

Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère

Adeline DESBOIS

Mémoire de master 1 de Français langue étrangère,
présenté en septembre 2009 à l'université Stendhal-Grenoble 3

Je remercie Patrice Terrone pour les précieux conseils qu'il m'a donnés.

Sommaire

Introduction	3
1 Approches théoriques du texte littéraire en classe de langue	8
1.1 Enseigner la littérature : oui, mais pourquoi?	8
Apprendre la langue par la littérature	9
Littérature et interculturalité	11
Littérature et universalité	13
Une science de la littérature	14
Lire pour le plaisir	16
1.2 Pour une didactique de la stylistique	18
L'héritage de Jean Peytard	18
La stylistique au fondement de l'étude de la langue	20
Stylistique et FLE	22
2 Approches méthodologiques du texte littéraire en classe de langue	26
2.1 Enseigner la littérature : oui, mais à quel public d'apprenants?	26
2.2 Les choix méthodologiques d'une didactique de la stylistique	27
Le public d'apprenants	27
Choisir un texte	29
Méthode d'exploitation stylistique	32
3 Séquences pédagogiques	35
Séquence 1 : <i>Page d'écriture</i> de Jacques Prévert (niveau 2)	35
Séquence 2 : <i>Moderato Cantabile</i> de Marguerite Duras (niveau 2)	40
Séquence 3 : <i>Le Horla</i> de Maupassant (niveau 3)	45
Séquence 4 : La Tour Eiffel (niveau 3)	50
Conclusion	55
Annexes	57
Bibliographie	69

Introduction

La place de la littérature au sein de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a connu une très sérieuse évolution au cours du vingtième siècle. Dans son article de synthèse sur le rôle de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis, Amos Paran résume cette évolution en citant Claire et Olivier Kramersch qui ont mis en relief « the movement from literature as part of an elitist study of foreign languages at the beginning of the 20th century to a view of literature as an authentic source of language at the end of the century »¹ (Paran, 2008, p.468)². Il s'agit là de l'évolution de l'enseignement du FLE aux États-Unis, mais cette évolution reflète en grande partie celle qui a eu lieu en France quand la méthodologie de la grammaire-traduction qui reposait en grande partie sur la lecture de textes littéraires a été supplantée par la méthodologie actionnelle accordant une faible place à la littérature. Entre ces deux extrêmes, la littérature a été considérée comme l'aboutissement de l'apprentissage de la langue et faisait l'objet du niveau 4 des manuels de FLE. La langue littéraire étant l'incarnation de la perfection linguistique, sa maîtrise était considérée comme l'objectif ultime auxquels devaient tendre les apprenants. Mais aujourd'hui, le niveau 4 a majoritairement disparu des manuels, en même temps que la désacralisation de la littérature l'a mise sur un pied d'égalité avec les chansons et articles de presse. La littérature n'est plus qu'un document authentique comme les autres, qui n'aurait donc pas plus d'intérêt linguistique que les autres³. Selon Amor Séoud, c'est paradoxalement le développement même d'une didactique de la langue qui a entraîné cette mise à l'écart de la littérature en FLE. En effet l'importance croissante de l'oral dans l'apprentissage a mis à l'écart la littérature, domaine de l'écrit par excel-

¹ « l'évolution de la littérature comme élément d'une étude élitiste des langues étrangères au début du XXe siècle à une vision de la littérature comme source linguistique authentique à la fin du siècle », nous traduisons.

² Les deux auteurs ont en effet distingué six périodes pour l'enseignement des langues étrangères, et tout particulièrement du français (2000) : les années 1910 où l'enseignement du français devait développer chez les apprenants la capacité de raisonner avec clarté et logique, mais aussi la sensibilité raffinée des Français (p.555) ; les années 1920 où la littérature était le support d'une édification morale (p.556) ; les années 1930 et 1940 où la littérature a été lue avant tout comme le miroir de la société dans laquelle elle prenait source (p.561) ; les années 1950 où la littérature est devenue à la fois support linguistique dans le cadre des méthodes audio-orales et l'objectif de tout apprentissage (p.564) ; les années 1960 et 1970 qui ont vu la séparation de l'enseignement de la langue et de celle de la littérature (p.565) et les années 1980 et 1990 où la littérature est avant tout abordée comme un « document authentique » (p.567).

³ Nous renvoyons à Mireille Naturel, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, 1995, p.17 sq., pour les détails de cette évolution.

lence, tandis que la stylistique de l'écart a remis en cause le rôle de la littérature comme modèle, la langue littéraire apparaissant comme trop éloignée de la langue usuelle des natifs (1997, p.26). Pire même, le texte littéraire apparaît comme impropre à la communication (n'a-t-on pas pu affirmer qu'écrire était un verbe intransitif?⁴), et donc comme inadapté à l'enseignement du FLE, à une époque où se développent les méthodes communicatives. On sait que le texte littéraire instaure une communication très spécifique, différée, puisque le moment de l'écriture et celui de la lecture ne concordent pas dans le temps. Or, des trois modèles décrits par M-C Albert et M. Souchon pour envisager la relation du lecteur au texte, c'est le premier, centré sur l'émetteur, qui domine aujourd'hui dans l'enseignement de la littérature : la communication littéraire est comprise comme un dialogue avec les esprits les plus imminents du temps et instaure donc une relation d'initiateur à initiés (2000, p.34). Dès lors, le texte littéraire rend les apprenants passifs, récepteurs d'un message, à l'inverse des objectifs que se sont donnés les défenseurs des méthodes communicatives et actionnelles. La littérature n'est donc plus enseignée pour elle-même, mais comme illustration d'un thème ou d'un fait culturel, afin de pouvoir rétablir un modèle communicatif à son sujet.

Ainsi, dans les manuels actuels, on constate que la portion dévolue à la littérature est extrêmement congrue. La littérature est tout à fait absente des niveaux 1 des manuels, parfois aussi des niveaux 2, à l'exception de *Reflets* (2005), de *Tout va bien* (2007) et d'un manuel très récent publié par McGraw-Hill *Pause-Café* (2009). Quant aux auteurs de *Forum* (2000), ils n'introduisent la littérature qu'au niveau 3. Mais surtout, c'est la manière dont les textes littéraires sont introduits et exploités qui montre la faible importance dévolue à la littérature. Dans *Forum*, les textes littéraires sont insérés dans des dossiers thématiques dont ils visent à illustrer un point de vue. Ainsi, à l'unité 6, un poème de Baudelaire vient illustrer le thème du goût dans la rubrique « L'avis du poète », et un extrait de *Madame Bovary* prend place sur une double page consacrée à la femme. Dans *Reflets*, la littérature n'est pas instrumentalisée, mais elle partage la page de conclusion des dossiers avec des projets et des bilans des connaissances acquises. Chacun de ces trois éléments est présent pour un tiers dans le manuel, et la littérature n'occupe donc la fin de quatre dossiers sur les douze uniquement. « Littérature » s'entend d'ailleurs ici au sens bien large, puisqu'une chanson de Jacques Brel occupe une des quatre pages « Littérature » du manuel (dossier 10). Seul *Pause-Café* propose une page « Lecture » par dossier. Celle-ci est introduite juste après le « Coin-Culture », mais les textes ont un lien avec le thème du dossier plus qu'avec le thème plus précis des pages « Coin-Culture ». Les textes littéraires semblent donc avant tout choisis pour leur intérêt intrinsèque et l'intérêt qu'ils peuvent susciter chez les apprenants. Ils ont aussi la particularité d'être

⁴Voir l'article « Ecrire, verbe intransitif? » de R. Barthes, publié dans *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, 1984, Paris : Seuil

longs et de faire l'objet d'une séquence d'activités relativement longue elle aussi. Une seconde exception, notable, dans ce panorama est la parution en 2004-2005 d'une collection de manuels consacrés à la littérature d'expression française, *Littérature progressive du français* chez Clé international. Ces trois manuels (niveaux débutant, intermédiaire et avancé) proposent chacun une centaine de court extraits d'œuvres appartenant au canon de la littérature française. Chaque extrait est accompagné d'une série de questions d'exploitation. Cela annonce-t-il un renouveau de la littérature en classe de langue ?

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* rédigé par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (2000) ne laisse pas de côté la littérature, même s'il ne l'aborde pas de manière frontale. La littérature n'est en effet directement mentionnée qu'à propos du niveau C2, dans la catégorie « Compréhension générale de l'écrit » : « Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (*littéraires* ou non) abstraits et structurellement complexes (...) » ; et dans la catégorie « Essais et rapports » : « Peut (...) donner une appréciation critique sur le *manuscrit d'une œuvre littéraire* de manière limpide et fluide » (CECR : 4.4.2.2. Nous soulignons.). Toutefois, elle est également présente par l'intermédiaire des genres littéraires, qui apparaissent comme autant de modèles écrits que les apprenants doivent savoir maîtriser à la fin de leur apprentissage. Les romans et revues littéraires sont ainsi répertoriés dans la catégorie « Genres et types de texte » (CECR : 4.6.2) ; et le CECR inclut une catégorie à part entière intitulée « Ecriture créative », qui peut s'apparenter à un apprentissage de la production littéraire écrite (CECR : 4.4.1.2).

Mais le contexte général ne semble guère plus favorable à l'étude de la littérature, suite à la crise de la littérature qui a eu lieu en France dans les années 1960 et 1970. On se souvient de l'interrogation de Dubrovsky lors du colloque de Cerisy en 1969 qui avait pour thème l'enseignement de la littérature : « Is literature still relevant ? » avant d'ajouter : « La question n'est plus "Qu'est-ce que la littérature ?" ⁵, mais "A quoi bon ?" » (1971, p.12-14) soulignant par là le manque de légitimité dont souffre la littérature à cette époque, et dont elle ne s'est peut-être pas tout à fait remise ⁶. Dans un monde dominé par la science et l'objectivité, la littérature apparaît comme un domaine fragilisé. Les « littéraires », persuadés au fond d'eux-mêmes de son utilité intrinsèque, lui cherchent pourtant une légitimité officielle, mais il n'est pas rare d'entendre dire que la littérature ne sert à rien. Comme pour confirmer cette hypothèse, les apprenants eux-mêmes manifestent un goût plus marqué pour les textes à dimension culturelle, au sens large. Ainsi,

⁵Dubrovsky reprenait ici la célèbre question de Sartre. Voir Sartre J-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris : Gallimard.

⁶Nous ne développons pas ici les causes de cette crise de la littérature, et renvoyons à la synthèse qu'en a faite Amor Séoud, *Pour une didactique de la littérature*, 1997, chap.1.

la désaffection, à l'université, des filières littéraires au profit des sciences humaines se ressentirait sur l'enseignement du FLE. C'était le cas à Smith College, université du Massachusetts (Etats-Unis) où j'ai enseigné durant l'année scolaire 2008-2009. Lors d'une enquête réalisée au cours de l'année, les étudiants du département de français ont indiqué qu'ils voulaient pouvoir suivre moins de cours de littérature et plus de cours centrés sur la culture française⁷.

Enfin, cette mise à l'écart de la littérature est aussi sensible dans la relative pauvreté quantitative des travaux critiques⁸, quand on pense au contraire à la multiplication des travaux sur les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) par exemple. La plupart des ouvrages sur la littérature sont parus entre 1971 et 1991, période à laquelle ont aussi eu lieu les deux grands colloques sur l'enseignement de la littérature, celui organisé par G. Dubrovsky et T. Todorov au centre culturel de Cerisy en 1969 et intitulé *L'Enseignement de la littérature* (actes parus en 1971 chez Plon); et celui organisé par G. Mansuy de la Faculté des Lettres de Strasbourg en 1975, intitulé *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*. (actes parus en 1977 chez Nathan), ainsi qu'un numéro spécial du *Français dans le monde, recherches et application* consacré à l'enseignement de la littérature (numéro spécial de 1988). Il faut relever toutefois que les deux colloques traitaient de l'enseignement de la littérature en général, et non pas dans le contexte spécifique de l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. Rares sont d'ailleurs les ouvrages qui prennent véritablement en compte ce contexte particulier de l'enseignement de la littérature. C'est le cas de M-C. Albert et M. Souchon dans *Les Textes littéraires en classe de langue*, 2000. En revanche, l'initiation à la lecture proposée par Mireille Naturel, dans *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, 1995, pourrait tout aussi bien correspondre à de jeunes collégiens français. La question de savoir en quoi l'enseignement de la littérature en contexte de français langue maternelle (FLM) et de français langue étrangère diffèrent est même parfois délibérément occultée, comme par Amor Séoud (1997), qui ne fait qu'indiquer ponctuellement le domaine d'application (FLM ou FLE) de certaines idées. Ce constat doit toutefois être nuancé par la profusion des sites internet consacrés à l'enseignement du FLE qui proposent des réflexions ou des activités sur le thème de la littérature. Ainsi le site de Franc Parler a mis en ligne un dossier entier sur le thème de la littérature⁹. On y trouve une liste des auteurs et textes

⁷Le département de *French Studies* de Smith College propose en effet un certain nombre de cours exclusivement centrés sur la littérature, dont plusieurs sont obligatoires pour des étudiants choisissant de se spécialiser en français. On peut trouver la liste des cours enseignés sur le site internet de l'université : <http://www.smith.edu/french/courses.html> .

⁸Ce n'est pas le cas dans d'autres pays, comme les Etats-Unis où de nombreux ouvrages ont été publiés ces dernières années sur l'enseignement de la littérature en contexte de langue maternelle ou d'anglais langue étrangère (EFL). Voir Amos Paran (2000) et (2008).

⁹Consulter le site de Franc-Parler : <http://www.francparler.org/dossiers/litterature.htm> .

les plus enseignés en classe de FLE, des articles sur des manuels, des liens vers des dossiers pédagogiques en ligne. EduFLE¹⁰ et Le Plaisir D'Apprendre¹¹ comportent également une rubrique *Didactique de l'écrit, de la littérature en FLE* ou *Littérature* qui rassemble plusieurs idées d'activités autour de la littérature. Enfin, le Point du FLE¹² fonctionne comme un portail, proposant de très nombreux liens vers des activités centrées sur la littérature et des cours de stylistique ou d'histoire littéraire. La littérature, ici, est bien vivante, et les enseignants rivalisent d'idées.

Au terme de ce bref panorama sur la place actuelle de la littérature dans l'enseignement du FLE, le bilan est mitigé. Il semble qu'on se méfie de la littérature, et qu'on ne sait pas bien quelle place lui accorder. Or ma formation principale en lettres modernes et en stylistique, ainsi que mon expérience d'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère¹³, m'ont donné l'occasion de réfléchir sur la place que la littérature peut occuper dans ce contexte spécifique. Il en est né la conviction théorique, et pédagogique, que la littérature présente un intérêt pour des apprenants étrangers et qu'elle peut être enseignée avec dynamisme et sans contrevenir aux exigences de communication actuelles.

Ce mémoire voudrait donc revenir sur ces questions, sur les différentes manières dont la littérature est introduite en classe de FLE et sur le rôle qu'elle peut jouer dans le développement des compétences de communication des apprenants, avant de défendre une certaine approche de la littérature en classe de FLE : la stylistique, qui se fonde sur l'idée que la littérature est un « laboratoire langagier »¹⁴. Nous exposerons ensuite les conséquences pédagogiques d'un tel choix, et proposerons en dernière partie un module pédagogique illustrant notre point de vue¹⁵.

¹⁰ Consulter le site EduFLE : <http://www.edufle.net>

¹¹ Consulter le site Le Plaisir D'Apprendre : <http://www.cavilamenligne.com> .

¹² Consulter la rubrique *Littérature* du Point du Fle : <http://www.lepointdufle.net/litterature.htm> .

¹³ Il s'agit de mon expérience d'enseignement à Smith College (Etats-Unis) en 2008-2009, auprès de jeunes étudiants en première ou seconde année d'université.

¹⁴ L'expression est de Jean Peytard.

¹⁵ Ce mémoire a été réalisé dans la perspective d'un Master 2 recherche, c'est pourquoi nous avons décidé d'accorder une large place à l'analyse théorique et aux sources bibliographiques que nous avons pu consulter.

Chapitre 1

Approches théoriques du texte littéraire en classe de langue

1.1 Enseigner la littérature : oui, mais pourquoi ?

Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue, plutôt que l'histoire ou la biologie ? La question semble absurde tant la réponse est évidente, c'est que « le langage est l'être de la littérature », pour reprendre une expression de Roland Barthes (1984, p.14). Roman Jakobson ajouterait que la fonction première du texte littéraire est la fonction poétique et que la langue et son fonctionnement constituent donc l'objet même de la littérature, tandis que les autres discours sont généralement centrés sur un référent qui leur est extérieur. Dès lors, langue et littérature vont de pair, puisque l'une est l'incarnation de l'autre. Et c'est bien dans cette perspective que la littérature a été enseignée : comme incarnation suprême de la langue. Mais pas comme seule incarnation possible a-t-on ajouté ensuite, et c'est là que le bât blesse. Si l'objectif d'un cours de langue est de rendre les apprenants autonomes en situation de communication exolingue, de leur permettre de se « débrouiller » en toute situation, alors en quoi la littérature va-t-elle les aider à parvenir à cette autonomie ? L'anecdote est connue de celui qui a appris une langue étrangère à travers sa littérature (c'est assez largement ce qui se fait en France au lycée, surtout dans les filières littéraires) et qui, se rendant ensuite dans un pays où on parle cette langue, peut réciter des poèmes entiers, mais est incapable de poser une question simple, comme « Pouvez-vous me passer le sel, s'il-vous-plaît ? ». Le résultat obtenu étant inverse à celui escompté, la littérature a été accusée la première de manquer à ses objectifs : la lecture et l'analyse de textes littéraires ne permettraient pas d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Dès lors, on a soigneusement distingué langue et littérature et réservé la littérature aux apprenants les plus avancés. C'est là nier « qu'on puisse apprendre la langue par la littérature pour mieux affirmer qu'on apprendra la littérature par la langue », comme l'a dit Daniel Coste (1982, p.70).

Langue et littérature, le lien entre les deux est évident puisqu'il n'y a pas de littérature sans mots et sans syntaxe, donc sans langue. Pourtant, on n'enseigne pas la langue comme on enseigne la littérature, et certainement pas avec les mêmes objectifs. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer, donc à exercer sa liberté et son autonomie, dans un contexte linguistique et social étranger ; quant à la littérature, on ne l'apprend pas, si ce n'est par cœur en récitant des textes. En revanche, on la découvre, on l'analyse, on l'écrit. Les objectifs d'un enseignement de la littérature peuvent être la connaissance de l'histoire littéraire, le développement de la sensibilité, l'édification morale, l'apprentissage d'un certain type d'analyse. Si le langage est l'être de la littérature, la littérature n'est pas l'être du langage. Langue et littérature vont de pair, mais aussi différent, et ne peuvent être abordées de la même manière dans le cadre de la didactique. Cela nous invite à reposer la question : pourquoi enseigner la littérature en classe de langue ? Nous proposons ici une synthèse des principales approches de la littérature aujourd'hui, telles qu'elles apparaissent dans les manuels ou dans les travaux critiques.

Apprendre la langue par la littérature

Au premier rang des intérêts que la littérature peut avoir pour un apprenant étranger, se place la langue elle-même. Il a souvent été dit que la littérature représente un défi pour les apprenants qui ont souvent l'idée (généralement avec raison) que les textes littéraires sont difficiles à lire. Francine Cicurel utilise le mot « labeur » qu'elle oppose au « plaisir » que devrait normalement susciter la lecture d'un texte (1991, p.129). Car les difficultés linguistiques que rencontrent les apprenants sont à l'origine d'autres difficultés qui entravent leur lecture : leur manque de vocabulaire ou leurs incertitudes en syntaxe entraînent en effet certaines incompréhensions des événements décrits, brouillant l'horizon d'attente suscité par le texte et gênant la compréhension de la suite des événements. Ainsi des allusions ne sont pas décodées, qui empêchent de comprendre l'enchaînement des événements. Mais c'est aussi cette complexité qui peut stimuler les apprenants car ils savent que le texte littéraire est reconnu pour sa richesse linguistique et qu'il n'a pas été fabriqué à leur intention dans un but pédagogique. Réussir à lire ce genre de texte est pour eux une preuve de leur maîtrise de la langue et peut susciter une certaine fierté. La littérature reste toujours associée avec la « belle langue », donc avec la langue difficile, et c'est bien en tant que « belle langue » que la littérature peut être qualifiée de langue de référence pour l'écrit. Certains étudiants m'avaient ainsi exprimé leur gratitude à la fin d'un cours de littérature, tant ils étaient heureux d'avoir pu lire cinq textes littéraires relativement complexes¹. Ce qui les rendait fiers était d'avoir réussi à lire et à comprendre ces textes, et ils attribuaient leur réussite à une meilleure connaissance de la langue et de son fonc-

¹Une de mes étudiantes m'avait écrit à la fin du semestre : « Je suis très ravie que je étudie le français et je peux lire les bons œuvres à la langue originale. » Nous n'avons pas corrigé les fautes.

tionnement, bien plus qu'à l'aide que leur enseignant a pu leur apporter dans l'analyse de la diégèse. Réussir à lire un texte littéraire est donc un succès tout linguistique aux yeux des apprenants.

Cette fierté est bien souvent méritée, car sur le plan linguistique, les textes littéraires posent en effet un certain nombre de difficultés aux apprenants. Même si on laisse de côté la question de la forme poétique du texte et des complications linguistiques qu'elle peut entraîner, l'apprenant se trouve souvent face à des mots de vocabulaire ou à des modèles syntaxiques qu'il n'a pas appris ou précédemment rencontrés. Les mots rencontrés dans les textes littéraires ne correspondent en effet pas toujours aux mots du français fondamental² ou aux mots jugés les plus utiles à la communication par les manuels de langue. Dès lors, l'apprenant doit lire le texte avec un dictionnaire et se heurter à la polysémie des mots, quand l'enseignant ne lui vient pas en aide avec une liste de vocabulaire. Quant à la syntaxe, elle est souvent plus complexe dans les textes littéraires que dans les articles de presse, dont la principale difficulté syntaxique réside dans le discours rapporté. La syntaxe a aussi connu une certaine évolution au cours des siècles, si bien que les textes de la fin du XIXe siècle, qui multiplient les propositions de subordination, deviennent particulièrement ardues à lire pour les apprenants. Enfin, vocabulaire et syntaxe se recoupent dans le problème de l'anaphore, particulièrement étudié aujourd'hui dans le cadre de l'analyse du discours. Or bien repérer les anaphores est indispensable à la bonne compréhension du texte.

Ces obstacles liés au vocabulaire et ceux liés à la compréhension du sens du texte sont deux des trois difficultés majeures relevées par Francine Cicurel (1991, p.149 sq), le troisième obstacle étant celui d'une méconnaissance de l'univers culturel d'où le texte est originaire. Bien étudié, le texte littéraire apparaît ainsi comme l'occasion de stimuler l'apprentissage de la langue chez les apprenants, surtout s'il s'agit d'un texte relativement long, lu en plusieurs séquences, et proposé dans son intégralité aux apprenants. Dans ce cas, les apprenants doivent à la fois mobiliser les connaissances qu'ils ont acquises avant de lire le texte (il est rare qu'un texte soit uniquement au présent ou n'utilise jamais le conditionnel), et ensuite faire jouer leur mémoire tout au long de leur lecture. Le style de l'auteur, le genre choisi et le sujet de l'œuvre sont en effet des constantes que l'apprenant doit repérer et dont il doit se souvenir. Retenir dès le début de la nouvelle le vocabulaire de la peur permet de lire plus facilement *Le Horla*. De plus, proposer le texte sans le modifier (le simplifier ou en résumer des parties) implique une certaine inégalité dans le niveau de difficulté qui peut également stimuler les apprenants lors de leur lecture. Les textes plus courts pourront être consacrés à l'étude de tel ou tel phénomène linguistique. Ainsi Amos Paran rapporte l'exemple d'un poème de Prévert utilisé pour enseigner l'emploi des pronoms relatifs « que » et « où », juste avant de se demander « to what extent

²Nous faisons ici référence au *Français fondamental* (FF1) élaboré dans les années 50.

this is a literature and language lesson, and to what extent this is a language class which merely happens to use a literary text. »³ (2008, p.484). Le danger des textes courts est ainsi de les subordonner entièrement à l'étude de la langue, si bien que les apprenants les lisent comme ils pourraient lire n'importe quel autre texte. C'est bien ce que voulait dire R.J. Nelson, quand il affirmait : « To approach 'language through literature' is at once ill-founded and impractical. »⁴ (1959, p.457). L'étude de la langue dans un texte littéraire se fait dans ce cas au détriment de la littérature.

Littérature et interculturalité

Un ouvrage du Conseil de l'Europe sur la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues mentionne que l'apprenant doit acquérir une « compétence linguistique (nécessaire à la communication) et une compétence interculturelle » (2002, p.9) devant permettre un dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et prenant en compte la complexité de leurs identités multiples réciproques. Le bon professeur est alors celui qui « est capable de faire savoir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité, et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres individus les perçoivent, eux-mêmes et leur culture » (ibid.). Or Roland Barthes soulignait que « le monde de l'œuvre [littéraire] est un monde total, où tout le savoir (social, psychologique, historique) prend place, en sorte que la littérature a pour nous cette grande unité cosmogonique dont jouissaient les anciens Grecs » (1984, p.13). Lire un texte littéraire, c'est donc aussi accéder à ce savoir que l'auteur a introduit dans son texte. L'exemple le plus caractéristique pourrait être *Bouvard et Pécuchet* de Flaubert, où la plupart des grandes sciences du temps sont passées en revue par les deux héros. Mais ce savoir peut rester à l'état implicite dans le texte : ainsi, le savoir occupe apparemment une place moins importante dans *L'Education sentimentale* que dans *Bouvard et Pécuchet*, et pourtant on y retrouve une description de la société de l'époque (savoir historique et social), ainsi qu'une évocation de l'amour, de l'ambition et de ses désillusions (savoir psychologique) à travers le personnage de Frédéric. Même si on a pu défendre l'idée de la « mort de l'auteur »⁵, et défendre un nouveau type de lecture, structuraliste, des textes, il n'en reste pas moins que les œuvres littéraires ont été écrites dans un certain contexte historique et social qui les imprègne de manière diffuse, quand elles ne le mettent pas explicitement en scène. Et c'est à ce titre que les œuvres littéraires, accomplissant ce grand miracle

³« dans quelle mesure il s'agit d'un cours de langue et de littérature, et dans quelle mesure il s'agit d'un cours de langue qui utilise simplement un texte littéraire. », nous traduisons.

⁴« Etudier 'la langue à travers la littérature' est à la fois infondé et inadapté à la pratique. », nous traduisons.

⁵Voir Roland Barthes, « La mort de l'auteur », *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris : Seuil, p.61-67.

de reconstitution d'un univers total bien qu'incomplet⁶, peuvent être étudiées dans une perspective interculturelle.

On ne s'étonnera donc pas qu'Anna Gavalda fasse partie de la liste des 10 auteurs les plus souvent utilisés en classe de FLE pour son recueil de nouvelles *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, d'après un sondage réalisé par Franc-Parler⁷. Ses nouvelles, écrites dans une langue relativement simple pour des apprenants étrangers, mettent en scène des personnages souvent représentatifs de la vie française et peuvent être à l'origine de discussions de classe comparant les comportements sociaux des Français avec ceux du pays d'origine des apprenants. D'autres textes mettent même en scène des problèmes d'incompréhension interculturelle. C'est le cas de *L'Étudiant étranger* de Philippe Labro, dans lequel un étudiant français passe un an dans une université de Virginie. C'est un extrait de ce texte qui a été choisi par les auteurs de *Pause-Café*, manuel destiné à un public d'apprenants américains, pour occuper la page « Lecture » du premier chapitre consacré aux perceptions et stéréotypes culturels. Dans cet extrait, il est reproché à l'étudiant français de ne pas assez sourire lorsqu'il croise des gens et leur dit bonjour, et les apprenants sont ensuite invités à réfléchir sur la question des comportements et des coutumes (p.42). *Forum 3* propose quant à lui un extrait des *Nouvelles américaines* de Vladimir Volkoff, texte dans lequel l'auteur se plaint d'avoir appris le français. Les apprenants sont alors amenés à confronter leur expérience avec celle de l'auteur (unité 12).

Les textes francophones sont aussi souvent à l'honneur dans les manuels, où ils complètent parfois un dossier culturel. Dans *Pause-Café*, un extrait de *La Grève des battus* d'Ami-nata Sow Fall vient ainsi en appui au « Coin-Culture » consacré à l'Afrique francophone (chap.4). A la fin de leur lecture, les apprenants sont invités à répondre à la question : « Dans ce texte, qu'est-ce que vous avez appris de la culture musulmane et sénégalaise ? Quels sont les éléments culturels qui sont importants afin de comprendre ce passage ? » (p.121). Ces questions amènent les apprenants à s'intéresser à la perspective culturelle du texte. Quant à *Reflets*, il propose un extrait de *Le Cœur à rire et à pleurer, contes vrais de mon enfance*, de Maryse Condé, un extrait d'*Un hiver en Bretagne* de Michel le Bris et la chanson *Le plat pays* de Jacques Brel. A travers ces textes littéraires, le manuel met ainsi l'accent sur les différents modes de vie des francophones, qu'ils vivent en France, en Europe, ou ailleurs.

Cette approche du texte littéraire a toutefois le défaut de ne mettre l'accent que sur le contenu du texte, et pas sur sa littéarité. Le texte littéraire est lu comme un do-

⁶L'écrivain ne pourra jamais donner assez de détails pour rendre son univers complet, il manquera toujours des informations sur certains lieux, certaines actions... Pourtant, l'univers qu'il met en place est cohérent et donne une impression de totalité au lecteur.

⁷Les résultats du sondage sont disponibles en ligne sur le site de Franc-Parler : www.francparler.org/dossier/litterature_questionnaire.htm .

cument. De plus cette approche ne permet pas réellement de lier langue et littérature, la littérature appartenant au versant culturel de l'enseignement, et dès lors, lire le texte en traduction dans la langue maternelle de l'apprenant ne paraît pas totalement injustifié. Si les apprenants découvrent une culture, en revanche la littérature n'apparaît pas comme un moyen privilégié de progresser dans leur maîtrise de la langue.

Littérature et universalité

Même si l'auteur écrit dans un contexte personnel, social et historique bien spécifique, selon Jean-Paul Sartre, les écrits littéraires « enferment à la fois, précisent et dépassent cette situation, l'expliquent même et la fondent. » (1948, p.154). Pour Marie-Claude Albert et Marc Souchon, ces propos justifient « le recours aux textes littéraires en didactique des langues étrangères » : la littérature, en ce qu'elle dépasse la situation de l'écrivain, est universelle, donc non-adaptée au public précis visé par l'écrivain au moment de la publication de son texte. Le fait que l'œuvre littéraire ne soit pas entièrement contextualisée lui permet de toucher des publics très différents, à différents moments du temps, en différents points de l'espace. Il faut donc se méfier d'une approche qui consisterait uniquement à chercher des indices de contextualisation pour (re)construire le sens (2000, p.38). Cela signifie qu'un texte littéraire paru en France, d'abord pour un public français, peut tout à fait « parler » à des apprenants étrangers. Cette approche est directement liée à l'esthétique de la réception, telle qu'elle a été développée par H.R. Jauss. Le critique a en effet montré qu'au moment où paraît une œuvre littéraire, « son public est prédisposé à un certain mode de réception » (1978, p.50), que l'œuvre appelle donc un certain type de public. Mais le propre de la littérature, c'est aussi sa plasticité, à savoir qu'il y a plusieurs lectures possibles, et que tous les lecteurs ne vont pas actualiser les mêmes potentialités de l'œuvre. Pour qui aime à lire plusieurs fois une œuvre, c'est même une expérience assez courante que d'y lire des choses différentes. M-C. Albert et M. Souchon concluent alors que « c'est sa grande plasticité, sa disponibilité et son caractère ouvert qui font de la communication littéraire une forme de communication privilégiée dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. » (2000, p.50).

Cette approche du texte littéraire comme espace d'universalité a été adoptée il y a plusieurs années par les professeurs de littérature anglaise de collèges et lycées américains. Il n'est pas rare que le professeur commence l'étude d'un texte à partir des réactions des élèves : ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, ce qui les choque, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas. .⁸ Les élèves sont ainsi amenés à réagir de manière toute personnelle,

⁸La lecture du manuel américain *Bridging English*, de Joseph O. Milner et Lucy F. Milner est à cet égard très intéressante. Les auteurs de ce manuel établissent une progression en quatre étapes « based on a conception of literature and on principles of personal and cognitive development » (2007, p.83), qui doit permettre aux apprenants d'entrer progressivement dans un texte. La première de ces étapes est appelée « Reader Response » : le professeur doit laisser les apprenants développer leurs propres impressions et sentiments vis-à-vis de ce texte. Tout savoir historique, critique ou même littéraire est laissé de côté (ibid.).

à s'impliquer affectivement tout autant qu'intellectuellement dans leur lecture. Dès lors il n'est pas surprenant que l'on retrouve cette approche dans *Pause-Café* : à la fin d'une série de questions d'exploitation du poème de Victor Hugo, « Elle avait pris ce pli... », les apprenants sont invités à discuter entre eux des questions suivantes : « Si vous étiez poète, de quels thèmes aimeriez-vous parler ? », « Pensez-vous que la poésie vous aiderait à faire face à des situations difficiles et à gérer vos émotions » (chap. 3, p.92). De même, à propos de l'extrait de *L'Étudiant étranger* de Philippe Labro : « Quelle est votre réaction vis-à-vis de Gordon [l'homme qui fait des reproches au Français] ? Et vis-à-vis du jeune Français ? Quel personnage vous est le plus sympathique ? Pourquoi ? » (chap.1, p.42). Le genre du texte (poème de Victor Hugo) ou son thème (extrait de Philippe Labro) peuvent faire du texte littéraire le lieu, ou le prétexte, d'une véritable communication entre les apprenants. Comme précédemment avec l'approche culturelle, c'est le contenu du texte qui est privilégié, plus que sa littérarité.

Une science de la littérature

Faire de la littérature un « supplément culturel » ou le prétexte d'une communication authentique est tout à fait légitime dans le contexte d'une classe de langue. Toutefois, les enseignants les plus attachés à la littérature trouveront probablement que ces différentes approches de la littérature ne font que l'instrumentaliser, à l'étude de la langue, aux faits culturels, ou à la psychologie des apprenants. Ils voudront alors privilégier une approche plus « littéraire » et aussi plus technique, plus proche de celle qui est développée dans les collèges et lycées français. Cette approche, traditionnelle, est encore largement présente aujourd'hui, et Eliane Papo et Dominique Bourgain font appel à ses techniques dans leur module pédagogique fondé sur les outils de l'analyse littéraire (fonctions du narrateur, mode de narration, types de discours et types de texte). Ce module est destiné à deux publics différents : des apprenants de FLE de lycées ou universités étrangères, et des collégiens français, spécialement ceux qui sont en difficulté scolaire (1989). E. Papo et D. Bourgain justifient ainsi leurs choix méthodologiques :

« nous proposons de conduire les apprenants à opérer une **rupture avec le mode de connaissance** et de donc de pratique de la lecture dont ils disposent à un moment donné, et cela, en mettant en œuvre, pratiquement, un appareil notionnel et des démarches qui ont toute chance de ne pas faire partie de leur capital de notions et de démarches (pour la simple raison que leur usage est plutôt le fait de spécialistes). (...) »

En cherchant à impulser chez les apprenants une démarche sémiotique, « savante », on attend, parce que cette démarche met en œuvre des outils rationnels d'analyse, une prise de distance des apprenants au texte qui tend à une certaine objectivation de leur rapport à cet objet : (...) elle devrait permettre aux apprenants de **modifier leur regard** sur le texte, **armer leur lecture** par des outils dont l'efficacité a été prouvée (...). » (1989, p.38. Ce sont les auteurs qui soulignent.)

Si l'hypothèse de départ est intéressante, le module pédagogique n'est malheureusement pas à la hauteur de ces ambitions. La nouveauté, et l'intérêt, de la méthode est qu'elle rend les apprenants actifs dans leur apprentissage, puisque ce sont eux qui sont à l'initiative des remarques sur le fonctionnement des textes. En revanche, le choix des outils amène les auteurs à confronter des extraits uniquement sur leur forme : Quelles sont les marques du narrataire dans *Politesse II*, *Superman II*, *L'amitié* et *Roses* de Roland Barthes (p.86-102) ? Quelle est la fonction du narrateur dans *L'insoutenable légèreté de l'être* de Milan Kundera (p.116-125) ? Mais le contenu même du texte n'est abordé qu'en passant, comme s'il était supprimable. C'est là tout le problème des analyses littéraires qui ne portent que sur un élément du texte : pour que l'analyse soit vraiment profitable aux apprenants, il est essentiel qu'elle porte sur un élément qui soit à la jonction entre sens et forme. Or dans le cas des chroniques de Roland Barthes, c'est le statut du narrateur, bien plus que celui du narrataire, ou au moins la relation entre les deux, qui aurait pu assurer cette jonction entre la forme et le sens.

On relève également dans *Reflets* quelques questions d'exploitation relevant de l'analyse littéraire. Mais les auteurs ont ici choisi de ne pas utiliser les outils des spécialistes. Ainsi à propos d'un extrait de *L'Étranger* de Camus, on relève : « Faites la liste des indications de couleur. Quelles sont les couleurs dominantes ? » ou « Relevez les verbes de mouvement. A quels aspects du paysage s'opposent-ils ? Relevez les mots qui évoquent la tranquillité. » (dossier 1). Les questions invitent ici les apprenants à réfléchir à l'organisation du texte (sèmes dominants, réseaux d'opposition) et donc à la jonction entre la forme et le sens. *Pause-Café* propose également des questions d'analyse littéraire à propos de plusieurs textes comme le poème *Liberté* de Paul Eluard (chap. 5) pour lequel les apprenants doivent relever les oxymores. Ces analyses, si elles débouchent sur une véritable mise en perspective du ou des sens du texte et du fonctionnement de la langue, ont tout à fait leur place dans le cadre d'un apprentissage du FLE ; le tout est qu'elles ne restent pas lettre morte. A quelques exceptions près, les apprenants de FLE ne deviendront pas professeurs de littérature française et ces outils doivent donc être des aides dans leur apprentissage, plus qu'un objectif en soi.

Mais cette technique d'analyse est également décriée sur le plan méthodologique car, employée avec des étudiants de niveau 3, elle mène souvent à l'exercice français bien connu de l'explication de texte. Or Amor Séoud affirme, catégorique : « nous devons mettre l'accent sur le premier tort de l'explication de texte, qui est d'exister. » (1997, p.102). Le défaut de l'explication de texte est de tendre à réduire la polysémie du texte littéraire à « un » sens caché signifié par l'auteur⁹ et connu du seul professeur chargé de le

⁹Voir Jean Peytard, (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 8-17, et le commentaire qu'en fait Amor Séoud dans (1997) *Pour une didactique de la littérature*, p.101 sq.

révéler aux étudiants. Il en résulte que l'explication de texte nie la dimension proprement littéraire du texte dont la polysémie serait la source de sa littéarité et instaure au sein de la classe une relation de type initiateur-initiés entre le professeur et ses élèves, qui nie le rapport intimement subjectif de l'apprenant au texte et qui est contraire à l'objectif de communication. Alors, l'analyse tue le texte car elle le réduit, et ce faisant elle diminue le plaisir que peuvent ressentir les apprenants, car le cours de littérature devient un cours doctrinaire où le professeur cherche à transmettre des idées. Langue et littérature, paradoxalement, sont encore séparées, puisqu'il s'agit avant tout d'un cours de littérature ou d'histoire littéraire. L'analyse ou l'explication de texte ne peut représenter un objectif en soi dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Lire pour le plaisir

L'échec de ce type d'enseignement a conduit à s'interroger sur la possibilité même d'enseigner la littérature. Lors du colloque de Cerisy, Jean Cohen et Serge Doubrovsky ont répondu à cette question en affirmant qu'« on ne peut enseigner que la science et, par conséquent, puisque la littérature n'est pas la science, on ne peut l'enseigner. » (1971, p.591). On ne peut enseigner qu'un savoir sur la littérature, mais non pas la littérature elle-même : à l'issue d'un cours sur la littérature, on est capable de l'expliquer, mais pas d'écrire un texte littéraire. Toutefois les deux critiques ont laissé de côté l'idée qu'un cours de littérature peut enseigner à lire la littérature, chose qui paraît acquise pour un professeur de littérature, mais qui ne l'est certainement pas pour les apprenants.

Depuis quelques années se développe alors une nouvelle approche du texte littéraire qui refuse toute exégétique littéraire et préconise le plaisir de la lecture. Denis Bertrand et Françoise Ploquin remarquent ainsi que les diverses approches de la littérature, structuralisme, intertextualité et polyphonie, sociologie appliquée à la littérature... « reposent toutes sur un socle commun : celui de la primauté du cognitif. La littérature reste dans tous les cas objet de savoir, objet de classement, objet d'interprétation. La part du sensible apparaît marginale, comme un supplément d'âme, rétribuant dans le meilleur des cas un parcours de la connaissance. » (1991, p.43-44). Ils se demandent alors « comment prendre en compte cette part du sensible dans la littérature » et concluent que « la pédagogie de la littérature ne peut être autre chose qu'une pédagogie de la lecture. » (ibid.). Dès lors, la sensibilité, la subjectivité et le plaisir prennent le pas sur l'analyse. C'est aussi l'avis d'Henri Besse qui, dans « Sur une pragmatique de la lecture littéraire, ou "de la lecture qui est la communication au sein de la solitude" » (1988, p.53-62), distingue trois types de sens au sein du texte littéraire : le sens littéral (ce que le texte dit), le sens signifié (ce qu'a ou aurait voulu dire l'auteur) et le sens évoqué (ce que le texte dit au lecteur) : « or il apparaît que le sens évoqué est le plus important chez les jeunes, alors que les ensei-

gnants font la part belle aux savoirs sur l'auteur et son époque (donc au sens signifié) ». Henri Besse envisage alors « une didactique de la littérature dans laquelle le sens évoqué prendrait le pas, dans un premier temps, sur le sens littéral et le sens signifié ».

La didactique de la littérature doit être une didactique de la lecture, le questionnement se centrant sur une double question : Comment donner aux apprenants l'envie de lire ?, et : Comment faire en sorte qu'ils réussissent à lire ? Allant dans le même sens, Francine Cicurel affirme que « Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose. » (1991, p.134). Elle propose à l'enseignant de favoriser trois types de relation : la relation du lecteur au texte à travers les anticipations et hypothèses de lecture ; la relation du texte au lecteur avec les réactions personnelles du lecteur ; et la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe. Puis elle décrit un itinéraire de lecture devant aider les apprenants à mieux comprendre le texte qu'ils lisent et à mieux s'impliquer dans leur lecture (1991, p.135 sq)¹⁰. Tous ces travaux cherchent à favoriser la rencontre du lecteur avec le texte et de donner envie de lire¹¹. La lecture est bien le seul moyen d'accès à la littérature et si, dans *Comment parler des livres qu'on n'a pas lu ?*, Pierre Bayard affirme pouvoir parler de textes qu'il a simplement feuilletés ou dont il a juste entendus parler, il se vante ici de maîtriser un *savoir* sur la littérature, mais ce savoir ne remplacera jamais l'expérience même de la lecture. Or c'est cette expérience, intimement personnelle et toujours unique, décrite par Proust dans sa préface à *Sésames et lys*, qui est ici visée.

Conclusion

Il va de soi que tous les objectifs qui ont été évoqués ici peuvent être combinés et Bernard Uhoda, défendant à la fois le recours au texte littéraire et la pratique de l'explication de texte en classe de FLE affirme ainsi que « le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques). » (2003, p.4). Si privilégier les besoins linguistiques ôte à la littérature sa littéarité, privilégier les besoins intellectuels tend à transformer la leçon en apprentissage des savoirs littéraires, privilégier les besoins esthétiques tend à mettre l'accent sur la psychologie des apprenants, seuls les besoins culturels peuvent pleinement être satisfaits sans contrevenir aux objectifs du FLE ou réduire la littérature à un simple document authentique. Pourtant les autres perspectives sont tout aussi légitimes pour satisfaire les deux objectifs principaux décrits par les travaux du Conseil de l'Europe :

¹⁰Lire aussi le chapitre 6 « Lire pour le plaisir du texte » d'Amor Séoud (1997), qui propose une synthèse de cette question.

¹¹On trouvera dans l'article de D. Bertrand et F. Ploquin (1991) une liste d'idées allant dans ce sens.

améliorer les compétences de communication des apprenants et développer leur sentiment interculturel. Le défi auquel doivent répondre les enseignants est donc d'introduire la littérature dans leurs cours sans la réduire ou l'appauvrir, et en faire un véritable agent de l'apprentissage de la langue.

1.2 Pour une didactique de la stylistique

Le titre de cette partie, qui est aussi le titre de ce mémoire repose sur un présupposé, à savoir que la littérature est utile, voire nécessaire, en classe de langue¹². Nous avons déjà présenté précédemment les différentes raisons pour lesquelles la littérature peut être considérée comme un atout en classe de langue, mais il apparaît que deux raisons ont été oubliées. D'abord, il est amplement reconnu que la littérature fait aujourd'hui partie du patrimoine français en tant que forme artistique qui a connu un développement et un rayonnement très important depuis le Moyen-Âge. Initier les apprenants à la littérature française, c'est donc aussi leur donner les moyens d'avoir accès à ce patrimoine. Bien que cette raison puisse prendre une forme plus idéologique que culturelle, elle justifie pleinement la présence de la littérature au sein des cours de langue. Cette raison, en revanche, n'indique pas quelle approche doit être privilégiée. C'est ici qu'intervient donc une seconde raison, souvent mise de côté, à savoir que la littérature est un « laboratoire langagier » (formule de Jean Peytard, 1982), le lieu de tous les possibles de la langue. La littérature ne vient pas seconder ou illustrer la grammaire, mais elle est en soi un trésor linguistique. Et voici de quoi réconcilier enseignement/apprentissage de la langue et enseignement/apprentissage de la littérature. Car, alors même que « le langage est l'être de la littérature », la difficulté que les différentes approches du texte littéraire en classe de langue ont mise en relief est précisément celle de relier enseignement/apprentissage de la langue et enseignement/apprentissage de la littérature. En tant que « belle langue », la plus belle contribution que la littérature puisse apporter à un apprenant est probablement de stimuler l'apprentissage de la langue, mais c'est précisément cette dimension-là qui fait souvent défaut lors de l'introduction de textes littéraires en classe de langue.

L'héritage de Jean Peytard

C'est Jean Peytard, ancien chercheur du CRELEF qui a probablement le premier cherché à réunifier étude de la langue et étude de la littérature. Alors que les deux méthodes traditionnelles d'approche du texte littéraire étaient l'illustration de faits gram-

¹²Nous reviendrons par la suite sur les différents publics qui fréquentent les classes de FLE. Le public que nous visons ici est celui de jeunes étrangers qui apprennent le FLE dans un contexte académique (et non, professionnel).

maticaux 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 selon laquelle « la littérature est un espace de langage » (1969), Jean Peytard indique que le texte littéraire est « lieux de 'littéarité' – c'est-à-dire d'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre. » (1988, p.17). La littérature est 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 étrangers. « 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. » Il résume sa théorie dans sa préface à *Littérature et communication en classe de langue* :

« L'hypothèse (formulée déjà dans *Littérature et classe de langue*, 1982) [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**. » (1989, p.8. Nous soulignons.)

Il s'agit donc de travailler sur le signifiant et de repérer les « entailles du texte », les endroits où « ça polémique » : « On ne s'installe pas dans la linéarité du texte, mais dans sa tabularité. » (1988, p.16). Ces entailles peuvent être de nature scripto-visuelle (titraison, 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 littéarité du texte tout en poursuivant son apprentissage de la langue. L'attention minutieuse portée à ces « entailles » l'invite en effet à s'intéresser au fonctionnement de la langue étrangère qu'il apprend. Le texte est conçu comme un ensemble de « différences » (on pense bien évidemment ici à la linguistique saussurienne), et c'est en prenant conscience de ces différences que l'apprenant peut progresser dans sa connaissance de la littérature, comme dans sa connaissance de la langue.

Eliane Papo et Dominique Bourgain ont illustré les idées de Jean Peytard dans *Littérature et communication en classe de langue*, ouvrage dans lequel ils proposent un module pédagogique. Cet ouvrage ayant été précédemment évoqué¹³, nous ne ferons ici que rappeler certaines de ses caractéristiques principales. La méthode adoptée est très stimulante en ce qu'elle rend les apprenants actifs : ils sont amenés à comparer plusieurs textes courts et à découvrir ainsi leurs fonctionnements réciproques. Mais les auteurs mettent malheureusement plus l'accent sur la forme, les « entailles » du texte, que son réel contenu, si

¹³Cf. supra 1.1 'Une science de la littérature'.

bien que la machine semble tourner à vide. On retrouve là un des défauts principaux du structuralisme. Mais l'approche initiée par Jean Peytard a eu l'immense intérêt d'essayer de relier apprentissage de la langue et apprentissage de la littérature, par le biais de la théorie de la littérature comme « laboratoire langagier », et c'est cette idée qui nous permettra d'élaborer une didactique de la stylistique.

La stylistique au fondement de l'étude de la langue

Méthode de lecture des textes relativement récente, la stylistique a aujourd'hui acquis ses lettres de noblesse dans le cadre des études littéraires¹⁴, et mériterait probablement de gagner de la place dans le cadre du FLE. Car la stylistique est centrée sur l'étude du fonctionnement de la langue au sein des textes, et à ce titre elle peut permettre aux apprenants de mieux connaître les potentialités et usages la langue qu'ils apprennent, donc de la mieux lire, et à terme de mieux la maîtriser également. En se centrant sur l'étude des textes comme autant de « laboratoires langagiers », la stylistique en classe de langue pourrait ainsi permettre de résoudre ce conflit entre langue et littérature.

Lorsque Roland Barthes affirmait que « le monde de l'œuvre [littéraire] est un monde total », il voulait dire par là que tous les domaines du savoir et de l'expérience humaine sont présents dans les textes littéraires. Mais on peut aussi ajouter que la littérature offre une immense variété de styles, en dépit même de certaines codifications¹⁵. Et c'est cette immense variété qui fait la richesse linguistique de la littérature, à la différence des articles de presse qui laissent peu de place au style propre à l'auteur. Un journaliste doit en effet adopter le « style » du type d'article qu'il écrit¹⁶, et dispose d'une marge de liberté très réduite. Les essais, de même, présentent des caractéristiques communes liées au contenu argumentatif. Mais la littérature n'ayant ni contenu ni visée imposée présente une immense variété de styles liés à la liberté de l'auteur.

Ces styles peuvent être considérés comme autant de manières de dire le monde. Car même si la littérature est intransitive au sens où elle ne réfère pas directement au monde réel, les mots qui la composent dessinent un univers, plus ou moins proche de l'univers réel dans lequel évolue le lecteur, mais dans lequel il peut malgré tout trouver les repères de son expérience. Le contenu de la littérature, c'est bien l'expérience humaine. Ainsi,

¹⁴La preuve en est qu'elle a pris place au sein des agrégations de lettres classiques, lettres modernes, et grammaire, par l'intermédiaire de l'épreuve de grammaire du français moderne.

¹⁵On sait en effet, notamment depuis les travaux accomplis en narratologie, que chaque genre repose sur un système de codes.

¹⁶Les marques de ce « style » sont l'effacement de la première personne du sujet, l'importance des modalisateurs, l'insertion des discours rapportés pour l'article à visée informative, alors que l'article d'analyse est beaucoup plus long et présente une dimension scientifique plus nette. Quant à la chronique, le « je » de l'auteur y est souvent très présent, maniant même parfois l'ironie ou l'humour. Sous la plume de certains auteurs, la chronique qui se rapproche nettement de la littérature. On se souvient que Roland Barthes a été le grand chroniqueur du *Nouvel Observateur* entre décembre 1978 et mars 1979.

même si la littérature n'est pas ancrée dans le réel, elle dit le monde, et la stylistique est l'analyse de ces différentes manières de le dire. Nous sommes donc ici loin du structuralisme et du système de différences fermé : selon l'hypothèse stylistique, le texte entretient une double relation, d'un côté avec l'expérience qu'il décrit, de l'autre avec le lecteur. Le texte littéraire est donc lui aussi communicatif : il parle de quelque chose à quelqu'un, et c'est l'étude du fonctionnement de cette parole qui révèle la littéarité du texte. Dès lors, une analyse stylistique peut prendre deux grandes directions : d'un côté l'étude de la mise en mots du référent (même imaginé) que le texte s'est donné ; de l'autre celle de l'effet que le texte cherche à faire sur le lecteur ; ces deux directions pouvant bien entendu être combinées.

La littérature est « être de langage », et l'analyse stylistique accorde une attention minutieuse aux mots du texte, car les mots sont le véhicule du contenu et de l'effet perlocutoire du texte. Ce que l'étude stylistique révèle, c'est qu'il n'y a pas de hasard en littérature, et que le choix des mots et de leur organisation conditionne le « message » communiqué. On se souvient de l'analyse que Julien Gracq a faite de la fameuse phrase « La marquise sortit à cinq heures. » :

« “*La marquise*” est en fait infiniment moins variable qu'il n'y paraît. “*La duchesse*” ferait tonner la grosse artillerie nobiliaire balzacienne, introduirait d'emblée un autre registre social (...). “*La comtesse*” est un titre déjà trop incolore pour qu'on l'emploie, isolé du nom, autrement que dans une intention particulière, caricaturale par exemple. “*Marquise*”, au surplus, reste vigoureusement connoté par l'adjectif *exquise*, toujours présent musicalement en filigrane. (...) Beaucoup trop de choses – en fait déjà tout un aiguillage tonal du récit — sont engagés par ce choix (...). » (1980, p.124)

Ce sont là les réflexions d'un grand lecteur, particulièrement cultivé qui plus est. Toutefois, Gracq souligne ici combien les mots sont d'eux-mêmes connotés. Une modification de la formulation entraîne ainsi une modification du sens et donc une modification des attentes du lecteur.

L'analyse stylistique permet ainsi de lier étude de la langue et étude de la littérature, puisque c'est l'attention même portée à la *langue* du texte qui en révèle la *littéarité*. Le sens et la forme ne sont jamais dissociés. L'approche stylistique doit ainsi inviter les apprenants à être sensibles au texte et à ses effets perlocutoires, mais aussi à observer minutieusement comment le texte fonctionne sur le plan macrostructural (organisation générale du texte : thème décliné et structure en paragraphes) et microstructural (choix paradigmatique et organisation syntagmatique des mots). Le fonctionnement de la langue étrangère n'est pas quelque chose qui doit rester mystérieux, voire arbitraire et incompréhensible, aux apprenants ; et l'approche stylistique fait le pari de la familiarité. Cette familiarité, voire complicité dans le meilleur des cas, entre l'apprenant et la langue qu'il apprend est l'horizon que doit viser l'enseignant.

Ainsi conçue, la stylistique se trouve au croisement de plusieurs des approches de la littérature définies en première partie : la littérature comme étude de la langue, la littérature comme texte à analyser, la littérature comme initiation à l'interculturalité à travers les jeux de connotation, la littérature comme plaisir, à quoi on peut ajouter la dimension ludique du jeu avec la langue. Mais c'est toujours la langue qui se tient en son centre.

Stylistique et FLE

La stylistique semble ainsi être une approche fructueuse des textes littéraires en classe de langue, puisqu'elle permettrait de dépasser le conflit entre enseignement/apprentissage de la langue et enseignement/apprentissage de la littérature. Pourtant, dans son article de synthèse sur « the role of literature in instructed foreign language learning and teaching »¹⁷ qui inclut une section sur la stylistique, Amos Paran souligne à propos d'articles sur la stylistique dans l'enseignement d'une langue étrangère que : « None of the papers actually tackles the language learning aspect head on ; what the reader is left with is the feeling that language learning issues are assumed to have been resolved, rather than the feeling that these are issues that need to be tackled on an ongoing basis in L2 contexts. (...) What is focused on are issues in stylistics analysis, and what seems to be implied is that language learning issues do not exist. »¹⁸ (2008, p.486) Puis il ajoute : « If stylistics wishes to capture an important place in language learning it will have to address the issues which language teachers and learners are preoccupied with, and will have to demonstrate the usefulness of the approach to language teaching. »¹⁹ (ibid., p.487). Mais sa critique de la stylistique dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère est moins radicale qu'il n'y paraît, puisque prenant en considération deux autres articles, il reconnaît par ailleurs que « pedagogical considerations are often the same whether the objective is to teach language or teach literary analysis ; as such stylistics clearly has much to offer language teachers. »²⁰ (ibid., p.487). Il y a donc une proximité certaine entre l'enseignement d'outils d'analyse littéraire et celui de la langue, mais la stylistique telle qu'elle est pratiquée ou promulguée dans les contextes de L2 a le défaut de ne pas

¹⁷ « le rôle de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu académique », nous traduisons.

¹⁸ « Aucun des articles n'attaque directement la question de l'acquisition du langage ; le lecteur est laissé avec l'impression que les problèmes d'acquisition de la langue sont supposés avoir été résolus, plutôt qu'avec l'impression que ce sont là des problèmes qui doivent toujours être affrontés dans le contexte de L2. (...) Ce qui est au centre de ces articles sont des problèmes d'analyse stylistique, et ce qu'ils impliquent est que les problèmes d'acquisition de la langue n'existent pas », nous traduisons.

¹⁹ « si la stylistique souhaite prendre une place importante dans l'apprentissage de la langue, elle aura à prendre en compte les problèmes qui préoccupent les professeurs de langue et les apprenants, et elle aura à démontrer l'utilité de cette approche pour l'apprentissage de la langue », nous traduisons.

²⁰ « les considérations pédagogiques sont souvent les mêmes que l'objectif soit d'enseigner la langue ou d'enseigner les méthodes de l'analyse littéraire », nous traduisons.

assez s'adapter à son public et donc de ne pas assez prendre en compte les besoins des apprenants.

Ces considérations nous amènent à établir une différence entre didactique de la stylistique en FLM et en FLE. Les étudiants français maîtrisent en général bien la langue française, et peuvent donc être immédiatement sensibles à certains effets du texte (par exemple l'ironie), même s'ils ne sont pas conscients du fonctionnement même qui en est à l'origine. Pour des apprenants en FLE, des problèmes de vocabulaire ou de syntaxe peuvent les empêcher de bien saisir le sens du texte, ou plus subtilement les connotations qui sont attachées à certains mots et qui orientent le sens général. Le travail sur le vocabulaire, sa polysémie et ses connotations doit donc représenter un pan important de l'analyse stylistique en classe de FLE, alors que ce travail peut être secondaire en classe de FLM. De plus, on sait que le lecteur réel ne correspond jamais au Lecteur Modèle appelé par le texte (Eco, 1985, p.61 sq.), et que différents publics actualiseront différents sèmes du texte en fonction du type d'encyclopédie et du patrimoine lexical et stylistique dont ils disposent (p.68). Il en donne l'exemple suivant :

« Etant donné la portion textuelle :

(9) Jean entra dans la pièce. “Tu es revenu, alors !” s'exclama Marie, radieuse,

il est évident que le lecteur doit en actualiser le contenu à travers une série complexe de mouvements coopératifs. Nous négligeons pour l'instant l'actualisation des coréférences (c'est à-dire que l'on doit établir que le [tu] dans l'emploi de la deuxième personne du singulier du verbe [être] se réfère à Jean), mais, déjà, cette coréférence est rendue possible par une règle conversationnelle selon laquelle le lecteur admet qu'en l'absence d'éclaircissements alternatifs, étant donné la présence de deux personnages, celui qui parle s'adresse nécessairement à l'autre. Règle de conversation qui se greffe sur une autre décision interprétative (...) : [le lecteur] a décidé, à partir du texte qui lui est administré, qu'il doit déterminer une portion de monde qui est habité par deux individus, Jean et Marie, dotés de la propriété d'être dans la pièce. Enfin, que Marie soit dans le même pièce que Jean dépend d'une autre interférence née de l'emploi de l'article déterminatif [la] : on parle bien d'une seule et même pièce. (...)

Mais même si nous négligeons tous ces problèmes, il n'en demeure pas moins que d'autres mouvements coopératifs entrent indubitablement en jeu. En premier lieu, le lecteur doit actualiser sa propre encyclopédie de façon à comprendre que l'emploi du verbe [revenir] présuppose d'une manière quelconque que le sujet s'est précédemment éloigné. En second lieu, il est demandé au lecteur un travail inférentiel pour tirer de l'emploi de la conjonction adversative [alors] la conclusion que Marie ne s'attendait pas à ce retour et de la détermination [radieuse] la certitude qu'elle le désirait ardemment.

Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire (...). Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...). » (1985, p.63)

Cet extrait est particulièrement long, mais nous avons tenu à le citer en entier, car il détaille bien les opérations que doit accomplir un lecteur pour comprendre un texte, celui-ci fût-il bref. Or Umberto Eco n'aborde dans cet extrait que des problèmes purement linguistiques, qui ne sont pas les seuls à se poser au lecteur. En effet, le lecteur doit aussi faire face aux problèmes de connotation²¹ et aux problèmes de carence encyclopédique²². Il est ainsi probable que les apprenants méconnaissent la société française. L'étude stylistique doit alors expliciter les connotations liées à un certain thème ou à certains personnages, qui peuvent être tout à fait claires dans le texte et pourtant ne pas être perçues par les apprenants. Ils peuvent en effet interpréter comme une fantaisie de l'auteur un phénomène social comme la place des femmes dans la société. La stylistique peut ainsi être l'occasion de travailler sur la dimension (inter)culturelle de la littérature, et ce tout particulièrement en classe de FLE. De manière plus subtile, c'est parfois une tournure d'esprit ou une manière de penser qui doit faire l'objet d'un traitement spécial. L'ironie en est peut-être le phénomène le plus significatif : elle est très difficile à repérer pour des apprenants qui ne sont pas familiers avec elle, et est pourtant essentielle à la bonne compréhension du texte. La mise en évidence des réseaux de connotations et des compléments d'information culturels sont alors nécessaires.

Mais le genre du texte peut aussi poser problème à l'apprenant, et celui-ci actualisera d'autant plus de sèmes qu'il est par ailleurs un grand lecteur, qu'il est familier de ce genre littéraire ou bien de ce sujet. Or cette familiarité ne peut que manquer à des apprenants étrangers qui n'ont souvent lu que très peu de textes français, et encore parfois dans leur langue d'origine. Ce manque de familiarité peut parfois être comblé par une bonne connaissance de la littérature de leur pays (les Italiens se familiariseront rapidement avec la littérature de la Renaissance, les Allemands avec le Romantisme, les Anglais avec le roman policier), mais il y a aussi des mouvements et des courants propres à chaque pays (le Nouveau Roman par exemple). Lors de l'analyse du texte, l'enseignant doit donc être conscient de ces décalages et proposer des compléments d'informations nécessaires à la bonne compréhension du texte.

Pour ne pas devenir stérile, l'analyse stylistique doit prendre en compte le degré de maîtrise de la langue et le degré d'actualisation des sèmes du texte. Sinon, l'enseignant risque de vouloir imposer son interprétation du texte à des apprenants qu'il ne réussira pas à convaincre. Or l'analyse stylistique doit elle aussi être un laboratoire lors duquel les apprenants partent à la découverte de la langue et de la littérature étrangères.

²¹Umberto Eco donne pour exemple la réponse « Non » à la question « Vous fumez ? », réponse qui peut paraître tout à fait impolie dans certains contextes. (1985, p.65)

²²Par exemple le fait de ne pas connaître le lac de Côme (1985, p.67).

Conclusion

Considérer la littérature comme un « laboratoire langagier » doit pouvoir permettre de réconcilier l'enseignement/apprentissage de la langue avec l'enseignement/apprentissage de la littérature. L'étude de la littérature en tant que lieu de tous les possibles de la langue est l'occasion pour les apprenants de progresser dans leur maîtrise de la langue, en même temps qu'ils s'initient à la culture française et en découvrent le patrimoine. Utilisée dans cette perspective, la stylistique semble être une méthode d'analyse fructueuse pour atteindre cet objectif. Il ne s'agit pas de former de futurs critiques littéraires qui sauront analyser en détail un texte et en proposer toutes les interprétations, il s'agit bien plutôt de former le regard critique des apprenants sur la langue étrangère qu'ils apprennent. Cette langue ne doit pas rester mystérieuse ou obscure, mais ils doivent pouvoir se familiariser progressivement avec son fonctionnement et les multiples formes qu'elle peut adopter.

Chapitre 2

Approches méthodologiques du texte littéraire en classe de langue

2.1 Enseigner la littérature : oui, mais à quel public d'apprenants ?

Il est évident qu'on ne peut enseigner la littérature de la même manière à tous les publics. C'est d'abord le niveau d'apprentissage qui est discriminant, et ce n'est pas un hasard que la littérature soit à peu près complètement absente des manuels de niveau 1. Les textes littéraires sont souvent complexes, que ce soit sur le plan linguistique ou herméneutique, et cette complexité contrevient à la progression régulière que les manuels cherchent à mettre en place. En 1958, alors que les méthodes audio-orales dominaient, Roger Shattuck défendait l'idée que la littérature devait être introduite dès la première année « in the form of literary texts to be memorized. Poems, songs, scenes from plays, and carefully selected prose passages must be first learned, then disassembled in question and answer sequences and other structural manipulations, and finally reassembled through recitation as units of artistic expression. »¹ Pour la seconde année, il conseillait l'explication de texte « combining command of the written language, knowledge of the texts read, and use of critical method. »² (1958, p.424-425). Cette approche apparaît complètement désuète aujourd'hui, mais elle souligne bien qu'il y a aussi une progression dans la manière dont la littérature doit être abordée au sein d'une classe de langue étrangère, et qu'il pourrait être possible d'envisager cette progression sur plusieurs années.

Le deuxième élément discriminant est l'âge des apprenants. La lecture d'un texte littéraire nécessite en effet un certain degré de maturité intellectuelle, et la littérature n'est

¹ « sous la forme de textes littéraires à mémoriser. Poèmes, chansons, scènes de pièces de théâtre et passages de prose soigneusement choisis doivent d'abord être appris, puis déconstruits en séquences de questions-réponses et autres manipulations sur la structure, en enfin reconstruits à travers la récitation en tant qu'unités d'expression artistique », nous traduisons.

² « combinant la maîtrise du langage écrit, la connaissance des textes lus et l'utilisation d'une méthode critique », nous traduisons.

pas introduite dans le système éducatif français avant les dernières années du collège. Il semble donc aller de soi qu'elle ne soit pas proposée à des apprenants de FLE plus jeunes. La littérature de jeunesse leur est plus appropriée.

Le troisième élément discriminant est l'objectif même que les apprenants souhaitent atteindre par l'apprentissage du français. Si la littérature peut être un atout dans l'apprentissage d'un étudiant d'une université étrangère qui apprend le français autant pour la langue elle-même que pour la culture à laquelle elle est reliée, en revanche elle semble peu propice aux progrès d'un homme cadre d'entreprise à qui on a demandé d'apprendre la langue en quatre semaines lors d'une formation intensive. La littérature ne s'intègre pas dans les cursus de français sur objectifs spécifiques (FOS), à moins qu'il ne s'agisse précisément de futurs chercheurs en lettres.

Enfin, il faut tenir compte de l'origine géographique des apprenants et la ou les langues qu'ils maîtrisent. La littérature existe dans toutes les civilisations, mais elle peut y prendre des formes différentes. Une mise au point sur la littérature française peut donc s'avérer nécessaire dans certains contextes, avant qu'elle ne soit véritablement étudiée en classe.

Ainsi, on le voit, il ne peut y avoir de dogme en matière d'enseignement de la littérature en contexte de FLE. C'est à l'enseignant d'adapter son enseignement à son public, non seulement en termes de contenu mais aussi en termes de méthode. C'est le rôle que la littérature doit jouer au sein de l'apprentissage qui doit motiver le choix des textes et l'approche méthodologique.

2.2 Les choix méthodologiques d'une didactique de la stylistique

Qu'en est-il de la stylistique ? Dans quels contextes cette approche du texte littéraire peut-elle se révéler utile ?

Le public d'apprenants

La stylistique, en tant qu'elle est une méthode d'analyse de texte littéraire, sera une méthode fructueuse pour tous les apprenants qui trouveront une certaine utilité à la littérature. Il faut donc déjà exclure les apprenants de niveau 1 et les enfants. La première année d'apprentissage doit en effet logiquement être consacrée à l'acquisition des bases de la communication en langue étrangère. Quant aux enfants, nous avons déjà mentionné la littérature de jeunesse qui leur est plus appropriée. De même, les apprenants tournés vers un usage professionnel du français (FOS) gagneront peu à acquérir les techniques de

la stylistique, qui s'appliquent difficilement aux textes relevant du français des affaires³. Il en est de même pour des étudiants de sciences sociales qui souhaiteraient apprendre le français pour pouvoir lire des articles non traduits. La littérature offre ainsi une codification du sens, utile à savoir déchiffrer pour qui veut acquérir une compétence de communication étendue en langue étrangère, inutile pour qui veut simplement pouvoir parler affaires ou lire des textes scientifiques.

Enfin, en fonction du profil des apprenants (littéraires, scientifiques ou plus tournés vers les sciences sociales) et de leur sensibilité, du temps dont ils disposent pour apprendre le français, la stylistique peut être introduite pour répondre à des objectifs divers, et avec des degrés divers. En ce qui concerne les objectifs, l'enseignant peut choisir de travailler sur la lecture (en demandant par exemple aux apprenants de relever les indices de progression du texte), de travailler sur leur réflexivité vis-à-vis de la langue étrangère par l'intermédiaire du commentaire, mais aussi de travailler sur l'expression écrite par le biais de pastiches, ou encore de viser des objectifs plus spécifiques comme l'acquisition du vocabulaire en faisant relever tous les sèmes actualisant un thème. En ce qui concerne les degrés d'analyse, il est possible de se passer de tout métalangage, largement inutile pour des apprenants qui ne poursuivent pas des études littéraires, et de les sensibiliser simplement à certains phénomènes langagiers. C'est ce que cherchent à faire les auteurs de *Reflets* dans le dossier 1 lorsqu'à propos d'un extrait de *L'Étranger* de Camus, ils posent les questions suivantes : « Faites la liste des indications de couleur. Quelles sont les couleurs dominantes? » « Relevez les verbes de mouvement. A quels aspects du paysage s'opposent-ils? Relevez les mots qui évoquent la tranquillité. Recherchez des contrastes. » Les apprenants doivent ici être très attentifs aux mots du texte et relever les mots qui leur semblent significatifs. *Pause-Café* en revanche introduit quelques mots de métalangage. Ainsi, les apprenants doivent relever les *oxymores* du poème *Liberté* de Paul Eluard (chap. 5, p.150), mais ce mot est au préalable expliqué aux apprenants⁴. Il s'agit ici d'attirer l'attention des apprenants sur un phénomène formel particulier au texte et de leur permettre d'en tirer les conséquences : « discutez l'effet de ces associations [les oxymores] par rapport au thème du poème. ». Le repérage d'éléments stylistiques ouvre la voie à l'analyse du poème, en même temps qu'elle est l'occasion d'analyser un style particulier. Mais le point commun de toutes ces approches est l'exploration de la langue : ce n'est pas tant l'analyse elle-même qui compte, en tant que procédé logique et rationnel, que les informations

³S'il est possible d'appliquer la stylistique à des textes relevant du français des affaires, cela est tout de même moins pertinent que pour la littérature. Les textes à usage professionnel reposent sur un vocabulaire et des formules très spécifiques qui ne doivent pas pas être équivoques, même s'il faut souvent savoir lire entre les lignes. Cela est affaire de lecture, toutefois, et non pas d'interprétation, à la différence du texte littéraire qui ne repose pas sur le sens littéral. Les mots peuvent être polysémiques ou connotés, les figures de style ont un sens second.

⁴Notons par ailleurs que les auteurs de *Pause Café* emploient le mot « stylistique » pour introduire cette série d'activités.

qu'elle révèle sur le texte, la langue française ou le style d'un auteur. La stylistique doit être un instrument d'exploration de la langue et de la littérature, à différents niveaux, en fonction des besoins et des intérêts des apprenants.

Choisir un texte

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.

1. 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. Or non seulement les textes littéraires présentent souvent du vocabulaire et des structures rares, mais en plus, vocabulaire et syntaxe évoluent au fil des siècles. Le modèle rhétorique s'étant affaibli depuis le début du XXe siècle, les enchâssements syntaxiques sont moins présents dans les textes les plus récents, tandis que certains mots et certaines structures syntaxiques courants au XIXe siècle sont maintenant plus rares, voire désuets. Cette phrase du *Horla* de Maupassant en est l'exemple : « Des phénomènes semblables [aux troubles du cerveau perturbant la logique des idées] ont lieu dans le rêve qui nous promène à travers les fantasmagories les plus invraisemblables, sans que nous en soyons surpris, parce que l'appareil vérificateur, parce que le sens du contrôle est endormi ; tandis que la faculté imaginative veille et travaille. » (6 août). On remarque ici le grand nombre de conjonctions de subordination et le caractère désuet des expressions « fantasmagories » et « appareil vérificateur », tous deux propres à perturber les apprenants. A l'inverse, le théâtre contemporain, qui reproduit le langage oral avec ses phrases souvent peu complexes sur le plan syntaxique, et reprend donc les mots de vocabulaire et les structures syntaxiques acquis par les apprenants lors de leurs premières années d'apprentissage se révèle plus facile à lire. Ainsi, les textes du XXe siècle, et tout particulièrement le théâtre, sont les textes qui posent le moins de problème aux apprenants. Ce n'est donc pas un hasard que sur les dix auteurs les plus lus en classe de FLE selon Franc-Parler, sept soient des auteurs du XXe siècle, les trois derniers appartenant au XIXe siècle⁵.

⁵Il s'agit d'Antoine de Saint-Exupéry, Albert Camus, Jacques Prévert, J-M-G. Le Clézio, E-E. Schmidt, Anna Gavalda, Amin Maalouf pour le XXe siècle et de Victor Hugo, Charles Baudelaire et Guy de Maupassant pour le XIXe siècle. Voir le site de Franc-Parler : www.francparler.org/dossier/litterature_questionnaire.htm .

2. 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 sont pas sûrs du sens. Or, l'évolution de la société et des idées au fil du temps tend à rendre plus complexes les textes les plus anciens. Ainsi, le roman *Dora Bruder* de Patrick Modiano, qui cherche à retracer l'histoire d'une jeune fille juive à Paris pendant la seconde guerre mondiale, parlera plus facilement aux apprenants, surtout s'ils sont européens, que *L'Education sentimentale* de Gustave Flaubert qui évoque la révolution française de 1848. En revanche, *Demain dès l'aube...* de Victor Hugo, évoque le thème universel de la douleur après la mort d'un être cher auquel peuvent être directement sensibles les apprenants. L'ancienneté du texte n'est donc pas entièrement déterminante.
3. Le troisième critère, le plus trivial mais pas le moins important, est la *longueur du texte*. Les apprenants en classe de FLE, surtout en niveau 2 d'apprentissage, lisent encore lentement, ils butent sur certains mots, ne comprennent pas certains paragraphes immédiatement, et cette lenteur peut rendre leur lecture tout à fait pénible. Certains manuels pallient cette difficulté en ne proposant que des extraits, souvent très 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 la même manière que n'importe quel autre texte et n'éveillent pas chez les apprenants l'intérêt que peut susciter une œuvre intégrale⁶. A partir du niveau 2, il semble donc préférable de privilégier les œuvres intégrales, qui font l'objet d'un suivi sur une ou plusieurs semaines⁷ et que les apprenants ont ainsi le temps de découvrir et d'explorer. Les œuvres intégrales ne sont pas toutes très longues, et les poèmes et nouvelles apparaissent comme un juste milieu entre l'extrait et le roman de plusieurs centaines de pages qui occuperait un semestre et lasserait les apprenants. En revanche, les pièces de théâtre, mêmes longues peuvent elles aussi être étudiées dans leur intégralité assez facilement, car elles ne posent pas beaucoup de difficultés sur le plan linguistique. Il faut ici noter

⁶Une de mes étudiantes de Smith College m'avait demandé, à la fin d'une étude sur *Le Horla* si ce texte était aussi étudié dans les collèges et lycées français. Elle était très heureuse de savoir qu'elle lisait les mêmes textes que les jeunes Français. La lecture d'un extrait ne peut pas susciter ce genre de réactions.

⁷A Smith College, les textes étaient étudiés sur une moyenne de deux semaines sous forme de lecture suivie : les apprenants devaient lire une portion du texte pour chaque séance, et cette portion était ensuite étudiée en classe.

que les deux premiers critères de l'étrangeté linguistique et de l'étrangeté référentielle se combinent avec la longueur du texte, et donc que la difficulté d'un texte pour des apprenants étrangers doit être évaluée en fonction de ces trois critères en même temps.

4. Le dernier critère relève 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. Dans un cours de niveau 2 à Smith College, la nouvelle de Claire de Duras, *Ourika*, s'inscrivait dans la partie du cours dévolue aux temps du passé. Outre le thème du texte, propre à intéresser de jeunes Américains, ce sont aussi ses propriétés grammaticales qui ont poussé les enseignants à choisir ce texte. De même, dans *Reflets 2*, un extrait de *Un Hiver en Bretagne* de Michel le Bris vient compléter une double page « Civilisation » consacrée à la Bretagne. Le texte s'intègre ici à un dossier culturel. Mais ce programme peut aussi être linguistique, plus que strictement grammatical, auquel cas c'est la complexité du texte sur le plan linguistique et stylistique qui sera déterminant.

Ces quatre critères s'appliquent à la stylistique au même titre qu'aux autres approches du texte littéraire en classe de FLE. Toutefois c'est le premier critère de l'*étrangeté linguistique* qui doit primer, car si la littérature est un laboratoire langagier, les textes les plus pertinents sont ceux qui offrent le plus de perspectives d'exploitation linguistique. Il ne s'agit pas de valoriser les spécificités grammaticales du texte, comme l'emploi des temps du passé dans *Ourika*, mais ses spécificités discursives, comme la mise en valeur du discours de l'émotion ou de la raison, le décalage entre sens littéral et sens figuré, le non-dit, la polyphonie, ou encore les formes de l'humour ou de l'ironie. La stylistique s'intéresse au discours, à la mise en forme du sens au sein du langage. Au niveau 2, on pourra ainsi travailler sur la différence entre le sens littéral et le sens figuré à travers l'étude des images et des connotations associées à certains mots. *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, *Moderato Cantabile* de Marguerite Duras ou des poèmes comme *Le pont Mirabeau* de Guillaume Apollinaire et *Page d'écriture* de Jacques Prévert peuvent être analysés dans cette perspective. On remarquera que tous les textes ici nommés sont relativement courts, afin que les apprenants aient le temps de les lire tranquillement et de les étudier en classe. Au niveau 3, on pourra introduire des textes plus longs et plus complexes, mettant en scène un style très nettement identifiable, permettant aux apprenants de bien identifier les différentes formes que peut adopter la langue française. Ainsi *Le Horla* de Maupassant peut être étudié sous l'angle de l'opposition entre discours de la raison et discours de l'émotion, *Hygiène de l'Assassin* d'Amélie Nothomb à travers l'angle de l'ironie, *Oh, les beaux jours!* de Beckett à travers le prisme de l'absurde. Aux niveaux supérieurs, l'étude pourra se focaliser sur des notions plus complexes, comme la polyphonie avec les textes

de Flaubert, la dichotomie de l'ombre et de la lumière dans la civilisation française avec les textes de Victor Hugo ou encore la non-fiabilité d'un narrateur avec *Le Ravissement de Lol V. Stein* de Marguerite Duras.

Le critère de l'*étrangeté référentielle* n'est toutefois pas absent de la perspective stylistique, car celle-ci s'intéresse tout autant au contenu qu'à la mise en forme de ce contenu en mots. L'attention au style du texte peut alors être l'occasion d'évoquer les connotations liées à certains mots ou thèmes et donc d'initier les apprenants à la culture française. Mais le choix du texte doit aussi tenir compte de leurs goûts, afin qu'ils aient du plaisir à lire.

Quant aux deux derniers critères, ils jouent le même rôle dans le cadre de la stylistique que dans le cadre d'autres approches du texte littéraire. Seulement, le programme dans lequel s'intègre les textes littéraires, peut reposer sur le critère du discours, plutôt que sur des critères grammaticaux ou culturels.

Méthode d'exploitation stylistique

Introduire un texte en classe de FLE nécessite plus de précautions que dans une classe de collège ou de lycée français. Car à la différence d'élèves en classe de FLM, les apprenants de FLE ont besoin d'être accompagnés dans leur lecture. Avant toute exploitation stylistique du texte, le moment de la lecture est donc particulièrement important, qu'il s'agisse d'une lecture/découverte en classe ou que les apprenants aient à lire le texte chez eux. Cette lecture peut être suivie d'un moment d'expression orale libre pendant laquelle les apprenants commentent leur lecture (le texte était-il facile ? difficile ? qu'ont-ils aimé ? moins aimé ?). Ce moment permet à l'enseignant d'adapter les activités qui suivent aux besoins réels des apprenants.

Lors de la phase d'exploitation stylistique du texte, l'enseignant doit attirer l'attention des apprenants sur un phénomène discursif qui lui paraît majeur dans le texte. L'idée que la littérature est un « laboratoire langagier » doit en effet inviter les apprenants à rechercher comment le sens a été élaboré dans le texte. Au début de l'année ou lors de la première introduction du texte littéraire, il peut alors être utile de refaire l'exercice de Julien Gracq sur « La marquise sortit à cinq heures. » avec une phrase plus simple, comme « J'ai longtemps rêvé d'écrire. » (titre d'un essai de Julien Green). L'enseignant peut alors proposer les phrases suivantes aux apprenants et leur demander quelle est la différence de sens avec la phrase initiale : « J'ai parfois rêvé d'écrire. » ; « Je rêve d'écrire. » ; « J'ai longtemps voulu écrire. » Il est nécessaire que les apprenants prennent conscience du fait que la langue n'est pas arbitraire⁸ et que le choix des mots et leur organisation sont extrêmement significatifs. Aux niveaux les plus avancés, il est aussi possible de proposer

⁸Je ne parle bien évidemment pas de l'arbitraire du signe mis en évidence par Roman Jakobson, mais de l'absence d'arbitraire dans le choix et l'agencement des mots par l'écrivain.

quelques brouillons de textes que les apprenants peuvent comparer avec le texte final auquel a abouti l'écrivain. Cette initiation à l'attention minutieuse aux mots est d'autant plus importante que les apprenants n'ont peut-être jamais envisagé un texte d'un point de vue stylistique⁹. Cette idée d'absence d'arbitraire du langage est fondamentale pour que les apprenants puissent réussir à produire leurs propres analyses stylistiques¹⁰.

Les analyses stylistiques en tant que telles n'ont pas pour objectif de viser à l'explication de texte, mais de montrer comment le texte est organisé à partir d'un phénomène linguistique majeur qui permet de relier forme linguistique et sens herméneutique, et d'observer certains mécanismes de la langue. Il est tout à fait possible que les apprenants remarquent d'eux-mêmes ce phénomène linguistique et que l'étude parte de leurs remarques. Ainsi, lors d'une étude d'*Hygiène de l'Assassin* d'Amélie Nothomb, mes apprenants ont été directement sensibles à l'ironie du texte. L'analyse stylistique ne doit pas prendre la forme d'un cours magistral sur le style du texte ou des phénomènes linguistiques particuliers, mais rendre les apprenants actifs dans leur apprentissage. Si la littérature est un « laboratoire langagier », ils doivent être des chercheurs travaillant dans ce laboratoire. C'est en travaillant eux-mêmes sur le texte qu'ils retiendront le mieux les découvertes langagières qu'ils ont faites. Les travaux de groupe sont donc une composante indispensable de cette approche. L'enseignant doit guider les apprenants, et les aider le cas échéant, mais il ne doit pas substituer son discours à celui des apprenants. La didactique de la stylistique s'intègre dans une perspective communicative, où les apprenants doivent communiquer entre eux, s'entraider pour parvenir à produire une analyse du texte.

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 de 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. Par ailleurs, il faut rappeler que l'étude stylistique peut être combinée avec une approche interculturelle qui s'appuierait sur certains thèmes développés dans le texte.

Pour que l'étude stylistique soit pleinement profitable aux apprenants, elle doit également mener à la création. Dans une seconde phase du travail, les apprenants doivent ainsi s'approprier eux-mêmes cette idée de « laboratoire langagier » et écrire des textes à partir des éléments stylistiques relevés dans les textes étudiés. C'est là pour l'enseignant une

⁹Je me souviens qu'au début du semestre, lorsque je demandais à mes étudiants de Smith College de relever des expressions ou des mots exprimant une idée spécifique, ils me répondaient en résumant les idées du texte. Ils n'arrivaient pas à relever des expressions ou mots du texte.

¹⁰Il est tout à fait possible que les apprenants soient tout à fait conscients de cette absence d'arbitraire linguistique, surtout s'ils ont suivi des études de littérature.

manière de vérifier que les apprenants ont bien assimilé le contenu de l'enseignement, et pour les apprenants l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris, et ainsi de mieux l'assimiler.

Conclusion

Dans la mesure où elle allie analyse littéraire et expression écrite, la didactique de la stylistique associe ainsi explicitement enseignement/apprentissage de la langue et enseignement/apprentissage de la littérature, tout en s'inscrivant dans la perspective actionnelle qui domine aujourd'hui l'enseignement du FLE. La lecture et l'analyse d'un texte littéraire mènent à l'écriture, donc à la réalisation d'une tâche, qui se veut ludique en même temps qu'utile sur le plan pédagogique. L'analyse littéraire ne conduit donc pas à l'exercice intellectuel de l'explication de texte, mais doit permettre à l'apprenant de découvrir différentes facettes de la langue française, utiles à son apprentissage de locuteur du français, tout en s'initiant à la culture française.

Chapitre 3

Séquences pédagogiques

Nous proposons dans cette troisième partie quatre séquences d'activités illustrant le point de vue théorique que nous avons développé précédemment. Ces quatre séquences sont centrées sur un ou plusieurs textes littéraires, relativement courts, étudiés principalement dans leur intégralité. Les deux premières séquences ont été conçues pour des apprenants de niveau 2, les deux suivantes pour des apprenants de niveau 3. À l'exception de la première séquence, ces activités ont été mises en place à Smith College dans des cours de niveau 3 que nous avons enseignés lors de l'année scolaire 2008-2009. Elles ont toutefois parfois été adaptées à d'autres niveaux ou légèrement remaniées pour mieux illustrer la thèse que nous défendons ici.

Séquence 1 : *Page d'écriture* de Jacques Prévert

Cette première séquence est consacrée à l'étude du poème de Jacques Prévert intitulé *Page d'écriture*¹. 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.

¹Le texte intégral du poème est proposé en Annexe 1.

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 elle sera alors 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 à un apprenant volontaire 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* apparaît 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 à 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 à 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 française et d'ouvrir un débat interculturel sur les différentes notions attachées à l'oiseau et à l'école dans les différentes sociétés.

Séquence 2 : *Moderato Cantabile* de Marguerite Duras

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 centré sur six motifs qui fonctionnent comme de véritables leitmotives 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, il s'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 compliqué 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 College (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 étudiés ensuite au travers des symboles ne peuvent être pleinement compris 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 où 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, même si 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 complèteront 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 :

Chapitre . . .

- 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 stylistique.

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.

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 + 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 *maines*, 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 *maines* 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 texte². 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.

J'ai proposé un exercice un peu similaire à mes étudiants de Smith College en 2008-2009. Comme il s'agissait d'apprenants de niveau 3, je leur ai demandé, non pas de faire la synthèse d'un des motifs que nous avons étudiés en classe, mais celle du *désir*, thème qui englobe les six motifs. On trouvera en Annexe 2 quelques extraits de leurs copies, dans lesquels j'ai indiqué en gras les mots de métalangage qu'ils ont employés. Dans leur travail, les apprenants ont en effet cherché à reproduire les analyses que nous avons faites en classe, parfois aussi à en proposer d'autres. Ils ont alors utilisé quelques mots de métalangage, comme *interpréter*, *représenter*, ou encore *symbole*, qui sont l'indice de leur maîtrise du texte de Marguerite Duras, mais aussi de la distance qu'ils ont pris vis-à-vis du langage. La langue du texte est bien devenue un laboratoire langagier, avec laquelle ils ont pu faire leurs expériences, chercher les réseaux de signification. Or cette réflexivité est essentielle à la progression dans la maîtrise d'une langue étrangère : c'est en prenant conscience de son fonctionnement que l'on peut véritablement progresser.

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.

²A Smith College, une étudiante m'a ainsi proposé un développement sur la couleur rouge dans le texte. C'était toutefois une étudiante de niveau 3 qui avait une sensibilité littéraire indéniable. Il est ainsi possible que des apprenants de niveau 2 n'osent pas choisir le second sujet proposé, mais leur proposer les invite toutefois à parler de ce qu'ils ont aimé dans le texte ou de ce à quoi ils ont été sensibles.

Séquence 3 : *Le Horla* de Maupassant

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 XIXe 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 XIXe 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 très bien compris. Pourtant, il se révèle aussi très utile pour sensibiliser les apprenants aux

différentes émotions mises en jeu dans le texte, et donc à ses différents styles. Il permet aussi de contrevioler 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.

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 posé 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 très 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 :

- Le description du Mont Saint-Michel est-elle réaliste (= décrivant 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 août³, 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 :

³A partir de « Je m'assoupis en rêvant ainsi au vent frais du soir.

- 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.

Mes étudiantes de Smith College avaient particulièrement apprécié et bien réussi cet exercice. On trouvera en annexe 3 quelques exemples de leurs productions écrites. Certaines ont repris le contexte du *Horla* pour situer leur récit, d'autres se sont véritablement réapproprié le style de la peur et ont imaginé un autre contexte, éventuellement tiré de leur propre expérience.

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.

Séquence 4 : La Tour Eiffel

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 Peret⁴. 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 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 College 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

⁴On trouvera ce texte en Annexe 1.

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 Cendrars⁵, 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 College 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

⁵On pourra lire le poème de Blaise Cendrars en Annexe 1. Le poème a été tronqué de ses 24 premiers vers, plus difficiles à lire et à comprendre pour des apprenants étrangers, et surtout moins centrés sur les images de la Tour Eiffel elle-même.

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 être 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 très 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 paragraphes⁶. Ce texte pourra donc être prolongé, à la suite de cette séquence, par une autre séquence sur l'argumentation.

⁶Les transitions sont en effet beaucoup moins marquées dans la littérature anglo-saxonne que dans la littérature française.

Une dernière métaphore

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 l'occupation de Paris pendant 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, en s'inspirant des analyses de Roland Barthes. Or, lorsque les apprenants discutent à l'oral, ils échangent des idées plus qu'ils ne construisent un raisonnement.

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.

J'ai proposé ce travail à mes étudiants de Smith College (2008-2009) et il a donné lieu à des poèmes et commentaires qui révèlent leur réflexion sur le thème de la tour Eiffel. On trouvera deux de ces travaux en annexe 4. La première étudiante reprend l'idée du paradoxe élaboré par Roland Barthes dans la première partie de son essai ; la seconde s'intéresse au phénomène du tourisme. Dans leur commentaire, elles expliquent à la fois pourquoi elles ont choisi telle ou telle idée et comment elles ont cherché à l'exprimer. Il manque toutefois dans leurs commentaires certaines remarques sur la forme discursive qu'elles ont choisie.

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 certains nombres de codes, que le locuteur applique mieux lorsqu'il en est conscient.

Conclusion

La littérature fait aujourd'hui pâle figure au sein de l'enseignement du FLE. Les manuels la repoussent en fin de chapitre où ils accordent parfois une petite page à un extrait de texte, et les enseignants ne savent pas toujours très bien comment la concilier avec la méthodologie actionnelle. Pourtant, et c'est ce que ce mémoire a voulu montrer, la littérature a beaucoup à apporter aux apprenants : une compétence interculturelle, car la littérature a trait avec la société dans laquelle elle s'insère ; une compétence linguistique, car « le langage est l'être de la littérature » ; une compétence scientifique, car la littérature se commente et s'analyse ; et surtout, une compétence de communication, car la littérature est avant tout un discours. Le texte littéraire parle de quelque chose à quelqu'un, son lecteur, même si cette communication prend des allures détournées. Mettre cette compétence de communication au cœur de l'étude du texte littéraire doit alors permettre de relier enseignement/apprentissage de la langue et enseignement/apprentissage de la littérature. Car le discours, en tant que parole travaillée sur le monde, est ce qui fonde la littérarité du texte, en même temps qu'il est source d'apprentissage pour les apprenants. En observant et étudiant ce discours, les apprenants s'initient au fonctionnement de la langue française, découvrent les différentes formes qu'elle peut prendre, font l'expérience des différentes manières dont elle peut signifier.

Cette étude, c'est la stylistique qui la permet. La stylistique s'intéresse au « style » du texte, donc à la manière dont un message a été formulé et aux conséquences de cette formulation sur la signification de ce message lui-même. Ce travail sur le style doit faire prendre conscience aux apprenants que la langue peut s'incarner dans différents modèles discursifs, qu'il s'agisse de genres (lettre d'amour, récit d'une anecdote...) ou de types (discours exprimant le désir, la volonté...). Or ces modèles ne sont pas nécessairement identiques à ceux qu'ils connaissent dans leur langue. On sait en effet que chaque langue possède des modèles qui lui sont propres, et qu'on ne dit pas la même chose de la même manière en français ou en anglais. Or la littérature, aux sujets infiniment variés, propose une multiplicité de modèles dont les apprenants peuvent tirer parti. C'est ce que nous avons voulu montrer dans les séquences pédagogiques proposées en troisième partie de ce mémoire : le texte littéraire y est tantôt un modèle pour penser la différence entre langage propre et langage figuré, tantôt le modèle d'un type de discours spécifique (expression

de l'incertitude, de la peur...), tantôt un modèle contrasté des différentes manières de parler d'un même sujet. Ainsi l'étude du texte littéraire doit permettre aux apprenants d'améliorer leur maîtrise de la langue française à la fois par l'acquisition de ces modèles, et par le recul sur la langue que l'analyse elle-même doit favoriser. Il doit aussi leur permettre d'améliorer leur compétence de communication par la réappropriation et la reproduction de ces discours. La didactique de la stylistique entretient ainsi des relations avec la méthodologie de type actionnel, puisque l'analyse ne se clôt pas sur elle-même, mais doit permettre aux apprenants d'élaborer de nouveaux discours.

Il serait possible de prolonger cette étude en appliquant la stylistique à d'autres types de texte, comme la publicité, les articles de presse, les lettres ou les petites annonces, qui présente d'autres types d'emploi, spécifiques, de la langue française. La stylistique que nous défendons ici n'a donc pas vocation à former des spécialistes de littérature française, mais des spécialistes de langue française, et nous sommes intimement persuadée que la maîtrise de la langue passe par la maîtrise des discours.

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Poèmes étudiés dans les séquences pédagogiques (Jacques PREVERT, « Page d'écriture » ; Benjamin PERET, « Allo » ; Blaise CENDRAS, « Tour »)
– p.58

Annexe 2 : Extraits de dissertations sur le thème “Le désir dans *Moderato Cantabile*” rédigées par des apprenants de FLE de niveau 3 en 2008-2009 à Smith College (Etats-Unis).
– p.62

Annexe 3 : Pastiches du style de la peur et de la folie du *Horla* de Maupassant rédigées par des apprenants de FLE de niveau 3 en 2008-2009 à Smith College (Etats-Unis).
– p.64

Annexe 4 : Travaux réalisés par des apprenants de FLE de niveau 3 en 2008-2009 à Smith College (Etats-Unis) sur le thème de la tour Eiffel.
– p.67

Annexe 1 : Poèmes étudiés

Jacques PREVERT, « Page d'écriture »

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.

Benjamin PERET, « Allo »

Mon avion en flammes mon château inondé de vin du Rhin
mon ghetto d'iris noirs mon oreille de cristal
mon rocher dévalant la falaise pour écraser le garde-champêtre
mon escargot d'opale mon moustique d'air
mon édredon de paradisiens ma chevelure d'écume noire
mon tombeau éclaté ma pluie de sauterelles rouges
mon île volante mon raisin de turquoise
ma collision d'autos folles et prudentes ma plate-bande sauvage
mon pistil de pissenlit projeté dans mon œil
mon oignon de tulipe dans le cerveau
ma gazelle égarée dans un cinéma des boulevards
ma cassette de soleil mon fruit de volcan
mon rire d'étang caché où vont se noyer les prophètes distraits
mon inondation de cassis mon papillon de morille
ma cascade bleue comme une lame de fond qui fait le printemps
mon revolver de corail dont la bouche m'attire comme l'œil d'un puits
scintillant
glacé comme le miroir où tu contemples la fuite des oiseaux mouches de ton regard
perdu dans une exposition de blanc encadrée de momies
je t'aime

(Je sublime, 1936)

Blaise CENDRAS, « Tour »

...

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 !

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 Mississipi

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 la 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

Guillaume APOLLINAIRE, « La Tour Eiffel »

Guillaume Apollinaire
LA TOUR EIFFEL
S
A
LUT
M
ON
DE
dont
je suis
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QU'ÉTA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
L E M ANDS

Annexe 2

Extraits de dissertations sur le thème “Le désir dans Moderato Cantabile” rédigées par des apprenants de FLE de niveau 3 en 2008-2009 à Smith College (Etats-Unis). Les extraits ont été anonymés et numérotés, et nous y avons indiqué en gras les expressions utilisées par les apprenants lors de leur analyse. Les fautes n’ont pas été corrigées.

Extrait 1 :

Pour illustrer comment le désir est une force motivant, Duras utilise des symboles : le vin que Mme Desbaresdes boit **représente** un désir pour la connaissance et la liberté et aussi pour une vie passionnée. Le vin, et Chauvin, sont les solutions superficielles aux problèmes, et les deux rend Anne enivrante. Quand Anne vomit, c’est un résultat physique de la glotonnerie, ou trop de l’indulgence du désir. Le magnolia **symbolise** la maturation du désir, qui est hors de portée au delà de la fenêtre d’Anne. L’odeur accablant est gênant et enivrant pour Anne et les invités à la soirée et trop tabou pour la délicatesse bourgeoise. Le vin et le magnolia **symbolisent** le désir comme quelque chose qui est enivrante et supprimée. **Une autre technique que Duras emploie est le mot « voudrait »**, beaucoup utilisé par Anne : le mot **représente** son désir pour les choses dans le conditionnel, ou ce que ce n’est pas atteint.

IY-FRN230-1-F8-E4

Extrait 2 :

Les procédés stylistiques que Duras a utilisés permettent d’exprimer les désirs des personnages. Les symboles ont une place importante en particulière. Le magnolia **représente** la sexualité d’Anne qu’elle désire de laisser dehors, mais qu’elle supprime quand elle tombe amoureuse. Au début du texte, Chauvin et Anne a discuté son jardin. Elle a fermé ses fenêtres à cause de leur parfum fort. Les magnolias **représentent** sa sexualité qui elle refoule. Mais quand elle tombait amour avec Chauvin, elle montrer sa sexualité libre – elle a mis un magnolia entre ses seins pour le dîner. Chauvin peut sentir l’odeur de cette fleur pendant il marche dans la ville, et le narrateur écrit, « Les formes vides des magnolias caressent les yeux de l’homme seul » (109). Pendant le dîner, la fleur se fane, et quand Chauvin est parti, la fleur se fane complètement. Elle a reconnu qu’elle ne peut pas être avec Chauvin, et leur histoire d’amour doit finir.

La faim est aussi **un symbole** pour le désir entre Anne et Chauvin. Il y avait deux types de faim, la faim des sentiments et la faim physique. Anne a faim pour une autre vie, et pour Chauvin – la faim représente ses désirs. Quand elle a été à la dîner, la narrateur dit, « Sa bouche est desséchée par d’autre faim que rien non plus ne peut apaiser » (107). Elle a refusé manger parce que « la nourriture » qu’elle veut est l’amour de Chauvin. Chauvin désire Anne aussi, et le narrateur dit, « Il ne pourrait pas, lui non plus, nourrir son corps tourmenté par une autre faim » (104).

MS-FRN230-1-S9-E4

Extrait 3 :

Leur désir est aussi sexuel. Ce n'est pas clair si ce désir est pour chaque autre ou s'ils veulent se sentir juste aimé. La fleur de magnolia **représente** la sensualité et une force irrésistible pour Anne. Son désir de se sentir aimé et être remarqué est indéniable, comme le magnolia. L'extérieur de la maison d'Anne est un grand arbre de magnolia. Le magnolia comme son désir est public. La présence du magnolia est inévitable et écrasante. Anne dit à Chauvin qu'elle doit se fermer les fenêtres au deuxième étage pour échapper l'odeur du magnolia. Bien qu'elle prenne la précaution contre l'odeur elle n'est pas le résister. A la diner chez Anne, elle a porte une fleur de magnolia entre son sein. Auparavant, Chauvin a décrit une fois quand Anne s'était penchée par-dessus un piano. Elle habitait une robe trop grande avec un magnolia entre ses seins et quand il se présente à Anne, il dit qu'une fois elle a eu un magnolia entre ses seins. L'endroit de magnolia est sensuel et audacieuse d'Anne. Il **montre** qu'Anne veut échapper la répression de la société et son marie alors elle caresse avec son désir de la rébellion. Son désir est si fort qu'elle cède au désir dans la forme de froisser la fleur en public.

JW-FRN230-1-F8-E4

Extrait 4 :

Anne est toujours seule (son mari anonyme ne s'intéresse pas à elle sauf pour se présenter à une soirée), Chauvin ne fait rien de son temps, et l'enfant déteste ses leçons avec une dame qui parle toujours de l'éducation mais jamais de la beauté ou passion de la musique. Par conséquent, les expressions du désir d'Anne et des relations entre elle et Chauvin sont violentes en réaction à cette monotonie. Par exemple, le vin qu'ils boivent ensemble **représente** un désir de perdre le contrôle, surtout pour Anne qui rentre chez-elle très ivre. Les mains d'Anne tremblent terriblement jusqu'au moment où elle a assez bu. Les **images** que Duras utilise sont également violentes : la cri de la femme tuée, la sirène, les descriptions des invités qui mangent tant de la nourriture et Anne elle-même qui vomit tous ce qu'elle a consommé.

AA-FRN230-1-S9-E4

Extrait 5 :

Une autre forme de la mort d'Anne est la conséquence du désir d'amour d'Anne et d'Chauvin. Effectivement, Chauvin tue Anne. « Je voudrais que vous soyez morte, dit Chauvin. – C'est fait, dit Anne Desbaresdes. » (p.123). **On peut interpréter** cette forme de la mort d'Anne comme une mort sa sexualité. Il y a deux raisons. Premièrement, dans la réception à sa maison elle craque le magnolia qui est entre ses seins. Deuxième, le baiser avec Chauvin est froid, tremblant et mortuaire. **Cela indique** qu'Anne ne reçoit pas le plaisir quand elle réalise son désir. Mais cela implique qu'elle n'a plus ce désir. C'est la mort du désir.

DJ-FRN230-1-F8-E4

Annexe 3

Pastiches du style de la peur et de la folie du Horla de Maupassant rédigées par des apprenants de FLE de niveau 3 en 2008-2009 à Smith College (Etats-Unis). Les consignes étaient les suivantes :

« Rédigez un court texte (de 10 à 20 lignes) à la première personne (utilisez le “je”) dans lequel vous exprimez un trouble (folie, peur, émotion forte...). Réutilisez les différents outils stylistiques relevés dans le texte de Maupassant :

- phrases courtes ou interrompues : ...
- vocabulaire répétitif
- nombreuses exclamations : !
- nombreuses interrogations : ?
- reformulations : « ou plutôt », « un rêve non un cauchemar »
- simplicité syntaxique
- régime de l’allusion (ce qui cause le trouble n’est jamais explicitement décrit, mais il est nommé “il” ou “on”)

Les extraits ont été anonymés et numérotés. Les fautes n’ont pas été corrigées.

Extrait 1 :

SEPTEMBRE 18 :

Je ne sais pas si je peux continuer à vivre. Je ne sais si je peux... si je le peux, ou plutôt si je le veux. Il m’a abandonné! Je suis abandonné! Je n’ai rien, rien de lui, rien de nous, rien de moi. Je n’ai pas de raisons de vivre. Je suis vide comme une maison où personne ne dort, une maison avec des couloirs béants qui sont remplis des rires des heureux jours du passé. Mais maintenant... maintenant c’est le temps de la tristesse, de l’angoisse, des larmes. Je ne peux... je ne peux plus pleurer, plus larmoyer. Je ne peux le comprendre. Pourquoi m’a-t-il banni? Quelle injure, quelle malchance lui ai-je donné? Il ne me parle plus. Il ne me parle plus, ne me voit plus, ne me touche plus. Je ne le peux... ne le peux... ne le peux et ne le veux pas! Non! Je ne le veux pas! Continuer? Quelle raison peut-on me donner? Il n’existe pas de raison! Il est la raison, et il est parti. J’ai perdu ma raison.

SOH-FRN230-1-F8-T1

Extrait 2 :

C’est sombre ici; c’est sombre, c’est sombre et elles sont ici. Je peux sentir le souffle sur mon cou, je ne peux pas les voir mais... je sais, je sens. Je me suis couchée à 8 heures et elles se sont couchées avec moi, toutes les deux, les spectres... mes os! Mes os mes os mes os la moelle de mes os elle est pleine de peur, c’est frigide, elle grelotte et il n’y a pas de place pour me cacher qu’est-ce que c’est ça? Qu’est-ce que c’est, cette folie? C’est fini. Ce n’est pas fini ce n’est pas fini j’ai menti je mens je mentirai toujours. Je tremble. Suis lourde. Les spectres sont tordus dans ma colonne vertébrale, elles pèsent sur mon ossature. Ces pensées! Cette culpabilité! Je vois le sang. Partout le sang partout partout... il n’y avait rien du sang mais... je le vois... je le verrai toujours.

AA-FRN230-1-F8-T1

Extrait 3 :

16 SEPTEMBRE

Mon état s'est aggravé. Je ne peux pas dormir ! Je ne peux pas manger ! Je ne peux pas me laver ! Depuis quelques jours je vois une bizarre paire d'yeux qui observent chacun de mes mouvements. Je commençais à lire plus comme une méthode pour enlever mes pensées fastidieuses. Mais, aujourd' hui quand j'ai essayé de lire quelque poèmes de mon livre, au lieu de faire disparaître les yeux, chaque mot que j'ai lu les a intensifiés. Ils me trouvent encore !

Je ne comprends pas ce qui se passe ? A qui appartiennent ces yeux et pourquoi ai-je peur ? Pourquoi me regardent-ils ? Est ce-que je suis fou ? C'est une hallucination ou ils existent ? Peut-être que j'ai mangé quelque chose que m'a rendu malade ? Mon estomac me fait mal. Mais peut-être que je me sens mal parce que je n'ai rien mangé ? Il faut que je trouve une méthode pour me débarrasser vite de ces yeux. Je me sens faible et mon corps a commencé à trembler. Ils possèdent mes pensées et je ne peux pas continuer à vivre de cette façon pour longtemps. Quelqu'un vient... J'entends des pas... Je dois me cacher ! ?

*CB-FRN230-1-F8-T1***Extrait 4 :**

J'étais bien éveillée à trois heures du matin. J'écrivais un exposé et je buvais du café pour être alerte. J'ai vu les arbres comme s'ils étaient tordus par le vent qui hurlait au dehors. J'avais très sommeil donc je suis allée en bas pour trouver plus de café. Pendant que je marchais le long du couloir, les lumières clignotaient. Je me suis arrêtée. Les lumières s'arrêtent. J'ai marché en avant. Les lumières clignotaient encore. Je pensais que c'était bizarre. Les étincelles augmentèrent. Soudain ! J'ai entendu quelque chose claquer très fort ! J'avais peur. Et puis, "ngngngngngngngng". Quel bruit bizarre ! Qu'est ce qui fait ce bruit ? C'était comme quelqu'un qui râle... et il est très près... D'où vient ce bruit ? Qui fait ce bruit étrange ? Je demande "allô ?". Pas de réponse. "Allô ! ?". Encore rien. "ngngngngngngngngngng !". Le bruit fort augmentait... Plus fort... plus fort.. Près et plus près.. " Révélez-vous !" j'ai demandé ! Non, J'ai crié. J'avais si peur ! J'étais toute seule dans le couloir... Les lumières clignotaient encore ! Le vent hurle encore ! J'ai oublié le café et j'ai tourné et couru en haut ! Mais... Je ne pouvais pas savoir où j'allais. Les lumières clignotaient tellement que je n'ai su pas où j'étais ! Où est-ce que je courais ? Je ne m'arrêtais pas. Puis j'ai chuté ! De plus en plus.. La bruit augmentait encore. Il était si près ! Je suis entrée en collision avec le mur. Fort ! Je saignais. Je ne pourrais pas me lever. Quel est mon sort ? Soudain je l'ai vu ! Une ombre fatidique. avance vers moi... Près et plus près... J'ai fermé mes yeux. La douleur ! La douleur était trop. Je ne pouvais pas m'échapper. Je pensais à ma famille. Je ne les reverrai plus ? Ma sœur ? Mes amies ? Quel est mon sort ? Est-ce que ma vie va se terminer bientôt ? Et je l'ai vu ! Il était si grand ! Il portait une robe noire et très longue. Je ne pouvais pas voir son visage... Il avait un grand capuchon qui couvrait sa tête... J'ai vu sa main... ses doigts sont jaunes et noueux. J'étais si terrifiée. Il m'a touchée ! Son contact était si froid ! J'ai frissonné. Et puis...rien ! J'ai été ruinée.

TDS-FRN230-1-F8-T1

Extrait 5 :

Je ne peux pas le voir. Mais je sais qu'il était là. Est-ce que je pense au cauchemar? Je me souviens que je cours loin de lui. Mais, je ne suis pas fatiguée maintenant. Non! Mon Coeur! Il bat plus vite! Zut! Je suis tombée. Qu'est-ce qui se passé? Il court vite! Plus vite! Plus vite! Mon dos! Il est sur mon dos!

Tout à coup, je me réveille. Mes yeux ne peuvent pas le voir. Mais, je le sens derrière moi. "Arrête!" j'ai dit. "Arrête!"

GC-FRN230-1-F8-T1

Annexe 4

Travaux réalisés par des apprenants de FLE de niveau 3 en 2008-2009 à Smith College (Etats-Unis) sur le thème de la tour Eiffel. Les apprenants devaient écrire un poème sur le modèle du calligramme « La Tour Eiffel » de Guillaume Apollinaire et en proposer un commentaire. Les extraits ont été anonymés et numérotés. Les fautes n'ont pas été corrigées.

Extrait 1 :

À
 tra
 vers
 ou
 au
 ciel ?
 Fer ou
 dentelle ? Regard
 er ? Déplorer ?
 Pour le mo nde ou pour
 Paris ? À la fin je suis ce que je suis.

Ce calligramme concerne le paradoxe de la Tour Eiffel, une idée à laquelle Barthes s'intéresse. Il s'agit en particulier l'opposition entre les aspects de la construction de la Tour, les réactions à la Tour, et les idées de la Tour comme un symbole de Paris.

Les deux premières questions du poème concernent la construction de la Tour. Il y a de l'opposition dans la forme de la Tour puisque les petits segments se croisent, orientés plus horizontalement que la Tour en entier, qui s'élance vers le ciel (Barthes, 9). Une autre opposition est celle entre le poids de la matière de fer et l'apparence de la légèreté de la Tour. On présume que les choses en fer ont l'apparence d'être lourdes, mais au contraire, la Tour semble très légère grâce à ses trous (Barthes, 16).

Les questions suivantes, « Regarder ? Déplorer ? », dans le poème montre l'attitude positif et l'attitude négatif envers la Tour. Il semble que Barthes accepte et peut-être aime la Tour ; il parle de la fonction de la Tour comme un site touristique (14). On regard de la Tour (4) et on regard la Tour elle-même, comme objet (8) et comme symbole (14). Il pense que la Tour mérite l'étude. Cependant, il y avait beaucoup des personnes, spécialement au début de la Tour, qui ne l'aimaient pas, comme les artistes qui ont signé la lettre contre la Tour. C'est vrai que la Tour dépasse tous les autres bâtiments, ainsi créant peut-être désaccord de l'apparence de la ville.

L'opposition dernière discutée ici concerne la Tour comme un symbole de Paris ; cette opposition est montrée par la phrase « Pour le monde ou pour Paris ? ». Barthes dit « la Tour est devenue Paris par métonymie » (14). Mais il semble que les touristes, pas les parisiennes, sont les visiteurs réguliers de la Tour. Il y a une distance entre la Tour et les vies quotidiennes des parisiennes. Puisque les habitants sont une partie très importante d'une ville, est-ce qu'il est possible que la Tour peut servir comme un symbole tellement important de Paris quand il y a cette distance ?

La phrase finale du calligramme, « À la fin je suis ce que je suis », dit que la Tour n'est pas quelque chose qui a besoin d'une solution pour son nature paradoxal. Elle a des aspects contradictoires, mais ça c'est pourquoi la Tour a tant de formes et interprétations. Ces aspects rendent la Tour formidable.

AA-FRN230-2-S9-D5

Extrait 2 :

Les
Touristes
Me Savent Et Ils Me Voient
Je Suis Paris Je N'Ai Pas Les Tableaux
Mais Je Suis Paris **Je Suis Vide Mais Je Suis**
Paris Ignorez Les Musées **Et Ignorez Les Bâtiments**
Ignorez Les Eglises Et Ignorez Les **Jardins Parce Que Je Suis Paris**
Je Suis Important Les Autres Choses Ne Sont **Pas Importants Parce Que Je Suis Paris**

Mon poème utilise La Tour Eiffel comme un symbole de tourisme. Quand je suis allée à Paris, je voyageais avec beaucoup de personnes. Toutes les personnes disaient qu'ils voudraient voir La Tour Eiffel. Mais, ils ne voulaient pas voir les autres choses, par exemples les musées, et les jardins. Le thème de mon poème est que La Tour Eiffel est un endroit sans importance. La Tour Eiffel symbolise le tourisme a Paris, et les touristes qui ne pensent pas que les autres choses, par exemple les églises et les musées, sont importants.

Je crois que La Tour Eiffel est un monument important, mais je pense que les personnes qui habitent dans un autre pays ne veulent pas voir les choses qui ne sont pas La Tour Eiffel. La Tour Eiffel est un monument considérable, mais ce n'est pas le seul monument à Paris. Le Louvre a beaucoup d'art important, et l'Arc de Triomphe est beau aussi. Mais les touristes pensent que la Tour est la raison pour voyager à Paris.

J'utilise un ton sarcastique dans mon poème. J'essaie être drôle dans mon poème parce que les personnes croient que La Tour Eiffel est très sérieuse et important. Mais, c'est un monument qui est vide. C'est un symbole pour les français, mais ce n'est pas un symbole pour les Etats-Unis, et les autres pays.

HE-230-2-S9-D5

Bibliographie

Albert M-C. & Souchon M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette, coll. « Autoformation ».

Barthes R. (1971). Réflexions sur un manuel, *L'Enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy (22-29 juillet 1969), Paris : Plon.

Barthes R.. (1984). De la science à la littérature, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris : Seuil, p.13-20.

Barthes R.. (1984). Ecrire, verbe intransitif?, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Paris : Seuil, p.21-31.

Bertrand D. & Ploquin F. (1991). Littérature : esthétique et pédagogie. *Le Français dans le monde*, n°242, 43-47.

Besse H. (1988). Sur une pragmatique de la lecture littéraire, ou “de la lecture qui est la communication au sein de la solitude”. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 53-62.

Byram M., Gribkova B. & Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Cicurel F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris : Hachette, coll. « Autoformation ».

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer.*, Paris : Didier. Texte disponible sur internet à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Coste D. (1982). Apprendre la langue par la littérature ?, *Littérature et classe de langue*, Paris : Hatier, coll. « LAL ».

Dubrovsky S. & Todorov T. (dir.) (1971). *L'Enseignement de la littérature*, Centre culturel de Cerisy (22-29 juillet 1969), Paris : Plon.

Eco U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*, Paris : Le Livre de Poche.

Gracq J. (1980). *En lisant, en écrivant*, Paris : Corti.

Jauss H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.

- Kramersch C. & Kramersch O. (2000). The Avatars of Literature in language Study. *The Modern Language Journal*, n°84, 553-573.
- Mitterand H. (1977). L'Enseignement supérieur et le renouvellement des méthodes de lecture dans le Second Degré. *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives.*, Actes du colloque organisé par la Faculté des Lettres de Strasbourg (11-13 décembre 1975). Paris : Nathan.
- Milner J. O. & Milner L. F. (2007). *Bridging English* (second edition), Prentice Hall.
- Naturel M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris : Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- Nelson R.J. (1959). The Role of Literature in Foreign Language Learning. *The French Review*, vol.32, n°5, 456-460.
- Papo E. & Bourgain D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris : Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- Paran A. (2000). Survey review : Recent books on the teaching of literature. *ELT Journal*, n°54/1, 75-88.
- Paran A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching : An evidence-based survey. *Language Teaching*, n°41, 465-496.
- Peytard J. (dir.) (1982). *Littérature et classe de langue*, Paris : Hatier, coll. « LAL ».
- Peytard J. (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 8-17.
- Peytard J. (préf.) (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris : Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- Poletti M-L (1988). La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture. *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 110-116.
- Sartre J-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris : Gallimard.
- Séoud A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- Shattuck R. (1958). The Role of Literature in Foreign Language Instruction. *The French Review*, vol.31, n°5, 420-426.
- Uhoda B. (2003). Le recours au texte littéraire est une pratique classique de la classe de français. S'interroger sur les raisons d'être de l'analyse du texte littéraire et sur les manières de procéder permet de redécouvrir la richesse de cet exercice. *Le Français dans le monde*, n°325. Texte disponible sur le site internet du *Français dans le monde* : [http://www.fdlm.org/fle/article/325/uhoda.php?](http://www.fdlm.org/fle/article/325/uhoda.php)