jouent le rôle d'arguments.
6. Analyser l'articulation des idées : connecteurs logiques présents ou non ? La répartition en paragraphe reflète –t-elle les étapes de la pensée ?
7. Analyser la stratégie adoptée et les procédés argumentatifs : dans quel ordre les idées sont-elles présentées ? Quel type de raisonnement est adopté (dialectique, concessif, inductif, déductif, analogique...) ? Comment est valorisée la thèse défendue ? Comment est dévalorisée la thèse adverse ? Quelle image donne-t-on de l'éventuel adversaire ? Quel lien s'établit entre l'émetteur et le récepteur du message ? Cherche-t-on à démontrer, à convaincre ou à persuader ?
8. En quoi le lexique, les procédés rhétoriques, la syntaxe (voir fiche) mettent les idées en valeur, donnent plus de valeur aux arguments ou au contraire, discréditent les arguments adverses ?
9. Quelle tonalité est adoptée (ironique ? polémique ?)

Fiche 10 : analyse du texte théâtral

1. Ce qui est essentiel : un texte théâtral n'est pas fait pour être lu mais pour être joué, représenté.
2. théâtre en prose ou en vers ? (dans le dernier cas, utiliser les éléments de la fiche 8).
3. S'agit-il d'un moment particulier de l'intrigue (scène d'exposition, dénouement ?)
4. Observer les didascalies. Quelle relation s'établit entre les paroles et les gestes ? Quel ton doit être adopté ? Eléments symboliques du décor.
5. Que sait-on de chaque personnage ? Quelle image donne-t-il de lui ? Quel lien unit les personnages ? Rapports harmonieux ou conflictuels ? Quels sont les éventuels rapports de force ?
6. Quel est le registre de langue des différents personnages ? Emploient-ils le même registre ? Décalage éventuel.
7. Etude de la double énonciation (effets tragiques ou comiques) ?
8. Repérer et analyser le rôle de certaines formes propres au langage dramatique : monologue (un personnage parle seul sur la scène), aparté (paroles prononcées par un personnage et que seul le spectateur est sensé entendre), tirade (réplique).
9. Essayer d'identifier le registre (la tonalité) de l'extrait : comique ou tragique ? Mélange ?
10. repérer éventuellement les différentes manifestations du comique (mots, gestes, situation).

Références bibliographiques :

- Collès, L., 2010, *Pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophone*, éd. intercommunications s.p.r.l et E.M.E. Bruxelles.
- Collès, L., Develotte, C., Geron, G., 2007, *Didactique du fle et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*, éd. intercommunications s.p.r.l et E.M.E. Bruxelles.
- Dufays, J-L. 1994, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles, De Boeck.
- Legros, G. 1995, « Quelle place pour la didactique de la littérature ? ». In : Chisset et al., *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan pédagogie.
- Marlair, S. & Dufays, J.-L. 2008, « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement de la littérature? Regards sur quatre leçons de 5e année du secondaire ». In *D. Bucheton, & O. Dezutter (Ed.), Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Séoud, A., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, éd. Didier, Paris.
- Tauveron, C., 2002, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, éd. Hatier, Paris.
- Tauveron, C. et Seve, P., 2005, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, éd. Hatier, Paris.
- Compagnon A. (1998) *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, éd. Seuil, Paris.
- Thérien M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec : Nuit blanche, pp. 19-31.
- Jakobson, R., 1969, *Essais de linguistique générale*, éd. Minuit, Paris.
- Mekhnache M. (2010), *Le texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire*, Synergie Algérie n°9, pp. 121-132.
- Nguimbi A., 2009, *Enseignement des textes littéraires : paroles et pratiques d'enseignants de lycées du Gabon*, Thèse de doctorat en didactique, soutenue à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de l'Aval, Québec.

- Riquois E., 2009, Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier. Thèse de doctorat en linguistique, soutenue à l'université de Rouen.
- Simard C. (1997), *Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature*, dans M. Noël-Gaudreault (Éd.), *Didactique de la littérature Bilan et perspectives*, Québec : Nuit Blanche, pp. 197-211.
- Falardeau, E., 2003, *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraires*, [Revue des sciences de l'éducation](#), Volume 29, Numéro 3, pp. 673–694.
- Lévy P., *Ouverture sur les hypertextes. Aventures de la lecture*. Conférence prononcée au congrès de l'A.F.E.F., à Clermont-Ferrand (mai 1994), extrait cité dans l'article de Jeanne-Antide Huynh et Daniel Stissi intitulé " *Les outils de lecture et la formation du lecteur* " dans la revue *Présence de la recherche à l'IUFM de Paris* n°3, septembre 2001.
- Chevillard Y., 1985, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, éd. La pensée sauvage, Grenoble.
- Desbois A., 2009, *Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère*, Mémoire de master de Français langue étrangère, université Stendhal-Grenoble 3.
- Jacquin A., 2004/2005, *Comment sensibiliser les élèves de Seconde aux spécificités d'une lecture interprétative et critique des textes littéraires ?*, mémoire professionnel, IUFM de Dijon.
- Jauss Hans R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, traduction française Gallimard, Paris.
- Reuter Y., 1999, *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*. Enjeux, 43/44, 191-203.
- Dufays J.-L., 2011, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? », *Pratiques*, 149-150, pp.227-248.
- Maingueneau D., 2003, *Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature*, *Le Français aujourd'hui*, n°141, pp.73-83.
- Makan, A., 2016, « Analyse de texte et apport de la littérature dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères », *DIDACTIQUES «littérature et enseignement/apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques* », N°9 Janvier-Juin, pp.202-208.
- Naturel M., 1995, *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Clé International.