

Belén Artuñedo Guillén

Le texte littéraire en classe de français langue étrangère

La récupération du texte littéraire en classe de langue étrangère

Dans l'évolution que la méthodologie de l'enseignement de langues étrangères a expérimenté depuis les années 80, le traitement du texte en classe de langue a acquis diverses dimensions en tant que modèle linguistique, en tant que modèle d'apprentissage des compétences en lecture et en écriture et en tant qu'index de typologies textuelles supports de fonctions communicatives bien différenciées.

Le cadre méthodologique plus récent de l'interculturel comme stratégie globale d'apprentissage ainsi que les propositions européennes du Cadre Commun de Référence Européen pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, nous obligent à reconsidérer la place du texte littéraire dans les programmes d'enseignement ainsi que son traitement didactique.

La méthodologie communicative développée pendant les années 80 avait dépassé l'usage du texte comme prétexte pour l'apprentissage de la grammaire, du lexique, etc. qui déformait l'identité de l'œuvre littéraire en ignorant autant le type de lecture interprétative que ces textes exigent que la fonction esthétique du langage qui les caractérise. Nous avons traversé ensuite une étape pendant laquelle le texte littéraire a été récupéré par les livres de texte et méthodes de langues mais sans une démarche didactique bien dessinée d'accès au langage littéraire que nous allions proposée à nos étudiants.

Les activités programmées dans les livres et les méthodes de Français Langue Étrangère, par exemple, continuent de nous proposer des activités et des exercices centrés notamment sur l'illustration de contenus de civilisation, ou bien des lectures linéaires des textes choisis comme introduction à certains sujets à débat.

Ni les instructions des activités ni les guides pour le professeur n'offrent aux enseignants une orientation didactique précise pour le travail sur ces textes qui favorise l'exploitation de leur potentiel en tant qu'outil d'apprentissage d'un modèle de lecture que nous, les professeurs de langues étrangères, ne devons pas négliger

(former nos élèves et étudiants pour le plaisir de la lecture littéraire), et en tant qu'unité culturelle bâtie sur un traitement esthétique de la matière première qui est la langue.

Néanmoins, pendant ces dernières années, certaines méthodes ont commencé à introduire des textes littéraires comme objet de pratique linguistique et textuelle – sans les reléguer aux dernières pages des unités – en tant que proposition de lecture personnelle de l'apprenant, en dehors de la séquence didactique de toute l'unité.

Notre objectif dans ce travail est de tracer quelques lignes didactiques pour l'apprentissage du FLE à travers le texte littéraire, qui puissent garantir que le travail sur la lecture et l'interprétation du texte n'estompera pas son entité littéraire, et cela, paradoxalement, en motivant l'intervention des étudiants dans ces textes pour les déconstruire, les disloquer, les transformer, les fondre, afin que la matière linguistique configurée en unités esthétiques se montre dans l'activité de FLE dans sa pleine valeur littéraire.

La lecture

Si nous observons les activités pour le développement de la compétence en lecture qui se trouvent dans beaucoup de matériaux didactiques de FLE, nous constatons qu'il n'existe pas une démarche différenciée pour chaque typologie textuelle. Les batteries de questions pour la compréhension du texte reste l'activité la plus fréquente pour une première approche du texte. Étant donné que nous nous servons de différents types de textes pour des activités diverses et que, pour cela, nous employons des modes de lecture spécifiques, nous devons nous demander comment aborder la lecture d'un texte littéraire par rapport au reste des typologies textuelles. Les quatre modes de lecture et leurs objectifs, que nous devons travailler pour l'enseignement de la lecture en FLE, sont les suivants:

Mode	Objectif
* Lecture rapide	Compréhension globale (idée générale)
* Lecture sélective	Obtenir de l'information (signes/mots clé)
* Lecture attentive	Information complète (linéarité)
* Lecture critique	Évaluer l'information (discours)

Tous ces modes de lecture ont été incorporés dans le traitement des différentes typologies textuelles (lecture rapide pour travailler les annonces, publicités, etc.; lecture sélective pour travailler les fiches horaires, petites annonces, modes d'emploi, etc.; lecture attentive pour les lettres, faits divers, recettes, etc.; lecture critique pour les textes d'opinion, essais, etc.) bien que l'on constate toujours l'omniprésence des batteries de questions comme activité au départ des séquences plus élaborées, ce qui répond à la considération du texte exclusivement dans sa linéarité.

Ces batteries de questions s'articulent autour des questions clé pour l'obtention de l'information: qui, quoi, quand, où, comment et pourquoi. Et nous pouvons trouver des cas, comme celui que nous montrons à continuation, où les étudiants peuvent répondre à toutes les questions sans pour autant avoir compris le texte (puisqu'il s'agit d'un texte déformé, non interprétable en français):

Hier j'ai vu un zunau couté fatant derriès la toza. Il tarnabait très mastoun donc je ne l'ai pas soqué, je l'ai seulement tuqué melodament. Peut-être après pistandera-t-il plus porzable et je serai fatable de le rageler.

Lisez le texte et répondez à ces questions:

1. *Qu'est-ce que le zunau était en train de faire?*
2. *Où se trouvait-il?*
3. *Pourquoi le narrateur ne l'a pas soqué?*
4. *Comment l'a-t-il tuqué?*
5. *Quelle hypothèse a-t-il fait sur ce qui se passerait après?*

On pourrait faire passer un test comme celui-ci aux activités de lecture basées sur les questions, que nous trouvons dans certaines méthodes de FLE, et nous aurions la surprise de pouvoir y répondre presque sans avoir lu le texte, seulement d'après des clés lexicales et morfosyntaxiques qui permettent de construire une réponse cohérente avec le texte de départ.

Cette primauté de la lecture linéaire est responsable de la limitation de l'approche au texte cherchant la compréhension d'unités segmentées et perdant de vue les traits d'identité de chaque typologie textuelle. En fait, si l'on remplaçait l'idée de compréhension par celle d'interprétation, on pourrait résoudre un nombre important d'erreurs didactiques sur la lecture et encore davantage dans le cas des textes littéraires pour lequel il nous faut absolument adopter une position critique et esthétique.

Dans le cas du texte antérieur, une possible batterie de questions auxquelles on ne pourrait pas répondre, poserait la lecture du texte en ces termes:

1. *Quel problème est décrit dans le texte?*
2. *Où a lieu la scène? C'est à l'intérieur ou à l'extérieur?*
3. *Est-ce que le narrateur essaie de s'approcher?*
4. *Qu'est-ce que tu crois qu'il lui a dit quand il l'a soqué?*
5. *Quel peut être le travail du narrateur?*
6. *Pour quels motifs crois-tu qu'il veut soquer le zunau?*

Avec ce type de travail nous sommes en train d'orienter l'étudiant par rapport aux stratégies qu'il doit activer pour développer sa compétence en lecture, en formulant des hypothèses, en faisant des inférences, en projetant des schémas de connaissances préalables et des expériences socio-culturelles, etc., des éléments, tous, qui lui permettront d'avoir accès à la signification du texte et à établir un lien avec le texte en tant que lecteur.

Si nous considérons la définition des habiletés de lecture comme:

- enrichissement des connaissances préalables et de l'expérience socio-culturelle du lecteur;
- développement des stratégies personnelles de lecture et d'apprentissage;
- développement de la compétence de l'usage du discours:
 - connaissance du genre et de la typologie textuelle
 - reconnaissance de la structure du texte
 - reconstruction progressive de la signification
 - acquisition des mécanismes de la cohésion textuelle;
- développement de la compétence linguistique

nous pourrions concevoir des activités et des exercices pour faire de nos étudiants des bons lecteurs en FLE; activités adaptées aux particularités de chaque texte favorisant un facteur de travail essentiel qui reste habituellement voilé par la prépondérance du linguistique sur l'esthétique: le plaisir du texte.

En effet, il existe une série de facteurs fondamentaux pour le travail didactique en lecture: d'abord, le fait que les consignes de lecture ne se limitent pas à 'Lisez ce texte' mais qu'elles soient claires et concrètes sur le mode de lecture et sur les éléments les plus pertinents à observer; en outre, la séquence didactique d'une activité de lecture doit proposer plusieurs lectures d'après les modes susceptibles d'être appliqués pour l'interprétation du texte dont l'objectif sera d'insister – dans chaque phase de lecture – sur une des variables qui interviennent dans la construction de cette compétence (faire des hypothèses, établir de réseaux associatifs, faire des inférences pour expliciter le non-dit, etc.); et, pour finir, les différentes étapes de lecture doivent proposer des modes de lecture adéquats à chaque typologie textuelle et chaque genre. Et le plus important: la tâche proposée aux étudiants doit créer la nécessité de lire, de s'appropriier les textes, de communiquer avec les autres et de se plaire dans la langue que l'on apprend.

La pratique du texte littéraire: dynamiques d'accès au texte

Pour permettre aux étudiants d'appréhender le texte littéraire d'une manière qui ne soit pas réductrice et éviter de le présenter comme un supplément culturel choisi d'après son contenu thématique ou comme illustration de faits de langue, il faudrait leur proposer des démarches diversifiées et favoriser l'établissement de la relation texte–apprenant. Dans un premier moment, le choix du texte peut être ouvert à l'intention de chaque élève en valorisant le contact direct avec le texte; pour ce faire et dans notre dynamique de classe, nous pouvons:

- Distribuer plusieurs textes (poème, poème en prose, conte, extrait d'un roman, etc), avec la consigne de choisir un de ces textes et d'exposer au cours de la séance suivante les raisons de ce choix afin d'explicitier le rapport privilégié avec le texte et d'échanger les expériences de lecture.

- Établir un circuit de distribution de textes dans la classe où la sélection des textes ne soit pas réservée à l'enseignant, ce qui permet d'aborder les particularités de la communication littéraire. Le professeur devra tout de même fixer les temps de lecture et s'assurer que tous les étudiants proposent et reçoivent un texte.
- Proposer des démarches qui facilitent la réception du texte littéraire sans éviter le problème de la diversité des lectures mais en dynamisant l'accès au texte par des procédés pédagogiques basés sur l'explicitation des stratégies de lecture.
- Éviter la pression sur la question du sens (ce que le texte veut dire) pour travailler plutôt la diversité des itinéraires de lecture. Nous pouvons diviser la classe en groupes ou tandems de lecteurs qui travailleront sur un même texte et qui vont exposer à la classe la façon dont ils ont lu; pour ce faire le professeur doit proposer une batterie de questions portées non pas sur 'ce que le texte raconte' mais sur les procédés de lecture.
- Les journaux de lecture sont très utiles aussi pour rendre explicites les parcours de chaque étudiant dans sa relation avec le texte (les points du texte qui exigent un retour en arrière et une relecture, l'interprétation approximative, les hypothèses confirmées ou refusées dans son horizon de lecture, etc.).
- Parmi les stratégies de lecture que l'on peut rendre explicites, nous pouvons énumérer *le balayage, l'écramage, l'utilisation du contexte, la tolérance à l'ambiguïté, la lecture critique, l'utilisation de l'inférence et l'utilisation des connaissances antérieures, référentielles et textuelles*¹. Ajoutons aussi l'anticipation, la capacité de résumer, l'aptitude à repérer la progression thématique d'un texte, entre autres.
- En définitive, favoriser un questionnement personnel ou collectif de l'apprenant sur le texte en évitant un rôle de l'enseignant où l'on s'interpose entre texte et étudiant pour imposer sa propre grille de lecture en induisant l'interprétation. Il faut éviter la lecture explicative et linéaire du texte.

La pratique du texte littéraire: les activités de lecture

Pour faire de la lecture d'un texte littéraire un exercice d'interaction il nous faut pouvoir créer le besoin communicatif chez l'apprenant et cela sur les trois axes de sa définition: l'échange d'information qui nous permet de travailler sur le vide informatif, l'interaction, qui détermine le travail sur la formulation d'hypothèses, la négociation, la prise de décisions et la résolution de problèmes; et la réaction qui oriente le plaisir du texte.

¹ C. Cornaire, *Le point sur la lecture*, Paris: Clé International, 1999, p. 44.

L'approche du texte littéraire doit donc suivre la même séquence didactique que pour les autres textes:

- activités de pré-lecture
- identification du problème à résoudre
- première lecture et choix du mode de lecture
- deuxième lecture et variation du mode de lecture
- réalisation de l'activité
- relecture et vérification
- activités dérivées.

Les activités de pré-lecture doivent motiver et ouvrir les horizons de lecture. Pour ce faire, nous pouvons aborder le texte en appliquant diverses techniques telles que:

- D'après la contextualisation du texte, l'explication du co-texte, paratexte, etc. demander à l'étudiant de formuler une batterie de questions sur le texte (sans l'avoir lu) et donner comme première tâche de lecture la recherche des réponses.
- Demander aux étudiants de formuler des hypothèses sur ce qu'ils attendent d'un certain genre littéraire: le roman policier ou le sonnet, par exemple.
- Proposer des images qui aient un rapport avec le texte et stimuler à l'aide de questions directes du professeur la formation d'un horizon de lecture le plus précis possible.
- Proposer un texte à demi caché, ou avec des interférences (extraits d'autres textes qui sont venus se greffer dans le texte objet de notre lecture). Cela permet d'activer toutes les connaissances préalables pour remplacer les fragments illisibles.
- À partir du titre du texte ou d'une citation, établir des réseaux d'idées associées et élaborer des fiches de lexique prévisible.
- Utiliser d'autres textes non-littéraires (le professeur peut les préparer lui-même) qui pourraient avoir une place dans le texte objet de lecture (une lettre, une recette) et provoquer la discussion des élèves sur la pertinence de cet 'extrait' dans l'œuvre étudiée.
- Proposer différents titres pour un texte: les étudiants doivent choisir et justifier leur choix.

Toutes ces activités antérieures au travail de lecture littéraire diversifient l'approche du texte et stimulent l'étudiant dans son rapport au texte. Elles évitent une première lecture linéaire et commencent à problématiser le travail d'interprétation. Il est toujours préférable de donner des consignes de lecture où l'élève doit résoudre un problème et non seulement lire de gauche à droite.

À partir de ce travail, la tâche de lecture doit rendre explicite l'objectif de l'activité, l'étudiant doit ressentir le besoin de lire pour accomplir la tâche. D'autre part, les exercices proposés doivent être adaptés au genre littéraire proposé. Par exemple, pour lire un poème, nous pouvons confronter l'étudiant à sa reconstruction

à partir d'une démarche de dispersion des vers du poème déconstruit sur l'espace de la page. C'est le cas du poème suivant *Je ne suis pas seul* de Paul Éluard²:

<i>Glorieuse</i>	<i>Fidèle</i>	<i>D'une goutte de pluie</i>
<i>Que le ciel du matin</i>	<i>Des fruits légers aux lèvres</i>	
<i>Parée</i>	<i>Mais j'aime justement</i>	<i>De mille fleurs variées</i>
<i>Chargée</i>	<i>Plus belle</i>	<i>Je ne suis pas seul</i>
<i>Je parle d'un jardin</i>	<i>Heureuse</i>	
	<i>D'un oiseau familier</i>	<i>Dans les bras du soleil</i>
<i>Je rêve</i>	<i>Ravie</i>	

La lecture devient un travail d'interprétation et de formulation de reconstructions possibles qui ne se propose pas l'exactitude mais un accès problématique à l'unité textuelle qui oblige les étudiants à activer toutes leurs connaissances linguistiques et discursives pour rétablir la cohésion du texte et proposer une cohérence d'après une lecture personnelle.

Dans le cas du roman on pourrait agir de façon semblable en proposant de reconstruire un texte dispersé en unités découpées d'après un critère précis: par exemple, en détachant des séquences descriptives telles que le portrait d'un personnage ou un dialogue afin que les élèves doivent repérer l'endroit du texte pertinent pour introduire l'extrait 'égaré'. Nous pouvons aussi offrir aux étudiants deux passages d'un texte narratif et leur demander de discuter sur le vide d'action chronologique entre l'un et l'autre (dans le cas du texte policier, par ex.). Une autre démarche peut proposer aux élèves des séquences descriptives des personnages et leurs espaces associés pour établir des hypothèses sur l'univers qui correspond à chacun d'entre eux.

Les possibilités sont très diverses mais la position du professeur doit être toujours la même: chercher des itinéraires de lecture variés et motivants qui ouvrent les horizons de lecture des étudiants et diversifient le rapport à établir avec le texte.

Écrire pour lire le texte littéraire

Nous croyons que l'atelier d'écriture représente un endroit privilégié d'accès au texte littéraire et cela parce que les positions didactiques de départ sur lesquelles s'appuient les activités pour le travail de l'expression écrite contribuent à développer un rapport créatif au langage qui assure l'ouverture des horizons de lecture. Tout d'abord parce que dans les ateliers d'écriture l'on dépasse l'acte d'écriture comme un acte individuel et l'interaction est encouragée à travers l'écriture collective. Par

² Cette activité est proposée par Albert et Souchon dans *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris: Hachette, 2000, p. 65.

ailleurs, la rentabilité des instructions précises et obligatoires rendent possible la créativité (donner des consignes d'écriture trop vagues, confronter l'étudiant à la feuille blanche pour qu'il fasse preuve d'originalité conduit au manqué de motivation et au blocage; dans ce sens on peut dire que 'la liberté ne favorise pas l'expression'). Il est important aussi de démystifier l'écriture littéraire, c'est-à-dire, proposer des activités ludiques qui servent à montrer le potentiel significatif et créatif du langage. Et, finalement, l'atelier assure la dissociation des difficultés posées par l'élaboration d'un texte.

L'objectif est d'habituer les étudiants à une pratique du texte littéraire de lecture en interaction avec l'écriture où l'on peut revendiquer le texte comme prétexte dans une intention manipulatrice en faveur de la création: les étudiants doivent intervenir dans les textes, les découper, faire des collages avec, les imiter, les réécrire, les mélanger, les parodier et les imiter aussi. En ce sens, *Les exercices de style* de Raymond Queneau³ représentent une formule littéraire tout à fait adéquate pour montrer aux participants à l'atelier l'esprit des démarches de lecture-écriture auxquelles ils vont se confronter.

Pour structurer un atelier d'écriture en classe de FLE il nous a semblé utile de nous approcher d'autres disciplines que la didactique des langues telle que la théorie de la littérature ou l'histoire littéraire, qui analysent et décrivent le fonctionnement du texte. Si nous voulons entraîner nos étudiants à une pratique textuelle de lecture et d'écriture active et créative, nous devons tout d'abord nous assurer de la pertinence des textes que nous allons travailler au départ et sur lesquels nos élèves interviendront. Cela veut dire que nous devons, en tant que professeurs de langue, changer notre façon de lire pour découvrir le potentiel créatif des textes à choisir.

La critique littéraire, spécialement à partir du structuralisme et de la logique du récit a décrit le fonctionnement textuel des genres comme le conte populaire, ou le récit policier, qui constituent avec la bande dessinée par exemple, des genres considérés 'paralittéraires' dont les exemples abondent dans les méthodes de FLE et les collections de lectures guidées pour l'apprentissage des langues étrangères. Ces genres introduisent dans la classe des formes de lecture avec lesquelles les jeunes sont familiarisés. Dans notre société actuelle où nous sommes essentiellement des lecteurs de menus, les lectures qui proposent des parcours différents, au choix, semblent les plus proches des habitudes des jeunes en lecture (des collections qui s'annoncent comme 'Un livre où vous êtes le héros'). Si nous cherchons les points communs entre ces genres, nous trouvons des éléments comme l'énigme, la déduction, la technique du feuilleton et du suspens qui partagent le 'vide d'information' qui constitue l'un des principes méthodologiques communicatifs.

Ces contributions peuvent nous ouvrir énormément de portes pour savoir mener nos étudiants à la pratique des genres littéraires à travers une démarche ludique et créative.

³ R. Queneau, *Exercices de style*, Paris: Folio Gallimard, 1971.

Par ailleurs, l'information sur des principes de création de certains mouvements littéraires qui ont expliqué leurs techniques d'écriture, comme par exemple le mouvement surréaliste ou les écrivains du groupe OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle) nous semble extraordinaire pour le professeur de FLE comme outil de travail dans la création d'activités de lecture et d'écriture.

Ce groupe littéraire a contribué au développement de techniques d'écriture qui sont directement applicables en classe de langue et qui contribuent à enrichir les stratégies de lecture. Cette initiative, née en France autour de Raymond Queneau et de Georges Pérec, a rassemblé des écrivains de plusieurs nationalités. L'un des principes de l'OULIPO c'est d'éviter le protagonisme de la création littéraire en supprimant la donnée biographique de l'auteur comme critère d'explication du texte. En effet, la littérature potentielle souligne l'importance des opérations textuelles et se limite à l'élaboration de formules préalables à l'acte d'écriture. De cette façon, la pratique textuelle s'impose à l'histoire et la description littéraire comme manière d'aborder les textes.

Les techniques d'écriture proposées par OULIPO peuvent être mises à profit d'un point de vue didactique en détournant leurs objectifs mais sans trahir leur philosophie, étant donné qu'actuellement nous sommes tous habitués à travailler avec des programmes, des matrices opératives et des sélections de menus. Pour OULIPO, la combinatoire, les stratégies de distribution textuelle et les règles qui y interviennent sont essentielles dans le travail de création; leur principe est qu'une simple consigne suffit à l'apparition de la créativité: la contrainte est un élément de réflexion et de production, en même temps qu'un outil précieux pour la lecture. Faire de la lecture d'un texte une découverte, une recherche de signification, un accès à l'écriture, révéler la potentialité du langage littéraire devient une exigence fondamentale qui se réalisera à travers les contraintes d'écriture. Selon les écrivains d'OULIPO, la manipulation, le détournement des règles sémantiques ou culturelles ajoute un surplus de poésie et de créativité au texte. Un autre de leurs principes affirme que l'illisible n'existe que pour ceux qui ne veulent pas lire et que l'on doit privilégier l'attitude créative.

Les techniques de pratique textuelle que nous pouvons introduire dans nos classes de FLE et pour le traitement du texte littéraire sont nombreuses. Nous trouvons que les techniques de ré-écriture sont susceptibles d'agencer des activités plus suggestives et personnelles si l'on tient compte de la manipulation de textes et des règles d'écriture obligatoires. Prenons l'exemple de ce qu'OULIPO appelle la littérature définitionnelle:

Étant donné un texte, on substitue à chaque mot signifiant (verbe, substantif, adjectif, adverbe en-ment), sa définition dans le dictionnaire, puis on itère l'opération. Une phrase de six mots ainsi traitée donne un texte de près de 180 mots au troisième traitement⁴.

⁴ OULIPO, *La littérature potentielle*, Paris: Idées Gallimard, 1973, p. 119.

De cette façon, nous pouvons travailler sur des vers, des titres, des proverbes, proposant à nos élèves un travail linguistique et textuel très exigeant qui assure le développement des stratégies de lecture et de certains facteurs indispensables pour la définition de la compétence en lecture, tels que la reconnaissance de la structure du texte, la reconstruction progressive de la signification ou l'acquisition des mécanismes de la cohésion textuelle.

Un exemple: au départ de l'énoncé qui ouvre *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust, on obtiendrait cette transformation de texte:

Longtemps je me suis couché de bonne heure

Pendant un long espace de temps, je me suis étendu horizontalement à une unité de mesure du temps – ayant soixante minutes – qui a les qualités propres à sa nature, présente des avantages, procure un plaisir et est appropriée au but poursuivi.

Le travail ludique sur le texte suppose une attitude de recherche du potentiel expressif que les transformations successives (qui s'éloignent du texte de départ) sont capables de révéler.

Le travail sur le poème peut incorporer aussi d'autres propositions oulipiennes comme les inventaires et algorithmes qui proposent la démarche suivante: il faut demander aux étudiants, pendant la lecture du poème, d'établir deux listes avec les substantifs d'un côté et les verbes de l'autre. À partir de ces listes de mots ils doivent écrire deux poèmes, le premier intitulé *Inventaire* doit contenir tous les substantifs du poème énumérés et accompagnés des déterminants de leur choix; ils devront chercher une cohérence entre les associations de sens qui pourront se produire à partir de la proximité ou la correspondance de deux mots. Ils écriront ensuite un autre poème intitulé *Algorithme* construit uniquement avec les verbes du poème de départ en infinitif et gérondif, pouvant par ailleurs employer la coordination et la négation dans la démarche créatrice du texte.

Comme exemple, voyons un inventaire possible créé à partir du poème *Le silence et dors* de Claude Roy⁵:

<i>Mon oreille</i>	<i>Le ressac</i>
<i>Ton absence,</i>	<i>De ma nuit</i>
<i>Les portes</i>	<i>Avec sa moisson de gerbes</i>
<i>Du sommeil</i>	<i>Et de grillons.</i>
<i>Notre silence,</i>	<i>Notre automne</i>
<i>Le bleu du ciel</i>	<i>La mort</i>
<i>Et les pieds nus.</i>	<i>De nos sillons,</i>
<i>L'espérance</i>	<i>Sa viole à mon oreille</i>
<i>Mon horloge</i>	<i>Ton absence à mes portes.</i>
<i>De tes pas,</i>	<i>Un oiseau,</i>
<i>Comme des fruits</i>	<i>son chant dans le silence</i>

⁵ Poésie Gallimard, 1970, p. 117.

*Comme des fleurs
Comme l'herbe.*

*comme un chuchotement
De ta présence
Et de mon silence.*

Après ce travail d'écriture, la lecture littéraire du poème en classe de langue acquiert une nouvelle dimension et assure que l'étudiant va établir avec le texte un rapport tout à fait différent de celui que l'on aurait pu obtenir d'après la lecture linéaire du poème. Ainsi, pour lire, on leur propose d'écrire sans solliciter leur originalité mais en mobilisant toutes les stratégies d'apprentissage d'une langue.

Le cas des écrivains surréalistes nous offre aussi un domaine de travail très riche pour la création d'activités de lecture sur le texte littéraire; toutes les techniques de génération de textes telles que le cadavre exquis, l'association aléatoire, le collage, les définitions d'après la question *Qu'est-ce que c'est...?* servent à articuler des pratiques textuelles susceptibles de transformer le texte littéraire en lieu de rencontre des différentes expériences de lecture de nos étudiants.

Le texte littéraire en classe de FLE est indispensable non seulement comme produit culturel essentiel mais comme typologie textuelle qui favorise davantage que n'importe quel autre type de texte l'acquisition de la compétence en lecture et l'enrichissement des stratégies personnelles de lecture et d'apprentissage chez nos étudiants.

Bibliographie

- Albert, M.Cl., Souchon, M., 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*, Coll. Formation, Paris: Hachette
- Cornaire, Cl., 1999. *Le point sur la lecture*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris: Clé International
- Cornaire, Cl., Raymond, P., 1999. *La production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris: Clé International
- Duchesnes, A., Leguay, Th., 1994. *Petite fabrique de littérature*, Paris: Ed. Magnard
- Gardes-Tamine, J., Pellizza, A., 1998. *La construction du texte*, Paris: Armand Colin
- Lamailloux, P., Arnaud, M.H., Jeannard, R., 1993. *Fabriquer des exercices de français*, Paris: Hachette Éducation
- Léger-Cresson, N., 2004. *Guide des ateliers d'écriture*, Paris: Express Éditions
- OULIPO, 1973. *La littérature potentielle*, Paris: Gallimard
- Reuter, Y. (coord.), 1996. 'Écriture et Créativité', *Révue Pratiques*, n° 89, mars
- Roche, A., Guiguet, A., Voltz, N., 2005. *L'atelier d'écriture*, Coll. Lettres Sup., Armand Colin

Wykorzystanie tekstów literackich w nauczaniu języka francuskiego

Przedstawiony artykuł mieści się w obszarze dydaktyki literatury, a ściślej, tekstu literackiego jako materiału dydaktycznego w nauczaniu języka obcego, przy założeniu, że praca z nim i 'na nim', poza nabywaniem kompetencji językowych i kulturowych, służyć powinna doskonaleniu kompetencji czytelniczych. Autorka formułuje cały szereg postulatów metodologicznych, podejmuje krytykę dotychczas stosowanych, tradycyjnych metod nauczania języka przy zastosowaniu tekstów literackich.