

La « tâche littéraire » dans une perspective actionnelle

Marie-Hélène Estéoule-Exel

Université Stendhal de Grenoble

Abstract

In 2008, Jean-Jacques Richer (2008) wrote in *Le Français dans le monde* n° 359 that the place of the literary text and his study was not “profitable” in a context where “economic concerns and neo-liberal ideology have interfered in the reflection and the literary text was further reduced by appearing in the recommendations only as ornamentation”. The literary text has, in fact, experienced, over the course of the methods of learning, a place never refused but never well defined: sometimes as the jewel, a place of respectful contemplation and often as a simple authentic document. However, the Council of Europe largely recommends the presence of literary texts in the context of foreign language learning. How could the teaching of literature today be viewed from an action perspective? What could be a “literary task”? Starting from the communicative approach, we will then mention the simulation which places, for example, the learner in the shoes of the real life reader. The latter then becomes critical, capable of personal analysis in a real perspective of social action. We will then propose to put the learner in a real situation of personal writing which will allow him to take charge of his learning and to obtain recognition within the class which is now part of the world. Thus, from attentive reading to writing in stages to achieve a “literary task”, then from writing to reading-sharing, the learner becomes an actor in his learning.

Key words: French as foreign language, literature, action perspective, literary task, writing

1 QU'EST-CE QU'UN TEXTE LITTÉRAIRE ?

Jean Peytard à la suite de Roland Barthes décrit ainsi le texte littéraire comme objet d'art langagier. Selon la définition de Claudette Oriol-Boyer (1989) c'est plus qu'un écart, une mise en scène, une théâtralisation de la langue ordinaire. Jean Peytard suggère cependant de garder à l'esprit qu'il existe une différence de réception d'un texte littéraire en Français Langue maternelle (FLM) et en Français langue étrangère (FLE). Dans le premier cas, les lecteurs lisent le texte littéraire *à partir* des compétences linguistiques, communicatives, culturelles en prévision desquelles il a été choisi. Les étudiants étrangers le lisent toujours plus ou moins pour acquérir ces compétences en s'appuyant certes sur ce qu'ils connaissent en langue étrangère, mais aussi sur les compétences acquises en langue maternelle.

Le texte littéraire a toute sa place dans l'apprentissage de la langue étrangère, mais qu'est-ce qui fait sa spécificité ? Reprise de Tzvetan Todorov, Roman Jakobson (1921) donna à la notion de littérarité sa formule définitive : « L'objet de la science littéraire n'est pas la littérature, mais la 'littérarité (literaturnost)', c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire ».

En posant l'idée qu'une part de l'approche d'un texte littéraire est l'analyse de ce qui fait sa littérarité, on doit donc se donner des outils d'analyse spécifiques et éviter le piège de travailler le texte littéraire comme un document informatif et prétexte à entraînement linguistique. Il est donc essentiel de proposer aux apprenants une approche spécifique du texte littéraire. Attention, cependant, comme le fait remarquer Christian Puren (2006) dans son article *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, à ne pas retomber dans l'explication de texte encore actuellement un modèle de référence extrêmement répandu (ibid.).

Mais, avant d'entrer dans le vif du sujet, faisons d'abord un rapide rappel sur les différentes approches du texte littéraire en FLE.

2 LE TEXTE LITTÉRAIRE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

2.1 Le texte littéraire dans les méthodes d'apprentissage du FLE

La place de la littérature et ses usages dans l'enseignement du FLE a varié avec les apprentissages.

Nous passerons sur les plus anciennes même si je ne résiste pas au plaisir de citer la préface du *Mauger bleu* (Mauger 1953) par Marc Blancpain dans les années 60 :

Ce n'est pas pour que les étudiants nouent entre eux des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide et devenir véritablement des personnes distinguées. (Blancpain 1953 : vi)

Passons aussi sur les méthodes audio-orale et un peu plus tard Structuroglobale et audio-visuelle où les textes littéraires disparaissent. Les années 80 sont marquées par l'apparition des approches communicatives. Les concepteurs du manuel choisissent d'introduire des textes littéraires dès le niveau 1. Ils sont placés sur le même plan que des documents authentiques. Le même « schéma de découverte » est proposé pour les deux types de documents. Le niveau 4 donne une place importante au texte littéraire. Les exercices qui sont appliqués aux textes sont ceux de l'enseignement du français langue maternelle.

Faisons un bond en avant de 15 ans, regardons l'avant propos de la méthode, largement utilisée « Alter Ego ». Au niveau 3, le manuel :

favorise constamment l'**implication** des apprenants dans leur apprentissage. L'apprenant est actif /.../ l'apprentissage de la langue se fait ainsi dans une **perspective actionnelle** qui trouve son aboutissement dans la pédagogie de projet mise en œuvre en fin de dossier /.../ Les articles de presse, les extraits radiophoniques, mais aussi les textes appartenant au patrimoine littéraire (extraits de roman, poèmes, extraits de pièce de théâtre...) sont autant d'occasions pour l'apprenant de rencontrer l'autre et de réagir.

Comme l'écrivait Jean Peytard (1982) :

Le texte littéraire dans les méthodes de FLE occupait une place jamais refusée et réalisait une fonction jamais définie. Comme s'il était là, objectalement nécessaire, sans claire justification. Le texte littéraire paraissait utilisé sans que l'on sût vraiment ni comment, ni pourquoi, comme si d'aucuns l'instauraient, dans les méthodes, sur la renommée de la littérature (finalité désirée du cours de langue) et, comme si d'autres, n'osant pas l'en chasser, l'établissaient en document authentique (contact souhaité avec un pur produit langagier).

Ce constat reste particulièrement pertinent à l'analyse des manuels récents.

2.2 Le texte littéraire et le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a été mis en place en 2001 par le Conseil de l'Europe. La place de la littérature dans l'apprentissage des langues est affirmée :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen /.../. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (Conseil de l'Europe 2000 : 47)

La présence de textes littéraires dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère est donc largement recommandée par le Conseil de l'Europe (ibid.).

Notons pourtant que l'exploitation des textes littéraires n'apparaît qu'à partir du niveau B1, niveau seuil. On y préconise le travail à partir de nouvelles, contes comme « raconter des événements au passé » (« raconter une histoire réelle ou fictive »). Au niveau B2, niveau avancé ou indépendant, parmi les savoir-faire exigés pour l'épreuve de compréhension écrite figure « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Au niveau C1, autonome, l'apprenant « peut comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ».

Au niveau C2 ou niveau de la maîtrise, l'apprenant « peut lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme. Il peut comprendre et interpréter de façon critique toute forme d'écrit : textes abstraits /.../ ». L'apprenant devra pouvoir – et c'est ce qui nous interpelle particulièrement – écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace : une structure logique qui souligne les points importants, écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide dans un style approprié au genre adopté, produire des rapports, articles ou essais complexes qui posent une problématique ou qui donnent une appréciation critique d'une œuvre littéraire.

L'exploitation des textes littéraires est donc gravée dans le marbre des instructions, programmes et manuels. Notons d'ailleurs que les textes littéraires apparaissent dans le Volume complémentaire, paru en 2018 à des niveaux plus bas avec plusieurs descripteurs concernant la littérature.

Dans la réalité, cette proposition d'exploitation n'a pas vraiment évolué.

En parcourant les manuels, nous nous sommes aperçue que l'exploitation la plus fréquente repose toujours sur des questions de compréhension du texte. Cette

approche nous semble très insuffisante pour rendre compte de ce qui fait la spécificité du texte littéraire.

En ce qui concerne le FLE les objectifs à minima seront donc de répondre aux demandes institutionnelles, l'enseignant de FLE peut se donner quant à lui de plus hautes ambitions : travailler et faire travailler le texte littéraire dans une perspective d'apprentissage de la langue, mais aussi en donnant le supplément d'âme que donne la fréquentation de ces textes et son prolongement dans un projet personnel créatif « la tâche littéraire ».

3 VERS LA TÂCHE LITTÉRAIRE

3.1 Définition d'une « tâche littéraire »

Comme nous l'avons vu, le but recherché par la perspective actionnelle est un but social, l'enrichissement personnel, l'ouverture à d'autres cultures, la découverte du monde de l'auteur. L'apprenant ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme dans la perspective communicative mais pour agir avec l'autre. Cela suppose une motivation personnelle avec un résultat identifiable, un projet, et donc en l'occurrence, ce que nous proposerons : un travail d'écriture ou de réécriture, à partir du texte. C'est donc là que nous articulons notre recherche. Nous proposons d'abord de procéder par paliers, degrés ou ce que Jean-Marc Luscher (2009) appelle « sous-tâche » définition que nous trouvons un peu réductrice. Et à laquelle préférons « prêtâches » ou tâches préparatoires à l'approche du texte littéraire.

Nous allons explorer trois propositions d'exploitation, il y en a d'autres, qui ont pour but d'accompagner cette approche dans des perspectives à la fois de prolongement du travail sur la langue, objectif premier d'un apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi de permettre une ouverture plus créatrice d'une écriture ou réécriture qui sera alors définie comme « la tâche littéraire ».

3.2 Première proposition ou « prêtâche » autour de la grammaire

Contrairement à ce qui est souvent proposé dans les méthodes, le texte littéraire ne doit pas être un prétexte pour étudier un fait grammatical : il s'agira ici de travailler la grammaire en discours. Cette approche de la grammaire en discours permet l'examen de faits grammaticaux comme des outils linguistiques. Cet examen

donne une ouverture sur la grammaire plus attrayante que les gammes d'exercices éloignés de la pratique langagière qui est ici mise en jeu dans le texte littéraire. La place de la réflexion sur la grammaire permet en outre de montrer sur pièces le travail du laboratoire langagier qu'est le texte littéraire.

Les impressions de lecture qui auront été analysées dans la première lecture d'un texte vont nous permettre de décontextualiser et d'élargir ce fait grammatical repéré dans le texte. Comme l'écrit Claire Doquet-Lacoste (2004) dans un article (consacré à la littérature jeunesse mais tout à fait adaptable au FLE), Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue » :

derrière un texte qui plaît, on peut trouver un fait de langue qui l'aide à fonctionner. Au ras du texte, au fil de l'examen patient de la succession des mots, apparaissent des régularités dont certaines structurent l'écrit, lui donnent une couleur, un ton, un rythme qui lui est propre, et qui contribuent à créer l'impression qu'en littérature plus qu'ailleurs, le tout est bien davantage, et bien autre chose que la somme des parties. (Doquet-Lacoste 2004)

Ces faits de langue peuvent être lexicaux, syntaxiques ou énonciatifs. C'est non seulement comprendre ce que dit le texte mais comment il le dit.

3.3 Deuxième proposition ou « prêtâche » autour de la lecture ou de la mise en voix du texte

Le travail autour de la phonétique est un des moments forts de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il est souvent produit par des exercices préformatés fournis par les manuels. On peut envisager deux pistes dans le cadre d'un cours autour des textes littéraires : la lecture de la poésie et la mise en scène des extraits de pièces de théâtre. Il n'y a rien de nouveau dans ces propositions. Les ateliers ou clubs de poésie ou de théâtre sont fréquents et particulièrement riches et appréciés dans tous les lieux d'apprentissage des langues étrangères. Sachant que poèmes ou pièces de théâtre seront écrits par les apprenants eux-mêmes.

3.4 « La tâche littéraire », écriture ou « réécriture » artistique

Cette proposition s'appuie sur les travaux et recherches liés à l'écriture d'invention mais aussi sur les travaux proposés dans le cadre d'ateliers d'écriture (rarement en FLE mais plus fréquemment en FLM). Elle s'appuie aussi sur les travaux des membres de l'Oulipo.

L'écriture d'invention correspond au troisième sujet du baccalauréat français avec le commentaire de texte et la dissertation. Son apparition coïncide avec une certaine prise de conscience des enseignants de l'inadéquation des exercices canoniques de l'enseignement de la littérature en France et des compétences des apprenants français pour réussir ces exercices que sont les explications de texte, commentaires et autres dissertations.

Ces propositions d'écriture d'invention doivent se faire dans une perspective de pratique d'atelier qui se déroule en parallèle avec l'apprentissage de l'écrit. Ce sont des exercices préparatoires que nous appelons « gammes ».

Les apprenants doivent donc être sensibilisés dès le début de leur apprentissage de la langue écrite par des exercices (nos gammes) autres que ceux liés à des écrits plus ordinaires ou plus fonctionnels comme sont par exemple l'écriture d'un courriel, d'une lettre, d'un mode d'emploi... De nombreux manuels de FLE proposent des exercices d'écriture plus créative, mais souvent comme des « jeux sans enjeu » sans que l'écriture qui en suivra ne soit en elle-même l'enjeu de l'exercice.

C'est la pratique régulière de ces gammes et ce dès les niveaux débutants qui donnera aux apprenants les éléments indispensables à des travaux d'écriture plus élaborés. Ces gammes peuvent avoir plusieurs formes comme par exemple des productions restreintes autour du mot, de la phrase puis du texte : imiter l'écriture d'un texte (pastiches et parodies), écrire un dialogue à partir d'un texte de roman, rentrer dans la structure d'un texte (poétique) en changeant de thème, changer le point de vue, réfuter les idées de l'auteur...

On fera ainsi grand profit des propositions faites dans le cadre des activités des collèges et lycées en FLM. Les apprenants au cours de ces travaux préalables à ceux proposés lors des séquences pédagogiques seront confrontés à leurs problèmes d'écriture mais aussi de réécriture en produisant des textes plusieurs fois travaillés et donc réécrits. Ces compositions/décompositions/recompositions leur permettront d'adopter des attitudes méta-cognitives et des contrôles méta-scripturaux sans qu'il leur soit nécessaire d'utiliser la terminologie métalinguistique qu'ils ne possèdent pas en langue étrangère.

Ces gammes sont des séquences préparatoires qui procèdent de ce que des auteurs ont appelé des « techniques de facilitation procédurale » (Charolles 1986).

Ces gammes, passages obligés vers le projet d'écriture sont directement inspirées des pratiques d'atelier d'écriture (creative writing) maintenant relativement répandues. Nous y associerons les travaux de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle) créé par Raymond Queneau et François le Lionnais dont les productions littéraires s'appuient sur le principe des contraintes imposées.

Quant aux objectifs visés à travers l'atelier d'écriture, ils sont divers : confiance en soi, revalorisation de la personne, pratique ludique de la langue, structuration de l'expérience personnelle (récit de vie), développement d'une pratique de création, amélioration de l'expression personnelle et de la communication interpersonnelle, ouverture culturelle, travail sur l'acquisition des savoirs de base à partir des textes rédigés en atelier.

Nous voyons déjà avec cette liste quels profits peuvent tirer les apprenants d'une langue étrangère.

Les objectifs appartiennent fort clairement, sans y faire référence, à une perspective actionnelle en écho aux préconisations du CECR.

Le projet d'écriture et donc la tâche littéraire sera l'aboutissement de ces diverses pratiques d'écriture. D'abord des « gammes » proposées tout au long de l'apprentissage puis les prêtâches ou tâches préparatoires liées à chaque texte littéraire. L'ensemble de ces activités va mobiliser et développer les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, discursives (du fonctionnement des textes) référentielles (du monde) et socioculturelles déjà rencontrées lors de l'apprentissage de la langue fonctionnelle (ordinaire). Comme l'écrit Claire Boniface (1999) :

L'atelier d'écriture aide l'apprenant à devenir un familier des écrivains qu'il fréquente, sans sacralisation, en apprenant à les lire en rapport avec sa propre écriture, en découvrant des techniques, les motifs des effets produits sur le lecteur, des libertés littéraires qui encouragent l'audace, et aussi des affinités personnelles avec des univers littéraires.

Nous remplaçons « l'atelier d'écriture » par « la tâche littéraire ».

4 ÉVALUER

4.1 Que faut-il évaluer, comment évaluer ?

Il est évident qu'en intégrant des pratiques d'écriture créative tout au long de l'apprentissage l'enseignant sera amené à réfléchir sur les types d'évaluation. Avant tout, le concepteur de la séquence pédagogique doit être sûr de ce qu'il va demander. Les gammes ne seront donc pas évaluées puisque c'est une manière d'apprendre à rencontrer la langue à partir de manipulations littéraires. Au contraire, les prêtâches peuvent être évaluées, ce sont les parties de vérification de la compréhension et de l'analyse littéraire où l'évaluation est évidemment sommatrice puisque les questions posées demandent des réponses précises et simples. Mais on peut se référer avec profit aux grilles d'évaluation existantes comme celles

proposées par le CIEP pour l'évaluation des examens du DELF B1, B2, C1 et C2. Il est facile de construire des critères pour évaluer au fur et à mesure chacun des exercices préparatoires et mettre des notes si l'on en a besoin. « Ainsi tout échec ne sera que partiel et le texte en cours d'apprentissage ne sera pas noté avant d'être terminé. » (Oriol-Boyer 1989)

Quant à la « tâche littéraire », proposée comme projet final, le concepteur de la séquence pédagogique autour d'un texte littéraire peut facilement imaginer une grille d'évaluation qui comprendra trois parties :

Respect de la consigne : Pour un travail d'écriture créative il sera important d'évaluer plus spécifiquement le respect du genre, la richesse du lexique, l'originalité relevant de sa dimension esthétique mais aussi la qualité de la mise en page si la consigne le demande.

En ce qui concerne l'originalité ou plutôt la réception que l'on peut, on lira avec profit l'article de Jean Louis Dufay. Comment évalue-t-on les textes littéraires ?

Une typologie des valeurs et des modes d'évaluation ou d'appréciation : dans ce cadre, il sera aussi important de relever une erreur portant sur l'organisation de la macrostructure textuelle qui peut avoir des conséquences graves sur la continuité du texte comme dans sa cohérence.

Compétence lexicale/orthographe lexicale : On peut s'inspirer de la grille existante sachant que les fautes d'orthographe qui se situent à la surface du texte ne perturbent que peu son fonctionnement.

Compétence grammaticale/orthographe grammaticale : on peut s'inspirer de la grille existante.

5 POUR CONCLURE

Pour conclure, retenons ce résumé de la conférence de François Quet, maître de conférences en didactique de la littérature à Lyon, s'adressant à des formateurs d'enseignants : « Apprendre à écrire n'est pas être écrivain. Écrire, c'est chercher le calme, et parfois le trouver, pour revenir à la maison. Il nous faut montrer que l'écriture peut parfois être une maison ». (Quet, dans Picard 2007)

Avoir un projet d'écriture dans une langue étrangère, c'est construire une autre maison, s'affranchissant de l'espace, une recherche de liberté par rapport à la langue de naissance, par rapport à toute langue.

Références bibliographiques

- Albert, Marie-Claude et Marc Souchon, 2000 : *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Blancpain, Marc, 1953 : Préface. Mauger, Gaston : *Cours de langue et de civilisation françaises I*. Paris : Librairie Hachette. vi.
- Boniface, Claire, 1999, entretien pour la *Nouvelle Revue Pédagogique*, <https://remue.net/atel/DEB00boniface.html>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Charolles, Michel, 1986 : L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques. *Pratiques* 49 (numéro thématique *Les activités rédactionnelles*). 3-21.
- Conseil de l'Europe, 2000 : *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Doquet-Lacoste, Claire, 2004 : Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue ». *Cahiers pédagogiques* 420 (Dossier « Enseigner la littérature »), <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation-reflechie-de-la-langue>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Estéoule-Exel, Marie-Hélène, 1993 : *Le texte littéraire dans l'apprentissage de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble III.
- Luscher, Jean-Marc, 2009 : L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? *Le français à l'université* 14/2, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Oriol-Boyer, Claudette, 1989 : *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris VIII Vincennes Saint-Denis.
- Peytard, Jean, 1982 : Sémiotique du texte littéraire et didactique du Français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée* 45 (février-mars), <https://www.cairn.info/revue-ela.htm>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Peytard Jean et al., 1982 : *Littérature et classe de langue. FLE*. Collection LAL, CREDIF. Paris : Hatier/Didier.
- Picard, Patrick, 2007 : Journée nationale de l'ONL : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. *Le café pédagogique*, 24 janvier 2007, http://www.cafepedagogique.net/LESDOSSIERS/PAGES/ONL_INDEX3.ASPX. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Puren, Christian, 2006 : *Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, site Internet de l'APLV, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>. (Consulté le 5 octobre 2020)
- Richer, Jean-Jacques, 2008 : Le Cadre européen ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le Français dans le Monde* 359. 36-38.