La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique

Soulaf Hassan

▶ **To cite this version:**

Soulaf Hassan. La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. Linguistique. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019), 2016. Français. NNT : 2016AZUR2049 . tel-01440791

HAL Id: tel-01440791
https://theses.hal.science/tel-01440791

Submitted on 19 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

U.F.R LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINE

École Doctorale Sociétés, Humanités, Arts et Lettres (ED 86)
Laboratoire I3DL (EA 6308)
« InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues »

THÈSE

En vue de l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Côte d'Azur
En Sciences de l'Éducation

Présentée par Soulaf HASSAN

La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique

Thèse dirigée par Madame le Professeur Nicole BIAGIOLI

Présentée publiquement le 12 septembre 2016

Membres du jury :

Mme Nicole BIAGIOLI, (directrice), *Professeur des Universités, Université de Nice Sophia Antipolis, ESPE*
M. Jean-Louis DUFAYS, (rapporteur), *Professeur des Universités, Université catholique de Louvain*
Mme Isabelle GRUCA, *Maître de conférences, Université de Nice Sophia Antipolis*
Mme Marielle RISPAIL, (rapporteur), *Professeur des Universités, Université Jean Monnet - Saint-Etienne*

Dédicace

À Mohsen et Hayat, à votre manière d'être des parents exceptionnels.

Remerciements

Au terme de la rédaction de cette thèse, je souhaiterais adresser mes remerciements à tous ceux qui m'ont soutenue et m'ont conseillée. Par leur contribution, leur présence, leur encouragement et leur écoute, ils ont participé à ce travail et lui ont permis d'arriver à son point final.

Ma première reconnaissance va à ma directrice de thèse Madame Nicole Biagioli, pour l'attention et la patience qu'elle a accordées à cette recherche. Je suis reconnaissante de ses conseils précieux, de sa disponibilité, de ses encouragements, de ses critiques constructives et de ses apports pour l'élaboration de la thèse.

Mes remerciements vont également :

Aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

Au laboratoire I3DL, pour m'avoir accueillie, et à mes chers collègues doctorants, pour m'avoir écoutée et encouragée pendant les moments difficiles.

À Sophie Rollin, Bouchra Ardouni, et Rida Mahroug, enseignants au CUEFLE de l'Université Côte d'Azur, et à leurs étudiants, pour m'avoir accueillie dans leurs classes et pour avoir permis à l'expérimentation d'avoir été réalisée.

À mes parents, qui m'ont donné la liberté d'essayer et d'aller là où je voulais, à ma sœur Choruk, et à mes frères Iyas et Khaldoun, pour leur soutien et présence permanents.

À Tarek, mon époux et amoureux pour m'avoir soutenue et accompagnée tout au long de cette aventure.

Résumé/Abstract

Résumé

Aujourd'hui, la pratique des ateliers d'écriture créative a véritablement sa place dans les classes du Français Langue Étrangère (FLE). Mais force est de constater que les activités proposées au sein de ces ateliers portent principalement sur les apprentissages linguistiques et culturels de la langue. Cette recherche de doctorat met en place une modalité originale de mise en œuvre de la perspective actionnelle préconisée par le CECR. Elle propose de croiser les champs de la didactique des langues, de la didactique de la littérature et de la didactique de la production de l'écrit en FLE pour tenter ensuite de déterminer la spécificité et l'impact de la pratique des ateliers d'écriture littéraire dans la construction des compétences linguistiques, interculturelles et esthétiques.

À travers l'analyse de productions écrites littéraires réalisées lors de l'expérimentation, l'étude vise à observer comment les apprenants du FLE, considérés comme des acteurs sociaux qui utilisent leur répertoire langagier et culturel, manifestent leur créativité littéraire. Nous avons porté notre attention sur les stratégies qu'ils adoptent en s'appropriant les consignes d'écriture proposées et sur leurs choix stylistiques, qu'ils soient empruntés ou originaux. Nous montrons que des savoirs et des savoir-faire linguistiques limités ne sont pas forcément un obstacle à la créativité, et que les tâches d'écriture littéraire impliquent pour tout apprenant un travail *sur* la langue dont le but est l'expression de soi, de sa vision du monde, de l'évolution de son rapport à la langue acquise, à sa biographie langagière, et à la communication humaine. Un chapitre didactique conclusif propose des pistes de réflexion pour l'élaboration d'un cours de production écrite créative et pour la formation des enseignants.

Mots-clés : Français langue étrangère, Didactique de l'écrit, Atelier d'écriture, Écriture littéraire, Compétence interculturelle et esthétique.

Abstract

Today, the practice of creative writing workshops has its place in the classrooms of French Foreign Language (FFL). But it is clear that the activities proposed in these workshops focus mainly on linguistic and cultural learning.

This PhD research sets up an original implementation of the action-oriented approach advocated by the CEFR. It proposes to intersect the fields of language teaching, literature teaching and didactics of the production of written FFL, in order to determine the specificity and the impact of literary writing workshops on building linguistic, cross-cultural and aesthetic skills.

Through the analysis of literary productions written during the experiment, the study aims to observe how learners of FFL, considered as social actors who use their linguistic and cultural repertoire, show their literary creativity.We focus our attention on the strategies they adopt when appropriating the proposed writing protocols, and on their stylistic choices, whether borrowed or original. We show that limited linguistic knowledge and expertise is not necessarily an obstacle to creativity, and that literary writing tasks urge every learner to work on the language with the purpose of self-expression of his worldview, of the evolution of his relationship to the target foreign language, of its linguistic biography, and of human communication.

A concluding chapter offers exploring resources for a course in creative writing and for teacher training.

Keywords: French as Foreign Language, Didactics of writing, Writing workshop, Literary writing, Intercultural and aesthetic skill.

Table des matières

Introduction générale ____ *12*

Pourquoi l'atelier d'écriture créative ? ____ **14**

La didactique de l'écrit et la littérature ____ **15**

Méthodologie de la recherche ____ **16**

Organisation de la thèse ____ **17**

Première partie: L'atelier d'écriture et la didactique de l'écrit

Chapitre 1 : L'historique des ateliers d'écriture en France ____ *26*

1.1 Les ateliers d'écriture américains ____ **26**

1.2 Le mouvement Freinet ____ **27**

1.3 Dans l'orbite du Nouveau Roman : les travaux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer 28

1.4 L'Oulipo ____ **32**

1.5 Mai 68 ____ **33**

1.6 Les grands courants des ateliers d'écriture en France ____ **34**

1.6.1 Le Groupe d'Aix ____ 34

1.6.2 L'Association Elisabeth Bing ____ 35

1.6.3 Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) ____ 36

1.6.4 L'Association ALEPH Écriture ____ 37

Chapitre 2 : Les théories d'écriture et la didactique de l'écrit en FLM et FLE ____ *41*

2.1 La place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle 41

2.1.1 L'enseignement traditionnel de l'écriture ____ 41

2.1.2 Les éléments de changement dans l'enseignement de l'écriture ____ 44

2.1.3 L'émergence des théories de l'écriture en sciences humaines ____ 49

2.1.4 Formaliser l'écriture pour une meilleure didactique de l'écriture ____ 55

2.2 La production écrite en langue étrangère ____ **61**

2.2.1 La place de la production écrite au fil des méthodologies ____ 62

2.2.2 Qu'est-ce que la production écrite ? ____ 67

Chapitre 3 : Le processus rédactionnel en langue étrangère ____ *85*

3.1 Enseigner à écrire en langue étrangère ____ **85**

3.2 Typologie des textes : lecture-écriture ____ **88**

3.3 La gestion des besoins du scripteur ____ **91**

3.3.1 Les besoins d'ordre linguistique ____ 91

3.3.2 Les besoins d'ordre référentiel ____ 93

3.3.3 Les besoins d'ordre motivationnel ____ 94

Conclusion de la partie I ____ *98*

Deuxième partie: La didactique de l'écrit et de l'interculturalité

Chapitre 4 : La littérature à travers les évolutions méthodologiques ____ *104*

4.1 Un document pédagogique contesté ____ **104**
4.1.1 La méthode traditionnelle (grammaire-traduction) ____ 105
4.1.2 La méthode des séries (méthode naturelle) ____ 107
4.1.3 La méthode directe ____ 108
4.1.4 La méthodologie active ____ 110
4.1.5 Les méthodologies audiovisuelles ____ 112

4.2 Des réconciliations relativement établies ____ **115**
4.2.1 L'approche communicative ____ 116
4.2.2 Le CECR, seuil d'une nouvelle approche didactique ____ 125

Chapitre 5 : Le texte littéraire, un support pédagogique multiple ____ *146*

5.1 La littérature forme de communication ____ **148**
5.1.1 La communication littéraire et l'analyse du discours ____ 150
5.1.2 La communication littéraire en classe ____ 157

5.2 L'authenticité du texte littéraire ____ **166**
5.2.1 Les avantages de l'authenticité ____ 167
5.2.2 Particularité du document authentique littéraire ____ 170

5.3 Littérature, culture et communication interculturelle ____ **175**
5.3.1 Le texte littéraire document élargissant le patrimoine commun ____ 176
5.3.2 Développer une compétence interculturelle par le biais du texte littéraire ____ 184

Chapitre 6 : Devenir scripteur littéraire en langue étrangère ____ *200*

6.1 Lire un document écrit ____ **201**
6.1.1 La lecture ____ 202
6.1.2 La lecture en langue étrangère ____ 207

6.2 Lire un document littéraire ____ **213**
6.2.1 La lecture littéraire : un mode de lecture particulier ____ 214
6.2.2 L'amélioration de la lecture grâce à la didactique de l'écriture ____ 226

Conclusion de la partie II ____ *230*

Troisième partie: L'atelier d'écriture littéraire au service de la compétence linguistique, interculturelle et esthétique des apprenants du FLE : une expérimentation au sein du CUEFLE de l'Université de Nice-Sophia Antipolis

Chapitre 7 : Présentation du contexte de l'expérimentation de ses participants et du protocole ____ *242*

7.1 La structure du CUEFLE ____ **242**
7.1.1 Curriculum de formation du CUEFLE ____ 243
7.1.2 Les cours dans lesquels les expérimentations ont pris place ____ 246

7.2 Profil socioprofessionnel des apprenants 248
7.2.1 Le questionnaire 248
7.2.2 Profil des participants 250
7.2.3 La place de l'interculturel dans les classes observées 261

7.3 Expérimentation et constitution des sous-corpus 263
7.3.1 Recueil et classement des produits écrits 263
7.3.2 Présentation du corpus des textes produits et du mode d'analyse de données selon le niveau des classes observées 264

Chapitre 8 : L'analyse de trois sous-corpus de textes produits 272

8.1 Protocole d'analyse des textes : grille d'analyse commune 272

8.2 Classe Niveau A2+ : présentation et traitement des données 275
8.2.1 Atelier tremplin (1) : Qu'est-ce qu'un acrostiche ? 277
8.2.2 Atelier tremplin (2) : Écrire la continuation d'une nouvelle 285

8.3 Classe Niveau B1 : présentation et traitement des données 295
8.3.1 Atelier tremplin : Littérarisation d'un fait divers 297

8.4 Classe Niveau B2 : présentation et traitement des données 305
8.4.1 Atelier I *Poème en prose* 306
8.4.2 Atelier II *Continuation d'une nouvelle* 323
8.4.3 Atelier III *Dialogue théâtral* 334

Chapitre 9 : Préconisations et perspectives didactiques 355

9.1 Questions préalables à la didactisation de l'écriture littéraire en FLE 356
9.1.1 Quels transferts entre la langue maternelle et la langue étrangère ? 357
9.1.2 Quelles compétences à développer en atelier d'écriture littéraire ? 360
9.1.3 Implications pour l'enseignement de la production écrite créative à un public FLE 369
9.1.4 Quelles activités d'écriture ? 370

9.2 Les résultats de la recherche par rapport à la didactique de l'écrit littéraire en langue étrangère 371
9.2.1 Objectifs pluriels d'apprentissage 371
9.2.2 Approche didactique plurielle pour développer une compétence discursive et interculturelle en langue étrangère 373
9.2.3 S'approprier les conventions des genres pratiqués dans la culture acquise 375

9.3 De *la production sur modèle* au *projet d'écriture* 376
9.3.1 Atouts et exigences du Modèle Global de la Didactique de l'Écriture Littéraire (MGDEL) 378
9.3.2 Compétences transversales développées par le MGDEL 381

9.4 Le bilan : Nécessité de développer une compétence d'écriture littéraire autonome en langue étrangère 383

Conclusion de la partie III 386

Conclusion générale 388

Bibliographie 393

Table des annexes *Erreur ! Signet non défini.*

Tables de figures

Figure n°1: Grille d'auto-questionnement pour la planification inspirée par F. Desmons (2005, pp. 53-56). 86
Figure n°2: Festival, livre de l'élève, niveau 2, pp. 10-11..... 134
Figure n°3: Scénario, livre de l'élève, niveau 2, pp. 16-17. 135
Figure n°4: La communication littéraire d'après le modèle de U. Eco (1985)..... 156
Figure n°5: Les composantes de la compétence de communication culturelle d'après J.-C. Beacco (2000). 180
Figure n°6: Récapitulation de la compétence de communication culturelle et interculturelle d'après les deux modèles proposés par J.-C. Beacco (2000-2007). 183
Figure n°7: Les deux versions de l'acrostiche « Lou » de G. Apollinaire : (1) la version extraite du volume **Apollinaire Œuvres poétiques**, Édition Pléiade, (1956, p. 405), (2) la version exploitée en tant que texte-déclencheur pour l'atelier tremplin (1), extrait du Bara Stéphane et all., **Écritures créatives**, PUG, (2011, p. 84). 279
Figure n°8: Extrait de « Littérature en classe de FLE », Techniques et pratiques de classe, CLE International, 2013, p. 92..... 286
Figure n°9: Extrait du texte **B-10**. 292
Figure n°10: « Chute mortelle dans le port de Menton », article extrait de Nice-Matin, publié le 31-03-2013. 299
Figure n°11: « La Chevelure », in Les Fleurs du mal (1857), Édition Librio (2003), pp. 29-30.309
Figure n°12: « Un hémisphère dans une chevelure », extrait du recueil Le Spleen de Paris (1869), Éditions Librio, p. 30..... 312
Figure n°13: **«** Parfum exotique » (1855), extrait du Charles Baudelaire, Les Fleurs du mal, Éditions Librio, 2003, p. 29..... 313
Figure n°14: Extrait du **C-18.** 320
Figure n°15: Premier extrait du **H-18.** 320
Figure n°16: Deux extraits du **J-18.** 321
Figure n°17: Extrait du **I-18.** 321
Figure n°18: Deuxième extrait du **H-18.** 321
Figure n°19: Extrait de « La Chevelure », in Contes Fantastiques-Version intégrale- Guy de Maupassant, Édition Marabout, (2003, p. 190). 325
Figure n°20: Les Fourberies de Scapin, Molière (1671), Acte III, scène 2, Édition Garnier-Flammarion, 1979, pp. 255-259. 346
Figure n°21: Schéma de la communication verbale de R. Jakobson (1963), extrait du « Essai de linguistique générale », Édition Points, pp. 214-220..... 361
Figure n°22: Exemple du **A-19**..... 368

Table des tableaux

Tableau n°1: La spirale de l'écriture-lecture-récriture de Claudette Oriol-Boyer, (op. cit. p. 14). 31
Tableau n°2: Le modèle de Hayes et Flower. 51
Tableau n°3: Les différentes catégories de savoirs mis en place dans la compétence scripturale (Reuter, 2002, p. 67-68). 59
Tableau n°4: Comparaison entre le scripteur habile et le scripteur novice en langue étrangère lors la mise en texte. 75
Tableau n°5: Niveaux communs de référence proposés par le CECR (2001, p. 25). 127
Tableau n°6: Compétences générales de l'apprenant (CECR, 2001, p. 85)..... 129
Tableau n°7: Les compétences communicatives langagières de l'utilisateur/apprenant (CECR, 2001, pp. 86-96). 130
Tableau n°8: Extrait de la grille de l'autoévaluation du CECR (2001, pp. 26-27). 138
Tableau n°9: Présence ponctuelle des activités d'écriture créative dans un échantillon de méthodes de FLE. 141
Tableau n°10: Modèle de quatre compétences/composantes d'après J.-C. Beacco (2007, p. 93). 182
Tableau n°11: Les différents types de cours proposés par le CUEFLE 244
Tableau n°12: La répartition des programmes détaillés de cours de langue et Culture françaises à partir du niveau B1 du CECR au CUEFLE. 246
Tableau n°13: La répartition des étudiants inscrits au CUEFLE en 2012-2013. 247
Tableau n°14: Nombre d'étudiants participants à l'expérimentation selon leur niveau et type de cours observé. 247
Tableau n°15: Âge des étudiants-participants. 250
Tableau n°16: Provenance des participants. 250
Tableau n°17: Langue maternelle des participants. 251
Tableau n°18: Langue(s) étrangère(s) parlées par les participants. 251
Tableau n°19: Année d'arrivée en France. 252
Tableau n°20: Durée prévue du séjour en France. 252
Tableau n°21: Durée prévue des séjours provisoires (39 personnes). 253
Tableau n°22: Durée de l'apprentissage du français. 254
Tableau n°23: Nombre de personnes ayant participé à un cours intensif. 255
Tableau n°24: Durée de l'apprentissage et participation à un cours intensif. 256
Tableau n°25: Participants ayant fait des études supérieures hors de France. 258
Tableau n°26: Disciplines étudiées hors de France. 258
Tableau n°27: Motivations et objectifs (50 participants). 259
Tableau n°28: Extraits des thèmes culturels et interculturels abordés dans les classes A2+/B1. 262
Tableau n°29: Les types de textes provenant de trois classes observées. 264
Tableau n°30: Types et nombre de textes produits lors de l'expérimentation. 265
Tableau n°31: Les 9 consignes d'écriture données aux apprenants lors de l'expérimentation. 268
Tableau n°32: Genres littéraires des textes à rédiger. 269
Tableau n°33: Contraintes à respecter dans les textes (9 consignes). 270
Tableau n°34: Dispositifs mis en place en classe A2+. 277
Tableau n°35: Extrait du dispositif mis en place avec la classe A2+ lors de l'atelier (2) « Écrire la continuation d'une nouvelle ». 287
Tableau n°36: Résumé du cadre spatio-temporel et la structure de la nouvelle. 288

Tableau n°37: Les éléments énonciatifs dans les textes produits « La continuation d'une nouvelle ». 290
Tableau n°38: Les éléments de la cohérence textuelle présents dans les productions des étudiants. 291
Tableau n°39: Les trois nouvelles de Félix Fénéon, exploitées en tant que premier support pour l'atelier tremplin (Littérarisation d'un fait divers). 298
Tableau n°40: Titres des faits divers rédigés par les étudiants – Classe B1. 302
Tableau n°41: Les éléments énonciatifs dans les textes produits « Poème en prose ». 317
Tableau n°42: Exemples de l'évocation du champ sémantique de la chaleur dans les textes des étudiants. 318
Tableau n°43: Résumé de « La Chevelure » de Maupassant (1889). 324
Tableau n°44: Exemples des figures de style dans « La Chevelure » de Maupassant, relevées par l'enseignante. 328
Tableau n°45: Extrait de la I. 4, de Les Fourberies de Scapin, Molière (1671). 337
Tableau n°46: Exemple de la scène intercalée II, 3 et II, 4 dans Les Fourberies de Scapin 339
Tableau n°47: Exemple de la scène intercalée III, 2 et III, 3 dans Les Fourberies de Scapin348

Liste de sigles

ADCUEFE : Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers.

CAVILAM : Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias – Alliance Française de Vichy.

CECR : Cadre Européen Commun de Référence.

CRDP : Centre Régional De Documentation Pédagogique – Académie Rouen.

CUEFLE : Centre Universitaire d'Études en Français Langue Étrangère.

DFLES : Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde.

DELF : Diplôme d'Étude en Langue Française.

DIDEM : Didactique des Disciplines Non Linguistiques en Zone Euro-Méditerranéenne.

DILF : Diplôme Initial de Langue Française.

DST : Devoir Sur Table.

DUEF : Diplôme Universitaire d'Études Françaises.

DUEF-B1 : Diplôme Universitaire d'Études Française, niveau B1 du Cadre européen.

EACWP : European Association of Creative Writing Programmes.

ERASMUS: European Action Scheme for the Mobility of University Students.

FLE : Français Langue Étrangère.

FLI : Français Langue d'Intégration.

FLM : Français Langue Maternelle.

GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle.

I3DL : InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues.

L1 : Langue première.

L2 : Langue seconde ou étrangère.

OULIPO : Ouvroir de Littérature Potentielle.

PEL : Portfolio Européen des Langues.

S.G.A.V : Structuro-Globale Audio-Visuelle.

M.A.O : Méthodologie Audio-Orale.

SCL : Service Commun en Langues.

Introduction générale

Nous nous sommes personnellement impliquée dans ce projet de recherche, en tant qu'enseignante de FLE et animatrice d'ateliers d'écriture littéraire en classe de FLE, et aussi en tant qu'individu bilingue ayant été amené à opérer de nombreuses et incessantes transformations dans ses démarches scripturales au cours de ses études. Cette implication fait partie intégrante de l'étude : notre parcours personnel et professionnel s'entremêle avec notre projet de recherche qui est d'étudier les conditions favorables à la mise en place de l'atelier d'écriture créative dans les cours de langue étrangère.

Si l'activité rédactionnelle apparaît déjà en soi extrêmement complexe, on peut s'attendre à ce que cette complexité ne fasse que s'accroître quand il s'agit de rédiger un texte en langue étrangère. En effet, dans l'activité scripturale, l'apprenant est amené à privilégier certains aspects de la culture cible dont les critères ne correspondent pas forcément à ceux de sa culture source, d'où la question suivante : comment la pratique des ateliers d'écriture littéraire pourrait aider les apprenants allophones à développer leurs compétences discursives en langue cible ?

Cette question a de quoi surprendre puisque que la maîtrise de la production écrite ne constitue pas la priorité de la majorité des apprenants de langue étrangère. Nous pouvons supposer que ceux qui apprennent en contexte hétéroglotte dans le but de faire des courts séjours dans un pays où la langue cible est pratiquée, ou bien d'avoir accès à des écrits dans cette langue, ont besoin avant tout de développer des compétences orales interactives, ainsi qu'une compétence de compréhension écrite.

Pourtant, à notre époque où les déplacements sont facilités, et où les échanges de tous types sont encouragés, beaucoup d'étudiants n'hésitent plus à aller faire leurs études entièrement ou partiellement à l'étranger. Dans ce contexte, la maîtrise de certains genres d'écrits est inévitable. En plus, les nouvelles technologies ne font que multiplier les possibilités de communiquer par écrit tout en facilitant les échanges avec des allophones.
Paradoxalement, sauf à ses tout débuts[1], la didactique du Français Langue Étrangère (désormais FLE) semble s'être peu intéressée à l'enseignement de la production écrite : « La didactique du

[1] Avec le recours à des ressources ludiques comme le célèbre *Tarot des milles et un conte* conçu par Francis Debyser (1977), l'école des loisirs, et « destiné aux conteurs de tous les âges mais plus précisément aux enfants et cinq à onze ans », (Présentation du Jeu, p. 5).

FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension » (Cuq et Gruca, 2005, p. 178).

Jusque les années 60, l'écriture était un « objet d'apprentissage » mais pas « un objet d'enseignement » (Halté, 1988, p. 9). Plusieurs recherches ont été consacrées, par la suite, à la didactisation de l'écriture jusqu'à ce qu'en 1996, Y. Reuter pose les principes d'une véritable didactique de l'écriture. Comment expliquer que ces abondantes recherches, menées à partir des années 80 (Chiss, David, 1991), n'aient eu que peu d'impact sur l'enseignement destiné aux apprenants allophones ? Une des raisons réside dans le fait qu'à cette époque-là, la didactique du FLE qui venait de se constituer comme un domaine de recherche à part entière, s'est orientée vers la didactique générale des langues (Dabène, 2005), afin de souligner sa spécificité par rapport à ce que l'on a commencé à appeler la « didactique du français langue maternelle » (désormais FLM). Parallèlement, la didactique du FLM s'est de plus en plus centrée sur l'écriture littéraire dans le but de réintroduire du sens et de la créativité dans des apprentissages patrimoniaux qui s'éloignaient irréversiblement de l'univers culturel des élèves suite à la démocratisation de l'enseignement secondaire avec la création du collège unique en 1975. Cet effort a abouti à l'adoption de l'écriture créative[2], comme un des trois sujets de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat en 2000. Dans la communauté des didacticiens du FLM, engagés dans la promotion des ateliers d'écriture, ce succès avait été préparé par une réflexion sur la notion d'écriture créative entendue comme transversale aux genres d'écrits, même si l'écrit littéraire se prête mieux que d'autres à son exercice. Cette réflexion se fondait sur le passage de la posture de lecteur à celle de scripteur : « On ne nait pas auteur, on le devient à force d'écrire » (Biagioli, 1999, p. 12).

Même si à partir des années 80, on a commencé à s'interroger sur la légitimité de tels cloisonnements et à rechercher des transversalités, il semble que l'initiative de rapprochement des deux domaines du FLE et du FLM ait entraîné peu d'avancées conséquentes dans l'enseignement du français écrit aux publics allophones. Par conséquent, les recherches en didactique de la production écrite ont majoritairement servi à la rénovation de l'enseignement de l'écrit au sein des institutions scolaires et universitaires, bénéficiant surtout à un public dont la langue première était le français.

[2] À côté de la dissertation et du commentaire composé.

Pourquoi l'atelier d'écriture créative ?

L'intérêt pour l'écriture en FLE annoncé par S. Moirand (1979) ne se matérialise réellement que par la publication de quelques travaux comme ceux de Vigner (1982), Péry-Woodley (1993), Raymond & Cornaire (1999), Albert & Souchon (2000). Ces travaux, qui, parmi d'autres, ont cherché à redonner une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère, concernent surtout le FLE. Nous nous sommes appuyée sur eux pour notre travail de recherche, de même que sur les travaux en FLM de Dabène (1985), Adam (1990), Bucheton (1995), (Bucheton & Biagioli,1999), pour la linguistique et la didactique du français, Schneuwly (1988), Bronckart (1997) pour la psycholinguistique, et Deschênes (1994), Barré-De Miniac (1996) et Fayol (1998) pour les sciences cognitives.

Une didactique de la production écrite implique également la détermination de ce qui fait la qualité d'un texte écrit. Or, si comme le dit J.-L. Chiss (1998), cette définition du « bien écrire », prise entre les exigences contradictoires de la norme, d'une part, et celle de la créativité d'autre part, n'est déjà pas évidente en FLM, elle ne l'est pas davantage en FLE. M.-P. Préry-Woodley (1993) montre comment les critères de qualité ont évolué dans le temps. On est passé du critère de maturité syntaxique à celui de maturité rhétorique qui suppose que certaines tâches d'écriture exigent un plus fort degré d'abstraction que d'autres, et par conséquent un développement cognitif plus exigeant. Puis, sous l'influence de la linguistique textuelle, ce sont la cohésion et la cohérence qui sont devenues les critères de qualité d'un texte écrit ; notons, à ce propos que les ouvrages sur la construction de la compétence de production écrite en FLE que nous venons de mentionner ci-dessus, s'inscrivent tous dans cette dernière optique.

L'évolution de la didactique de l'écrit a remis en question l'enseignement traditionnel de l'écriture tout en incitant à renouveler les pratiques enseignantes (Halté, 1981). Ce fait a encouragé aussi bien les didacticiens de l'écrit en FLE que ses enseignants, à prendre en considération la dimension psychoaffective de l'apprentissage, à développer des modèles d'écriture en adéquation avec des situations de communication authentiques et à formaliser la relation lecture-écriture comme une nouvelle piste pour améliorer la didactique de l'écrit.

L'écriture créative en tant qu'activité didactique semble avoir été mise en place dans le parcours du FLE pour répondre à la problématique du perfectionnement des compétences scripturales en langue étrangère. De nombreuses méthodes de FLE ainsi que leurs outils complémentaires ont intégré l'activité d'écriture créative, mais son statut reste loin d'être tout à fait clarifié. Le premier symptôme de cette ambigüité est l'absence d'une définition univoque de l'écriture créative. Dans la définition retenue par le *Cadre Européen Commun de Référence*, (désormais

CECR) comme dans les activités proposées par les méthodes de FLE, on décèle une conception hétérogène de l'écriture créative qui reste problématique. Il semble également qu'une grande partie des activités d'écriture créative proposées aujourd'hui en classe de FLE soit instrumentalisée du fait qu'elles sont la plupart du temps axées sur les apprentissages linguistiques et culturels sans tisser de véritable lien avec la créativité propre au champ littéraire et n'engagent que rarement les spécificités du texte littéraire.

Dans notre recherche, nous considérons que l'atelier d'écriture créative doit être appréhendé comme une porte ouverte à l'expression de soi et à la découverte de l'Autre. De même, les apprenants-scripteurs sont à nos yeux des acteurs sociaux qui utilisent leur répertoire culturel et jouent de leurs compétences culturelles sources et acquises. Leurs identifications culturelles ambivalentes et contradictoires parfois, évoluent en fonction de la situation de communication et de ce qu'elles cherchent à communiquer d'elles-mêmes, dans certaines circonstances et en présence de certaines personnes. Cette évolution se traduit par les qualités des écrits réalisés en ateliers et par les stratégies d'écriture, pertinentes et différenciées, qu'ils adoptent lorsqu'ils réalisent les tâches d'écriture.

La didactique de l'écrit et la littérature

En 1982, H. Besse écrivait : « tout retour au texte littéraire comme support et modèle d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère nous paraît actuellement exclu », (p. 31). Cependant les méthodes de FLE montrent que ce temps est révolu, et qu'il est désormais possible d'utiliser des textes littéraires dans les classes de FLE. Néanmoins, cette exploitation pédagogique obéit à des impératifs liés à la méthodologie mise en place et à la didactique spécifique à ce support d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre méthodologique de l'approche communicative, majoritaire actuellement dans les classes et complétée par la perspective actionnelle, la littérature est considérée comme un support d'apprentissage potentiellement intéressant. Le champ littéraire est un vaste espace offrant des textes correspondant à tous les goûts et à tous les niveaux, qui est présent dans quasiment toutes les méthodes de français. Cependant, il n'est pas utilisé dans toutes les classes, ce qui amène à s'interroger sur ses caractéristiques et ses apports en tant que support pédagogique. Il est vrai qu'il nécessite des compétences lectorales et scripturales spécifiques de la part des apprenants allophones.

La nature littéraire d'un texte entraîne un mode de lecture particulier qui permet à l'apprenant d'accéder à la polysémie du message. La maîtrise de cette compétence le rend plus sensible aux tournures esthétiques de l'écriture littéraire et lui montre ainsi les processus d'écriture qui seraient les siens lors d'une tâche d'écriture en classe. D'où notre question qui consiste à nous demander en quoi l'écrit littéraire peut contribuer au développement des compétences scripturales et lectorales des apprenants du FLE et leur permettre d'exercer leurs compétences d'interprétation et d'appropriation. Nous pensions, avant de commencer notre recherche, que le travail d'écriture littéraire en atelier était en mesure d'améliorer ces compétences.

Plus généralement, nous nous attendions à ce que le fait d'écrire en atelier d'écriture à visée littéraire ait un effet positif sur les apprenants-scripteurs en ce qui concerne leur apprentissage à la fois linguistique, interculturel et esthétique de l'écrit en français.

À propos de l'enseignement de la littérature, R. Barthes (1981) dit que « l'important n'est pas d'élaborer, de diffuser un savoir sur la littérature (dans les « histoires sur la littérature »), c'est de manifester la littérature comme médiatrice de savoir », (Barthes, p. 224). La prise de conscience de la différence et de la similitude des genres littéraires peut donner lieu à une observation plus attentive et plus éclairante des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition d'une compétence lectorale-scripturale, participant ainsi à la construction de la compétence interculturelle propre à l'univers littéraire.

Méthodologie de la recherche

La méthodologie de notre recherche consiste en des observations de classes et des interventions, au cours desquelles ont été produits les textes qui constituent notre corpus. Nous avons ensuite utilisé pour analyser ces textes une approche comparative combinant une analyse linguistique, portant sur les compétences linguistiques et discursives, et une analyse littéraire, portant sur les compétences poétiques au sens de Jakobson qui permettent de détecter et de produire des effets esthétiques à partir de la surdétermination des structures de la langue et du discours. Nos expérimentations ont été effectuées au Centre Universitaire d'Étude en Français Langue Étrangère (désormais CUEFLE) de l'Université de Nice Sophia Antipolis avec trois groupes d'adultes de niveaux A2+/B1/B2. Pour les niveaux A2+ / B1, nous avons observé des cours de « Langue et Savoirs culturels – Langue écrite ». Pour le niveau B2, nous avons observé des cours de « spécialité-option Littérature ». Ce choix méthodologique vient à la fois du fait que les enseignantes-tuteurs des classes observées faisaient partie de l'équipe du laboratoire I3DL,

au sein duquel notre recherche a été menée, et de notre volonté de tester l'atelier d'écriture créative dans des situations et sur des niveaux variés.

Pour les classes de niveaux A2+ / B1, à côté de nos observations, nous sommes intervenue à plusieurs reprises durant le semestre en glissant des ateliers tremplins de travail écrit littéraire en harmonie avec un ou plusieurs objectifs principaux du cours prédéterminés par les enseignants-tuteurs respectifs. Pour la classe B2, nous avons négocié préalablement avec l'enseignante-tutrice la mise en place d'un programme progressif à visée littéraire dans le but d'évaluer l'impact de l'atelier d'écriture créative sur les apprentissages de lecture littéraire et d'histoire de la littérature. Pour les trois classes, nous avons analysé les productions des apprenants réalisées lors de nos interventions (classes A2+ / B1), alors que pour la classe B2, nous avons récupéré les textes produits par les apprenants lors des ateliers d'écriture menés par l'enseignante durant le semestre. Outre cela, nous avons fait remplir des questionnaires et des entretiens destinés aux apprenants et aux enseignants des classes choisies.

Organisation de la thèse

La thèse est organisée en trois parties :

La première partie montrera l'évolution de la didactique de la production écrite en FLM et en FLE et la contribution de la pratique des ateliers d'écriture créative au développement des compétences scripturales chez les apprenants du FLE. Dans le chapitre **1**, nous parlerons de l'historique des ateliers d'écriture en France, de leur influence et de leurs expériences fondatrices tout en montrant la contribution des ateliers d'écriture aux innovations portées par la didactique de l'écriture au cours du XX^{e} siècle.

Dans le chapitre **2**, nous passerons en revue les récentes théories d'appui mises en œuvre pour le développement de la compétence scripturale dans l'enseignement - apprentissage du FLM et dans celui du FLE. Ce chapitre se compose de deux volets : le premier se penche sur l'évolution de la didactique de l'écriture dans le domaine de l'enseignement du FLM, alors que le deuxième volet sera consacré à l'évolution de la production écrite en didactique du FLE, détaillera les différents types de difficultés qu'elle doit surmonter, et montrera à quel point ces théories ont participé à atteindre l'objectif de la compétence de communication écrite dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans le chapitre **3**, nous examinerons le processus de lecture-écriture en didactique du FLE et entreprendrons de déterminer la contribution des ateliers d'écriture créative comme modèle

novateur de la pratique de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en réponse aux besoins des apprenants-scripteurs. À ce titre, nous chercherons à connaitre les spécificités de l'écriture créative au sein des ateliers d'écriture par rapport à l'acte d'écrire dans sa généralité.

La deuxième partie se penchera sur la didactique de l'écrit et de l'interculturalité en FLE. Cette partie déterminera la place de la littérature dans les différentes méthodologies de l'enseignement du FLE, et les retombées didactiques sur l'approche communicative et actionnelle.

Le chapitre **4** étudiera la place du texte littéraire au fil des méthodologies successives du FLE ainsi que les modifications qu'il a subies en tant que support pédagogique, en mettant en relief sa réintroduction par la perspective actionnelle qui est l'approche didactique dominante depuis les années 90.

Le chapitre **5** présentera le texte littéraire en tant que document authentique spécifique et ses particularités par rapport aux autres écrits. Ce type de document joue un rôle particulier dans la construction de la compétence interculturelle des apprenants en FLE.

Le chapitre **6** sera consacré à la réception et à la production du texte littéraire dans un parcours d'enseignement – apprentissage du FLE. Dans ce chapitre, nous montrerons l'importance des stratégies de lecture-écriture et de leur conscientisation dans la construction d'une compétence lectorale / scripturale chez les apprenants. Les écrits réalisés lors de l'atelier d'écriture littéraire rendent les apprenants conscients du processus d'écriture, les entraînent à le maîtriser, et leur montrent la richesse de ce qu'ils sont capables de créer. Ce fait les encourage bien sûr à écrire, mais aussi à lire davantage dans la langue acquise, à mieux comprendre les textes rencontrés et à accroître leur capacité à s'approprier les consignes d'écriture.

La troisième partie sera consacrée à l'étude expérimentale et à l'analyse des données recueillies. Le chapitre **7** sera dédié à la présentation du contexte dans lequel l'expérimentation a été réalisée, avec une présentation détaillée des protagonistes qui y ont participé. Le chapitre **8** comportera l'analyse du corpus des textes produits que nous avons organisé sous forme de trois sous-corpus répartis en fonction de niveau des classes observées. Enfin, le chapitre **9,** le dernier, sera consacré aux questions d'ordre plus spécifiquement didactique. Il nous permettra de tirer des conclusions des résultats de cette recherche pour l'enseignement de la production écrite créative à des apprenants adultes allophones. Nous nous interrogerons sur les spécificités de l'atelier d'écriture littéraire dans la didactique de l'écrit en FLE, ainsi que sur les moyens de

développer chez les apprenants-scripteurs une véritable compétence d'écriture littéraire à la fois linguistique, interculturelle, et esthétique.

Première partie

L’atelier d’écriture et la didactique de l’écrit

Introduction

Dans les années 1980, et grâce à l'apparition des instruments informatisés de l'écriture, l'écriture personnelle s'est transformée en marchandise et s'est affranchie des contraintes de l'édition traditionnelle (Christine Barré-de Miniac, 2000). C'est le moment où émerge la phase de l'écriture généralisée et où apparaît la nouvelle forme d'encadrement de la nouvelle pratique culturelle de l'écriture qui a pris pour nom l'« atelier d'écriture ».

Elle est apparue non seulement comme un dispositif de formation du scripteur, qu'il soit professionnel ou non, qu'il soit adulte ou enfant, mais aussi comme un indice des représentations sociales des pratiques d'écriture.

Avec les ateliers d'écriture qui s'imposent, une nouvelle étape institutionnelle est franchie. D'une part, parce que les pratiques d'écriture sont de plus en plus utilisées hors de la classe, en formation d'adultes et, d'autre part, parce que l'écriture se définit plus nettement comme un *procès d'écriture et de réécriture*[3]. En témoigne la définition de l'atelier d'écriture que fournit Y. Reuter (1989) ci-dessous :

> L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres, (p. 75).

En réalité, le courant de l'atelier d'écriture a connu un parcours et un épanouissement sous des formes et des procédures diverses. Son histoire en France se construit à partir de différents courants contribuant, chacun à leur tour, à multiplier les ressources selon, aussi bien, les objectifs de ces ateliers que leurs lieux d'intervention ; elle s'échelonne du formalisme oulipien à la concentration sur l'expression du sujet à la manière d'Elisabeth Bing.

Plusieurs recherches appartenant à différentes disciplines des sciences humaines (anthropologie, ethnologie, psychologie, sociologie, histoire, didactique, etc.) ont confirmé l'importance scolaire et sociale de l'écriture. En ce qui concerne le contexte didactique, notre domaine d'étude, ces recherches ont remis en question l'enseignement traditionnel de l'écriture et ses limites dans le contexte scolaire général tout en essayant de renouveler et de changer les pratiques enseignantes (J.-F. Halté, 1982).

[3] Terme utilisé par Y. Reuter (2000) dans son ouvrage *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, dans lequel il explique que l'écriture est un objet de travail qui nécessite du temps et des dispositifs précis, en rupture avec l'idéologie du premier jet ou de l'inspiration.

Cette évolution a incité les enseignants de français langue étrangère à prendre en considération la dimension psychoaffective qui participe au développement de la compétence scripturale des apprenants des langues étrangères, à développer des modèles d'écriture en référence à des types de situations sociales déterminés et à formaliser les relations lecture-écriture, autant de nouvelles pistes pour l'édification d'une didactique de l'écriture en FLE.

Si la communication constitue l'une des lignes de force du renouveau en didactique des langues étrangères depuis les trois dernières décennies, ses référents théoriques et ses techniques pédagogiques ont changé. Alors que les travaux des structuralistes s'ordonnaient autour de notions comme « outil » et « fonction » de communication, la nouvelle matrice pragmatique se construit en intégrant les concepts de situation, d'interaction et d'énonciation (J.-L. Chiss & J. Filliolet, 1986). Il s'agit d'une réflexion plus élaborée sur les stratégies d'enseignement, les situations d'apprentissage, le processus d'acquisition, impliquant la diversité des approches et le renouvellement des pratiques pédagogiques notamment par l'introduction de documents authentiques.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous évoquerons l'historique des ateliers d'écriture en France en définissant l'acte scriptural tout en montrant la contribution des ateliers d'écriture à l'innovation de la didactique de l'écriture durant le XX^{e} siècle.

Dans le deuxième chapitre, nous passerons en revue les récentes théories d'appui mises en œuvre pour le développement de la compétence scripturale dans l'enseignement- apprentissage du français langue maternelle et celui du français langue étrangère. Le premier volet du chapitre présentera le modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture en français langue maternelle, en fera connaître les diverses théories récentes, lesquelles nous permettront d'observer la formalisation de l'écriture et de sa didactique. Le deuxième volet sera consacré à l'évolution de la production écrite en didactique du français langue étrangère, détaillera les différents types de difficultés qu'elle doit surmonter, et montrera à quel point ces théories ont participé à atteindre l'objectif de la compétence de communication écrite dans l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère. Dans ce chapitre, nous examinerons le rapport établi entre l'évolution de l'enseignement de l'écriture et la dimension socioculturelle des échanges langagiers au sein d'une classe de FLE.

Enfin, le troisième chapitre examinera de près le processus de lecture-écriture en didactique du FLE et entreprendra de déterminer la contribution des ateliers d'écriture créative, comme modèle novateur de la pratique de l'écriture dans l'enseignement- apprentissage des langues

étrangères, à la réponse aux besoins des apprenants-scripteurs. À ce titre, nous chercherons à connaitre les spécificités de l'écriture créative au sein de l'atelier d'écriture par rapport à l'acte d'écrire dans sa généralité.

L'ensemble de cette première partie consiste à montrer l'évolution de la didactique de l'écrit et la contribution de la pratique des ateliers d'écriture créative au développement des compétences scripturales chez des apprenants du FLE tout en favorisant l'écriture littéraire comme modèle-déclencheur qui répond aux besoins linguistiques, référentiels et motivationnels des apprenants-scripteurs.

Chapitre 1 : L'historique des ateliers d'écriture en France

L'origine des ateliers d'écriture français remonte aussi bien à des sources et influences étrangères, comme les « creative writing workshops » aux États-Unis, qu'à des courants majeurs français. Ces derniers ont eu, chacun à leur manière, un rôle fondateur en ce qui concerne l'usage des ateliers d'écriture au sein des classes selon qu'ils mettaient l'accent sur le pôle psychique ou sur le pôle textuel. L'étude de ces courants montre aussi bien des ressemblances que des divergences qui tiennent aux contextes, aux pratiques enseignantes ainsi qu'aux supports abordés dans les ateliers d'écriture. À ce stade, ce chapitre distinguera les types d'interactions qui s'y produisent, les caractéristiques des textes qui s'y écrivent et le processus d'élaboration des écrits.

1.1 Les ateliers d'écriture américains

L'histoire des ateliers d'écriture français montre que les expériences françaises du domaine se sont démarquées du modèle américain. Les « creative writing workshops » existent aux Etats-Unis depuis la fin du XIX[e] siècle. Ils ont vu le jour pour remplacer les cours magistraux de littérature ; le projet était de faire étudier la littérature d'une façon nouvelle et vivante[4].

Ces ateliers sont les descendants des clubs de conteurs ou de réunions publiques de lecture. La tradition orale est une des caractéristiques des ateliers d'écriture américains actuels qui se déroulent dans un cadre uniquement oral comme le précise I. Rossignol (1996) :

> Les séances d'écriture sont en effet des séances de lecture où les étudiants viennent lire leurs propres manuscrits – ou le manuscrit d'un autre – devant un public d'étudiants. L'ensemble est dirigé par un professeur dit d'écriture, un écrivain le plus souvent, (p. 22).

Les ateliers d'écriture américains, qui se déroulent presque exclusivement dans un cadre universitaire, ne proposent pas une théorisation de l'écriture, ils sont pragmatiques. Leur but est de transmettre une pratique et un savoir-faire. Les cours d'écriture, dans ce cas-là, ne constituent pas un lieu où l'on dicte ce qu'il faut faire. Ils sont plutôt un lieu de discussion autour de textes. Les critiques des textes portent sur la structure de l'intrigue et visent à aider à l'élaboration d'un

[4] Aujourd'hui, aux États-Unis, dans tous les départements de littérature, il y a des ateliers d'écriture animés par de grands écrivains. Les ateliers sont dispensés dans plus de 500 programmes universitaires et ceux de l'université d'Iowa en est l'un des plus prestigieux. Olivier GUEZ, *Les écrivains américains, cultivés en pépinières,* [visité le 30 mai 2014], disponible sur Internet <URL : http://www.lemonde.fr/livres/article/2013/04/25/les-ecrivains-americains-cultives-en-pepinieres_3165952_3260.html.

bon paragraphe. Il y a une absence totale de règles, il n'y a qu'un apprentissage informel qui passe par la confrontation entre pairs.

Il est vrai que certains animateurs français ont violemment rejeté le type américain des ateliers d'écriture, mais il est indéniable que ces ateliers ont ouvert une voie dans laquelle les ateliers français se retrouvent. Beaucoup d'animateurs, comme Jean Ricardou, qui est instituteur, nouveau romancier et théoricien du nouveau roman, Claudette Oriol-Boyer et Anne Roche, qui sont professeurs des universités, s'y réfèrent.

Toutefois, les ateliers d'écriture français ne constituent pas simplement le prolongement des ateliers américains, les personnes qui se sont intéressées aux ateliers en France étaient aussi nourries par d'autres courants de pensées comme, par exemple, l'expérience de Célestin Freinet au début du XX^{e} siècle dont le lieu d'implantation est situé à Vence dans les Alpes-Maritimes[5].

1.2 Le mouvement Freinet

Les questionnements autour d'une pédagogie centrée sur la contestation des modes d'enseignement officiels ont eu leur importance dans l'évolution des ateliers d'écriture français. Cet instituteur et son groupe ont proposé un remaniement de l'enseignement classique. I. Rossignol (1996) nous montre que leurs préoccupations reposaient sur un postulat simple : les enfants doivent apprendre à s'exprimer et à s'enrichir par leur propre vision du monde :

> Les classes de Freinet étaient ainsi de véritables laboratoires de vie, où chacun apportait de l'extérieur les éléments qui composaient son univers, ceux-ci constituant les bases d'une leçon générale. C'est dans la lignée de ces découvertes que Célestin Freinet a inventé le texte libre, (*op.cit.* p. 27).

À partir de leurs histoires personnelles, les enfants racontaient ou écrivaient un texte. Ce texte est dit libre parce que tout peut y être dit. Il ne s'agit pas pour autant d'écrire n'importe quoi, la spontanéité n'est pas une formule pédagogique pour ce groupe. Répondant à la question « comment aider les enfants à s'exprimer sans dire n'importe quoi ? » Freinet dit :

> L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance [...]. L'enfant n'écrit plus ce qui

[5] Parallèlement, **L'Institut Coopératif de l'École Moderne** (ICEM-Pédagogie Freinet) est une association créée en 1947 par Célestin Freinet rassemblant un certain nombre de pionniers. Aujourd'hui, agréée par les ministères de l'Éducation nationale et de la jeunesse et de la vie associative, l'ICEM regroupe des enseignants, des formateurs et des éducateurs autour des principes de la pédagogie Freinet. Les classes coopératives de l'École Moderne fonctionnent toujours avec les techniques de l'expression libre et du journal scolaire, de la correspondance interscolaire et des réseaux, avec l'apport des techniques modernes que sont l'informatique, la vidéo, l'Internet, etc. Comme à ses origines, un même espoir en la liberté de l'enfant et en l'Homme anime les enseignants de l'ICEM, convaincus que la pédagogie de Freinet, vivante et généreuse, est porteuse d'une éducation populaire synonyme d'espoir et de modernité pour le 21ème siècle.

> l'intéresse à[6] lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes, est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite, (1967, p. 19).

Pour les ateliers d'écriture, l'expérience Freinet a fourni des réflexions sur la position du maître « instituteur » et sur l'écriture qui est centrée sur l'expression de l'écrivant qui produit un texte dans et avec le groupe. L'activité scripturale est perçue sous un aspect qui n'est pas seulement littéraire. Elle peut aussi être utilisée comme support de la parole ou comme support pédagogique.

Même si certains didacticiens ont critiqué certains points de ce courant, il présente des intérêts non négligeables comme les conceptions de l'élève et de l'apprentissage, le va-et-vient constant, grâce aux instruments de travail, entre perspective globale de l'écrit (fonctions, sens, etc.) et intervention sur les unités inférieures de structuration.

Cette expérience, qui a mis en relief les relations se tissant entre les apprenants et l'objet de leur apprentissage, a trouvé un écho dans le courant du Nouveau Roman qui a eu une grande influence sur les ateliers d'écriture.

1.3 Dans l'orbite du Nouveau Roman : les travaux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer

Le courant littéraire du Nouveau Roman a remis en cause la définition traditionnelle du travail et de l'objet littéraire. Sa manière révolutionnaire de considérer l'écriture a été un apport crucial pour les ateliers d'écriture qui ont beaucoup bénéficié de ce grand moment de la littérature française. Ce courant dit « multiple » a marqué les ateliers d'écriture à plusieurs niveaux. Il a remis en question les formes romanesques du passé et leurs présupposés. Les écrivains ont redéfini plusieurs postulats dont le principal porte sur la position du narrateur.

L'écrivain du Nouveau Roman considère que réinventer le roman suppose de réinventer la façon dont l'écrivain regarde le monde. Ce regard ne peut être différent que s'il ne se met plus au centre du monde mais y prend une place. C'est ce que Michel Butor (1992) explique :

> Le romancier sait que son inspiration ne vient pas d'en dehors du monde (...) ; il sait que son inspiration, c'est le monde lui-même en train de changer, et qu'il n'en est qu'un moment, un fragment, (p. 153).

[6] (*sic).*

Toujours dans la même perspective, l'écriture est un « faire » plutôt qu'un « dire ». Elle fait le monde en même temps qu'elle l'écrit. Comme le dit Butor (1992) :

> Croire que le romancier a « quelque chose à dire » et qu'il cherche ensuite comment le dire, représente le plus grave des contresens. Car c'est précisément ce « comment », cette manière de dire, qui constitue son projet d'écrivain, (*ibid*.).

Ce sont les deux points principaux de ce mouvement qui ont marqué les ateliers d'écriture français.

Les ateliers d'écriture élaborés par Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, qui ont pris forme dans le courant des années 75-80, présentent un type d'ateliers dans lequel le travail sur le texte se trouve en position dominante. Tous les deux travaillaient séparément[7] mais en échange permanent. Ils ne représentent aucun groupe ni association. La théorie commune de leur travail est la théorie du texte (La Textique) fondée par Jean Ricardou.

Ricardou trouve que ce qui empêche l'écriture est la lecture parce que généralement on a tendance à lire non ce qui écrit mais ce que l'on croit avoir lu. En lisant, le lecteur substitue au texte sa propre reformulation intérieure. Dans ses ateliers d'écriture, Ricardou envisage deux hypothèses. La première travaille sur l'idée qu'écrire signifie être lecteur de son propre texte ; dans ce cas-là, il faut apprendre à lire son propre texte avec les yeux d'un « autre ». Pour y parvenir, le regard des autres participants de l'atelier est précieux. Alors que la deuxième s'intéresse au lecteur. Pour devenir lecteur de son propre texte ou de celui des autres, il faut apprendre les mécanismes de l'écriture.

Traditionnellement, la lecture est axée sur la pensée de l'auteur puisque l'on cherche à savoir ce qu'il a voulu dire. Ainsi, écrire correspond à un sens institué qui précède l'acte d'écrire. Cette idéologie du dire, selon Ricardou, est à l'origine du défaut de lecture qui empêche l'écriture, car elle nie l'aspect matériel de l'acte scriptural.

Ricardou et Oriol-Boyer pensent que le texte se construit sur deux bases : un pôle idéel (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant, graphique ou phonétique). Le texte « intéressant » est celui qui tisse un maximum de relations entre ces deux pôles.

Le nœud de l'analyse de Ricardou réside dans l'opposition du "texte" à l'"écrit" alors que ces deux mots sont synonymes dans le français courant. Il précise que c'est la graphie qui préside

[7] Ricardou dirigeait (et dirige toujours) des séminaires de Textique dans lesquels les ateliers sont intensivement pratiqués à titre d'application des propositions théoriques de la Textique. Oriol-Boyer, de son côté, animait des ateliers à l'université de Grenoble et dans tous les centres de formation pour enseignants.

au commencement de l'écriture et c'est elle qui permet son achèvement. Il parle de deux conceptions de la graphie :

- La conception dominante : la reproduction d'une phrase mentale ou écrite ;
- La conception dominée : la production qui est l'actif du stylo sur la page, (*ibid.*, p. 78).

Pour Ricardou (1989), l'écriture correspond aux opérations qui permettent la production de l'écrit, ce qui conforme à dire qu'elle est : « l'ensemble des manœuvres par lesquelles un écrit se voit pourvu de structures plus accomplies » (p. 111).

De même, Ricardou (1984) pense que l'écrivain est cet homme qui « trouve en écrivant ce qui finit par être dit » (p. 22). C'est par la transformation de ce qui est écrit qu'il y a écriture.

Dans ce contexte, l'atelier d'écriture est le lieu dans lequel des artisans travaillent ensemble sur un objet unique. Ce dernier subit les modifications que chaque membre du groupe effectue selon ses compétences. Le texte produit s'améliore à travers ce travail collectif et constructif.

Cette vision de l'écriture a été complétée par le travail de Claudette Oriol-Boyer qui, en s'appuyant sur la théorie de Ricardou, s'est attachée à élaborer une didactique centrée sur la connaissance du matériau texte. Ce point d'ancrage théorique lui a permis d'étudier le texte dans sa relation avec la langue et de l'envisager d'un point de vue artistique. Son métier de professeur de littérature à l'Université de Grenoble III l'a poussée à transmettre à ses étudiants l'idée que l'écrit est le résultat d'un ensemble d'opérations (de relecture et de réécriture). Il lui semble fondamental de s'approprier les mécanismes pour construire une compétence lectorale. Elle pense que, pour qu'il y ait une réelle appropriation du savoir, tout apprentissage doit être associé à une pratique de production et de recherche, (Oriol-Boyer C., 1988, p. 13).

Oriol-Boyer (1984) appelle la relation des pratiques d'écriture et de lecture qui donnent accès à l'élaboration de l'écriture le « scripturalisme ». Pour elle, « l'écriture est une discipline susceptible d'être enseignée » (p. 5) et, dans la pratique de l'atelier, il s'agit de mener le scripteur vers une bonne lecture de son texte. Cela signifie que toute activité de lecture devrait être envisagée comme une activité préalable à l'activité scripturale, peu importe le type ou le genre de texte à produire.

Le modèle de la rédaction du texte qu'elle propose s'appuie sur l'interaction de l'écriture et de la lecture. C'est un modèle en spirale. Selon elle, l'interactivité ne se limite pas à une lecture fonctionnant au moment où le texte est terminé. Elle est bien plus un mécanisme de la production textuelle ; elle constitue un élément inscrit dans le texte et, surtout, c'est elle qui

fonde une lecture menant l'écriture. Le schéma suivant montre **la spirale de l'écriture-lecture-réécriture** (*ibid.)* :

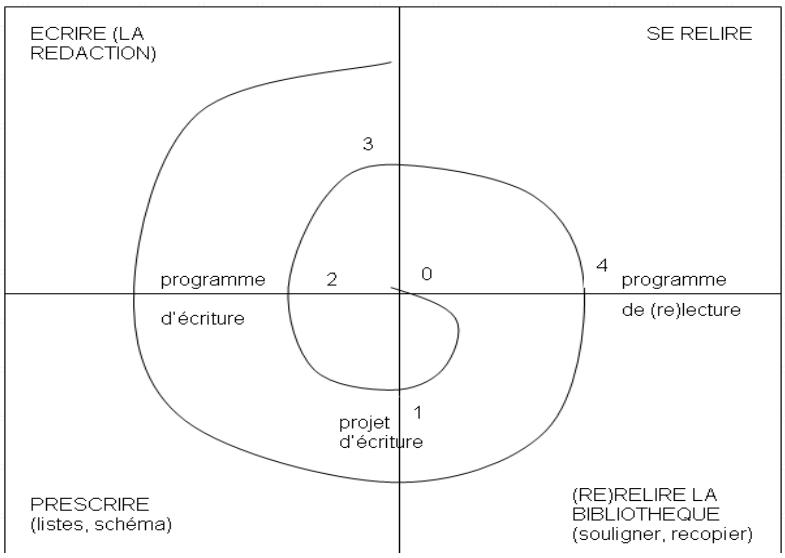


Tableau n°1: *La spirale de l'écriture-lecture-récriture de Claudette Oriol-Boyer, (op. cit. p. 14).*

En commentant ce schéma, Claudette Oriol-Boyer explique que « la spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte ».

Elle divise le processus d'écriture-lecture-réécriture en quatre « opérations » symbolisées par les quatre quartiers du carré. Elle précise également que, même s'il existe une progression le long de la spirale, des sauts ne sont pas à exclure, des phénomènes de réécriture ponctuels pouvant apparaître pendant une phase de relecture par exemple. Elle précise finalement que toute phase peut avorter et mener à un échec du projet.

Dans le schéma, le premier segment (0-1) de la spirale correspond au parcours de lecture que tout écrivant possède d'avance et qui, dit C. Oriol-Boyer, « permet l'émergence d'un projet d'écriture ». Vient ensuite l'élaboration d'un programme d'écriture sur la base de plusieurs travaux scripturaux préparatoires, tels que l'établissement de listes de mots, de citations, de schémas de composition, etc., segment (1-2). Ce programme d'écriture permet l'émergence d'un premier texte qui va être relu par son auteur et des lecteurs extérieurs lors d'ateliers par exemple, segment (2-3). Le temps de la relecture et de la convocation d'autres textes dont la relecture pourrait aider à poursuivre et à améliorer la première version, segment (3-4).

Le segment (4-5) correspond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui, dictionnaires, etc.,) menant à de nouveaux écrits préparatoires (notes par exemples) qui permettent, à leur

tour, l'écriture d'une nouvelle version du texte 1 (qui est devenu, entre temps, partie intégrante de la bibliothèque), segment (5-6). Le parcours continue jusqu'à ce que les différentes versions successives se ressemblent tellement que la spirale, qui tend asymptotiquement vers un cercle, se rapproche, version après version, de l'état définitif du texte, qui n'est que le résultat de la décision de suspension du processus de réécriture au regard du résultat initialement visé. (6-7).

Les ateliers d'écriture de Claudette Oriol-Boyer et de Jean Ricardou sont principalement centrés sur l'écrit littéraire. Leur apport essentiel réside dans l'introduction de la notion de la règle comme adjuvant et composante fondamentale du travail scriptural. La contrainte objectivée sert à entrer dans l'écriture, elle dirige la mémoire et l'imagination et facilite l'organisation des éléments dans un projet textuel. Elle autorise ainsi des relectures et des évaluations plus précises dans le sens où le texte est rapporté à ses contraintes initiales.

1.4 L'Oulipo

« L'Ouvroir de Littérature Potentielle » est un mouvement littéraire fondé, après la deuxième Guerre mondiale, par un groupe d'écrivains et de mathématiciens comprenant Raymond Queneau, François le Lionnais, Georges Perec et Italo Calvino, Jacques Bens, Jacques Roubaud, Claude Berge et d'autres. Les Oulipiens sont des créateurs artisans qui se donnent pour tâche d'extraire de la langue et de la littérature toutes leurs capacités intrinsèques. « Il s'agit d'essayer d'utiliser des structures mathématiques dans la littérature[8] ».

À partir de règles techniques, les Oulipiens expérimentent et proposent toutes sortes de formes qu'ils fabriquent avec des règles de transformation mathématiques. Ils partent du principe que l'apport de structures formelles et de contraintes pourrait être considéré comme un support pédagogique. En fait, il existe plusieurs grandes familles de contraintes : combinatoire, jeux de lettres, jeux de mots, graphes, mathématiques, détournements, démarreurs, et d'autres. Les contraintes utilisées explicites ou cachées selon les cas, contribuent à faire découvrir et à faire prendre conscience des structures de la langue et des sous-systèmes du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, de l'orthographe, ce qui sera rapidement intégré à l'école, dans la didactique de la langue première.

[8] *Action poétique,* « L'Oulipo » n°85, septembre 1981, p. 48, cité par I. Rossignol, *op. cit.* p. 39.

L'Oulipo a pleinement participé à l'histoire des ateliers d'écriture en France. Ces derniers en gardent le principe que l'écriture est régie par des lois qui ne se laissent découvrir que par le travail d'écriture. Il faut écrire pour découvrir et comprendre ce qu'est l'écriture.

Dans les ateliers qu'ils ont menés, comme dans leurs œuvres, les écrivains oulipiens, notamment Marcel Bénabou, le secrétaire perpétuel de l'Oulipo, dont les travaux portaient sur la genèse de l'œuvre littéraire et l'autobiographie avec des romans comme *Écrire sur Tamara* (2002) et *Pourquoi je n'ai écrit aucun de mes livres* (1986), ont combiné exploitation systématique des possibilités structurales de la langue et invention fictionnelle. Les Oulipiens ont tous essayé de démontrer que l'acte d'écriture est une situation de communication : on écrit pour être lu (donc, compris) par un lecteur. Ainsi, les règles de l'écriture qu'ils ont établies ont apporté un cadre pédagogique à l'écriture. Elle peut être apprise et enseignée par tous et pour tous. Le cadre formel a un aspect ludique qui permet aux scripteurs d'écrire avec et pour le plaisir.

1.5 Mai 68

Face à la société autoritaire d'après-guerre et aux forces d'opposition dominées par le marxisme et le structuralisme qu'elle avait suscitées, une nouvelle génération s'est dressée, pour réclamer des nouveaux horizons contre ce monde ancien. Les événements de Mai 68 ont constitué le point de départ d'un nouveau monde, leur explosion avec tout ce qu'il a engendré d'ouverture d'esprit et d'idées nouvelles, a permis non seulement la naissance des ateliers d'écriture en France mais aussi leur développement sous des formes variées et des pratiques novatrices. Les réflexions sur la place du sujet et son épanouissement marquent les ateliers. Le principe d'égalité entre les participants et la place faite à l'expression ou à la communication constituent les bases communes à la majorité des ateliers français. Laurent Joffrin (1988) rappelle les buts des événements de Mai 68 en indiquant qu'il s'agit de « Moderniser la pédagogie et lutter contre l'élitisme. Rénover la transmission des savoirs » (p. 42).

L'écriture devient un moyen d'atteindre le « bien être ». Le pouvoir du maître a été remis en cause ; son savoir intellectuel reste indispensable mais il n'est plus demandé exclusivement. On lui demande aussi de s'impliquer.

1.6 Les grands courants des ateliers d'écriture en France

Les ateliers d'écriture français trouvent leur source dans la double question de la conception de l'écriture et de son enseignement.

Les ateliers d'écriture américains et le travail de Freinet ont apporté aux ateliers français un modèle d'organisation de séances ainsi que la dynamique de lecture. L'écriture a été très tôt considérée comme un outil pédagogique. L'Oulipo a fourni des « recettes » aux enseignants alors que Freinet a utilisé l'écrit pour l'apprentissage de la socialité et, bien entendu, de la lecture.

Du côté du public, les tendances qui expliquent le succès collectif rencontrés par les différentes tendances et groupes à l'origine du développement des ateliers d'écriture en France sont le besoin de s'exprimer, l'envie de briller dans les yeux des autres, la découverte de la convivialité ou bien les retrouvailles avec sa propre langue. Quant à leurs caractéristiques, ces courants se différencient aussi bien par le niveau des apprenants, le lieu d'intervention (scolaire/parascolaire) que par la méthodologie adoptée dans l'élaboration et la réalisation des ateliers.

1.6.1 Le Groupe d'Aix

En 1968, Anne Roche a proposé à l'Université d'Aix-en-Provence des « Cours de création poétique » dans lesquels elle demandait aux étudiants, dans un premier temps, d'apporter des textes de leur composition pour les lire en groupe ; cette expérience rejoint directement les ateliers d'écriture américains. Ensuite, elle leur proposait d'écrire un roman collectif pendant le cours. Elle s'est entendue avec ses étudiants sur deux principes : tout le monde peut écrire, et la pratique de l'écriture apporte une compréhension interne aux fonctionnements textuels. Son atelier d'écriture a permis à chacun de sortir de sa passivité et de partager ses idées avec le groupe. Pour le Groupe d'Aix, il ne s'agit pas seulement de faire écrire, l'objectif est aussi d'améliorer la compréhension des mécanismes textuels, de conduire à la lecture experte.

L'objectif des premiers ateliers était centré sur la libération de la parole et de la personne. L'efficacité y était importante, mais les étudiants qui s'inscrivaient à ces cours avaient surtout un grand désir d'être entendus et écoutés. Plus tard, la demande d'efficacité a primé : c'est la découverte de techniques à réutiliser dans d'autres disciplines qui est recherchée. Andrée Guiguet explique qu'elle a abandonné les contraintes simplement ludiques car elles semblent trop « gratuites » aux étudiants, (Guiguet et *al*. 1989, p. 12).

À l'instar des écrivains oulipiens, les enseignantes du groupe étaient particulièrement créatrices, elles travaillaient à partir de toutes sortes de procédures formelles susceptibles de déclencher des processus d'écriture. Dans leurs ateliers, comme dans les ateliers oulipiens, les étudiants travaillaient à partir de contraintes, ils regardaient comment la contrainte était utilisée et en analysaient le fonctionnement.

1.6.2 L'Association Elisabeth Bing

Dans l'association qu'elle a créée en 1981, Elisabeth Bing travaille avec des perspectives bien différentes de celles du Groupe d'Aix. En effet, elle y poursuit une expérience débutée en 1969 dans un Institut Médico-Pédagogique auprès d'enfants en difficulté. Elle fonde son association avec pour objectif la volonté d'approfondir et d'élargir les intuitions acquises lors de cette première expérience[9]. Dans un entretien réalisé pour le CRDP de Rouen, elle précise que les fondements de son expérience se basent « sa propre passion douloureuse de l'acte d'écrire et son amour de la littérature » et que son objectif a toujours été « l'intériorisation de ce que c'est qu'écrire – au sens le plus exigeant du terme » (*ibid*.).

L'Institut Médico-Pédagogique, lieu originel des ateliers d'Elisabeth Bing, a sans doute déterminé l'importance de la prise en compte du psychisme et de l'investissement du sujet-scripteur dans ce domaine. Malgré les nombreuses critiques qui lui ont été opposées et son manque de théorisation de l'écriture et des écrits, il ne faut pas négliger l'importance de certaines dimensions intégrées dans les dispositifs de ses ateliers comme le rôle du groupe avec les notions d'écoute bienveillante, de travail de réassurance et de dimension communicationnelle, ainsi que le rôle de déclencheur et de support pour l'imaginaire des mythes et des légendes.

La démarche suivie au sein de l'association a profondément évolué au fil du temps, tout en restant fidèle aux intuitions initiales. Car, même si elle présume une richesse d'ouvertures et de techniques éprouvées, celles-ci ne peuvent prendre sens que dans une invention toujours renouvelée.

Les ateliers Bing accueillent tous ceux que l'écriture concerne, ceux que l'écriture attire, mais auxquels elle fait défaut, aussi bien que ceux qui écrivent depuis longtemps et qui désirent sortir de la solitude, se confronter à d'autres écritures, à de nouvelles incitations, trouver des lecteurs

[9] *ÉCRITURES, écritures*, CRDP de Rouen, 1992, p. 237. Cité par I. Rossignol, *op. cit.* p. 61.

plus distanciés qu'eux-mêmes et qui sauront dans le texte réclamer leur place, celle précisément du lecteur.

L'association forme des animateurs d'ateliers d'écriture, littéraires ou institutionnels, et propose des modules de suivi d'animation à l'issue de ces formations.

Les animateurs interviennent à l'extérieur de l'association en animant des ateliers dans différentes institutions (milieu hospitalier, comités d'entreprises, centres d'accueil, etc.) ou pour des projets spécifiques (écrits collectifs) en France et à l'étranger.

Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing proposent également des formations à l'écriture professionnelle, en entreprise.

1.6.3 Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)

Le groupe, issu de l'expérience Freinet, a été créé après la première guerre mondiale dans le but de repenser le modèle éducatif. En 1968, le GFEN, considéré comme un lieu de recherche, est devenu un mouvement fixe avec des secteurs différents comme le secteur « poésie » organisé en 1972 par Michel Cosem à Toulouse. Ces ateliers ont été animés exclusivement par des poètes et visaient précisément l'établissement d'un lien entre l'intellectuel et la pratique scripturale.

Face aux échecs de l'apprentissage de la lecture à l'école, le GFEN a développé une nouvelle politique d'écriture en défendant l'idée que l'on apprend à lire en écrivant.

Les ateliers d'écriture du GFEN étaient engagés dans un combat social. Les membres du groupe trouvent que l'école ne donne pas aux enfants la possibilité de se développer en fonction de leur expérience de vie, ce qui engendre des inégalités. C'est pourquoi, dans les ateliers que propose le GFEN, il y a à chaque fois une exploration menée par un ensemble de chercheurs. Tout peut y être discuté, toutes les tendances y sont présentes, ce qui fait dire qu'il n'y a pas au GFEN un, mais plusieurs types d'ateliers d'écriture. De cette diversité, deux concepts émergent : le « Tous capables » et la théorie de construction des savoirs, comme en témoigne Michel Ducom :

> L'essentiel de l'Atelier n'est pas son appareillage, très facilement détournable. L'essentiel c'est l'ensemble des paris humanistes qui le sous-tendent. Le « Tous-capables » ; la dimension de l'Egalité, sont des éléments décisifs[10].

[10] In *L'Atelier d'écriture* « *Le pouvoir d'écrire* », publication du GFEN, 1988, p. 7, cité par I. Rossignol, *op. cit.* p. 69.

Ainsi, l'atelier d'écriture a pour fonction de (re)créer un espace de liberté, de façon à ce que chacun accède à l'expression de sa pensée individuelle. Michel Ducom le précise dans *L'atelier d'écriture* : « La raison de l'atelier d'écriture est de permettre la réappropriation de l'acte d'écriture comme forme de pensée » (*ibid.*).

Les ateliers du GFEN se divisent en trois phases fondamentales : auto-socio-construction. Dans la phase *auto*, ou brouillonne, les participants sont invités à écouter plusieurs consignes, prononcées par l'animateur, puis à écrire. Dans la deuxième phase *socio*, les textes écrits sont lus et affichés au groupe. C'est le moment où chacun s'interroge sur la lisibilité de son texte. À partir de ces premières lectures, l'écriture se poursuit dans la phase de construction. Un nouveau texte est écrit à partir des observations effectuées dans la troisième phase, la phase *socio* ou la phase de la socialisation des écrits. Il ne s'agit pas de réécriture mais de l'écriture d'un autre texte conjuguant les mots des autres. Les mots sont sans cesse affichés, découpés, reconstruits dans processus de destruction-reconstruction permanent qui doit conduire à l'affirmation de soi ; car comme le souligne Michèle Chedemois (1988) : « Le dispositif de l'atelier met en évidence que l'on n'écrit jamais seul. On écrit pour ou contre des textes d'autres » (*op. cit.* p. 94).

Dans ce sens, l'écriture est constamment mise en situation de façon à ce que le participant s'implique et prenne position. Cette phase est considérée comme très importante dans les ateliers du GFEN parce que, par la mise en situation, le participant se reconstruit en même temps que son texte. C'est son histoire qui est travaillée.

1.6.4 L'Association ALEPH Écriture

C'est en 1985 qu'Alain André, Daniel Mony et Jacqueline Dupret ont créé l'Association Aleph. Les ateliers d'écriture d'Aleph suivent plusieurs objectifs : il y a le côté social représenté par l'importance donnée à l'intégration du sujet-participant dans son texte et, par là, à son histoire ; il y a aussi le souci de savoir quels types d'atelier peuvent aider à la fabrication d'un objet écrit lisible par les autres. Dans son ouvrage *Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création*, Alain André (1989) dit :

> L'écriture doit, selon moi, faire la part infiniment plus belle à l'individu et à sa sensibilité : elle s'identifie avec une aspiration fondamentale à la liberté comme condition de tout travail artistique, (p. 121).

L'équipe d'Aleph se compose d'enseignants, de didacticiens et d'écrivains. Elle intervient dans tous les lieux où l'écriture est sollicitée. Le groupe a été influencé par certains mouvements et travaux réalisés auparavant.

Suite aux travaux de Ricardou, Aleph a accordé une grande importance à l'aspect formel et structural de la langue. Du GFEN, elle reprend les trois grandes phases (auto-socio-construction). Il ne s'agit pas seulement de faire écrire puis de faire lire des textes de premier jet mais d'établir également différents travaux de groupe entre ces deux temps.

De même, Alain André a repris de Célestin Freinet le sens de la socialisation ; pour tous les ateliers, les textes une fois écrits sont donnés à voir aux participants qui, à cette occasion, se transforment en lecteurs :

> La lecture de Célestin Freinet m'a en outre convaincu depuis longtemps, dans le principe, que la socialisation externe des écrits- leur diffusion hors d'un petit groupe de travail commun- est le point crucial de tout apprentissage de l'écriture, (*op.cit*. p. 243).

Au fil du temps, Aleph Écriture a développé des pratiques vivantes à destination du grand public et des institutions : ateliers d'écriture présentiels ou à distance, cycles de création littéraire, accompagnements personnalisés et formations de formateurs, formations à l'écriture professionnelle et journalistique, interventions sur mesure. Ce laboratoire pédagogique cible sa réflexion sur le processus de création, avec « Les Inédits », un programme de lectures-rencontres innovant, consacré au chantier en cours d'écrivains. Il s'intéresse également au lien entre réflexion théorique et pratique de l'écriture avec l'*Inventoire*, revue web qui propose des interviews d'écrivains, des propositions d'écriture, des interventions pédagogiques et des chroniques littéraires, et met en relief l'échange et la réflexion sur les pratiques de l'« écriture créative » en Europe.
Aleph Écriture est membre fondateur de l'EACWP (European Association of Creative Writing Programmes), qui rassemble plus de 15 départements universitaires et écoles d'écriture[11].
Ce tour d'horizon nous a permis de préciser les origines des ateliers d'écriture français.

Pour l'enseignement formel de l'écriture, les apports des ateliers d'écriture sont importants en ce qui concerne l'intégration de l'aspect psychologique, l'attention portée au texte et les dispositifs de travail. Ces trois composantes constituent une structure innovante facilitant la transformation de la pratique traditionnelle de l'écriture. Dans un cadre institutionnel, ils rompent, par leur durée et leurs règles, avec les démarches traditionnelles, tout en étant

[11] En 2012, Aleph a organisé la première conférence pédagogique internationale dédiée au métier de formateur en écriture, [visité le 28 avril 2014], disponible sur Internet <URL :http://www.aleph-ecriture.fr/-Accueil-

susceptibles d'intégrer aussi bien des jeux d'écriture que des exercices de structuration nécessités par les contenus des programmes scolaires établis.

Par ailleurs, pendant les deux dernières décennies, l'écriture est devenue une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école quels que soient le niveau et la discipline ainsi que dans la vie privée, professionnelle ou publique. Ce constat nous paraît suffisant pour justifier l'importance accordée à la didactique et à la pratique de l'écrit dans l'enseignement- apprentissage du français langue maternelle et étrangère.

Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la compréhension et la production de l'écrit ont pris un nouvel essor dans le but de développer une véritable compétence textuelle chez les apprenants. Certains didacticiens trouvent qu'il est opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et la production en langue étrangère. Avec l'approche communicative, la notion de l'écriture créative retrouve sa place au sein de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Reuter (1989) estime que l'essentiel dans la didactique de l'écriture est de dégager des intérêts par l'acquisition de nouvelles compétences lectorales et scripturales et de prendre en compte la créativité dans les productions des apprenants. D'après lui, l'imaginaire est conçu comme un matériau culturel pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques, mises en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours et de textes (mythes, légendes, contes, etc.), et structurant des productions collectives et individuelles que chacun actualise de manière spécifique.

La didactisation de l'écriture et l'émergence des ateliers d'écriture comme une pratique novatrice de l'écriture dans le parcours d'enseignement/apprentissage de l'écriture, nous incitent à présent à nous tourner vers les théories de l'écriture qui ont sous-tendu la didactique de l'écrit en FLM et FLE et à observer l'évolution de ces théories jusqu'à leurs retombées didactiques sur l'enseignement / apprentissage de l'écriture littéraire en FLE.

Chapitre 2 : Les théories d'écriture et la didactique de l'écrit en FLM et FLE

La production écrite est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère. Ce fait a été testé par la prolifération des recherches sur la production écrite en langue étrangère au cours de ces trente dernières années.

L'atelier d'écriture, conçu comme pratique humaine où l'écrit est produit collectivement et construit des savoirs, parfois non-conscientisés par les participants, s'appuie à la fois sur une certaine conception de la langue et des processus de création. Cette vision de la didactisation de l'écriture incite à découvrir le cheminement de son évolution au fil du temps.

Les recherches en didactique de l'écrit ont abouti à des résultats concluants mais insuffisants parce que, selon Marie-Laure Barbier (2003), les avancées récentes de la production écrite en (LE) sont plutôt inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (LM), ne sont pas nombreuses les recherches prenant en compte une situation d'écrit bilingue. La compétence de production écrite laisse toujours à désirer.

Le présent chapitre se compose de deux volets : le premier se penchera sur la place de l'écrit dans l'enseignement du français langue maternelle en présentant les théories mises en œuvre pour une meilleure didactique de l'écriture dans les institutions scolaires ; alors que le deuxième volet sera consacré à la production écrite en langue étrangère et au processus rédactionnel qui en découle.

2.1 La place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle

Pour mieux comprendre l'importance de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage des langues, il est indispensable d'observer l'encadrement théorique et progressif de l'enseignement de l'écriture dans le contexte scolaire. Cela permet ensuite de mieux saisir les premiers tâtonnements et l'évolution des pratiques d'écriture dans le parcours d'apprentissage du français langue étrangère.

2.1.1 L'enseignement traditionnel de l'écriture

Institutionnellement, la rédaction a une place emblématique, elle est désignée comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves. À la

fin du XIX^{e} siècle, le terme désignait l'exercice du compte rendu. Pendant la première moitié du XX^{e} siècle, pour l'école primaire, il s'agissait d'écrire en s'appuyant sur des observations du réel (paysages, personnages ou événements vus) comme le précise V. Houdart-Merot (2001, p. 31) des « *leçons de choses* » ; alors que pour les premiers niveaux du secondaire, il y avait deux types d'exercices de rédaction. Le premier s'appuyait sur des exercices d'expression orale, laquelle était considérée comme préparatoire à l'expression écrite ; alors que le deuxième consistait à travailler avec des textes littéraires qui faisaient l'objet de « *leçons de récitation* » (*ibid.*). Au lycée, la rédaction devenait la composition française qui pouvait porter sur des sujets très variés tels la narration historique, et de petits sujets littéraires ou moraux (*op.cit.* p. 32).

Avant que les théories et les recherches sur l'enseignement de l'écriture voient le jour dans les années 70, les modalités d'enseignement-apprentissage de la rédaction étaient restreintes. Elles se caractérisaient par la mise en place d'un enseignement des sous-systèmes de la langue qui n'établissait pas de liens avec les difficultés rencontrées par les élèves dans la rédaction ni avec l'organisation et les fonctions textuelles des éléments linguistiques. Le travail de l'enseignant consistait à imprégner les élèves avec des textes-modèles et ne comportait ni une analyse technique précise et préalable des structures linguistiques impliquées par le type de texte à produire, ni une relation forte avec un projet d'écriture.

2.1.1.1 La rédaction comme lieu explicite de l'enseignement de l'écriture

Dans les années 60, selon J.-F. Halté qui s'est penché sur les sources de l'enseignement de la rédaction, les manuels de littérature de Lagarde et Michard et les grammaires façon Souché-Grunewald, formaient l'arrière-plan de la didactique de l'écriture. La compétence d'écriture s'acquérait par l'exercice de la composition française ou de la rédaction. Elle était considérée comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les sous-disciplines du français mais elle ne faisait pas l'objet d'un enseignement. Elle se présentait de fait comme une synthèse applicative des autres enseignements de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, etc. Dans son analyse de la conception didactique de l'écriture, J.-F. Halté (1988) souligne, dans un article intitulé *L'écriture entre didactique et pédagogie,* que, dans ces années-là :

> L'écriture ne peut que s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduits ; s'il y a, à l'époque, des dogmes, il n'y a pas, par contre, de théorie, (p. 9).

Reuter insiste, lui aussi, sur cette absence d'enseignement de l'écriture. Selon lui, elle s'explique par plusieurs facteurs. Il y a, d'abord, l'absence de théories et de recherches sur l'écriture et son apprentissage. La place prépondérante de la grammaire qui servait de support aux enseignements, est, de surcroît, relativement contradictoire avec l'écriture des textes car « la grammaire est essentiellement intra-phrastique et plus centrée sur la morphosyntaxe et l'énoncé que l'énonciation et la pragmatique[12] » (Reuter, 1996, p. 15). De même, la prégnance de la langue est confirmée aussi bien par les annotations des enseignants qui portent principalement sur cette dimension au détriment des autres aspects du texte que par l'auto-évaluation des élèves qui estiment leur progrès en rédaction par rapport à l'orthographe et à la conjugaison. L'écriture est donc réduite en cours de français par le temps qui lui est consacré, et aussi par sa limitation à certaines activités et certains types de textes.

2.1.1.2 La rédaction et la situation de communication

La situation de communication dans la production de l'écrit scolaire est complexe, parfois artificielle. Il s'agit de s'adresser au professeur dans le but principal d'être évalué. J.-F. Halté trouve que l'écrit scolaire « simule une interaction fictive et non fonctionnelle entre destinateur et destinataire, et dissimule une interaction réelle entre le maître et l'élève[13] ». Il convient d'ajouter, à la suite de J.-F. Halte et Y. Reuter, la notion de « malentendu communicationnel[14] ». L'enseignant, par la voie de la consigne-sujet, sollicite des contenus plus ou moins reliés à l'expérience et à l'affectivité de la vie de l'élève et lui répond, par la voie de l'évaluation, par des codes et des manières de dire. C'est ce fait qui pourrait expliquer le désintérêt et le désinvestissement de certains élèves.

Ce modèle de la pratique dominante de l'écriture à l'école explique que les représentations des apprenants ne soient pratiquement pas prises en compte et que leurs difficultés soient rarement analysées. De même, Reuter constate que les relations lecture-écriture, convoquées pour la pratique de l'écriture, sont peu formalisées et aussi que la réécriture se trouve complètement exclue des pratiques traditionnelles de la rédaction scolaire (Reuter, 1996, *op. cit.* p. 19).

[12] Selon Reuter : « centrée sur la phrase et non sur l'ensemble du texte, cette grammaire est relativement impuissante à rendre compte de multiples phénomènes : jeu de temps ; reprises anaphoriques, gestion des implicites, etc. ».
[13] Halté J.-F., « Les conditions de production de l'écrit scolaire », dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain, B. Schneuwly (dir), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, Bruxelles, 1978, p. 40.
[14] Une notion évoquée par Y. Reuter, 1996, *op. cit.* p. 17.

2.1.1.3 Le texte littéraire comme modèle-référent de la rédaction

Une autre caractéristique de l'enseignement traditionnel de l'écriture à l'école est qu'il est rattaché à l'étude des textes littéraires présentés comme des modèles par une longue tradition rhétorique que perpétue A. Albalat (1940) dans son ouvrage *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*. Mais en renforçant le poids de la littérature dans l'enseignement de la rédaction, il accroît le blocage de certains élèves devant l'écriture.

La rédaction était très souvent précédée par des lectures-analyses d'extraits de textes littéraires. On estimait qu'il suffisait que les élèves s'imprègnent de ces textes modèles et les imitent pour apprendre à écrire. Dans son analyse, Reuter (1996) parle d'une réduction des textes et des pratiques (1996, p. 21). Il s'agit d'une restriction des textes littéraires, fictionnels, narratifs ou poétiques, à l'image scolairement acceptable[15] de la littérature, et des pratiques d'écriture (incluant les pratiques sociales de référence) à un seul type de pratique : la pratique scolaire, et à un seul type de textes : les textes littéraires.

2.1.2 Les éléments de changement dans l'enseignement de l'écriture

Dans les années 70-90, des pratiques didactiques sous-tendues par des théories nouvelles, issues de la linguistique et des autres sciences humaines (sociologie, psychologie, anthropologie, etc.) ont contribué à renouveler, partiellement, l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Cette période est caractérisée par l'ouverture à de nouveaux référents et à des exercices plus variés. Il s'agit de pratiques toutes aussi différentes que le texte libre de la pédagogie Freinet, les jeux d'écriture de l'Oulipo, les ateliers d'écriture, l'écriture longue, l'écriture en projet, les récits de vie, et autres mises en application des théories du texte et de l'écriture qui circulaient à l'époque.

2.1.2.1 Alternatives pédagogiques

Pour le contexte scolaire, les apports du courant Freinet et du texte libre dans l'évolution de l'enseignement de l'écriture ne sont pas du tout négligeables. Le rôle historique et considérable de ce courant prend plusieurs dimensions. Il considère que l'écriture est une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue. Le texte libre dans la pédagogie de Freinet n'est pas isolé ; il est mis en relation avec d'autres pratiques d'expression libre comme la musique et le dessin par exemple. C'est une activité parmi les nombreuses

[15] À l'école, la littérature était expurgée de ce qui était trop politique, ou jugé moralement douteux, et transformée du point de vue de l'orthographe et de la syntaxe pour les textes du passé.

pratiques scripturales exercées au sein de la classe. Le texte libre repose sur des outils spécifiques de reproduction, de conversation et de transmission, Reuter (1996) en souligne certains points importants :

> La valorisation, l'écoute, le respect de l'enfant-scripteur, le rôle du groupe, la conception de l'écriture comme *praxis* n'excluant pas les dimensions matérielles, l'intérêt porté à la construction du besoin d'écrire […], c'est-à-dire l'élaboration des fonctions de l'écriture, (*op. cit*. p. 24).

De même, dans les années 80, la pédagogie de projet, apparue comme un autre courant, a tenté une synthèse de différentes propositions alternatives concernant l'apprentissage, les démarches et les savoirs disciplinaires de l'enseignement de l'écriture sous l'inspiration de différents groupes parmi lesquels le GFEN[16]. Ce courant a été expérimenté sur le terrain du français en primaire, au collège et en formation pour adultes. J.-F. Halté (1982) en relève les grands traits dans son article intitulé *Travailler en projet : écrire un roman historique en 5ème*. Ce type de pédagogie déplace l'accent de l'enseignement sur l'apprentissage en s'interrogeant sur la façon dont le sujet construit un savoir. L'idée est de réduire l'écart entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage social. Dans ce contexte, la production devient centrale. Les contenus des productions ne sont pas programmés à l'avance ; c'est le projet qui doit organiser les apprentissages, les contenus, les tâches, etc.

Ce dispositif est géré par la classe-groupe avec des séances de programmation, de socialisation des activités et d'évaluation. Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe et parfois de l'école ; c'est ce qui contribue à fonctionnaliser et finaliser les activités.

Le troisième courant de recherche, aussi important que les deux premiers évoqués et qui a contribué à la modification de l'enseignement de l'écriture, c'est l'émergence des théories du texte. La narratologie ou théorie du récit a été connue en France avec les traductions de Vladimir Propp, des Formalistes russes, et les travaux de Barthes, Genette, Todorov, Greimas et d'autres. Depuis son arrivée sur la scène scolaire, dans les années 70, elle s'est diffusée très largement dans la formation des maîtres et les manuels[17]. Même s'il est un peu regrettable que des simplifications ou des détournements aient été opérés par un certain nombre de manuels scolaires, la narratologie a eu des retombées didactiques importantes et positives.

[16] GFEN, *Agir ensemble à l'école*, Tournai, Casterman, 1982.

[17] Parmi les grands points d'impact de la narratologie, il y a d'abord l'analyse des actions avec les trente-et-une fonctions des contes dégagées par Propp et le schéma quinaire qui rend compte de cinq étapes structurant de tout récit comme le rappelle Y. Reuter dans *L'Analyse du récit* (2000). Ensuite, il y a l'analyse des personnages, effectuée par Greimas, avec la distinction entre les actants et les acteurs. Enfin, il y a la distinction entre la fiction (histoire véhiculée par le texte) et la narration (techniques de construction de l'histoire), idée développée par G. Genette dans *Figures III* (1972).

Cette théorie a aidé véritablement à construire la structure de certains types de textes : par exemple, après le texte narratif, le texte descriptif et le texte argumentatif ont pu être formalisés. Mais la schématisation des types de textes autres que le récit n'a eu de retombées didactiques que plus tardivement.

Cependant, l'attention portée à l'organisation formelle des récits par la narratologie, a fait oublier d'autres théories du récit qui concernent son fonctionnement à l'oral et sa dimension évaluative (W. Labov, 1987) ou ses fonctions dans le développement cognitif (J. Bruner, 1991). L'intégration de la narratologie n'a pas transformé les fonctionnements pédagogiques, le travail sur les relations entre micro et macrostructures demeure relativement limité. Il a fallu attendre les grammaires textuelles pour qu'il y ait des modifications au niveau de la correction de l'écrit qui portait seulement, dans la plupart des cas, sur la phrase, la syntaxe, le lexique, l'orthographe, etc. (Combettes, 1983).

Cette théorie a permis de mieux appréhender les écrits mais elle n'a pas pu éclairer les mécanismes de l'écriture. Selon Y. Reuter (1996), elle a surtout facilité l'enseignement-apprentissage de l'écriture « en précisant les problèmes textuels auxquels elle se trouve confrontée, en objectivant l'architecture des récits, en clarifiant l'image du produit à réaliser et en générant l'image du mécano (la combinatoire) moins « écrasante » pour les apprenants » (*op.cit*. p. 30).

La narratologie a ouvert la voie aux autres théories du texte, l'idée étant de construire, comme pour le récit, l'architecture fondamentale des autres types de textes comme l'argumentatif, l'explicatif, le poétique, l'injonctif, etc. (Adam, 1992).

À travers ces recherches, de nouvelles hypothèses concernant les compétences de la lecture et de l'écriture ont émergé. Ces dernières étaient relatives aux types de textes. Elles ont explicité les modèles socioculturels qui sous-tendent la production des textes oraux et écrits, ce qui a facilité leur didactisation.

Grosso modo, ces recherches ont permis de travailler les autres types de textes utilisés et réalisés à l'école dans les diverses disciplines, et de mieux analyser et de modifier l'enseignement-apprentissage des exercices adoptés au lycée (dissertation, argumentation, résumé, etc.). De même, elles ont ouvert l'éventail des textes de référence (presse et écrits sociaux divers) et ont contribué à élargir la gamme des exercices pratiqués.

2.1.2.2 Nouvelles pistes pédagogico-didactiques

Depuis plusieurs décennies, les jeux poétiques et les ateliers d'écriture ont émergé comme deux nouvelles pratiques parmi les différentes voies de l'enseignement-apprentissage de l'écriture qui se sont élaborées à partir des courants tentant d'articuler les contenus disciplinaires propres au français et les démarches pédagogiques.

Les jeux poétiques se sont développés dans les années 70. Ils consistent à faire écrire un poème individuellement ou collectivement à partir de règles inventées ou issues de l'analyse de textes d'auteurs. L'émergence de ces jeux, au sein de l'école, est passée, en grande partie, par le primaire. Ils ont eu un grand succès et leur diffusion a été plus rapide que celle de la narratologie puisqu'il n'y a pas eu le détour théorico-universitaire qu'avait connu la narratologie. Leur origine est très diversifiée et se base sur des procédés rhétoriques et littéraires ainsi que les principes de l'Oulipo. Les jeux de l'Oulipo les plus abordés par cette pratique sont les acrostiches, les calligrammes, les lipogrammes, les mots-valises et le S+7[18].

En tant que pratique scolaire, les jeux poétiques se fondent sur l'image positive de l'enfant « créateur » qui devient producteur valorisé. Cet intérêt n'est pas négligeable sur le terrain anxiogène de l'écriture puisque l'apprentissage se construit sous le signe du jeu et du ludisme, luttant contre l'ennui et l'angoisse de la page blanche. « Dès lors, la personne, sa subjectivité, son dit et son dire, se trouvent convoqués et respectés », (Reuter, 1989, *op.cit.* p. 72).

Avec ce type de jeux, la notion de règle et de contrainte commence à apparaître. Le changement touche aussi bien les référents textuels diversifiés et modernisés que le rapport à ces référents. L'élève ne les lit plus pour les révérer mais pour y puiser des procédures et des techniques dont il peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture.

Cette pratique est complémentaire de la théorie de la narratologie dans le sens où elle construit des interactions entre lecture et écriture, ce qui est une idée maîtresse de la didactique du français à l'heure actuelle.

Pourtant, l'absence de réflexions théoriques sur les origines et les enjeux de pratiques textuelles ne permettent pas de développer des liens intéressants avec l'histoire littéraire ; l'aspect culturel du texte narratif se trouve négligé. De même, l'ouverture aux référents textuels reste restreinte « il s'agit plus de substitutions (d'auteurs et de valeurs) que d'une réflexion sur la place et

[18] Il s'agit d'un jeu oulipien, parmi d'autres, qui consiste à prendre un texte et un dictionnaire et remplacer chaque substantif du texte par le septième qui le suit dans le dictionnaire.

l'usage des auteurs et des valeurs » (*ibid*.), comme le souligne Reuter. Avec ces jeux, l'écriture commence à apparaître comme une dimension essentielle pour la didactique du français mais toujours loin des réflexions théoriques.

C'est avec le développement des ateliers d'écriture, qui émergent comme une nouvelle pratique d'écriture dans les années 80, que l'écriture s'est définie plus nettement comme un processus d'écriture et de réécriture qui nécessite du temps et des dispositifs précis.

Nous avons déjà évoqué, dans le chapitre précédent, les différents courants des ateliers d'écriture en France, leurs apports dans la didactique de l'écriture et leurs fonctionnements. Nous revenons ici sur deux courants qui ont eu un rôle fondateur pour le développement des ateliers d'écriture. Ce sont, d'un côté, les ateliers de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer et, d'un autre, les ateliers d'Elisabeth Bing. Ces deux courants sont considérés comme des références majeures et représentent les deux tendances auxquelles se renvoient, explicitement ou implicitement, les usages des ateliers d'écriture dans les classes : l'accent mis sur les pôles psychique et textuel[19].

Néanmoins, ils ont fait l'objet de nombreuses critiques. Aux ateliers d'Elisabeth Bing, on reproche le manque de théorisation de l'écriture, aux ateliers de Ricardou et d'Oriol-Boyer, leur la concentration sur les écrits littéraires. Reuter (1996) met en relief les apports importants de ce dernier courant, tout en émettant certaines réserves :

> Ils se réfèrent de surcroît à une conception du littéraire, ce qui est certes un avantage dans la mesure où elle est explicitée, mais ce qui peut s'avérer fort réducteur dans l'enseignement-apprentissage car, d'une part, il s'agit de développer pour chacun des apprenants ses potentialités spécifiques et, d'autre part, écrire ne se réduit pas à écrire du littéraire selon les positions de tel ou tel écrivain considéré d'avant-garde à un moment historique donné, (*op. cit.* p. 37).

Malgré ces critiques, il faut reconnaître que les ateliers d'écriture, avec la théorie qui les fondent, insufflent de nouvelles notions capitales pour l'enseignement de l'écriture, comme celles de règle, de durée et de réécriture. De plus, en raison de leur souplesse formelle, ils constituent une structure facilitant les changements, particulièrement adaptée aux enseignants désireux de rompre avec les pratiques traditionnelles sans pour autant bouleverser la totalité de leur mode de fonctionnement.

[19] Voir cf. *supra* chapitre 1.

2.1.3 L'émergence des théories de l'écriture en sciences humaines

Certaines sciences humaines, autres que les sciences du langage, ont fourni des modèles qui explicitent les différents aspects intervenant dans l'activité d'écriture et qui distinguent leurs fonctionnements.

Les études qui ont le plus contribué au renouvellement de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, ont été menées en psychologie cognitive, en psycholinguistique et en génétique textuelle. Ces trois disciplines ont fourni des théories sur l'écriture qui ont largement contribué à la construction de la didactique de l'écriture.

Pour notre recherche, nous allons présenter ci-après ces trois théories dans le but de percevoir les différents cadres d'analyse de l'écriture, et de se demander si elles favorisent ou non la perception, et en quoi elles sont convergentes ou divergentes.

2.1.3.1 L'approche psycho-cognitive de l'écriture

La plupart des modèles de production de textes s'appuient sur des théories cognitives. Ces dernières décrivent trois grandes composantes de l'activité d'écriture : les structures des connaissances du scripteur, les processus mis en œuvre pour écrire, et la situation d'écriture (Deschênes, 1988). En ce qui concerne les structures des connaissances, nous distinguons trois grands types de connaissances : les connaissances socioculturelles, les connaissances conceptuelles et les connaissances métacognitives (Deschênes, 1994).

Les connaissances socioculturelles constituent un ensemble de croyances partagées par le groupe auquel appartient le scripteur. Le groupe filtre les informations que reçoit l'individu et influence la signification qu'il attribue aux perceptions en fonction du contexte donné. Dans le modèle de la cognition « contextualisée », le même concept peut prendre des significations différentes, lesquelles dépendent de la lecture que fera l'individu (scripteur) du contexte dans lequel le concept est présenté et utilisé (Brown et ses collaborateurs, 1989). Le scripteur introduit donc dans son texte les représentations et les croyances de son groupe social.

Les connaissances conceptuelles se subdivisent en deux sous-catégories : les connaissances du contenu et les connaissances du discours. Les connaissances du contenu portent sur le domaine ou la discipline étudiés. Les connaissances du discours comprennent les connaissances phonologiques, les connaissances syntaxiques, les connaissances qui portent sur les structures des textes et les connaissances pragmatiques (Giasson, 1990).

Quant aux connaissances métacognitives, elles portent sur les connaissances et les processus de pensée du scripteur. Ces connaissances seront abordées et analysées par le CECR en 2001 pour tout ce qui concerne les compétences scripturales de l'apprenant du français langue étrangère.

Selon le modèle cognitif de la production des textes, le scripteur parvient à produire un bon texte dans la mesure où il possède, tant sur le plan linguistique que celui du domaine, des connaissances complètes et bien structurées, comme le souligne Dechênes (1996) :

> Les connaissances étant des réseaux associatifs constitués de concepts reliés entre eux, stockés dans la mémoire à long terme, on fait l'hypothèse que l'activation d'un concept d'un réseau dense et bien structuré devrait rendre disponibles beaucoup plus d'informations et enrichir les données servant à la production de textes, (p. 107).

De là et selon ce modèle, nous constatons qu'un scripteur compétent serait celui qui arriverait à rendre disponible et à utiliser correctement ce bloc de connaissances.

Dans une perspective didactique et dans le domaine du français, les travaux des chercheurs américains John R. Hayes et Linda S. Flower, dans les années 1980, constituent les recherches les plus claires mettant en évidence la complexité de l'activité de production écrite. Ces travaux, repris par plusieurs chercheurs en France (Fayol, 1987 ; Deschênes, 1988 et C. Garcia-Debanc dans les années 90), permettent une meilleure connaissance des opérations qui entrent en jeu dans l'activité de rédaction.

Ce courant de recherche consiste à analyser les processus à l'œuvre dans la production scripturale ; « il s'est appuyé sur la technique des *protocoles* (qui consiste à demander à un sujet de réaliser une tâche en commentant ce qu'il fait) », (Reuter, 1996, *op.cit*. p. 40).

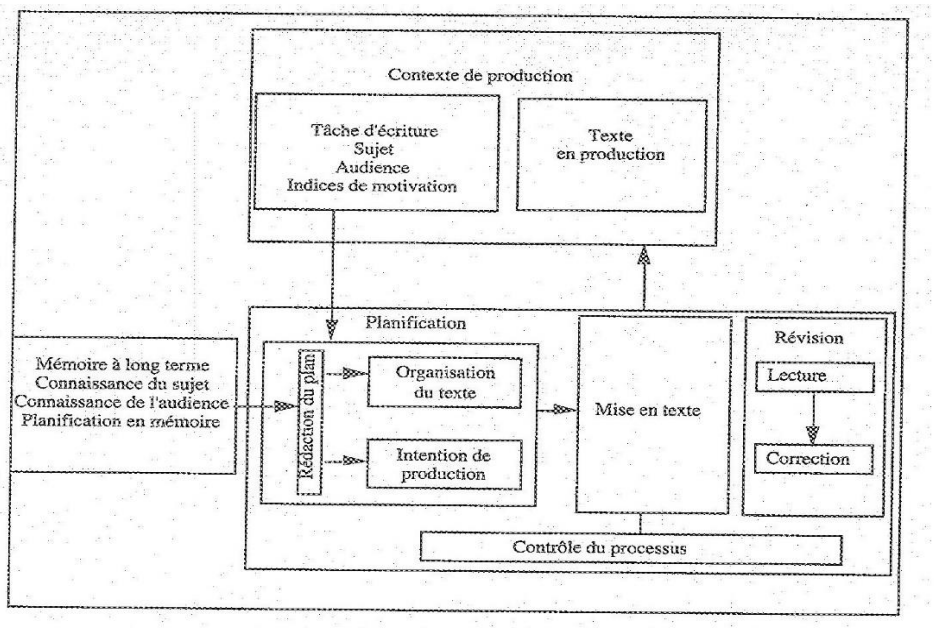


Tableau n°2: *Le modèle de Hayes et Flower*[20].

Dans l'approche psychocognitive du processus de l'écriture, John R. Hayes et Linda. S. Flower fournissent un cadre déterminé du processus qui met en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite ; ils distinguent trois composantes : la planification, la rédaction et la révision (voir *supra*, tableau n°2).

Dans l'étape de la planification, le scripteur récupère, dans sa mémoire à long terme, toutes les connaissances requises pour les réorganiser et établir un plan de rédaction.

Guy Boudreau (1992) suit Hayes et Flower en soulignant que l'étape de la planification implique que le scripteur puisse, d'une part, activer les idées à générer dans son texte pour ensuite les organiser en un tout cohérent et, d'autre part, établir les objectifs qu'il poursuit lors de son projet rédactionnel :

> La planification consiste à dégager les informations inhérentes à la situation d'interlocution et disponibles dans sa mémoire à long terme (le scripteur) pour ensuite les utiliser lors de la rédaction d'un plan sommaire. Un tel processus implique les connaissances que le scripteur détient à la fois sur la thématique ; sur les caractéristiques de la situation énonciative et sur les stratégies de mise en texte, (p. 113).

Quant à Fayol (1987)[21], il distingue plus précisément deux niveaux de planification : un niveau macro qui porte sur l'élaboration des idées et un niveau micro qui renvoie à l'organisation conduisant à la rédaction des phrases elles-mêmes.

Dans la deuxième étape, qui est la textualisation ou la mise en texte, le scripteur détermine son choix lexical et sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques adéquates au contexte donné, afin de mettre en texte ses idées récupérées et organisées à transcrire. Deschênes (1994) précise que :

> Il y a probablement deux activités importantes dans ce processus de textualisation : la première consiste à linéariser des propositions sémantiques composant le réseau mental des connaissances à transmettre, et la seconde à les mettre en mots, en propositions syntaxiques, en phrases et en paragraphes en utilisant des procédures linguistiques et syntaxiques susceptibles de supporter et de faciliter l'expression et la compréhension du sens que l'auteur veut transmettre, (*op. cit*. pp. 101-104).

Parvenant au processus de l'édition-révision qui est considéré comme la tâche la plus complexe de toute l'activité de production de textes, le scripteur procède à une lecture complète de son

[20] Hayes John R., (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in Boyer J.-Y., Dionne J.-P. (dir), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Editions Logiques, Montréal, p. 50.
[21] Fayol Michel (1987). « La mise en texte et ses problèmes », in J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain et B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Editions Bruxelles : Boeck, pp. 223-239.

premier jet pour apporter des corrections qu'il juge nécessaires à la qualité de son texte tout en vérifiant, à la fois, les aspects discursifs et linguistiques de sa production.

Par ailleurs, Hayes et Flower considèrent que les scripteurs ne suivent pas les mêmes stratégies dans la production de textes. Ils mobilisent plus particulièrement l'un ou l'autre des processus cognitifs intervenant en production de textes. C'est le fait qui amène les chercheurs américains à parler de différentes configurations de scripteurs. Dans tous les cas, le processus de rédaction demeure au centre de l'activité et ces configurations se distinguent par l'utilisation différenciée de l'instance de contrôle « *monitoring* »[22]. Certains scripteurs se prémunissent d'un plan plus détaillé avant de rédiger, d'autres activent et organisent leurs idées en cours de production. De même, certains mobilisent fortement le sous-processus de l'édition pour réviser au fur et à mesure des portions déjà écrites, d'autres effectuent cette révision en procédant à une lecture complète du premier jet terminé. L'existence de ces diverses configurations de scripteurs met en évidence le fait que le processus et les sous-processus impliqués par la production de textes ne peuvent pas être modélisés de façon strictement linéaire. C'est ce que Garcia-Debanc (1992) confirme dans les propos suivants :

> En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt vers la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre différents niveaux [...]. En effet, ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement, (p. 27).

Il en ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens. Ce modèle a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire et de montrer que le savoir écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'actualise en permanence. De même, ces processus cognitifs sont tous reliés les uns aux autres et leur interaction permet d'accomplir la tâche.

2.1.3.2 L'approche psycholinguistique

Les travaux de J.-P. Bronckart (1985) et B. Schneuwly (1988) ont suscité un grand intérêt dans le champ de la didactique du français. Ils tentent aussi de formaliser les opérations à l'œuvre dans l'écriture.

Cette approche se base sur l'hypothèse que les faits linguistiques renvoient à des opérations articulant le langage et l'extra-langage. L'extra-langage comprend l'espace référentiel (les

[22] L'expression « *Monitoring* » de Hayes et Flower a été traduite par Garcia -Debanc par « Instance de contrôle ».

contenus de pensée véhiculés) et l'espace contextuel, avec les domaines de la production (producteur, récepteur, espace, temps), et de l'interaction sociale (lieu social, énonciateur, destinataire, visée). À partir de l'étude des textes réalisés, Bronckart et Schneuwly dégagent plusieurs familles d'opérations qui construisent l'activité langagière (les opérations de structuration et celles de textualisation).

Les opérations de structuration ou gestion textuelle constituent une instance langagière mais non linéarisante qui, mettant en relation extra-langage et discours, définit la forme globale du texte et les types d'unités à utiliser. Dans ce type d'opérations, on distingue l'ancrage et la planification. L'ancrage établit les apports entre les contenus textuels et les repères spatio-temporels selon que l'univers du discours et celui de la situation matérielle constituent le même monde ou deux mondes différents[23]. La planification, quant à elle, construit et contrôle le discours dans sa globalité, selon un double processus de séquentialisation et de structuration langagière des contenus[24].

Le deuxième type d'opérations, pour l'approche psycholinguistique, est celui des opérations de textualisation. Il concerne la matérialisation en unités et la linéarisation du discours avec plusieurs catégories d'opérations langagières : la référentialisation (recherche et positionnement d'items lexicaux, mise en relation par des moyens morphologiques), la textualisation qui gère la chaîne textuelle et ses relations au contexte et organise la cohésion (premier/arrière-plan, temps, espace, reprises, progression, etc.) et la connexion (ponctuer, segmenter, articuler l'interpropositionnel, etc.), et la modalisation qui gère le rapport de l'énonciateur aux différentes unités du texte (assertion, interrogation, évaluation, etc.).

Il s'agit là d'une formalisation très précise qui tente de mieux articuler les phénomènes textuels, les types de textes et les opérations psychologiques. Elle a contribué de façon importante au renouvellement didactique avec des apports certains sur l'écriture et les types de textes.

Cependant, cette approche a été critiquée du fait qu'étant davantage fondée sur l'étude des textes que sur celle des sujets, elle n'intègre que peu les dimensions psychoaffectives et socioculturelles.

[23] Dans le monde conjoint (du discours), il n'y a pas de rupture entre le monde « dit » et « agi », le langage est utilisé pour parler du monde dans lequel on agit, alors que dans le monde disjoint (du récit ou de la narration), le monde « dit » est situé ailleurs, les contenus sont présentés comme appartenant à un autre monde. Là, il y a une rupture entre le monde « dit » et celui dans lequel on agit.

[24] Selon Y. Reuter, la séquentialisation est orientée vers les contenus et concerne l'activation des contenus présents dans la mémoire, alors que la structuration langagière des contenus est dirigée vers les formes langagières et sélectionne « des plans de texte », des schémas, et des « super- structures », en fonction de l'interaction sociale.

2.1.3.3 La génétique textuelle

Issue de transformations du courant très ancien de la philologie qui établit les textes des œuvres antiques et classiques en tentant d'éliminer les erreurs de transmission et d'édition, la génétique textuelle connaît un nouvel essor et présente des ouvertures passionnantes depuis les années 70 (deuxième moitié du XX^{e} siècle).

Elle s'intéresse à la genèse des textes, aux œuvres littéraires en devenir, en suivant minutieusement les transformations qui affectent leurs différents états (brouillons, « avant-textes », etc.). La définition des opérations scripturales est à l'horizon de ses travaux. Toutefois, les généticiens se montrent prudents sur l'intérêt des modèles que nous venons de mentionner. Comme le souligne A. Grésillon (1988) :

> Dire en gros qu'il faut distinguer les phases de planification, de mise en langue et de réécriture et que, bien entendu, les opérations en question peuvent, au lieu d'être linéaires, suivre un fonctionnement interactif revient en fait à admettre à peu près autant de sous-modèles différents qu'il y a de scripteurs, (p. 110).

Dans son ouvrage *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes,* Almuth Grésillon (1994) présente les principaux apports de ce courant et rappelle que l'écriture a constamment été pensée selon deux modalités métaphoriques antithétiques : une métaphore « organiciste » (naître) et une métaphore constructiviste (travail, atelier, machinerie). Nous pouvons en fait admettre que ces deux métaphores représentent les deux pôles (calcul/pulsion) qui structurent l'écriture. Grésillon insiste sur l'importance des rituels, des supports et des outils, dans la scription. Il montre également comment la génétique textuelle en travaillant à partir des ratures, a pu affiner ces catégories en distinguant les opérations de base (suppression, ajout, substitution, permutation), les variantes d'écriture (les unités sont corrigées et la réécriture s'effectue dans la même linéarité), les variantes de lecture (on réécrit dans l'espace interlinéaire dans la marge), les substitutions liées (nécessitées par d'autres) ou non, etc.

Ce courant offre un grand intérêt ; il expose comment et avec quels instruments on peut montrer, dans les classes, à l'aide des (avant) textes d'auteurs, que l'écriture n'est pas qu'inspiration, ce que cela signifie comme travail et comment les auteurs sont, eux aussi, confrontés aux difficultés que rencontrent les élèves.

Dans le champ didactique, C. Fabre (1990) a exploité l'intérêt de ce courant en utilisant ses instruments pour analyser les copies d'élèves du primaire. Elle appréhende aussi les ratures et les modifications comme traces de la réflexion sur l'écrit.

Examinant les quatre opérations de base, elle montre que *le remplacement* est, en quelque sorte, la rature par excellence : elle est la plus fréquente à tous les niveaux du primaire. Même si elle décroît avec l'avancée en âge, elle ne cesse de dominer. Alors que *l'ajout*, très largement implanté, progresse avec les niveaux et l'âge. C'est un indice d'amélioration ; il permet notamment de modifier conséquemment le dit. Les phases de réécriture permettent de le pratiquer de façon plus étendue.

La *suppression*, qui sert souvent à gommer les difficultés, se développe aussi avec l'âge. C'est l'opération qui nécessite le dédoublement maximal car elle consiste à détruire ce qui a été écrit.

Quant au *déplacement*, il s'agit aussi d'une opération atypique. Elle est aussi difficile à gérer car elle nécessite une réussite conjointe en deux points distincts de la chaîne du discours. Elle peut ainsi apparaître comme une opération terminale dans le développement de la compétence scripturale.

Ce type d'approche ouvre des perspectives didactiques importantes dans plusieurs directions. Il permet d'abord de mieux comprendre la psychogenèse de l'écriture.

Il permet aussi de mieux appréhender les stratégies scripturales des apprenants. Cela peut les aider à prendre conscience des opérations qu'ils utilisent de façon dominante et de celles dont ils ne se servent pas. Ensuite, en fonction de ces constats, cela peut les inciter à réécrire leur texte en se servant exclusivement de telle ou telle opération (ajout, permutation, par exemple).

De même, ce type de travail permet de mieux comprendre l'importance du temps et de la réécriture puisque cela aide à prendre du recul par rapport à ce qui a déjà été écrit et à expérimenter les modifications nécessaires. Enfin, il confirme la nécessité d'un travail didactique spécifique sur les zones les plus problématiques du texte.

2.1.4 Formaliser l'écriture pour une meilleure didactique de l'écriture

En fonction des connaissances théoriques disponibles, il est indispensable de réfléchir à la façon de construire une formalisation de l'écriture. Pour cela, nous allons suivre la démarche proposée par Reuter (2002, *op. cit.* p. 57).

En premier lieu, il est nécessaire de montrer les conditions de validité de cette formalisation dont le but est de comprendre le mieux possible les pratiques scripturales en situation scolaire et/ou extrascolaire, cela afin de déterminer ce qui pourrait s'opposer ou contribuer au développement de ces pratiques. Cette formalisation n'est en aucun cas prescriptive puisqu'elle

a vocation à être heuristique ; elle doit aider à comprendre, à décrire, à expliquer, etc. Elle est censée permettre aussi une opérationnalisation pédagogico-didactique dans l'espace scolaire.

Corollairement, elle s'efforce d'intégrer un maximum des apports des recherches issues des courants travaillant sur l'écriture. Mais surtout elle vise à être la plus explicite possible. C'est une nécessité, non seulement pour la théorisation, mais également pour l'action didactique qui a besoin de savoir sur quoi elle souhaite agir pratiquement et comment.

Partant de ces principes, nous pouvons désormais nous appuyer sur une série de termes-clés pour définir la formalisation de l'écriture. Nous allons commencer par "pratique".

2.1.4.1 L'écriture : une pratique sociale

Y. Reuter (1996) donne une définition de l'écriture en la caractérisant comme :

> une pratique sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné, (*op. cit.* p. 58).

Dans le champ de la didactique, utiliser le terme "pratique", c'est insister d'entrée de jeu sur certaines caractéristiques de l'écriture. Signalons ici le rôle tenu par la revue *Pratiques* dont la devise « théorie, pratique, pédagogie », a illustré les débuts et le développement de la didactique du français et de ses sous-disciplines, en particulier l'écriture. Nombre des didacticiens que nous avons cités jusqu'à présent : de Ricardou et Oriol-Boyer à Halté, Reuter et Garcia-Debanc, ont publié dans *Pratiques*, et participé à son collectif. Ils conçoivent l'écriture comme une activité qui transforme le support et produit des signes, de l'écrit, et du sens. Elle est complexe car elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psychoaffectif, du socioculturel, des savoirs, des représentations, des valeurs et des opérations de l'individu et du collectif. C'est ce qui en fait une pratique multiréférentielle.

Cette pratique est située physiquement dans une situation donnée, dans un espace-temps précis, par des postures, des gestes et des procédures, et par des outils et des supports. Elle est inscrite aussi dans l'ensemble de la vie sociale, dans des sphères socio-institutionnelles de pratiques qui la règlent et la codifient, ainsi que dans les relations entre les acteurs, les signes.

Elle s'insère en même temps dans l'histoire individuelle du scripteur (son apprentissage de l'écriture, sa vie professionnelle et privée, ses usages, etc.) et dans l'histoire collective du groupe puisque l'écriture n'a pas toujours existé, et que ses formes ont changé et changeront

encore. Loin d'être maîtrisée une fois pour toutes, la pratique de l'écriture est en relation constante avec les autres pratiques du scripteur (ses lectures, ses fonctions, ses projets, son rapport au monde, etc.).

2.1.4.2 Écrire pour produire du sens

Écrire pour produire du sens n'est pas une évidence. Il faut insister sur le fait qu'il n'existe aucune pratique scripturale dont cette visée serait absente. Cela invite à chercher à comprendre ceux qui tentent de s'exprimer et de communiquer et, ainsi, à interroger toute pratique d'enseignement qui pourrait séparer « forme » et sens.

Notre réflexion s'accorde avec celle de Michel Dabène (1991) qui, dans un article intitulé *La notion d'écrit ou le continuum scriptural*, constate que la production du sens pourrait être analysée à partir de deux axes. Le premier se construit dans ce que l'on appelle le *continuum* « matériel » de l'écrit entre apprentissage de l'écriture (un entraînement graphique, une reproduction d'écrits, des productions minimales) et l'écriture autonome ; alors que le second axe s'élabore dans un *continuum* « idéal » de l'écrit entre un pré-codage plus ou moins prononcé (des formulaires à compléter ou des questionnaires à choix multiples, etc.) et la volonté de recherche et d'originalité (Dabène, 1987).

De plus, le sens produit par le texte est principalement fondé sur un mode linguistique et non pas iconique[25], même si la nature du support, la disposition, la forme et la taille des lettres contribuent, de façon importante, à la construction du sens. C'est ce qui amène à étudier les contraintes que ce mode et ses formes d'organisation font peser sur l'écriture, et aussi à analyser ses interactions possibles avec les autres modes de structuration du sens.

2.1.4.3 Performance et compétence scripturales

Si nous voulons analyser l'écriture, il nous faut préciser ce qui la compose et ce qu'elle suppose. Pour ce faire, nous allons nous attarder sur les notions de performance, de compétence scripturale et de compétence générale du scripteur.

[25] Même si le calligramme exploite ces deux dimensions contradictoires, graphico-iconique et linguistique de l'écriture comme Claude Debon (2008) le montre dans son livre *« Calligrammes » dans tous ses états, édition critique du recueil de Guillaume Apollinaire*, Calliopées, Paris.

Le terme de "performance" désigne ici les produits de l'activité scripturale. Les performances sont observables et liées aux situations. D'un point de vue didactique, elles nécessitent la définition des familles de situations et de leurs paramètres.

Dans l'ordre des performances, nous distinguons deux sous-catégories :

- Le performé qui se compose des produits « finis », des écrits réalisés et des produits « transitoires » avec les brouillons et les notes. Le performé peut être analysé à l'aide des différentes méthodes de l'analyse textuelle. (Reuter, 1996, *op. cit.* p. 66).

- Les performances en tant que manifestations des opérations mentales (opérations de planification, de textualisation et de révision) et en tant que procédures de travail (qui relève de la graphie, des notes, de la réécriture, etc.)[26].

En ce qui concerne la notion de compétence scripturale, nous avons dégagé quatre sens qui s'entrecroisent. Il s'agit d'abord de ce que l'on estime théoriquement nécessaire pour accomplir des performances. Nous souscrivons à la définition qu'en donne M. Dabène (1987) : « L'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité », (*op.cit.* p. 38).

C'est aussi une hypothèse de travail, un postulat théorico-méthodologique posant que les performances supposent une compétence relativement spécifique.

Plus spécifiquement, il s'agit de la représentation que l'enseignant (re)construit à propos de chaque élève après avoir étudié ses performances : « C'est le résultat de l'évaluation de ce qu'il sait faire ou non en matière d'écriture », (Reuter, 1996, *op. cit*. p. 67).

Enfin, Reuter fait état d'un quatrième sens lié aux acteurs et à leurs secteurs d'activité : la compétence est alors ce que les enseignants de français estiment être de leur ressort pour faire progresser les élèves, et qui est un objet de recherche pour les chercheurs en didactique de l'écriture.

La compétence scripturale comporte trois grandes composantes : celle des savoirs, celle des représentations et des investissements, et celle des opérations.

Les savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale appartiennent à quatre catégories que nous présentons dans le tableau ci-dessous que nous reprenons de Reuter (1996) :

[26] Ces performances nécessitent des enregistrements audio-visuels pour pouvoir être analysées. Cette analyse peut être complétée par des questionnaires ou des entretiens.

Types de savoir	Descriptif
Savoirs linguistiques et textuels	Ils portent sur : les sous-systèmes langagiers (lexique, syntaxe, morphologie, etc.), les configurations textuelles (types de textes, genres, etc.), les relations texte-contexte (dimension pragmatique avec les acte de paroles, la communication, les interactions, les situations, etc.)
Savoirs sémiotico-scripturaux	Ils concernent le fonctionnement des signes linguistiques notamment les signes écrits, dont la valeur émerge par rapport aux relations entre les signes présents selon les deux axes syntagmatique et paradigmatique.
Savoirs sémiotico-sociaux	Ils portent sur le fonctionnement de l'écrit dans la société et son utilité sociale.
Savoirs sur le fonctionnement de la lecture-écriture	Ils renvoient au fait que tout texte contient du sens, c'est pourquoi nous pouvons y rajouter des savoirs encyclopédiques sur la perception du monde.

Tableau n°3: *Les différentes catégories de savoirs mis en place dans la compétence scripturale (Reuter, 1996, p. 67-68).*

La deuxième composante de la compétence scripturale comprend les représentations, les investissements et les valeurs liées à la tâche, à la situation, aux objets textuels et aux contenus. Il existe plusieurs pôles qui les organisent ; concernant les investissements il y a, par exemple, l'attraction/répulsion avec expression de soi/exposition à l'autrui et les investissements physiques plus ou moins conscients. Pour les représentations, il y a les représentations de soi et du rapport entre soi et l'écriture.

La troisième et la dernière composante comporte toutes les opérations qui interviennent au cours du processus d'écriture (planification, textualisation, scription, révision) (*op.cit.* p. 69).

Les opérations de planification comprennent l'analyse de l'acte à effectuer, la détermination de la stratégie discursivo-textuelle (genre, type, contenus, moyens textuels, etc.) et la détermination de la stratégie d'action (gestion du temps, choix des outils et des supports, etc.).

Les opérations de textualisation s'intéressent à l'organisation macro-micro structurelle du texte sous le contrôle de l'articulation contextuelle, de l'articulation intertextuelle (avec les autres messages convoqués) et de l'articulation cotextuelle (éléments antérieurs ou postérieurs du même message : anaphores, cohésion thématique, etc., (Dabène, 1987, *op.cit*. p. 27).

Quant aux opérations de scription, elles désignent la gestion du savoir-graphier dans ses dimensions les plus physiques, dans ses composantes psychomotrices et grapho-visuelles (postures d'écriture, mouvements corporels, maniement de l'outil et du support, représentations spatio-temporelles de l'écriture, représentation iconique de l'écrit, etc., (*ibid.* p. 61).

Enfin, les opérations de révision impliquent la relecture de l'écrit avec la confrontation aux normes de référence, la construction de rectifications possibles et les modifications éventuelles pour la version finale du projet écrit.

Il ne faut pas oublier que ces opérations peuvent intervenir dans des ordres différents et sont récursives ; elles reviennent à plusieurs reprises dans le travail d'écriture. En quelque sorte, elles représentent la mise en œuvre opératoire des savoirs, des représentations, des valeurs et des investissements.

Pour conclure, nous allons parler des compétences générales du scripteur. Ces dernières comprennent l'ensemble des compétences, aptitudes, capacités, savoirs et représentations du scripteur.

La présence de cette dimension, dans un modèle d'écriture, est nécessaire pour rappeler que les performances et les compétences d'un sujet-scripteur, dans un domaine, sont en relation permanente avec celles d'autres domaines, et que la compétence scripturale ne cesse de puiser dans le cadre général de la vie du sujet (savoirs encyclopédiques, représentations, valeurs, maîtrise corporelle et spatio-temporelle, etc.).

Pour la perspective didactique, cette dimension est indispensable dans la mesure où la relation qu'elle entretient avec l'ordre de la compétence scripturale doit être posée pour essayer de réfléchir à des problèmes cruciaux tels que celui des éventuels prérequis, celui des transferts d'un domaine d'activité à un autre, ou celui de l'interprétation des dysfonctionnements constatés.

Toujours dans la même perspective, nous constatons que cette formalisation de l'écriture présente plusieurs intérêts. Elle permet de mieux appréhender en quoi l'enseignement-apprentissage peut produire ou accentuer des dysfonctionnements comme par exemple l'absence de relations lecture-écriture, et la diffusion de l'idéologie du don et de l'inspiration de l'écriture.

Cette vision favorise un renouvellement théorique qui consiste à aborder l'écriture en termes de résolution des problèmes et non d'application des règles, non seulement d'ordre textuel (grammaire, orthographe), mais aussi d'ordre scriptural (une tâche à accomplir, des opérations à effectuer, etc.). En même temps, elle rend l'enseignement-apprentissage de l'écriture compatible avec les théories générales de l'acquisition et de l'apprentissage, comme l'écrit Reuter (1996) :

> Sur le plan de l'opérationnalisation didactique, [cette formalisation] rend possible une gamme d'activités élargie avec la prise en compte des représentations et des problèmes des apprenants, la « conscientisation » des tensions, la production planifiée de conflits pour favoriser la perception de leurs formes et des possibilités de les résoudre, (*op. cit.* p. 75).

Ainsi, la formalisation de l'écriture suppose la formalisation de l'action pédagogique qui, à son tour, repose sur les mêmes principes de plausibilité théorique, d'explicitabilité maximale, d'ouverture et d'intégralité.

À ces premières conditions s'ajoute celle de l'efficacité : tous les apprenants doivent apprendre le mieux possible et dans les meilleures conditions. En matière d'écriture, cela peut s'effectuer à la fois à l'école et dans d'autres sphères socio-institutionnelles, dans des types de situations et d'écrits pratiqués en classe et dans ceux que l'apprenant rencontrera ultérieurement dans sa vie. La notion d'efficacité est conçue en fonction d'une compétence envisagée dans les dimensions scolaire et sociale.

En abordant le parcours progressif de l'enseignement l'écriture, passant de l'enseignement traditionnel aux différentes approches théoriques mises en œuvre pour la didactique de l'écrit en FLM, nous avons pu, d'un côté, discerner les caractéristiques des processus et sous-processus impliqués dans la production de textes, et d'autre côté, montrer l'importance de la formalisation de l'écriture pour une meilleure didactique de l'écriture. Ce cheminement nous a été indispensable pour comprendre, par la suite, l'évolution de la didactique de l'écriture dans le parcours de l'enseignement- apprentissage du FLE.

2.2 La production écrite en langue étrangère

L'objectif principal de tout enseignement-apprentissage des langues étrangères a toujours été de faciliter des tâches relativement difficiles pour les apprenants tout en faisant se succéder à 10 ou 15 ans d'intervalle de nouvelles méthodologies (audio-orale, 1940 ; audio-visuelle, 1950, etc.). De ce fait, en fonction des évolutions et des inventions, chaque méthodologie s'est

principalement appropriée un outil technologique tout en faisant usage d'autres outils mis en pratique.

Cependant, même si le but commun de toute méthodologie était l'acquisition chez les apprenants des quatre compétences langagières (compréhensions et productions orales et écrites), la production écrite n'a pas toujours bénéficié des progrès méthodologiques et technologiques du fait que l'oral a longtemps été considéré comme une priorité. Par conséquent, les nouveaux outils étaient majoritairement orientés vers les compétences de production et compréhension orales.

En fait, c'est avec l'avènement de l'approche communicative des années 70 que la production écrite a vécu un renouveau. Dans ce chapitre, nous nous interrogerons sur la définition de la production écrite en langue étrangère, sur les stratégies d'écriture que les apprenants de langue étrangère mettent en œuvre pour réaliser leurs écrits, et sur les différents types de difficultés qu'ils rencontrent.

2.2.1 La place de la production écrite au fil des méthodologies

Afin de dresser un rapide tableau de l'évolution de la didactique de la production écrite, nous nous proposons, dans ce chapitre, d'observer la place qu'elle a occupée dans les différentes méthodologies élaborées pour l'enseignement des langues. Pour cela, nous ne retiendrons que cinq méthodologies, celles qui ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues. Ce sont les méthodologies traditionnelle, directe, audio-visuelle, structuro-globale audio-visuelle (SGAV), et communicative.

Dans ce but, nous présenterons brièvement chaque méthodologie puis nous situerons la place qu'y occupe production écrite. Précisons qu'à la suite du *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq J.-P., dir., 2003)[27] nous désignons par méthodologie « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent », (p. 234).

[27] Désormais *DFLES.*

2.2.1.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi la méthodologie grammaire-traduction, est la plus vieille des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVI^{e} siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites « mortes » c'est-à-dire le grec et le latin antiques, elle a été transposée dans celui des langues modernes jusqu'au milieu du XX^{e} siècle.

Le premier objectif de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes / versions) dans lesquelles l'apprenant applique les règles de grammaire, lesquelles lui ont été enseignées de manière explicite dans sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale.

La méthodologie traditionnelle relègue l'oral au second plan et donne la priorité à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite, puisque d'après Cornaire et Raymond (1999) :

> Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions[28] […]
>
> Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires […]
>
> Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes, (p. 4-5).

La méthodologie traditionnelle ne construit donc pas de réelle compétence de communication tant pour l'écrit que pour l'oral dans la mesure où elle ne fournit aucune situation dans laquelle l'apprenant est invité à utiliser la langue écrite pour un usage personnel. C'est une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible » (*ibid.*).

2.2.1.2 La méthodologie directe

Elle est née dans les années 1900 en opposition « à l'exercice « indirect » qu'est la traduction » (Watt, 2002, p. 3) de la méthodologie traditionnelle.

[28] Les activités de thème consistent à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle, alors que la version consiste à faire l'inverse. Par exemple, dans le manuel de français *Advanced French composition* (Berthon et Onions, 1951 ; 1ère édition 1904) pour les étudiants anglophones et qui se base sur l'approche grammaire-traduction, les concepteurs disent que la pratique assidue de la langue littéraire (lecture, compréhension de textes et traduction) est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur (p. XVII-XVIII).

Selon Puren (1998), elle est considérée comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE (langues vivantes étrangères) » (p. 43), du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant et adopte des méthodes liées aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe. Elle se base sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur la maîtrise de la langue comme instrument de communication. L'élève mémorise ce qu'il apprend et s'en sert immédiatement.
Dans cet objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » (Cuq dir. 2003, *op.cit.* p. 237) et « les habiletés à lire et à écrire sont développées après apprentissage de l'habileté à parler », (Germain, 1993, p. 127).

L'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication » (*ibid*.) mais comme une activité subordonnée à l'oral qui permet de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement. Cette conception de l'écrit est nommée « passage à l'écrit » ou « oral scripturé ». Par exemple, les exercices favorisés dans le cours de conversation sont ceux de questions-réponses dirigés par l'enseignant.

2.2.1.3 La méthodologie audio-orale (M.A.O)

La méthodologie audio-orale a été développée aux États-Unis durant la seconde guerre mondiale. Elle repose sur le behaviorisme linguistique. Elle part de l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes » (Cornaire & Raymond, *idem,* p. 5). Elle repose sur la norme du réflexe conditionné et la séquence Stimulus-Réponse-Renforcement.

C'est pourquoi la méthodologie a profité, de manière intense, de la nouvelle technologie de l'époque avec ses enregistrements, ses supports audiovisuels, ses laboratoires de langue « dont l'objectif est de répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées » (N. Hirschsprung, 2005, p. 31).

L'objectif principal de cette méthodologie étant la communication en langue cible « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours » (Germain, *op. cit.* p. 142).

Néanmoins, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O., l'écrit est relégué au second plan et l'oral reste prioritaire. Cornaire & Raymond (1999) remarquent :

> Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ; ou bien se limitent à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. (*op. cit.* pp. 5-6).

Il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous allons voir qu'avec la méthodologie SGAV qui a suivi la M.A.O, la situation ne s'est pas améliorée.

2.2.1.4 La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie SGAV a été élaborée dans les années 50 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb par Peter Guberina. Elle se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée.

Avec cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (Cornaire & Raymond, *op. cit.* p. 18).

À partir d'un dialogue enregistré et d'un film où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement, l'apprenant est amené à accéder, de manière globale, à une situation de communication.

Ainsi, l'oral, dans la SGAV, prend toujours le pas sur l'écrit. Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est réalisé et cela par l'intermédiaire de la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire & Raymond, *op. cit.* p. 8). L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral. En fait, il faudra attendre l'avènement de l'approche communicative pour que cette compétence obtienne le statut qu'elle mérite.

2.2.1.5 La méthodologie communicative

L'approche communicative s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et, principalement, aux méthodologies audio-orale et SGAV.

Elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les

faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens » (Bérard, 1991, p. 32). On assiste donc à un recentrage sur le sens longtemps négligé au détriment de structures à apprendre par cœur.

La méthodologie communicative considère la langue non seulement comme un instrument de communication (tout comme la concevaient les méthodologies audio-orale et SGAV) mais aussi comme une interaction sociale. Elle vise l'appropriation d'une compétence de communication où interviennent les composantes linguistique, sociologique, discursive et stratégique, comme le précise Germain (1993) :

> Dans cette approche, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, (*op. cit.* p. 203-204).

La notion de besoin est mise en valeur : « Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... » (Cornaire & Raymond., 1999, *op.cit.* p. 11). Ainsi, c'est en fonction des besoins des apprenants que les quatre compétences langagières sont développées tout en favorisant les interactions entre les apprenants. À travers l'approche communicative, l'habileté d'expression écrite prend « de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. » (*op. cit.* p. 12).

Désormais, les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication ; outre les activités de production les plus classiques, les activités créatives (comme la simulation) voient le jour et il n'est plus question d'avoir des productions limitées au niveau de la phrase, mais au niveau du texte.

Néanmoins, il faut préciser que même si la communication ne concerne plus l'oral mais l'écrit, et même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit commencera à se faire sentir (Cuq (dir.), 2003, *op.cit*. p. 248).

Ainsi, à l'issue de ce panorama des méthodologies des langues étrangères, nous remarquons que l'activité d'écriture n'a pas été, pendant longtemps, considérée comme une activité primordiale, ni comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire à faire acquérir et à enseigner. Les renouvellements ont privilégié l'oral, tandis que l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative.

De nos jours, dans les salles de classe, où règnent un enseignement à visée communicative, basé sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a gagné en importance et les recherches dans ce domaine ont pris un nouvel essor. On ne se contente plus de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est crucial, désormais, c'est d'expliciter les opérations cognitives qui entrent en jeu dans l'écriture et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

Cependant, malgré les conséquences positives de l'approche communicative, tout n'est pas résolu, « les retombées (de ces changements) dans les matériels pédagogiques restent mineures » (*op. cit.* p. 178) ; l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de langue rencontre toujours des difficultés.

Ce sont ces difficultés que nous tenterons de mettre au jour dans la suite de cette recherche en revenant sur le processus et les stratégies de production écrite en langue étrangère ainsi que sur les préoccupations des apprenants.

Pour ce faire, il était nécessaire de prendre également en compte la production écrite en langue maternelle, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent car, par l'intermédiaire des recherches dans ce domaine, des hypothèses sur l'écrit en langue étrangère ont été élaborées.

2.2.2 Qu'est-ce que la production écrite ?

Nous tenterons tout d'abord de donner une définition de la production écrite pour pouvoir, par la suite, étudier le processus d'écriture en langue étrangère avec les difficultés qui s'y rattachent.

2.2.2.1 Vers une définition de la production écrite en FLE

Enseigner une langue signifie d'abord permettre aux apprenants de s'exprimer tant à l'écrit qu'à l'oral à l'aide de connaissances grammaticales, phonétiques, syntaxiques, morphologiques et sémantiques dans toutes sortes de situations, en mobilisant leurs capacités rationnelles et leurs connaissances des codes culturels des pays dont ils apprennent la langue. La production écrite n'est pas une simple transcription de l'oral et ne consiste pas en la juxtaposition de phrases correctement formées.

Durant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est limité à la grammaire de la phrase simple ou complexe (voir cf. *supra*, chapitre **2**). Les tendances actuelles ancrent cet

apprentissage dans une grammaire de texte (maniement des anaphores pronominales ou lexicales, maîtrise la variation thématique, etc.).

Exprimer des idées d'une manière correcte et cohérente à l'écrit n'est pas une chose facile. À l'oral, les erreurs sont davantage tolérées parce que l'on peut tout de même comprendre le message et qu'il est possible de le corriger grâce aux réactions de l'interlocuteur. À l'écrit, le récepteur n'étant pas présent, on ne peut pas se baser sur ses réactions pour corriger le message. Il faut prévoir l'écrit de manière à ce qu'il ne laisse aucun obstacle à la lecture. D'où la nécessité d'apprendre à écrire et de s'habituer à écrire.

Dans tous les cas, « l'apprenant en langue étrangère devra mobiliser des compétences multiples pour arriver à s'exprimer ; compétences linguistiques, communicatives, relationnelles et disciplinaires » (Barthélemy *et al*. 2011, p. 89).

Sur le plan didactique, le fait d'écrire signifie entrer en communication avec un interlocuteur[29] au moyen d'un texte. Ce dernier doit être conforme aux caractéristiques sociales et linguistiques (langue et texte) de l'écrit. De ce fait, l'enseignement-apprentissage de l'écriture pose plusieurs questions dont les plus importantes portent sur la difficulté à rendre compétents les jeunes scripteurs tant sur le plan de la forme que sur celui de l'organisation des contenus comme l'évoquent Acrà et Caravita (1993) :

> Apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes, (p. 98).

C'est pourquoi il faut apprendre aux apprenants-scripteurs à construire des modèles cohérents de l'écriture et du fragment du monde qu'ils veulent décrire. Il faut également leur faire découvrir comment dégager de ces modèles des macros et des microstructures correspondant à leurs buts et aux caractéristiques du contexte donné.

Ils doivent acquérir la capacité de revoir de façon constante leurs objectifs, leurs plans et leurs contenus. Les tâches authentiques sont les meilleures façons d'y parvenir ; elles répondent à des besoins et à des situations réels. Selon Englert (1990)[30] :

> Pour rendre un lecteur compétent, s'il est nécessaire de lui fournir les connaissances concernant les différentes manières d'organiser un texte, il faut aussi connaître le processus d'écriture et avoir un vocabulaire pour en parler. Dans la même perspective, pour devenir un scripteur compétent, il faut acquérir une compréhension du processus et pouvoir le diriger, (p. 132).

[29] Celui-ci ne se présente qu'au moment de la lecture. Nous reprenons d'Isabelle Gruca l'idée que l'enseignement de type communicatif ne dissocie pas la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans ce sens-là, l'écrit n'est pas décontextualisé et les écrits fonctionnels (réponse à une invitation, demande d'une information, etc.) permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie. (Gruca, 2005, *op.cit.* p. 189).

[30] Englert C.-S., « Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction », 1990.Cité par Deschênes A. J., (1995), *op. cit.* p. 132.

Dans le domaine des langues étrangères, notamment depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite présente le même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, c'est une activité de construction du sens qui cible, chez les apprenants, l'acquisition de la capacité à produire différents types de textes répondant à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit donc d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est amené à former et à exprimer ses idées et ses sentiments pour les communiquer et, par conséquent, à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriées à des situations particulières diversifiées » (Bouchard, cité par Pouliot, 1993, p. 120).

Selon Albert (1998, p. 60-61), cette compétence implique cinq niveaux de composantes à des degrés différents de la production :

-une compétence linguistique : compétence grammaticale (syntaxe, morphologie) et compétence lexicale,

-une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expériences et des objets du monde » (Moirand, 1982, p. 20),

-une compétence socioculturelle : « connaissances et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissances de l'histoire culturelle » (*ibid.*),

-une compétence cognitive : qui met en œuvre le processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/ apprentissage de la langue (*op.cit.* p. 15),

-une compétence discursive (pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication réelle (*op.cit.* p. 20).

Ainsi la création d'un texte fait appel à une interaction entre ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps, « il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée » (Weber, 1993, p. 62). Cela signifie que l'apprenant doit écrire son texte d'une façon correcte et de manière intelligente et ordonnée, d'où la complexité de l'acte d'écrire.

C'est pourquoi, parallèlement à la manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.), l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations

intellectuelles que de nombreux chercheurs (comme De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ; cf. Cornaire et Raymond, 1999) ont tenté de mettre au jour à travers des modèles du processus d'écriture, expression qui désigne « toute opération mentale qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production d'écriture » (Whalen, 1994, p. 52).

L'objectif de ces recherches était d'expliquer le processus automatiquement déclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces modèles de processus, d'abord conçus pour étudier l'expression écrite en langue maternelle, ont été, par la suite, appliqués à l'expression écrite en langue étrangère et c'est souvent par le biais de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 4).

Afin de mieux comprendre et de définir ce qu'est la production écrite et sa complexité, nous avons eu recours à des modèles du processus d'écriture[31] qui ont constitué la base théorique de l'étude du processus d'écriture en langue maternelle afin de voir en quoi consistent les opérations mentales qui mènent à des performances à l'écrit et à la production d'un texte.

2.2.2.2 Les difficultés de la production écrite en langue étrangère

Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower a démontré que les connaissances, les habiletés et le traitement de l'information sont des conditions qui concourent à la production d'un texte bien normé et que cette activité ne peut seulement être limitée à une activité de rédaction visant à contrôler les acquis grammaticaux, lexicaux, orthographiques, etc. Il s'agit d'un travail cognitif complexe qui, par l'intermédiaire de ces acquis, permet au scripteur de fonder un raisonnement scriptural comme l'indique Vigner (2001) : « Écrire un texte rassemble un nombre important d'opérations et la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser de problème », (p. 73). La complexité de l'écriture est en soi une difficulté qui la rend moins accessible que la production orale.

Ces arguments sont également valables pour la production écrite en langue étrangère puisque le processus de production et donc les enjeux qu'implique l'activité d'écrire sont les mêmes qu'en langue maternelle.

[31] Voir Chapitre 2.

Pour les apprenants en langue étrangère, à l'obstacle que représente la complexité de l'écriture en soi, se superpose l'insuffisance de la compétence linguistique, ce qui est de nature à balayer tout raisonnement qui entendrait cette tâche comme étant plus facile à réaliser en langue étrangère. Comme le signale Alarcon (2001) : « il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile » (p. 4). Au contraire, le non-natif se trouve face au système d'une langue inconnue et se sent, la plupart du temps démuni. Sa tâche s'annonce donc plus ardue (*ibid.*).

Par ailleurs, Wolff (1996) affirme que, même si l'apprenant en langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, il se trouve face à des difficultés supplémentaires. Ces dernières sont de type linguistique, notamment sur le plan lexical, et d'ordre socioculturel puisque chaque langue possède ses caractéristiques rhétoriques propres (p. 110).

Dans la visée cognitive dans laquelle nous nous situons, ces difficultés supplémentaires correspondent à deux des catégories de connaissances évoquées par Tardif (1997) :

- les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels que la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. Elles permettent la mise en application des connaissances procédurales (p. 48-49) ;

- les connaissances procédurales qui « correspondent au comment de l'action aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (*op.cit*. p. 50).

De chacune de ces catégories de connaissances relèvent des difficultés spécifiques. Ainsi, la gestion des difficultés relatives aux stratégies de production textuelle et, par conséquent, aux processus de production écrite fait partie des connaissances dites procédurales, alors que la gestion des difficultés linguistiques et de certaines difficultés socioculturelles relève des connaissances déclaratives.

De même, puisqu'il s'agit de production écrite, il se trouve qu'un autre domaine de connaissances est mobilisé. Ce sont les connaissances dites référentielles (Alamargot *et al*. 2005, p. 4). Il y a un impact de la méconnaissance du référent aussi bien sur la communication orale que sur la communication écrite. Cet impact est plus important dans le cas de la communication écrite, parce qu'il est plus difficile de réguler les incompréhensions ou les ambiguïtés causées par un déficit de connaissance du référent à l'écrit à cause de l'absence physique de l'interlocuteur. Il faut donc ajouter aux difficultés liées aux connaissances

procédurales et déclaratives celles liées aux connaissances référentielles comme un quatrième type de difficultés rencontrées par le scripteur de langue étrangère.

La suite de notre propos sera consacrée aux quatre difficultés que nous évoquerons ci-après et aux remédiations qui peuvent leur être apportées.

2.2.2.2.1 Processus et stratégies d'écriture

Afin de mettre au jour les difficultés relatives au processus d'écriture en langue étrangère, nous nous référerons aux différentes recherches réalisées pour montrer les comportements communément adoptés par les apprenants en langue étrangère et les plus constatés par les chercheurs lors de la planification, la mise en texte et la révision.

Concernant ces recherches, nous pouvons dégager trois remarques essentielles :

a- Les nombreuses recherches effectuées consistent généralement en des études de cas où la population étudiée est constituée d'un nombre limité d'apprenants (Victori, 1994, 4 apprenants ; Raims, 1987, 8 apprenants ; Zamel, 1983, 6 apprenants). Cependant, ces populations restreintes permettent de prendre en considération les caractéristiques individuelles des apprenants et de former un échantillon homogène et donc d'obtenir de meilleures données. En effet, pour les apprenants en langue étrangère, qui constituent d'habitude une population hétérogène par rapport à l'expertise rédactionnelle en langue maternelle et à la maîtrise d'une langue étrangère, la mise en place d'un plan expérimental s'avère généralement difficile, c'est ce qui « conduit souvent à des données disparates, particulièrement complexes à analyser » (M.-L. Barbier, 2004, p. 182). Par ailleurs, Raimes (1985, p. 231) précise qu'il est possible de dégager certaines généralisations à partir des études de cas.

b- La compétence rédactionnelle étant identique dans toutes les langues, les recherches qui portent sur le processus d'écriture en langue étrangère ont été inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle et consistent en l'étude des transferts de stratégies opérés de la langue maternelle à la langue étrangère acquise (Barbier, 2004, *op.cit*. p. 184). Beaucoup de chercheurs en concluent (Raims, 1987 ; Silva, 1993) qu'un scripteur compétent, expérimenté, qui « en cas de difficultés, […] sait quelles stratégies mettre en œuvre » (Cornaire et Raymond, 1999, *op.cit.* p. 55), le serait également en langue étrangère. Par stratégie, on désigne « un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but » (*op. cit.* p. 53).

c- Toutefois, il a été également procédé à une étude comparative (Cumming, 1989) entre des apprenants en langue étrangère de niveau faible (des novices) et d'autres de niveau avancé (des compétents) car la production écrite est différente chez une personne expérimentée et chez un débutant et qu'« une analyse théorique de la manière d'opérer des personnes expérimentées peut être la source de modèles experts d'expression écrite auxquels les étudiants [et enseignants] peuvent se référer » (Bruce, 1987, p. 133).

Nous en tirons la conclusion que les hétéroglottes sont difficiles à observer quand ils écrivent en langue étrangère ; ensuite, que la compétence rédactionnelle est universelle et transversale aux langues parce que c'est une compétence de discours ; mais qu'en revanche, le niveau des apprenants en langue étrangère influence la capacité de transfert de la compétence rédactionnelle de la langue maternelle à la langue étrangère.

En ce qui concerne l'étape de planification, les études de Silva (1993, p. 651) montrent que les scripteurs en langue étrangère planifient moins que les scripteurs de langue maternelle, alors que Zamel (1983, p. 172)[32] affirme que ses apprenants habiles en langue étrangère consacrent beaucoup de temps à la planification : ils essaient de voir comment procéder à leur rédaction. Dans ce but, ils organisent leurs idées par le biais de listes, de prises de notes ou de diagrammes. De même, à la différence de l'étude de Zamel, les apprenants en langue étrangère compétents de Victori (1999, p. 545) confirment, lorsqu'on les interroge, concevoir un plan (mental ou sur feuille) avant de commencer à écrire et précisent qu'ils ne se voient pas contraints d'y obéir entièrement. En effet, ils mettent parfois leur plan de côté et improvisent de nouvelles idées au cours de leur écriture.

Il semblerait donc que les scripteurs de langue étrangère planifient moins que les scripteurs de langue maternelle mais en même temps qu'ils renversent la perspective en planifiant des formes linguistiques qu'ils maîtrisent et en y adaptant leurs idées.

Quant à Préfontaine (1998, p. 26), voici comment elle retrace le parcours du scripteur compétent en langue étrangère lors de la planification :

a- il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin,

b- il juge de l'importance de chacune de ses idées afin de déterminer celles qui seront conservées comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires,

[32] Zamel Vivian, (1983). « The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies », *TESOL Quarterly*17, 2, pp.165-187, cité par Cornaire & Raymond, *op.cit.* p.59.

c- il rature certaines idées de la liste,

d- il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources d'information.

En ce qui concerne les scripteurs en langue étrangère moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent « écrire selon [leur] inspiration » (Victori, 1999, p. 546). C'est ce qui les pousse, en conséquence, à écrire d'un seul jet et explique le manque de clarté et de but que l'on constate dans leurs écrits. En outre, lorsqu'ils essaient de planifier, ils « n'ont pas conscience des lecteurs » (Préfontaine, 1998, *op.cit.* p. 25). C'est pourquoi ils présentent les caractéristiques suivantes (*ibid.*) :

a. ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites,

b. ils ne font pas de liens explicites entre les idées,

c. ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux,

d. ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

La mise en texte en langue étrangère se révèle l'étape la plus difficile, la plus laborieuse, la moins productive et celle qui prend le plus de temps. Nous établissons ci-après un tableau de comparaison de la conduite de la mise en texte entre le scripteur habile et le scripteur novice :

Le scripteur habile	**Le scripteur novice**
- Il fait des pauses longues, écrit lentement et s'arrête souvent en cours de rédaction pour relire ce qu'il vient d'écrire. - Il utilise ces pauses d'une manière plus fructueuse puisque, lorsqu'il se relit, il se concentre afin de voir si ce qu'il a écrit correspond bien à ce qu'il voulait dire et ceci en se relisant à haute voix et en dialoguant avec lui-même (Zamel, 1983, p. 173). - Il se livre à un dialogue intérieur afin de confirmer ce qu'il a écrit. - Il ne s'attarde pas à trouver les mots justes afin de poursuivre le développement de ses idées, et n'est pas dérouté par des difficultés lexicologiques. - Il conçoit des stratégies : laisser un espace pour un mot inconnu, employer le mot inconnu en langue maternelle. - Il se corrigera plus tard en utilisant le dictionnaire par exemple, l'essentiel étant de ne pas perdre l'idée (Zamel, 1983, *op. cit*. p. 175).	- Il fait des pauses longues, écrit lentement, a recours au dictionnaire et s'arrête souvent en cours de rédaction en relisant ses phrases une par une ou deux par deux au lieu de longs passages (Raims, 1987, p. 242). - Il se concentre afin de trouver les bons mots pour exprimer ses idées (*op. cit*. p. 248). Ceci l'entraîne donc à engendrer moins d'idées par rapport au temps écoulé.

Tableau n°4: *Comparaison entre le scripteur habile et le scripteur novice en langue étrangère lors la mise en texte.*

La révision est l'étape à laquelle se sont le plus intéressées les recherches. Elles en ont généralement conclu que « réviser son texte » signifiait « réécrire son texte ».

Dans le cadre des recherches sur l'écriture en langue étrangère, les chercheurs se retrouvent en général sur les points suivants :

- Les scripteurs en langue étrangère révisent plus qu'en langue maternelle et beaucoup de stratégies de révision utilisées en langue maternelle sont également utilisées en langue étrangère (Silva, 1993, p. 662). Cependant, les scripteurs habiles et moins habiles se différencient dans cette étape par leur objectif de révision. En fait, les moins habiles ont une perception limitée des critères de réussite et ne s'intéressent pas à la cohérence du texte ni à la structuration des idées comme le font les compétents. Lorsqu'ils se relisent, ils se focalisent davantage sur les aspects de bas niveau tels que le vocabulaire, les formes grammaticales, les prépositions et sur l'usage des temps corrects (Victori, 1999, p. 541).
- Quant aux scripteurs habiles, ils corrigent également les formes incorrectes mais sont davantage à la recherche de nouvelles idées, « travaillent plus volontiers la forme de leur argumentation » (Tognotti, 1997) et contrôlent si leur texte est en accord avec l'objectif de départ. Donc, leur révision consiste aussi en une restructuration de leur plan, influence le contenu et le sens du message à transmettre : ils procèdent surtout à des corrections de haut niveau.
- Par ailleurs, tout au long de leur révision, ces scripteurs compétents modifient le contenu en tenant compte également des lecteurs éventuels, au contraire des moins habiles qui « écrivent souvent pour eux-mêmes » (*ibid.*) ou qui pensent que leur texte est seulement adressé à l'enseignant (Victori, *op. cit.* p. 544). Pour ces apprenants, le contenu, les idées, le message ne passent pas devant l'exactitude linguistique.

De l'ensemble des études présentées sur les processus d'écriture en langue étrangère, il ressort que les scripteurs qui réussissent le mieux sont ceux qui se rendent compte des exigences de la rédaction : ils sont conscients de la non-linéarité de la production écrite, savent alterner les phases de planification, de mise en texte et de révision, comme le dit Zamel (1983) : « Ces apprenants comprennent clairement ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent » (*op. cit.* p. 180).

Cette prise de conscience fait apparaître qu'ils sont parvenus à transformer les processus d'écriture en stratégies d'écriture, ce que nous allons essayer de confirmer dans notre expérimentation.

Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que si ces apprenants réussissent mieux en langue étrangère, c'est parce qu'ils sont déjà des scripteurs experts dans leur langue maternelle et qu'ils mobilisent une compétence de haut niveau établie en L1 lorsqu'ils écrivent en L2 et, donc, qu'ils procèdent à un transfert de stratégies. Ainsi, les scripteurs faibles en langue étrangère ne seraient pas forcément faibles dans leur langue maternelle mais il leur manquerait la mobilisation de ces processus parce qu'ils ont déjà un rapport fragile à l'écriture en langue maternelle, lequel pourrait être à l'origine de cette faiblesse.

2.2.2.2.2 La qualité des textes produits

Les recherches effectuées concernant la production écrite en langue étrangère montrent « que les aspects linguistiques constituent une préoccupation importante pour les scripteurs… » (Lefrançois, 2001). Par exemple, Whalen & Ménard (1995, p. 399) rapportent que, même si la grande majorité des révisions est effectuée au niveau linguistique en langue maternelle comme en langue étrangère, la fréquence des révisions en langue étrangère augmente de 10% par rapport à la fréquence en langue maternelle. Ils ajoutent que ces scripteurs révisent 5 fois plus l'orthographe (p. 402).

D'autres recherches complètent ce constat à propos des préoccupations linguistiques. L'étude de Devine *et al*. (1993)[33] montre que les scripteurs placent l'exactitude grammaticale et orthographique en premier rang des qualités de la « bonne écriture » (p. 208). Ainsi, un apprenant en langue maternelle affirme que pour lui « écrire bien » c'est : « écrire d'une manière cohérente, grammaticalement correcte » (*op. cit.* p. 209).

À la question « Que voudrais-tu améliorer dans tes écrits ? », un apprenant en langue étrangère répond qu'il voudrait « améliorer les fautes qu'[il fait] dans le temps des verbes » (*ibid*.). Une autre apprenante toujours en langue étrangère dit qu'« au lieu de penser la révision en termes de son contenu, elle la définit exclusivement en termes de grammaire et d'exactitude » (*op. cit.* p. 210) et dit du texte « Je le lis et je corrige d'abord les fautes de grammaire et d'orthographe… Je vérifie les parties [du texte] et j'essaie de corriger les fautes » (*ibid.).*

[33] Devine Joanne *et al.* (1993). « The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing », *Journal of Second Language Writing*2,3: pp. 203-225. Cité par Cornaire & Raymond, 1999, *op. cit.* p. 59.

Il est clair que les apprentis-scripteurs, et plus particulièrement ceux en langue étrangère, se focalisent davantage sur la structure de surface. La constante vérification des règles morphosyntaxiques ou la constante recherche des mots appropriés deviennent alors une contrainte pour les processus de haut niveau car les apprenants négligent ces derniers au détriment des processus de bas niveau. Selon Gaonac'h (1990, p. 48), ce fait est dû à une faible ou insuffisante automatisation des processus de bas niveau qui permettent, par exemple, d'appliquer spontanément les règles orthographiques. Or, afin de mettre en place des stratégies de communication et d'être compris sans ambiguïté, l'apprenant doit automatiser suffisamment ces opérations (Pendanx, 1998, p. 109) pour la bonne conduite des opérations de haut niveau.

Certes, ce n'est pas la connaissance des règles de grammaire et de vocabulaire qui assure à elle seule la maîtrise de l'écriture dans l'expression écrite. Toutefois leur application est primordiale afin d'atteindre le produit fini qu'est le texte parce que ces aspects de la langue affectent la qualité des textes et que leur maîtrise permet le transfert des stratégies.

2.2.2.2.3 Le transfert des stratégies rédactionnelles

À l'écrit, « Contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral, [la composante linguistique] ne bénéficie pas […] de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences » (Dabène, 1987, *op. cit.* p. 43). Les éléments spécifiques à la communication verbale tels que les gestes, les mimiques, l'intonation, les données perceptibles, l'interlocuteur et, par conséquent, sa rétroaction étant absents, le scripteur, à l'inverse du locuteur, se doit d'être plus clair, plus compréhensible, plus explicite pour exprimer ses idées en usant d'« un répertoire linguistique plus étendu et plus diversifié» (Simard, 1992, p. 286) tout en respectant les normes de la langue écrite. Ce sont ces éléments qui contribueront à la qualité des textes produits : plus le savoir linguistique de l'apprenant sera développé, meilleure sera la qualité de son texte. Par qualité d'un texte, nous entendons la capacité d'un texte à véhiculer une quantité d'informations suffisante et linguistiquement bien structurée par l'intermédiaire d'une compétence langagière organisée en sous compétences. Ces sous compétences concernent :

a. Le lexique : évalué en termes de variété, de richesse, de spécificité,

> Les qualités souvent mentionnées à [l'égard du lexique] sont l'exactitude, la correction et l'adéquation. Le scripteur doit choisir ses mots en fonction des contenus à véhiculer, de l'entourage linguistique dans lesquels il les place et de la situation de communication où s'insère son discours. (*op. cit.* p. 280).

b. L'orthographe : c'est un aspect important de la production écrite car les fautes d'orthographe sont ce qu'on remarque le plus dans un texte à première lecture. Son non-respect peut entraîner la dévalorisation du message que véhicule le texte, et poser des problèmes de lecture, de mauvaise compréhension et même d'incompréhension. On distingue l'orthographe lexicale, qui concerne la manière d'écrire les mots tels qu'on les trouve dans le dictionnaire, et l'orthographe grammaticale qui se rapporte à l'application des règles de grammaire.
c. La morphosyntaxe : La morphosyntaxe, composante de la grammaire d'une langue, s'occupe des ensembles des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et les morphèmes grammaticaux flexionnels. Ces derniers constituent les marqueurs des traits grammaticaux que sont la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes. La morphosyntaxe est un aspect important de la production notamment de la production écrite où les normes de la langue écrite sont particulièrement à respecter du fait de son caractère différé. Dans la communication différée dans le temps, la mobilisation des outils grammaticaux de manière correcte permet la transmission d'un message au contenu clair et explicite. Dans la communication verbale, même si une grammaire erronée peut entraîner une mauvaise compréhension, le partage de l'énonciation entre les interlocuteurs permet, en général, de remédier aux difficultés de compréhension.

Ainsi, les apprentis-scripteurs « doivent avoir un niveau raisonnable de connaissances lexico-morphosyntaxiques en langue étrangère pour traduire leurs idées dans une forme linguistique acceptable » (Whalen & Ménard, 1995, p. 382). Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que la compétence linguistique en langue étrangère déterminerait davantage la qualité d'un texte (Cumming, 1989, p. 121). Par conséquent, une compétence linguistique insuffisante peut ne pas permettre l'achèvement de la tâche (Devine *et al*. 1993, p. 128) ou, même si elle s'achève, ne maintiendra pas le niveau de maîtrise de l'écriture atteint en langue maternelle car la quantité d'informations sera réduite et la syntaxe simplifiée. En effet, l'expression étant associée à un savoir lexical, orthographique ou morphosyntaxique, pendant leur production, les apprenants dotés d'un savoir linguistique insuffisant optent pour la discrimination des informations à passer car un tel choix leur permet d'utiliser un vocabulaire restreint et une syntaxe moins complexe ; alors que les apprenants dotés d'un savoir linguistique suffisant peuvent maintenir le niveau de rédaction de leur langue maternelle.

En même temps, la réalisation de la tâche rédactionnelle en langue étrangère nécessite le recours aux processus de haut niveau acquis en langue maternelle. Or, il apparaît qu'un niveau faible en langue cible a pour conséquence « d'empêcher le transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de certaines compétences qui, pourtant, pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre de processus de haut niveau » (Coirier et al. 1996, p. 213).

Ces thèses, soutenues par de nombreuses recherches, dont Barbier (1998) trace un inventaire, sont particulièrement développées à travers deux études de Sasaki et Hirose, l'une complétant l'autre (Barbier, 1998, p. 364). La première étude (Hirose et Sasaki, 1994), réalisée avec des étudiants japonais apprenant l'anglais, avait montré que l'habileté rédactionnelle en L1 justifiait 60% des performances obtenues en L2. La seconde étude, (Sasaki et Hirose, 1996), réalisée aussi avec des apprenants japonais en anglais langue étrangère mais d'un niveau linguistique moins élevé que les apprenants de la première recherche, avait prouvé que l'habileté rédactionnelle ne justifiait que 18% des performances obtenues en L2.

À l'issue de ces deux études, les auteurs ont conclu que « le degré d'habileté rédactionnelle en L1 [était] un facteur explicatif des performances en L2 seulement à partir d'un certain niveau de maîtrise des connaissances linguistiques en L2 » (Barbier, 1998, p. 364).

Ces études confirment que, pour pouvoir activer les compétences rédactionnelles existantes en langue maternelle et pour les transférer dans la langue cible, le scripteur doit avoir atteint un niveau minimum de compétence linguistique dans cette langue. Effectivement, si l'on veut planifier ou réviser son texte, un ensemble de savoirs (lexical, morphosyntaxique et orthographique) s'avère indispensable. La connaissance linguistique fait donc contrainte à deux niveaux : l'expression des idées et l'usage des stratégies d'écriture.

Même limité, ce savoir est primordial dans la performance des scripteurs et nous pourrions même en conclure qu'il serait un facteur plus déterminant que le processus d'écriture. Or, dans des conditions normales, la compétence linguistique ne peut définir à elle seule l'habileté d'écriture ; elle est « un facteur additif augmentant la qualité du texte » (Cumming, 1989, p. 81) permettant la mise en action du processus d'écriture qui constitue la seconde condition pour la réalisation de la tâche rédactionnelle.

Par conséquent, il serait plus acceptable de conclure que l'un ne va pas sans l'autre. Posséder un savoir linguistique sans connaître les exigences qu'impliquent l'écriture ne permettra pas à l'apprenant de rédiger un texte correct ; de même qu'une compétence linguistique limitée ne lui permettra pas de constituer un contenu avec une quantité d'informations suffisantes et structurées d'une manière linguistiquement correcte.

2.2.2.2.4 Les difficultés socioculturelles

Dans la communication, les enjeux culturels sont puissants et les connaissances des règles linguistiques du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à assurer, tant à l'oral qu'à l'écrit, une compétence de communication. Aussi la compétence linguistique doit-elle être accompagnée de savoir-faire culturels et sociaux qui permettront de répondre aux attentes des destinataires du discours puisque « la visée vers l'auditoire est primordiale » (Golder & Favart, 2003, p. 200).

Lors de l'analyse des textes d'apprenants en langue étrangère, on voit que les problèmes qui ressortent ne le font pas seulement au niveau grammatical, orthographique et lexical mais aussi au niveau de l'organisation du discours, au niveau rhétorique et culturel (Kaplan, 1988). L'apprenant qui produit un texte en langue étrangère doit communiquer en tenant compte du contexte culturel, de la perspective de son lecteur natif et doit pour cela savoir ce qu'il faut dire/écrire (aspect culturel) et comment le dire/écrire (aspect rhétorique) dans toutes situations de communication.

Dans cet objectif, l'acquisition d'une compétence socioculturelle et sociolinguistique s'avère indispensable. Cette compétence est définie par le Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001 p. 93) comme « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale ».

Dans le cas contraire, c'est-à-dire si cette compétence fait défaut, le scripteur aura tendance à utiliser les références, les styles, les conventions qui fonctionnent dans sa propre culture et donc procèdera à un transfert négatif puisque les façons de penser, de raisonner changent selon les cultures. Par conséquent, il ne répondra pas à l'attente des lecteurs natifs de sa langue cible dans une situation de communication donnée. Cela risque d'affecter la qualité du texte car le principe de la rhétorique, « qui relève d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur » (Vigner, 2001, p. 86), ne sera pas respecté.

Une recherche réalisée par Söter (1988, cité par Lefrançois, 2001) démontre l'existence de ces transferts négatifs d'une langue à l'autre. Ce chercheur, qui a comparé des textes écrits en anglais par des élèves anglophones et par des élèves d'origines vietnamienne et arabe vivant tous en Australie, a conclu que ces deux derniers groupes de scripteurs (vietnamiens et arabes) usaient effectivement des caractéristiques rhétoriques de leur langue maternelle. Söter (*ibid.*) a constaté que :

- au niveau de la structure rhétorique des textes, il existait des différences ;

- les Vietnamiens sont plus préoccupés par la présentation du contexte et des attributs des personnages ;
- les Vietnamiens font plus de dialogues ;
- les Arabes ont plus tendance à faire des descriptions qui passent pour des digressions.

Certes, les stratégies rhétoriques, telles que le recours à l'exemple et à la comparaison, sont des éléments communs pour la majorité des langues et leur transfert ne devrait pas poser de problèmes majeurs pour la compréhension d'un texte. Mais certaines règles discursives, telle l'organisation textuelle, les normes et les conventions, s'avèrent différentes selon les cultures. Les types de textes peuvent varier dans leurs structures. Par exemple, la manière d'écrire une lettre des Francophones est différente de celle des Néerlandais : les Francophones saluent d'abord et laissent leur nom en fin d'interaction alors que les Néerlandais commencent en donnant leur nom (Debrock et *al.* 1999). Quant aux Anglo-saxons, ils sont étonnés par le « caractère ampoulé des formules de salutations employées par les francophones dans leurs lettres officielles » (Simard, 1992, p. 278, cité par Cornaire & Raymond, *op.cit.* p. 64).
Cependant, des transferts positifs de conventions sociales peuvent aussi se manifester en fonction de la proximité de la culture et également de la proximité des langues elles-mêmes (alphabets, structure syntaxiques…) tels que le français et l'espagnol. Or, ces transferts dépendent largement de la compétence linguistique dans la langue étrangère (Yen-Ren, 1996, cité par Lefrançois, 2001).
Ainsi, même si la compétence culturelle est indispensable pour une communication écrite, elle ne peut exister indépendamment de la compétence linguistique tout comme le transfert des stratégies de rédaction n peut advenir sans une maîtrise minimum de ce savoir linguistique.

2.2.2.2.5 Les connaissances référentielles

De même que le « comment écrire » interpelle la compétence socioculturelle et la connaissance rhétorique, le « quoi écrire », interpelle la connaissance référentielle, et constitue une autre source de difficultés pour le scripteur.
En fait, lorsqu'il s'agit de rédiger un texte, le scripteur établit un contenu et fait appel à des connaissances à propos d'un domaine, d'un sujet particulier, en fonction du thème de sa rédaction car « On ne saurait écrire, [...], sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine […] » (Vigner, 2001, p. 81).

Cette connaissance référentielle, définie comme la connaissance du monde, est placée par Alexander *et al*. (1991, cité par Kellogg, 1999, p. 72) dans la catégorie des connaissances de type conceptuel qui comprend aussi la connaissance discursive et la connaissance thématique. Selon Kellogg (1999, p. 74) « la connaissance discursive [qui] réfère à la connaissance de la langue et à ses usages » implique la connaissance lexicale et syntaxique, la connaissance rhétorique ainsi que la connaissance de la structure des textes (narrative, descriptive, explicative, etc.) ». Quant à la connaissance thématique, elle implique la connaissance d'un domaine et la connaissance à contenu disciplinaire, c'est-à-dire relative à un champ particulier. Par exemple, alors que connaître les parties du corps fait partie de la connaissance d'un domaine, connaître des choses plus précises et distinctes à ce propos fait partie de la connaissance à contenu disciplinaire ; cette dernière concerne donc les connaissances spécifiques et la première les connaissances « communes » sur le sujet.

Parallèlement à l'étude d'Alexander *et al*., Olive *et al*. (1997, p. 72) expliquent que la connaissance thématique et la connaissance discursive sont « deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle ». Ils ajoutent que « la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique » (p. 72-73).

Parallèlement à l'effet des compétences linguistique et socioculturelle sur la qualité des textes, la connaissance référentielle est un autre aspect qui contribue à la rédaction d'un discours de bonne qualité, c'est-à-dire à un discours comportant une quantité d'informations suffisantes linguistiquement bien structurées.

La majorité des recherches, ayant pour sujet l'apport des connaissances référentielles, concerne la compréhension orale ou écrite (étude de Carrel, 1983, citée par Gaonac'h,

1987, p. 165-166 ; étude de Recht et Leslie, 1998 citée par Tardif, 1997, p. 55-56), tandis que les recherches relatives à la relation entre la performance rédactionnelle et les domaines de connaissances sont moins nombreuses. De plus, elles reposent essentiellement sur la production écrite en langue maternelle.

Cependant, comme il existe des cas où « l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1… » (Wolff, 1996, p. 110), c'est sur ces études que nous nous baserons pour expliquer l'existence d'une relation entre ces deux variables, à savoir : plus le scripteur dispose de connaissances à propos d'un sujet de rédaction et, par conséquent, rédige autour d'un thème connu ou familier, plus son texte est riche en informations.

Par ailleurs, ces études ont aussi montré qu'être familier avec le thème permet de mieux organiser les idées à travers le texte (Kellogg, 1999, p. 73), ce qui contribue également à valoriser la qualité d'un texte.

De même, les connaissances référentielles faciliteraient l'activité de planification et, par conséquent, l'activité de mise en texte même si celle-ci requiert également une compétence linguistique et socioculturelle : avoir « d'excellentes connaissances générales sur l'écriture ne […] lui [l'apprenant] seront d'aucune utilité sans un certain bagage de connaissances spécifiques » (Tardif, 1997, p. 55).

Par conséquent, les apprenants en langue étrangère, qui font déjà face, lorsqu'ils écrivent, à des contraintes et difficultés rédactionnelles, linguistiques et socioculturelles, risquent de se sentir encore plus découragés devant un sujet qu'ils ne connaissent pas ou sur lequel ils n'auraient pas beaucoup de choses à dire, surtout si ce sujet de rédaction inclut des connaissances référentielles se rapportant au pays et à la culture de la langue cible.

Rédiger un texte implique donc plusieurs niveaux de connaissance et présente donc de grandes difficultés pour les scripteurs mais particulièrement pour les scripteurs de langue étrangère qui, pour certains, sont déjà démunis devant la rédaction en leur langue maternelle et, pour d'autres, même s'ils réussissent cette tâche en L1, ont très souvent besoin d'aides aux différents niveaux de connaissances car « l'habileté rédactionnelle en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique» (Lefrançois, 2001). C'est ce que Vigner (1982) confirme lorsqu'il écrit :

> Ne s'agit plus seulement d'apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier, (*op.cit.* p. 4).

De ce fait, le scripteur en langue étrangère a souvent besoin d'aide afin d'atteindre les objectifs fixés en production écrite. C'est pourquoi, dans la suite de notre recherche, nous verrons comment remédier aux difficultés de l'apprenant et évoquerons les pratiques pouvant répondre à ses besoins.

Chapitre 3 : Le processus rédactionnel en langue étrangère

Nous avons vu que le processus d'écriture pouvait être *a priori* défaillant ou lacunaire chez un apprenant de langue étrangère et que les scripteurs compétents et novices se différencient largement à ce stade. Démunis, les apprenants ne savent comment procéder, par où commencer, « tombent en panne d'idées » (Préfontaine, 1998, p. 146), ne trouvent pas les bons mots, ont des problèmes à assurer la cohérence, oublient leur objectif d'écriture, ne savent comment réviser, s'attardent trop sur les erreurs de surface.

Pour remédier à cette situation, deux chercheurs ont proposé des solutions. Selon Tardif (1997, p. 93), il faudrait enseigner le processus d'écriture de manière explicite aux apprenants et les orienter « graduellement vers une pratique de plus en plus autonome » (*op.cit*. p. 376). Alors que Chartrand (2006, p. 16-17), qui emprunte la notion à Bruner, trouve qu'il faudrait guider les apprenants, les mettre sur la voie en adoptant une attitude « d'étayage » par l'intermédiaire de créations d'outils permettant de développer la capacité d'autocontrôle des apprenants lorsqu'ils écrivent.

3.1 Enseigner à écrire en langue étrangère

Les propositions de ces deux auteurs ainsi que le constat de Fortier et Préfontaine (1989, p. 270), qui affirment que « le scripteur deviendra de plus en plus habile au fur et à mesure qu'il maîtrisera la pratique de chacune des étapes à franchir », nous incitent à penser que l'enseignant pourrait enseigner chaque étape du processus rédactionnel à l'apprenant en lui fournissant le soutien et les outils nécessaires jusqu'à ce qu'il acquière une certaine autonomie. Dans cette optique, nous proposerons ici des moyens par lesquels la planification, la mise en texte et la révision pourraient être enseignées et travaillées de manière explicite et guidée.

Commençons par l'étape de planification, étape primordiale qui influence toute la production : plus elle sera traitée avec attention, plus la mise en texte sera réalisée facilement. À cette étape, avant de commencer à rédiger, l'apprenant doit répondre à une série de questions qui permettent de reconnaître les éléments variés d'un texte. Ces questions concernent tout d'abord l'intention d'écrire : Pourquoi écrit-on ce texte ? Pour informer, expliquer, donner son opinion ? Puis le type de texte à produire ; ensuite, le lecteur : À qui ? ou pour qui écrit-on ce texte ? La réponse à cette question influencera, par exemple, le registre de la langue ou permettra de prendre en

compte les aspects socioculturels. Les informations apportées pourront faire l'objet de la construction syntaxique d'un remue-méninge et sollicitent la mémoire à long terme.

Pour familiariser l'apprenant avec ces questions, l'enseignant devrait l'y entraîner en lui expliquant ces démarches et leur importance pour la planification, puis lui montrer en classe des exemples de planification dans lesquels ces questions seront formulées. Par la suite, afin que l'apprenant puisse acquérir un automatisme ou une autonomie vis-à-vis de la planification, il pourrait lui préparer une grille, sorte de plan-guide. Nous nous inspirons du travail fourni par F. Desmons *et al*. (2005) pour proposer une grille d'auto-questionnement :

Sujet de rédaction :	
L'intention : pourquoi écrit-on ce texte ? Quel sera le type de texte à produire ?	Narratif ? Descriptif ? Argumentatif ? Injonctif ? Explicatif ?
Le lecteur : à qui ou pour qui écrit-on ? Quel sera le registre de la langue ? Y a-t-il des aspects socioculturels à prendre en compte ?	Familier/ courant/ soutenu Si oui, lesquels ?
Les informations : quoi écrire ? Faites une liste des idées qui vous viennent à l'esprit.	
Pensez à délimiter votre texte.	Combien de lignes, de paragraphes ou de mots ?

Figure n°1: *Grille d'auto-questionnement pour la planification inspirée par F. Desmons (2005, pp. 53-56).*

En effet, afin de réunir des connaissances référentielles ou celles récupérées de la mémoire à long terme, l'apprenant, qui utilise des documents extérieurs pour atteindre un contenu riche en informations, risque de perdre, ou d'oublier des idées importantes ou bien d'être désorienté devant la quantité d'informations trouvées s'il ne laisse aucune trace sur papier. Avec la grille de traitements des idées, il pourra noter les informations nouvelles, les organiser, les structurer. Quant à la mise en texte, qui est l'étape de la transformation en texte des idées retenues, traitées lors de la planification, elle est souvent considérée seulement du point de vue linguistique (accords grammaticaux, choix des mots, orthographe, insertion dans des structures syntaxiques). Cependant, outre ces aspects importants qui affectent la qualité des textes mais qui font déjà « l'objet d'un enseignement habituel en classe » (Préfontaine, 1998, p. 39-40), il existe un autre aspect de la mise en texte qui constitue « souvent le parent pauvre en classe » (*ibid.*) et qu'il faudrait particulièrement enseigner de manière explicite aux apprentis-scripteurs : il s'agit de la cohérence, car un texte n'est pas un mélange confus de phrases. L'apprenant doit établir des liens entre les différentes parties et idées du texte afin de former un écrit clair et bien structuré, et établir une continuité textuelle et lexicale permettant d'éviter les répétitions.

La révision, qui se manifeste tout au long de l'écriture, porte essentiellement sur la relecture du produit fini. Procédé complexe, elle consiste en une lecture évaluative du texte qui diagnostique l'erreur et sélectionne la forme correcte qui se substituera à la forme incorrecte tant au niveau linguistique (erreurs de surface/forme) qu'au niveau structurel (erreurs en profondeur/sens).
Lorsque l'apprenant procède à une révision, il est attendu qu'il augmente la qualité de son texte. Or, de nombreuses recherches consacrées à cette activité (Fabre, 1988 ; Fayol et Gombert, 1987 ; Piolat, 1990) ont mis l'accent sur le fait que les apprenants font face à des problèmes d'auto-évaluation et d'autocorrection (Fayol, 1991, p. 151-152). En effet, à partir de ses recherches, Fayol note, par exemple, que certains apprenants :

> détectent bien que « quelque chose ne va pas » mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement où se situe le problème […] D'autres enfin réussissent à détecter et à diagnostiquer mais ne disposent pas, pour améliorer leur production, d'un éventail de possibilités suffisamment large, (*ibid.*).

Par ailleurs, nous avions noté qu'à l'étape de la révision, les scripteurs novices et experts se distinguaient par leur objectif de correction car selon Préfontaine, (*op.cit.*, p. 42) :

- les premiers s'attardaient davantage sur les aspects de surface : temps des verbes, vocabulaire, orthographe,
- les seconds, sur les aspects en profondeur : le contenu, la cohérence, la prise en compte du lecteur.

Pour remédier à ces problèmes et pour permettre aux scripteurs de s'autoévaluer et de se corriger en tenant compte aussi bien des aspects de surface que de ceux de profondeur, nous pensons que l'enseignant pourrait les initier à l'auto-évaluation et à l'autocorrection en :

- leur expliquant l'objectif de la révision,
- leur enseignant des stratégies (opérations) de réécriture,
- élaborant et en leur fournissant des outils de révision,
- travaillant ces outils en classe afin d'établir des habitudes.

Ce type de travail leur sera plus bénéfique puisque « la correction directe et complète sur la feuille [se révèle] peu opérante car l'apprenant [se contente] de prendre ces informations pour argent comptant sans chercher l'origine de ses erreurs, d'où réitération systématique » (Coubard & Gamory, 2003, p. 461-462).
Ce travail sur l'enseignement du processus d'écriture peut paraître lent et même trop linéaire pour une pratique qui se veut récursive. Mais comme « La plupart des scripteurs, même les plus expérimentés, s'accordent pour dire que le travail de l'écriture est difficile » (Fortier et

Préfontaine, 1989, p. 269), nous pensons qu'un tel enseignement explicite accompagné d'outils d'autocontrôle permettra particulièrement de :

- faciliter l'intériorisation des étapes du processus,
- s'assurer que les apprenants sont engagés dans ce processus,
- décider de l'organisation de l'information,
- rendre l'apprenti-scripteur plus habile.

À travers ces activités, il revient surtout à l'enseignant de faire comprendre à ses apprentis-scripteurs que, même si leur travail collectif réalisé présente une progression linéaire, la production est avant tout récursive, comportant tout « un jeu de relations entre des idées, entre des termes qui s'opposent, s'appellent, se complètent, s'interpellent » (*op.cit.,* p. 270).

3.2 Typologie des textes : lecture-écriture

Fortier et Préfontaine (1989) affirment que « suivant la nature du texte qu'il [le scripteur] doit écrire, les stratégies adoptées pour préparer, rédiger et réviser un texte changent ». Effectivement, il est vrai que, même si les étapes rédactionnelles restent les mêmes, leur application diffère d'un type de texte à l'autre. Par exemple, nous pouvons noter des différences entre les rédactions d'un conte (ou de tout type de récit) ou d'une dissertation.

La dissertation est un texte argumentatif, qui « vise à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours » (Reuter, 2002, p. 121), et demande à démontrer ou à réfuter une thèse en exposant des arguments et des justifications.

À l'étape de la planification, le scripteur doit réfléchir au choix de son thème de discours afin de trouver des arguments pour et contre sa thèse et de les étayer par des exemples. Il doit penser ensuite à élaborer une introduction dans laquelle son problème sera exposé, et surtout il faut qu'il décide de sa ligne argumentative pour prévoir sa conclusion.

En revanche, lorsqu'il est question d'écrire un conte, pratique qui s'inscrit dans l'ordre des textes narratifs, et qui exige donc d'exposer des événements, des personnages, de créer un récit dont l'objectif principal est de raconter une histoire susceptible d'être comprise par tout lecteur sans chercher à influencer ses opinions, la planification diffère largement. La réflexion sur les cinq éléments-clés du texte narratif est indispensable pour planifier un conte. Même si le schéma quinaire (narratif) est considéré comme un moyen d'analyse textuelle et non pas un outil d'écriture, il sert de fil conducteur pour le scripteur dans le sens où la possibilité de le repérer dans son texte garantit la cohérence thématique et générique de ce dernier. Selon Guillotin (2007), ces étapes sont :

1. La situation initiale : exposition et description des lieux et des personnages.
2. L'événement perturbateur : que va-t-il se passer ? Qu'est-ce qui va perturber la situation initiale ?
3. Les péripéties : toute action qui va tenter de régler l'événement perturbateur,
4. Le dénouement : dernière action qui va régler le problème survenu, l'événement perturbateur,
5. La situation finale : description de la nouvelle situation. Est-on revenu à la situation initiale ? Les personnages ont-ils changé ?

Pour la textualisation de la dissertation, il sera principalement requis du scripteur qu'il traite ses arguments et contre-arguments dans plusieurs paragraphes.
Ce travail peut se réaliser en suivant un plan dialectique (thèse / antithèse / synthèse), un plan analytique (cause / conséquence), un plan comparatif (notion comparée 1/ notion comparée 2 / synthèse) ou un plan thématique (différents paragraphes soutenant la thèse). La mise en texte du conte sera moins compliquée : les éléments relatifs au texte narratif apparaîtront au fur et à mesure de la progression du texte. À la différence de la dissertation, le narrateur aura ici le choix de s'inscrire ou non dans son histoire (l'usage de la première ou troisième personne du singulier « Je » ou du « Il ») ; alors que dans la dissertation, il doit être neutre (usage de la première personne du pluriel « Nous »).
Quant à la révision, la différence entre ces deux types de textes relève des questions concernant l'élaboration du plan telles que : « Ai-je bien annoncé mon sujet, mon plan ? », « Est-ce que j'ai un paragraphe pour chacune de mes idées ? » ; questions valables pour la dissertation mais non pas pour le conte. Pour ce dernier, le scripteur devra se concentrer davantage sur la structure et vérifier s'il a bien respecté les cinq éléments du schéma narratif.
Certes, tout comme nous l'avons précisé pour la phase de planification, lors de la mise en texte et la révision, il existe des questions communes pour tous les types de textes telles celles qui concernent la cohérence et la réécriture linguistique et que l'apprenant doit se poser aussi bien lorsqu'il est question de la dissertation que du conte.
À la lumière de ce qui précède, notre constat est que, seul, l'enseignement du processus de production écrite, même explicite et doté de grilles auto-évaluatives, ne serait pas suffisant, quoiqu'essentiel, pour remédier aux problèmes et difficultés que rencontrent les scripteurs en expression écrite. Nous pensons que ce travail indispensable doit être accompagné d'une familiarisation des apprenants avec les types de textes afin de les rendre capables d'en écrire de semblables.

D'ailleurs Peytard et Moirand (1992, p. 51 cité par Mangenot, 2000, p. 190) soulignent qu'en langue étrangère « il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers ».

En fait, cela revient à bien faire comprendre aux apprenants que la lecture et l'écriture sont dans une interaction permanente et que pour accéder à l'acte d'écrire il faut connaître et comprendre les caractéristiques des textes.

En revanche, l'emploi de textes-modèles pour aboutir à la rédaction de textes bien formés ne doit pas se limiter à une simple lecture : proposer aux apprenants des textes variés en leur demandant d'en rédiger ne saurait être profitable et risque d'aboutir à un recopiage.

Il faut au contraire manipuler ces textes avec les apprenants, leur montrer les étapes d'élaboration qui se cachent derrière le texte produit, en faire l'ébauche, en dégager la structure, mettre au jour le « squelette » du texte et ceci pour chaque type de texte. Ce processus de travail permettra de :

- cerner l'intention de communication de chaque texte,
- « contribuer à clarifier l'objet final à obtenir» (Reuter, 1996, p. 157),
- « mieux comprendre les situations de lecture dans lesquelles seront perçus leurs textes» (*ibid.*),
- « adapter leurs compétences et leurs connaissances à chacun des types de textes qu'il doit produire» (Fortier et Préfontaine, 1989, p. 289).

L'étude de la structure des textes entraîne également l'apprenant à en approfondir la lecture. Le futur scripteur se familiarise alors avec les conventions au cours de la lecture et les imitera dans ses productions car « les habiletés pour appliquer les conventions de l'écriture s'acquièrent par le développement des facultés d'observation et la pratique réfléchie » (*ibid.*). Cela permettra de remédier également aux difficultés socioculturelles de la langue cible.

À titre d'exemple, lors de l'étude d'une lettre administrative, le scripteur de langue étrangère acquerra les conventions et le schéma de ce type de lettre qui peut différer d'une culture à une autre. En lisant, le scripteur apprendra la formule de ce type de texte, l'orthographe, la ponctuation, la composition de paragraphes, du vocabulaire, des expressions idiomatiques et culturelles. De plus, « en lisant, un certain montant d'intériorisation des connaissances linguistiques se fait sans effort conscient » (*ibid.*). Pour présenter « ses idées à une autre personne par l'écriture, le scripteur réfléchira à ses expériences [de lecture] personnelles » (*ibid.*).

3.3 La gestion des besoins du scripteur

Comme nous l'avons vu précédemment, le processus d'écriture, notamment de l'écriture littéraire, est particulièrement long et complexe. Dans le cadre de l'enseignement- apprentissage du FLE, en accomplissant une tâche rédactionnelle, les apprenants ressentent, consciemment ou inconsciemment, un ou plusieurs types de besoins qui sont essentiellement d'ordre linguistique, référentiel et motivationnel.

À ce stade de notre thèse, la question qui nous nous posons est de savoir comment en atelier d'écriture, on peut gérer la diversité des besoins des apprenants, les hiérarchiser en fonction de la phase d'écriture, du niveau linguistique des apprenants et du contexte dans lequel la tâche rédactionnelle se réalise.

En général, l'élaboration des activités d'écriture créative permet aux apprenants d'utiliser l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. Les jeux de rôles, les simulations font partie des activités créatives praticables en classe dont le rôle dans le développement des compétences de la production orale est unanimement reconnu. Concernant le développement des compétences écrites, les ateliers d'écriture créative, dans le parcours d'apprentissage du FLE, se présentent comme une technique d'expression et d'entraînement qui combine des fonctions éducatives, didactiques et socioculturelles. Ils permettent, d'une part, de s'exprimer, d'autre part, de travailler sur la langue en répondant aux différents besoins de l'apprenant. Nous partageons ici la définition de l'atelier d'écriture donnée par Jean-Pierre Robert (2008) :

> Dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences orales et écrites des apprenants […] L'atelier remet en cause la relation enseignant-enseigné. L'atelier est un lieu de liberté, d'échange, de convivialité. Il permet l'affirmation du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre et contribue ainsi à promouvoir l'idée d'une citoyenneté démocratique qui est à la base du CECR, (p. 17).

Nous abordons à présent les trois principaux types de besoins des apprenants, mentionnés ci-dessus en examinant le rôle que joue l'atelier d'écriture créative pour y répondre.

3.3.1 Les besoins d'ordre linguistique

Le savoir linguistique constitue un aspect important de l'expression écrite tant au niveau de la qualité des textes que de la réalisation des transferts du processus de rédaction. Le scripteur, qui souhaite écrire de façon à s'exprimer avec clarté tout en transmettant son contenu textuel à l'aide de ses habiletés rédactionnelles, doit se doter d'un bagage linguistique.

Or, il ressort de l'étude des recherches effectuées dans le domaine de la production écrite en langue étrangère que même « les scripteurs avancés en L2 sont encore dérangés par des considérations linguistiques » (Lefrançois, 2001) : quel que soit leur niveau de maîtrise de la langue cible, ce savoir reste un besoin permanent qui s'actualise tout au long du parcours de l'apprentissage.

Nous pensons, qu'outre le cours de grammaire, le cours d'expression écrite lui-même devrait répondre à ce besoin et qu'une partie de son enseignement doit consister à développer les processus de niveau linguistique. Et ceci, non pas en se bornant à un enseignement traditionnel de la grammaire, de l'orthographe ou du vocabulaire à travers des exercices dits classiques (exercices à trous) mais en familiarisant l'apprenant avec les règles linguistiques, en les lui rappelant de manière à ce qu'il puisse écrire de manière plus satisfaisante.

En effet, Bisaillon (1991, p. 1-2) souligne que la performance des apprenants en situation d'exercices à trous visant à vérifier l'acquisition d'une règle grammaticale et leur performance lors de l'application de ces règles en situation d'écriture diffère beaucoup.

Effectivement, « plusieurs étudiants qui ont des résultats satisfaisants (80% et plus) en situation d'exercice semblent tout oublier en situation d'écriture libre [qui consiste à écrire] librement sur un sujet imposé ou non » (*ibid.*).

De nombreuses propositions pédagogiques ont été faites pour aider les apprenants-scripteurs à surmonter les éventuels obstacles linguistiques lors de la tâche rédactionnelle ; nous en évoquons quelques-unes (Fortier et Préfontaine, 1989), que nous avons pu valider par la suite, lors de nos expérimentations de l'atelier d'écriture créative menées au CUEFLE de l'université de Nice-Sophia Antipolis, dans les dispositifs que nous avons mis en place. Le premier point concerne le rappel de certains points de grammaire à utiliser lors de la rédaction. Par exemple, quand la tâche consiste à rédiger un texte narratif ou descriptif, un rappel des temps verbaux qui doivent être employés dans chaque type de textes produits est un outil à mettre à la disposition des apprenants pour leur faciliter le travail demandé. De même, l'utilisation des ouvrages de référence comme le dictionnaire ou même des ouvrages de grammaire ou d'orthographe est une aide précieuse parce que les apprenants y trouvent des réponses à leurs questions.

La mise en place d'un travail d'écriture dirigé, avant que les apprenants-scripteurs se lancent dans leurs textes libres, les aide également à construire leurs textes, comme le travail à l'aide de canevas contenant une liste de vocabulaire relatif au sujet à aborder, qui donne accès, par la suite, à la préparation du plan des textes à produire.

Une dernière proposition à évoquer, et qui, pour nous, est la plus importante, concerne les interactions en classe, entre l'enseignant et le groupe-classe, l'enseignant et chaque apprenant, et entre pairs. Pour l'apprenant « le facteur humain demeure un élément important » (Fortier et Préfontaine, 1989, p. 296). Recevoir une aide personnalisée d'un lecteur extérieur et particulièrement de son enseignant lui paraît bénéfique car, selon lui, ce dernier est celui qui connaît le mieux la langue, celui qui peut lui répondre le plus clairement possible et la solution qu'il apportera sera directement adaptée à son besoin. D'autant plus si « le moment de l'intervention auprès d'un scripteur qui a besoin d'aide étant très important, presque autant que l'aide elle-même » (*op.cit.* p. 293), elle survient au même moment où il en a besoin. D'où le rôle de l'atelier et du travail en autonomie qui libèrent l'enseignant de l'intervention permanente et lui permettent d'étayer les groupes à tour de rôle.

3.3.2 Les besoins d'ordre référentiel

À partir de différentes recherches, nous avons vu que la maîtrise des connaissances relatives au sujet de rédaction (connaissances thématiques) a pour effet de faciliter la tâche d'écriture et que ces connaissances dites référentielles se présentent comme un besoin pour le scripteur puisqu'en possédant des idées et, par conséquent, plus de détails, il conçoit mieux la planification et en accomplit mieux la mise en texte. Par ailleurs, écrire sur un thème familier permet au scripteur de réaliser une production plus élaborée et de présenter un texte de qualité étant donné que ce critère se mesure également, outre les aspects linguistiques, en termes de quantité et de pertinence des informations.

Néanmoins, l'enseignant n'ayant pas toujours la possibilité de proposer des thèmes de rédaction familiers à tous ses apprenants, pour répondre à leurs besoins d'ordre référentiel, il pourrait être possible de guider l'expression de ces apprenants-scripteurs, de leur fournir des informations par l'intermédiaire de documents (audio ou écrits) afin qu'ils puissent remédier à la contrainte liée aux connaissances référentielles pour le démarrage du processus de production écrite et pour améliorer la qualité des textes à produire.

En littérature, construire une séquence didactique autour d'un roman historique s'avère bénéfique pour les apprentissages. En termes de définition, D. Thaler et A. Jean-Bart (2002), distinguent d'un côté, le roman à personnage historique, qui met en action un personnage ayant réellement existé dans un contexte qui s'apparente à une possible réalité, mais vivant des situations qui ne lui sont pas attribuées par les historiens ; et d'un autre, le roman à cadre historique, où le romancier propose un scénario avec des personnages fictifs, mais qui évoluent

dans un cadre historique réel. Quant à Prieur (1999), il indique que le roman historique fournit une histoire à la fois informative et divertissante, où le contexte est tout autant basé sur le réel que sur l'imaginaire.

Dans le cadre de l'enseignement- apprentissage du FLE, ce genre littéraire présente plusieurs avantages. Outre une initiation à la lecture, le récit historique offre la possibilité de mettre en contexte la vie quotidienne de personnages à un moment donné dans l'histoire. C'est une façon de placer les apprenants au cœur de l'histoire. Voilà qui les aide à mieux comprendre le contexte social dans lequel évoluent les personnages. De même, le récit historique donne la possibilité à l'enseignant de travailler le texte sous différents aspects : la narration, la description, le portrait et même le dialogue. Les apprenants pourraient lire un roman historique à contenu géographique, par exemple l'histoire d'une région ou d'un pays. Par la suite, dans la phase d'écriture, il serait possible de leur demander d'écrire un chapitre supplémentaire sur un sujet qui, à leur avis, est manquant dans le livre, un nouveau chapitre au roman, une nouvelle fin, ou un dialogue supplémentaire entre deux personnages, etc. À ce sujet, Prieur (1999) explique que l'écriture d'un récit peut même permettre à l'élève de prendre conscience que la problématique du passé qu'il décrit s'applique tout autant au présent, et là, il aura acquis une véritable compétence. Ce type d'activités visant la mobilisation des connaissances référentielles incite les apprenants à enrichir davantage leurs savoirs socioculturels dans la langue cible.

3.3.3 Les besoins d'ordre motivationnel

La motivation est un facteur indispensable à l'acte d'apprendre et, comme l'affirme Reuter (1996, p. 51), sa « présence et [son] développement aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent ». Un apprenant motivé est un apprenant qui apprend. Élément de l'affectivité, la motivation pourrait être définie comme un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but. Dans notre contexte, ce but est « l'apport des ateliers d'écriture créative dans l'apprentissage de l'écriture en FLE ».

Dans le cadre de la didactique des langues, la primauté de ce facteur se révèle explicitement à travers les paroles de Girard (1995) : « La motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier » (p. 112).

À travers ce constat, Girard montre également la place centrale qu'occupe l'enseignant dans la motivation des apprenants et, par conséquent, dans la progression de leur performance. Étant « la variable la plus importante dans la performance de l'élève ». (Tardif, 1997, *op.cit.* p. 141), il

ne peut rester insouciant face à ce facteur et doit construire des dispositifs favorisant la motivation et le désir d'apprendre, afin d'engager activement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Il lui faut rendre son enseignement attractif surtout lorsqu'il s'agit d'un travail difficile comme la production écrite qui mobilise plusieurs connaissances à la fois.

De plus, il peut jouer aisément avec les méthodes d'enseignement mises à sa disposition de manière à faire passer la motivation intrinsèque (désir, volonté de l'apprenant à apprendre) devant la motivation extrinsèque (apprendre pour obtenir une récompense, une note), c'est-à-dire de manière à donner envie d'apprendre.

Il est intéressant d'éveiller la curiosité des apprenants en utilisant un document déclencheur ou en leur demandant de chercher des informations à propos de la culture et de la civilisation de la langue cible, cela suscite leur intérêt car ils sont souvent curieux de connaître « ces personnes » qui les entourent ainsi que leurs habitudes. L'enseignant doit tenir compte de leurs connaissances antérieures, s'assurer qu'ils ont les connaissances suffisantes pour aborder la tâche, stimuler le rappel de connaissances par la réflexion par exemple. Le recours au jeu se présente comme une piste didactique bénéfique ; la composante ludique est une grande source de motivation intrinsèque et peut stimuler les plus timides car elle procure du plaisir et implique tous les sens des apprenants.

Effectivement, lorsque l'apprenant est motivé par l'intérêt et le plaisir qu'il trouve dans la pratique de l'activité, le goût et le désir d'apprendre l'encouragent à participer à son apprentissage et, par conséquent, à obtenir de meilleurs résultats, comme le précise Tardif (1997, *op.cit.* p. 92) : « la réussite résulte non seulement des habiletés cognitives de l'élève, mais également de sa volonté de participer ».

En production écrite, pour répondre au besoin de motivation de l'apprenant, l'enseignant peut agir sur certains aspects comme par exemple :

- « diminuer les activités artificielles où l'élève est obligé d'écrire pour les seules fins de l'institution scolaire » (Simard, 1992, p. 289). Certainement, à la place des exercices vides de sens dans lesquels les éléments linguistiques sont répétés, manipulés automatiquement, des rédactions destinées seulement à l'enseignant, qui paraissent abstraites et sans objectifs réels à l'apprenant, il serait bon de proposer des situations qui « doivent autant que possible comprendre de véritables enjeux communicatifs, s'adresser à des interlocuteurs réels et provenir d'une intention de communication ou d'expression authentique » (*ibid.*). À l'exception des projets d'écriture, il est vrai que ce genre de travail semble difficile à réaliser en contexte scolaire ;

- préparer des activités rédactionnelles variées en termes de contenu, de type de texte à produire, de structure de travail (travail individuel, en groupes). La monotonie de la tâche peut devenir pénible pour certains d'entre eux ;
- donner le sentiment de contrôle sur la tâche en rendant l'apprenant autonome et en écartant le risque d'échec à travers des consignes plus précises et des aides pour faciliter le travail (Baillet, 2005, p. 31), telles que les grilles proposées lorsque nous avons traité l'enseignement du processus de production. La prise de contrôle lui permettra de se rendre compte de ce qu'il est capable de faire et lui donnera envie d'acquérir d'autres connaissances ;
- favoriser l'engagement des apprenants par le thème de production choisi qui doit être porteur de sens pour eux, c'est-à-dire que le sujet doit pouvoir traiter des thèmes, des problèmes qu'ils sont susceptibles d'avoir rencontré ou de pouvoir rencontrer.

Dans le cadre de l'enseignement- apprentissage du FLE, l'activité d'écriture de l'apprenant est la seule activité langagière pendant laquelle le scripteur est à la fois en position de producteur de langage et de récepteur critique de sa propre production. L'atelier d'écriture peut être considéré comme l'aboutissement de la lecture du texte littéraire.

Le jeu, la créativité, et le travail en groupe sont divers éléments qui permettent d'aborder l'écriture de manière renouvelée. Ce que nous envisageons est une approche pédagogique de l'écrit centrée sur le « plaisir d'écrire, plaisir de lire » qui encourage l'apprenant à s'exprimer en dépit de ses difficultés linguistiques.

L'atelier d'écriture créative leur fait pratiquer la fonction du langage que le linguiste Roman Jakobson nomme « poétique », et où la forme du texte devient l'essentiel du message.

Cette fonction est peu utilisée en classe où l'enseignement se concentre le plus souvent sur une langue utile, fonctionnelle et efficace. C'est pourtant un élément essentiel de l'apprentissage : le plaisir pris par les apprenants est une source de motivation incomparable ; la découverte de leur créativité et de leur imagination en langue étrangère leur fait prendre conscience que cette langue n'est pas seulement une matière scolaire mais aussi un vecteur de communication. Ils oublient qu'ils travaillent et qu'ils sont en train d'apprendre.

En parlant de l'écriture créative comme une technique destinée à développer la compétence scripturale des apprenants du FLE, I. Gruca indique (2005) que :

> Ces pratiques, qui n'envisagent pas l'écrit en fonction du seul objectif académique et qui désacralisent l'acte d'écriture, permettent de maîtriser les aspects fondamentaux de la production de textes : en théâtralisant certains mécanismes langagiers, elles les rendent plus

> compréhensibles (...). Les pratiques d'écriture créative sont fondées, cependant, sur la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative, (*op. cit*. p. 189).

D'ailleurs, les ateliers d'écriture créative puisent normalement dans des textes-supports de type littéraire puisque ces derniers sont considérés comme des « espaces de langage »[34] comme les définit Roland Barthes. Dans cet espace, la langue travaille et, en même temps, est travaillée. La littérature est, bien plus que la langue, perçue comme un phénomène de culture, et elle est liée à la question des valeurs conçue comme « un champ complet du savoir »[35]. Le texte littéraire est un véritable laboratoire de la langue où se déploie l'interculturalité. Son intérêt est, avant tout, de faire rencontrer l'Autre et de le découvrir comme l'explique Denis Girard (1972, p. 98) : « L'étude du texte littéraire est d'un très grand intérêt pour développer le sens esthétique de l'élève, former son goût, le faire entrer plus profondément dans la culture d'un pays ».

Puisque notre recherche est à visée didactique, nous émettons l'hypothèse que dans un groupe-scripteur donné, apparait une hétérogénéité des compétences d'écriture à cause de l'hétérogénéité dans les compétences d'écriture en langue première à laquelle viennent se rajouter des difficultés du transfert en langue cible, à cause, soit des différences culturelles dans la langue-culture cible, soit des différences de niveau linguistique en langue cible des apprenants. Ces différences dans l'élaboration textuelle peuvent représenter un obstacle conséquent à l'apprentissage de l'expression écrite en langue étrangère. Cette recherche a donc pour but de nous interroger sur la manière la plus adéquate de surmonter cet obstacle.
D'ailleurs, les méthodologies modernes de l'enseignement du FLE n'échappent pas à la question de savoir quelle place elles doivent accorder à la littérature et quelle est la pertinence de son utilisation pendant le parcours d'apprentissage et, plus particulièrement, pour la compétence de production écrite.

[34] Roland Barthes, (1981). « Réflexions sur un manuel », in *Enseignement de la littérature*, Actes de Colloque de Cerisy 1969, [publiés en 1971 (1ère édition, Plon)], A. De Boeck-Duculot, Bruxelles-Paris- Gembloux, p. 64.
[35] Roland Barthes, (1981). « Littérature / enseignement », in *Le grain de la voix, entretiens 1962-1980*, Editions du Seuil, Paris, pp. 221-229.

Conclusion de la partie I

L'atelier d'écriture, une révolution dans l'approche communicationnelle de la didactique de l'écrit en FLE

Suite à ce long tour d'horizon historique et théorique concernant l'origine des ateliers d'écriture en France et leurs retombées didactiques sur la construction de la compétence de production écrite pendant ces dernières décennies, nous avons pu déterminer plusieurs concepts opératoires nécessaires pour notre recherche tout en montrant que le concept d'atelier d'écriture créative répond aux besoins linguistiques, référentiels et motivationnels de l'apprenant-scripteur de langue étrangère. Il peut être au service des apprentissages, pour leur donner des tournures ludiques et créatives loin du contexte d'enseignement contraignant et ordinaire.

Concernant les besoins linguistiques, les jeux oulipiens et poétiques sont au service de l'apprentissage du système graphophonique, des temps verbaux et de la syntaxe avec des réalisations comme *Exercices de style* de Raymond Queneau (1947) et les nombreuses consignes proposées dans les *Petites Fabriques de Littérature* Tome I (1986) et Tome II (1999) par Alain Duchesne et Thierry Leguay.

Concernant les besoins référentiels, l'intérêt de l'atelier d'écriture se présente à travers les différents types de textes à produire, comme la description de son pays avec des symboles et des métaphores, ou l'écriture d'un récit de science-fiction, qui va neutraliser les différences culturelles, ou même la réflexion collective sur les univers dérivés du monde de référence.

De même, pour les besoins motivationnels, une écriture autobiographique, une poésie de circonstance (pour offrir un cadeau par exemple) ou un poème d'amour ou un hommage à son pays, sujets considérés comme déclencheurs des ateliers d'écriture, peuvent tous former les bases d'un travail collectif qui motive les apprenants.

Oriol-Boyer (2002) postule qu'écrire cela s'apprend et corollairement que cela s'enseigne. Elle associe théorie du texte et les théories psycho-cognitives du processus scriptural et les propose comme des préalables nécessaires à la didactique de l'écriture. Dans ce sens-là, produire un objet d'art scriptural suppose tout à la fois de connaitre le matériau utilisé, de définir la structure de l'objet à produire, et d'appliquer les règles de transformation du matériau. Appliqué au

domaine de l'écriture créative, cela implique une mobilisation de savoirs théoriques et surtout pratiques portant à la fois sur la littérature et sur la langue[36].

Puisque l'objectif premier de tout atelier d'écriture est de faire entrer le groupe dans le monde de l'écrit de façon active, les actes de lire, écrire, penser et analyser deviennent indissociables. De même, le recours à la littérature classique ou contemporaine est indispensable pour bâtir une séance d'atelier. En classe, il est possible de faire découvrir des poètes, des écrivains et des philosophes, aborder des types d'écrits spécifiques et diversifiés. Cette entrée dans l'écrit initie à la culture et favorise la transmission des savoirs et des valeurs. Dans ce sens-là, l'étude du texte littéraire en atelier d'écriture, lors de l'apprentissage du FLE, révèle la possession d'un savoir à la fois socioculturel et linguistique qui se manifeste chez les apprenants.

Après avoir montré théoriquement la pertinence de l'atelier d'écriture créative dans la didactique du FLE, nous allons maintenant voir s'il a une place, – et si c'est le cas, laquelle – dans les habitudes didactiques et pédagogiques des enseignants du FLE.

[36] Nous rappelons que pour C. Oriol-Boyer, un objet d'art scriptural est : un texte où les effets produits sont censés être intentionnels, « non aléatoires ».

Deuxième partie

Didactique de l’écrit et de l’interculturalité

Introduction

Depuis de nombreux siècles, la littérature et l'enseignement des langues sont liés. L'enseignement du latin et du grec se faisait par l'étude de textes littéraires, parce qu'ils étaient considérés comme des modèles dans l'Antiquité.

Lorsque les langues vivantes ont côtoyé puis remplacé les langues anciennes, l'enseignement est progressivement devenu inadéquat. Les besoins des élèves n'étant plus les mêmes, les pédagogues et les didacticiens ont proposé plusieurs méthodologies destinées à amener les élèves à apprendre et à utiliser la langue acquise en classe, comme nous l'avons vu précédemment. Le texte littéraire n'a pas toujours trouvé sa place dans ces évolutions successives. Les orientations choisies et les connotations liées à son utilisation ont été parfois à l'origine de son rejet. D'autres courants, au contraire, lui ont réservé une grande place comme nous le verrons dans le premier chapitre de cette partie.

Avec ces évolutions méthodologiques, la conception du texte littéraire en tant que support pédagogique s'est modifiée. Les différentes recherches en linguistique ont contribué à replacer le texte littéraire dans un cadre communicatif correspondant à l'approche didactique qui a cours dans les classes de langue depuis les années 90.

De même, plusieurs publications ont ultérieurement développé les particularités que l'on reconnaît aujourd'hui à la littérature et ces caractéristiques ont été mises en relation avec une exploitation en classe de langue.

Dans le deuxième chapitre, nous montrerons que le texte littéraire, considéré désormais comme un document authentique parmi d'autres, garde également ses spécificités et reste un type de support pédagogique particulier.

Le troisième chapitre sera consacré à la réception et à la production de textes et notamment de textes littéraires en classe de français langue étrangère. L'accès aux différents aspects de ce type de textes exige tout d'abord une compétence lectorale et scripturale particulière, compétence complexe qui concerne aussi bien la littérarité du texte littéraire que les caractéristiques des autres énoncés qu'il implique. La réception d'un texte suppose des compétences de lecture qui sont enseignées dans les classes de langue maternelle, auxquelles s'ajoutent des stratégies de compréhension propres à la lecture en langue étrangère. La nature littéraire du texte engendre, ensuite, un mode de lecture particulier pour percevoir les différentes facettes du phénomène littéraire et devenir un lecteur à part entière. La maîtrise de cette

compétence révèlera à l'apprenant les secrets de l'écriture littéraire et lui montrera les processus d'écriture qu'il devra s'approprier tout au long de son apprentissage du français.

Comme nous le savons, la classe de français langue étrangère est un des lieux de découverte de l'espace littéraire français. Elle propose aux apprenants un corpus de textes sélectif, qui peut être varié tant du point de vue des auteurs choisis que des types de textes abordés. Afin de mieux appréhender la nature de cet échantillon, nous avons choisi d'observer les supports adoptés dans les classes observées au CUEFLE de l'Université de Nice-Sophia Antipolis, car ils sont les témoins des usages des enseignants pour notre recherche. Conformément aux directives du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui sont les points de repère pour les programmes d'enseignement au CUEFLE, les méthodes adoptées pour les cours sont diversifiées et proposent effectivement des textes littéraires. Ces textes varient entre contemporains et classiques. Un balayage rapide de ces méthodes d'enseignement montre une grande diversité des écrivains présents et des genres littéraires exploités. Un relevé systématique de ces textes nous permettra de disposer d'un outil d'analyse précis, de déterminer les dominantes qui régissent l'usage du texte littéraire dans ces méthodes, d'observer les évolutions en cours depuis quelques années et d'étudier la littérature en tant que pratique communicationnelle ainsi que ses impacts sur le développement des compétences lectorales et scripturales des apprenants.

Chapitre 4 : La littérature à travers les évolutions méthodologiques

Le recours à l'histoire de l'enseignement des langues étrangères semble une nécessité lorsqu'il s'agit d'aborder un support pédagogique aussi important que l'est le texte littéraire. Les changements qui l'ont touché au cours du XX^{e} siècle sont issus de cette histoire. Les attaques qu'il a subies sont souvent liées à son ancienne position dominante dans les méthodologies des siècles précédents.

En effet, le texte littéraire a été omniprésent jusqu'au XIX^{e} siècle. Cependant, ce type de document a été délaissé par plusieurs méthodologies du XX^{e} siècle pour raison d'inadéquation pédagogique et d'inefficacité communicative. L'approche communicative, apparue à la fin du XX^{e} siècle, a redécouvert ce type de texte et l'a réintroduit dans les programmes des classes de langue.

Que s'est-il passé pendant presqu'un siècle de recherches en didactique ? Les nouvelles méthodologies mettent du temps à s'installer. Elles cohabitent avec celles qui les ont précédées pendant plusieurs années selon les structures, les moyens et la formation des enseignants. Sans doute, d'autres critères ont présidé à ces évolutions qui apparaissent moins brutales lorsque l'on observe les usages effectifs dans les classes. Afin de répondre à cette question, nous allons nous intéresser, dans ce bref historique, aux méthodologies du XX^{e} siècle qui ont pris en considération le texte littéraire pour l'intégrer à leur enseignement ou, au contraire, pour l'en exclure. Ensuite, nous rappellerons les choix méthodologiques qui orientent l'approche communicative parce que la conception et l'usage actuels du texte littéraire dépendent, en grande partie, des recherches qui s'y rattachent.

4.1 Un document pédagogique contesté

Les relations du texte littéraire avec l'enseignement des langues ont été souvent mouvementées. Parfois omniprésent, parfois absent, ce type de texte particulier représente des choix méthodologiques forts.

Les apparitions et les rejets de la littérature ne sont pas la particularité de notre temps. Dans l'Antiquité, à l'époque classique (5^{e} avant J-C) les institutions scolaires grecques enseignaient le grec par le biais des textes du poète épique Homère dont *l'Iliade* et *L'Odyssée* servaient de

texte de base avec une langue assez éloignée du grec parlé de l'époque. Quelques siècles plus tard, les Romains apprenaient, eux aussi, le grec en lisant Homère et les auteurs classiques.

Au cours de la période troublée qui va de la fin de la société antique jusqu'au 9e siècle, l'histoire culturelle a été dominée par les activités de clercs et des moines, ce qui explique le passage de l'enseignement laïc à un enseignement religieux dans lequel le latin a été enseigné dans toute l'Europe en s'appuyant sur la Bible et au détriment des Classiques. C. Germain (1993) situe ce passage au début du 6e siècle : « Au début du 6e siècle naissent en effet les écoles épiscopales et presbytérales, aux côtés des écoles monastiques » (1993, p. 52). Puisque cette langue était à l'époque un moyen de communication très important, de nombreux laïcs ont poursuivi l'apprentissage du latin de manière autodidacte, en s'appuyant sur une grammaire et sur les classiques hérités de leurs ancêtres.

Pendant le Moyen Âge, du XVe au XVIe siècle, le type du "manuel double" de William Caxton (1483)[37] paraît avoir eu du succès avec une série de dialogues et de descriptions bilingues (anglais-français), en deux colonnes et qui porte sur des thèmes assez pragmatiques comme « le vocabulaire utile pour désigner les objets de la maison, les serviteurs, les relations familiales, etc. Puis, il y a un dialogue sur la manière de faire des achats » (Germain C., p. 58). Ces thèmes sont assez proches des thèmes présents dans les méthodes d'apprentissage actuels.

À cette même époque, le développement des langues nationales a classé le latin et le grec parmi les langues mortes. L'étude de ces langues à partir des textes littéraires se justifie clairement à cause de l'absence des locuteurs qui les pratiquent. Cet apprentissage devient une gymnastique intellectuelle permettant à l'élève d'accéder à la culture antique.

4.1.1 La méthode traditionnelle (grammaire-traduction)

Dès la fin du XVIe siècle, le mode d'enseignement du latin et du grec, base de l'éducation de cette époque, est également appliqué à l'enseignement des langues étrangères. C'est la « méthode traditionnelle », nommée souvent « méthode grammaire-traduction », car elle s'appliquait, à l'origine, à l'enseignement des langues classiques comme le grec et le latin. Elle a été la première méthodologie largement utilisée. Elle était très répandue à cette époque puis a été rejetée au XVIIIe siècle, pour reprendre son plein épanouissement au XIXe siècle. Le premier objectif est « de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue

[37] Ce manuel bilingue est apparu à la fin du 14ème siècle en Angleterre et était destiné à l'apprentissage du français.

cible » (Germain, 1993, *op. cit.* p. 102). C'est également l'acquisition d'une capacité à « traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Il s'agit en somme de former des bons traducteurs de la langue écrite littéraire » (*op.cit.* p. 103).

Les deux compétences privilégiées par cette méthode sont la lecture et l'écriture. L'oral est placé au second plan. Le texte littéraire et surtout la culture qu'il véhicule, sont censés rester dans la mémoire de l'élève quand il aura tout oublié. Quant à l'évaluation, elle se fait à partir des textes écrits et porte sur la traduction, la grammaire et sur des questions de culture. La langue est considérée comme un ensemble de règles et d'exceptions. En outre, la traduction des textes littéraires est censée apporter une initiation à la culture étrangère par le biais de la fréquentation d'œuvres d'art. De façon pratique, cette méthodologie consiste à apprendre et mémoriser des règles et des exemples.

Au XVIII^{e} siècle, une évolution notable se produit et l'étude des phrases isolées cède la place au travail sur des textes en langue étrangère, découpés et traduits mot à mot. À partir de cette traduction, la règle de grammaire est expliquée de manière inductive. Cette modification, appelée « version-grammaire », change les priorités et place les explications grammaticales au second plan. Progressivement, les deux types de traduction vont se conjuguer pour proposer plus tard les exercices du thème et de la version au XIX^{e} siècle.

Les explications grammaticales fournies par l'enseignant valent aussi bien pour la langue cible que pour la langue maternelle des élèves. La traduction que ces derniers produisent, en langue maternelle comme en langue cible, doit absolument être parfaite tant du point de vue de la grammaire que du style. Les enseignants doivent donc être capables de pratiquer les deux langues utilisées en classe et, comme le précise H. Besse, « être natif ne suffit plus » (1995, p. 26). Cette évolution a entraîné un renouvellement des enseignants dans les années 1870 qui devaient être à la fois des locuteurs natifs de la langue enseignée et experts de la langue maternelle des élèves.

Ces nouveaux enseignants devaient obligatoirement suivre des formations universitaires exclusivement littéraires. Le texte littéraire conserve son statut de modèle idéal, comme dans le cas du latin et du grec, d'autant plus que les traductions se font uniquement à partir de textes littéraires reconnus comme tels par l'institution scolaire.

Dès le début du XX^e siècle, de nouvelles méthodologies commencent à apparaître suivant les instructions officielles qui contestent cette méthode n'offrant que des « résultats insuffisants » et présentant des « lacunes très regrettables »[38].

Les objectifs de cette méthode s'attardent sur la lecture et la compréhension, et ses choix pédagogiques paraissent cohérents. Cependant, dès qu'il s'agit de pratiquer la langue étrangère, la méthode traditionnelle ne sera plus adaptée. En effet, selon Puren (1988) l'objectif pratique est absent de ces classes où l'apprentissage d'une langue étrangère se confond avec l'acquisition d'une « culture intellectuelle et morale » (*ibid.*) et où l'enseignement « doit être dégagé de toute visée professionnelle » (*ibid.*).

Cette méthode a été critiquée à la fin du XVIII^e siècle, notamment lorsque les relations internationales sont devenues plus fortes entre les pays européens. Au XIX^e siècle, il y a eu un changement méthodologique aboutissant au rejet du texte littéraire particulièrement dans les premiers niveaux où il semble être inadapté : « vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois » (Instructions officielles du 13 septembre 1890 citées par C. Puren, 1988, p. 77).

À partir des années 1860, les instructions officielles ont préconisé la « convention sur le texte » (Puren, *op. cit.* p. 81) qui est devenue l'activité principale de la méthode directe ; cet exercice avait la forme de questions de commentaires de la part de l'enseignant et de réponses des élèves.

4.1.2 La méthode des séries (méthode naturelle)

Avant l'apparition de la méthode directe vers 1880, F. Gouin propose la méthode des séries qu'il avait conçue par l'observation des processus d'acquisition de son neveu. Cette méthode conçoit l'apprentissage de la langue étrangère pour qu'il réponde au besoin de communiquer et qu'il se destine à « franchir la barrière entre les peuples » (Germain C., 1993, *op. cit.* p. 114). C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, et l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans sa méthode naturelle, F. Gouin distingue trois types de langage : le langage *objectif* qui traduit des faits, le langage *subjectif* qui permet de porter un jugement sur le monde et le langage *figuré* ou symbolique. Le contenu est organisé en séries générales puis en séries plus thématiques qui dépendent des précédentes.

[38] Instructions officielles du 29 septembre 1863 et du 14 octobre 1875, citées par C. Puren, 1988, p. 87.

Le concepteur propose d'appliquer ce système de séries aux auteurs classiques tels que Virgile ou La Fontaine et explique comment mettre en séries une œuvre littéraire. Avec cette méthode, le texte littéraire se maintient.

En raison des critiques faites à la méthode naturelle de F. Gouin, et de la difficulté de sa mise en œuvre dans le système scolaire, cette méthode a entraîné une révolution en s'opposant à la méthodologie traditionnelle utilisée à cette époque-là.

4.1.3 La méthode directe

Comme nous l'avons vu plus haut, à la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle, il y a eu un grand changement méthodologique en réaction à l'inefficacité des méthodes antérieures. La méthode directe apparaît dans les instructions officielles et se répand en France et en Allemagne.

Cette méthode s'inscrit dans le cadre de la réforme face à la méthode grammaire-traduction et dans le courant le plus ancien des approches naturelles. L'utilisation qui était faite jusqu'à présent du texte littéraire est rejetée, notamment en raison du changement de priorités qui place l'oral au cœur de cette méthode. La langue écrite est considérée comme une version scripturale de la langue orale et par conséquent, ne correspond plus à ce qu'est la langue littéraire. Cette conception reprend les avancées de la linguistique générale de Saussure dans les années 1950.

Pendant quelques années, cette méthode a côtoyé la méthode traditionnelle à cause de la résistance de certains enseignants. Il faut ajouter que la méthode traditionnelle pouvait être perçue comme étant plus valorisante pour le statut des enseignants et l'image de leur discipline, face à la méthode directe qui était qualifiée de « méthode de gouvernante » (Puren, 1988, p. 54).

D'ailleurs, l'appellation « méthode directe » montre la rupture avec la méthode traditionnelle. Elle exprime les bases du processus d'apprentissage direct qui sont l'acquisition des mots étrangers sans faire recours à leurs équivalents français. Avec cette méthode, la priorité est donnée à l'expression orale, ce qui relègue les règles au second plan. Les élèves sont également encouragés à penser en langue cible, en unissant la forme et le sens, pour s'exprimer directement en langue cible.

Le principe de départ veut que l'enseignant utilise uniquement la L2 en classe et dès la première leçon. L'oral, principal vecteur de transmission, est accompagné de gestes pour désigner les

objets. Théoriquement, il ne faut pas faire appel à la traduction et les mots acquis sont employés avant de faire intervenir les règles grammaticales.

La question de l'exclusion de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage a constitué un débat important lors de la mise en place de cette méthode parce que ce fait implique notamment le refus de toute traduction.

En fait, il s'agit d'une différence de conception de la traduction qui peut être perçue à partir de trois fonctions différentes ; selon C. Puren (1988), elle est soit « méthode d'enseignement linguistique » (*op.cit.* p. 123), soit « procédé de contrôle de la compréhension linguistique » (p. 125), ou encore « procédé d'enseignement littéraire » (p. 126). Lorsque la méthode directe a été adoptée par l'institution scolaire, la première conception est rejetée par les rédacteurs des instructions officielles parce qu'elle correspond à ce qui était en usage dans la méthode traditionnelle. Cependant, il est possible de contrôler la compréhension des élèves pendant la première phase de l'apprentissage de manière occasionnelle et d'atténuer les incompréhensions accumulées par les élèves les moins avancés. C'est le cas au cours de la deuxième phase de l'apprentissage à condition d'éviter le mot à mot et de préférer les phrases entières.

Dans les Instructions de 1908[39], cette ouverture à la traduction va aboutir à l'utilisation de la version de manière complémentaire dans la troisième phase de l'apprentissage (ce qui équivaut au second cycle). Le retour du texte littéraire est amorcé, il est conçu comme un moyen d'harmoniser les différentes périodes de l'apprentissage. Il prend le rôle d'un « intégrateur didactique » (Puren C., *op.cit.* p. 172), dont la polyvalence ne permet pas seulement une analyse minutieuse de la langue, de la syntaxe, des règles de grammaire, mais aussi la formation du goût, du jugement des élèves ainsi que l'éveil de leur imagination.

Par conséquent, l'évolution de la méthode directe aboutit à une modification des objectifs de l'enseignement au sein desquels le texte littéraire, après une volonté explicitement marquée d'abandon, a retrouvé une place de choix. Son statut n'est plus le même. Les tâches demandées portent sur le texte et non sur son appartenance à la littérature ; les texte en prose sont majoritaires et présentent une langue moderne. L'objectif des pédagogues est d'adapter la méthode directe à la littérature de manière à ce que les premières années d'apprentissage

[39] Décembre 1908 : *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire, Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes*, Ch. Delagrave, pp. 46-63. Instructions non publiées au B.A.M.I.P., cité par C. Puren, 1988.

amènent à penser en langue étrangère. Cette pédagogie doit rendre les élèves autonomes dans la lecture en langue étrangère en dehors de la classe.

Les enseignants, de leur part, ne sont pas tous d'accord sur la réintégration du texte littéraire et, pour certains, notamment traditionalistes, il symbolise l'échec de la méthode directe. Quant aux partisans de l'éclectisme, ils considèrent ce fait comme une mesure de bon sens qui permet de mettre terme au débat opposant la leçon de choses des premiers niveaux à l'utilisation du texte littéraire.

Selon H. Besse (1995), il est possible de dire que cette méthodologie est finalement « la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, leur globalisme » (p. 34) mettant ainsi en relief un processus d'apprentissage de « réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau » *(ibid*.). Une étape primordiale dans l'évolution de l'enseignement des langues étrangères a été établie et il sera désormais difficile d'enseigner les langues vivantes à la manière des langues mortes.

4.1.4 La méthodologie active

Les querelles successives qui annoncent la fin de la méthode directe aboutiront à l'élaboration d'une méthodologie mixte qui résulte d'un compromis entre les méthodes directe et traditionnelle. Après la Première Guerre Mondiale, la méthodologie active s'est installée et a été utilisée officiellement jusqu'aux années 60. Elle a essayé de réconcilier les enseignants traditionalistes, les éclectiques et les adeptes de la méthode directe. Cependant, la méthodologie active ne revendique pas une révolution radicale par rapport aux méthodes précédentes ; au contraire, elle a montré la volonté de conserver les acquis positifs de ces méthodes. Les changements proposés sont de divers ordres comme le résume C. Puren (1988) :

> La rupture réside dans ce que l'on pourrait appeler une nouvelle *orientation générale*, un nouvel *esprit* ou une nouvelle *philosophie* qui se font constamment sentir dans les écrits des méthodologues actifs, et qui me semblent pouvoir se décrire à travers ses autres éléments : volonté d'intégration, pragmatisme, éclectisme et réformisme, (*op.cit.* p. 224).

Les enseignants de langues vivantes qui adoptent la méthodologie active, réclament un certain équilibre entre les objectifs formatif, culturel et pratique qui devrait leur permettre une meilleure intégration de leur discipline dans l'enseignement scolaire, tandis que la méthode directe tentait de différencier l'enseignement des langues des autres disciplines enseignées au sein des établissements.

Du côté pratique, le texte écrit retrouve sa place dans les premières années de l'apprentissage et la phase orale de la méthode directe devient une préparation à la lecture du texte. Quant au recours à la langue maternelle, il est autorisé pour vérifier la compréhension des textes, notamment à la fin de leur étude où la traduction est systématique. Les textes littéraires utilisés sont orientés vers le récit et le dialogue.

De même, la lecture expliquée, exercice apparu à la fin de la méthode directe, se voit appliquée à ces textes qui vont devenir dominants.

D'après les instructions officielles de 1950[40], l'enseignement doit s'appuyer « à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité » (Puren, p. 230) ; cela invite à choisir exclusivement les auteurs reconnus par l'institution littéraire, les notions de « qualité » et de « valeur littéraire, humaine ou sociale » n'étant pas définies.

Cette utilisation massive de la littérature est délicate car le mélange de l'étude de la langue et de l'étude de la civilisation peut brouiller la perception des élèves et les empêcher d'observer les spécificités littéraires des textes comme l'indique Puren (1988) :

> À trop faire servir la littérature, on la banalise, et on amène sans doute beaucoup d'élèves à ne pas ressentir les textes littéraires de base autrement que les narrations et descriptions directes ou les dialogues audiovisuels fabriqués, (*op.cit.* p. 258).

De plus, dans les années 1970, le privilège de l'exercice de lecture expliquée est remis en cause par l'apparition des enregistrements audio qui vont être utilisés par un grand nombre d'enseignants en lieu et place des textes.

Cette évolution des supports pédagogiques n'est pas une simple démonstration du progrès technique. Elle permet d'aborder un autre problème posé par la méthodologie active et dénoncé par quelques enseignants. Le premier cycle (primaire) est consacré à un apprentissage pragmatique tandis que le second (secondaire), avec l'utilisation des textes littéraires, se penche plutôt vers des activités intellectuelles. Dans de telles conditions, l'accès au texte littéraire peut apparaître comme un domaine réservé à une classe sociale favorisée :

> La dissociation entre le pratique et le culturel, entre la langue outil de communication et la langue véhicule d'une activité culturelle devient ainsi l'instrument d'institutionnalisation d'un clivage social de plus en plus affirmé entre premier cycle court et enseignement long, (Puren,1988, *op.cit.* p. 241).

[40] 1er décembre 1950, *Instructions concernant les langues vivantes, Ministère de l'éducation, langues vivantes*, Paris, C.N.D.P., citées par C. Puren, 1988, *op.cit.* pp. 28-34.

L'affirmation de la prédominance de l'objectif pratique de l'apprentissage d'une langue vivante serait donc synonyme d'appauvrissement pour l'élève et de cloisonnement social. Ce questionnement a toujours cours aujourd'hui, notamment en français langue maternelle où l'utilisation de textes de presse en lycée professionnel a fait objet de vifs débats.

Tous ces questionnements ainsi que les avancées techniques de l'époque annoncent un nouveau désintérêt des pédagogues pour le texte littéraire. Ils préfigurent aussi l'alternative continue qui va se poser, par la suite, entre enseignement culturel et enseignement utilitaire.
Dans le domaine du français langue étrangère, la conversion aux nouvelles méthodologies va se faire très vite et l'utilisation des supports audiovisuels va susciter un réel engouement des enseignants, délaissant le texte littéraire.

4.1.5 Les méthodologies audiovisuelles

Dans les années 60, une nouvelle méthode s'est implantée en France, venant des Etats-Unis où elle commençait paradoxalement à être abandonnée. Elle est nommée méthode audio-orale. Les enseignants qui l'utilisent ont recours à des dialogues fabriqués et enregistrés qui se veulent représentatifs de la langue courante. Ces dialogues sont accompagnés généralement par des documents visuels et répondent aux quatre compétences, expressions orale et écrite et compréhensions orale et écrite. L'objectif principal de cette méthode se déplace, comme cela était déjà le cas dans les précédentes méthodes, et s'oriente vers la communication.

Plusieurs années après la contestation qui avait accompagné son émergence, la méthode audio-orale réussit à prouver que le texte littéraire, en tant que support pédagogique, n'est pas neutre. Son utilisation semble difficile à tenir alors que sa position était autrefois centrale. J.-F. Bourdet (1988) analyse le rejet du texte littéraire à cette époque en estimant que, dans le cadre strict de la didactique naissante, « l'impact de la linguistique sur les méthodologies, les voies ouvertes par la psychopédagogie et les philosophies de l'apprentissage » (p. 145) vont aboutir à une reformulation de l'enseignement des langues dans laquelle le texte littéraire n'a plus sa place tout en soulignant que le public des années 1960 n'est plus le même. À ce propos, J.-F. Bourdet dit :« L'explosion scolaire, la transformation du public de plus en plus en quête d'une langue de spécialité, ont conduit les méthodologies à repousser hors de leurs aspirations la littérature-modèle » (*ibid.*). Pendant cette époque-là, la littérature elle-même était un domaine en crise avec l'apparition du courant du Nouveau Roman qui repoussait les conventions du roman traditionnel. De même l'Oulipo, avec des armes différentes, a réussi à renouveler l'acte de

l'écriture. J.-F. Bourdet (1988) pose la question : « Comment s'étonner d'ailleurs de cette expulsion au moment même où la littérature vivante semblait en crise ? » (*Ibid.*).

Dans ces circonstances, il était difficile d'associer une pédagogie qui se veut innovante à un support didactique remis en cause. Bien que les partisans de la méthode traditionnelle soient toujours présents, leur position se fait de plus en plus précaire et leur support de prédilection est vivement attaqué. Élaborée à la même époque, la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) adopte une position similaire par rapport au texte littéraire. Elle est différente de la méthode audio-orale par ses objectifs et ses outils, et vise à présenter la langue en situation. Dans cette visée, les images utilisées en complément des textes fournissent des indices sur les circonstances possibles de production.

Le choix du vocabulaire est basé sur le recueil du *Français Fondamental* et la progression est organisée en partant de ce qui semble le plus utile dans une conversation basique, tout en mettant en relief la langue parlée. Cela ne permet pas d'envisager l'utilisation du texte littéraire. En tant qu'écrit, il ne correspond pas aux objectifs fixés. Ensuite, il est extérieur à la classe et se présente sous une forme non maîtrisable où le choix du vocabulaire ou des formes verbales ne relève pas de la progression pédagogique. Dans ce cas, il n'est donc pas possible de respecter le principe de l'introduction progressive d'éléments de plus en plus complexes. Cependant, cette méthode a gardé le texte littéraire comme support pédagogique particulier et l'a considéré parmi ses documents phares, qui vont connaître un succès affirmé et qui sont qualifiés d'authentiques. Cette appellation est définie par le *DFLES* (Cuq, dir., 2003) comme :

> Tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (*op.cit.* p. 29).

Les documents authentiques forment le pendant de la progression pédagogique fermée en ouvrant aux situations de la vie réelle, car ils sont empruntés aux principales catégories de discours sociaux. Cette variété a réussi à attirer les enseignants qui voyaient là un moyen de sortir du manuel et de remotiver les apprenants. *A priori* en quantité infinie, le document authentique peut prendre des formes variées et peut correspondre à tous les stades de l'apprentissage. Largement utilisé depuis lors, il a montré son utilité, mais également ses limites.

Quant au texte littéraire, considéré comme un territoire particulier, il n'a pas été identifié comme document authentique lors des premières définitions de ce dernier dans les années 1970. Comme nous le verrons plus loin, il partage les qualités et les défauts des documents authentiques, tout en possédant ses propres caractéristiques qui le placent dans une position particulière qui permet de le traiter de manière individuelle.

Dans la théorie de la méthode SGAV, le texte littéraire est censé être exclu par les objectifs pédagogiques et le discours didactique. Or, il semble qu'il ne soit réellement absent que des premiers niveaux de l'apprentissage. I. Gruca (1995) explique cette éviction des textes littéraires à ce niveau par :

> La volonté de représenter la parole en situation. […] Le dialogue, ou plus précisément l'association image-dialogue, devient, en accord avec les conceptions linguistiques, la clef de voûte de toutes les leçons audio-visuelles, (p. 6).

Destinée d'abord au niveau 1, la méthode SGAV se montre efficace et adaptée aux débutants. Par conséquent, il est possible, pour les enseignants, de l'appliquer sans problème. En revanche, pour le niveau 2, la question se pose pour garder les mêmes modalités de l'apprentissage. L'apprentissage linguistique se doit d'être complété par l'acquisition d'une compétence culturelle qui n'est pas donnée par le niveau 1, et sans cette compétence, il peut être difficile d'envisager une continuation des progrès linguistiques, la complexification des structures étant liée à la multiplication des situations de leur utilisation. C. Puren (1988) ajoute que :

> L'intérêt de l'apprentissage pour l'apprentissage disparaît, et pour maintenir la motivation des élèves, il devient nécessaire d'utiliser la langue non plus seulement comme objectif mais aussi comme moyen d'accéder à des connaissances dont la langue est un vecteur privilégié : la culture du pays étranger (*op.cit.* p. 366).

Par un mouvement qui laisse transparaître un retour à la conception traditionnelle, l'enseignement est amené à s'enrichir de dimensions supplémentaires qui ne sont pas assurées par le matériel de la méthode SGAV. Pour y remédier, les enseignants reviennent au support écrit, tout en veillant à maintenir la priorité de l'oral. Le besoin de s'ouvrir à une autre culture entraîne une diversification des documents utilisés en classe. Ces derniers se multiplient et nous observons, à cette époque, « l'utilisation de documents authentiques de types très variés (poèmes, morceaux choisis littéraires, articles de journaux, publicités, photos, affiches, enregistrements radiophoniques, etc.) » (Puren C., *op.cit.*, p. 367). Comme il n'y a pas de consignes claires au niveau 2, il règne parfois une certaine confusion. Le texte littéraire et l'exercice de traduction reviennent alors dans les pratiques de classe. Ils apparaissent comme des refuges rassurants pour des enseignants désemparés par l'absence de consignes.

Au niveau 2, le texte littéraire ne semble pas loin des salles de classe. D'abord placé en position de récompense, en fin de leçon, pour les apprenants maîtrisant bien la langue étrangère, il va acquérir un nouveau statut grâce à la diversification des supports authentiques. La perception de la littérature s'en trouvera modifiée, comme nous le verrons plus loin, puisqu'elle ne se distinguera plus réellement de la masse des documents authentiques qu'elle accompagne. En revanche, son utilisation pour le niveau 1 est désormais durablement remise en cause par la mise en avant des difficultés inhérentes à son insertion dans la progression pédagogique. Les résultats observés dans le cadre de l'utilisation de la méthode SGAV ont montré que les apprenants pouvaient acquérir une compétence de communication orale assez rapidement. À l'inverse, il leur était plus difficile de comprendre une conversation entre natifs, en grande partie à cause de la langue utilisée dans les dialogues proposés dans le manuel, plus régulière que la langue réelle. Respectant la progression pédagogique et suivant les recommandations du *Français Fondamental*, ces textes étaient plus fluides et ne comportaient pas de marques d'oralité, les dialogues enregistrés étant très articulés. De plus, les situations présentées dans les manuels étaient volontairement neutres, pour que chacun puisse s'y retrouver et les comprendre, entraînant une certaine banalisation de ces situations que la diversification future des documents pourra sans doute modifier.

4.2 Des réconciliations relativement établies

Depuis le début des années 70, et suite à l'initiative du Conseil de la coopération culturelle - Comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel - et du Conseil de l'Europe, plusieurs travaux et recherches ont été menés et ont eu une grande influence sur la didactique des langues. La méthode audio-visuelle et la méthode audio-orale n'ayant pas donné les résultats attendus, une nouvelle méthodologie a émergé répondant à des objectifs différents et prenant en compte les évolutions successives de cette époque.

L'approche communicative s'est présentée comme une réaction aux méthodes précédentes pour acquérir, ensuite, une certaine autonomie qui a fait d'elle une méthodologie à part entière. Elle est largement utilisée aujourd'hui. Elle offre au texte littéraire un statut moins problématique et une place dans l'enseignement - apprentissage du FLE. Les textes littéraires reviennent progressivement dans les méthodes et les manuels sans provoquer de réactions vives ; ils sont considérés désormais comme des documents authentiques.

La proposition d'une nouvelle perspective par le Conseil de l'Europe relance également la réflexion ; car si la nouvelle perspective actionnelle ne réserve pas de position spécifique au texte littéraire dans les textes théoriques, cela ne signifie pas qu'elle l'exclut. Pour clarifier cette position et voir l'interprétation qui est faite des textes officiels, nous allons observer ce qui se faisait déjà dans les premières méthodes d'enseignement du français qui adoptaient l'approche communicative.

4.2.1 L'approche communicative

Pendant la première moitié des années 70, les travaux du Conseil de l'Europe mènent à l'élaboration d'une orientation pédagogique innovante qui s'appuie sur différents domaines théoriques comme la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique de la communication. L'objectif principal est de recentrer l'apprentissage sur la communication et de proposer une pédagogie mieux adaptée aux nouveaux besoins d'un public en évolution constante. Désignée d'abord sous plusieurs appellations, comme celle de « *méthode cognitive*, de méthode *fonctionnelle*, de méthode *communicative,* voire de méthode *interactionnelle* » (Besse, 1995, *op.cit.* p. 46), elle a finalement reçu le nom d'approche communicative. Le mot « méthode » a disparu, ce qui est analysé dans le *DFLES* (2003) comme un signe de la volonté de se démarquer des courants précédents :

> Le recours à un terme comme approche (en anglais approach) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communicant qu'on apprend à communiquer", se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage, (*op.cit.* p. 24).

Cette appellation comporte une certaine prudence et une revendication qui expriment la volonté de se distinguer des méthodologies précédentes critiquées pour leur autoritarisme. Les méthodologies précédentes, très prescriptives et peu souples ont laissé un mauvais souvenir aux concepteurs de l'approche communicative qui refusent le totalitarisme didactique. Ils souhaitent proposer une conception inverse, qui s'appuie sur les pratiques pour convenir à de nombreuses situations d'enseignement - apprentissage.

Le développement de cette nouvelle orientation pédagogique a montré son adéquation à un public d'adultes. Se présentant comme une approche diversifiée, l'approche communicative, fruit du croisement des recherches en linguistique et en didactique, tente de répondre aux différents besoins exprimés aussi bien par les apprenants que par les enseignants. Pour cela, la

conception de l'enseignement d'une langue étrangère est reformulée et la langue, autrefois au centre de la classe, fait place à l'élève, désormais nommé « apprenant » :

> De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage. […] Au lieu de le réduire à un modèle ou un synonyme du "processus d'apprentissage", l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui, (*op.cit.* p. 21).

Il ne s'agit pas d'une simple modification terminologique. Elle suscite une transformation du statut de l'élève, de la matière enseignée et des modalités de l'enseignement. Désormais, l'apprenant est actif, la relation pédagogique change, ses besoins sont analysés pour élaborer la progression de l'enseignement qui n'est plus linéaire mais soumise à ses progrès. Elle est dite spiralaire. Elle montre des savoirs et des savoir-faire sur lesquels l'enseignant reviendra plusieurs fois au cours de l'apprentissage pour des approfondissements successifs, d'où le symbole de la spirale.

Les besoins langagiers exprimés par les apprenants déterminent l'élaboration d'un programme qui peut être modifié selon leur progrès et formulé en termes d'objectifs d'apprentissage à la fois communicatifs et linguistiques. Lorsque ces objectifs sont introduits par l'enseignant, les documents sont choisis en fonction des caractéristiques du groupe d'apprenants. Enfin, l'apprenant doit être conduit vers l'autonomie par une situation d'enseignement - apprentissage qui ne le rend plus captif. Il est acteur dans l'opération d'enseignement, exerce un contrôle réflexif sur son apprentissage et les choix qui sont faits ; il construit par ailleurs son savoir en collaboration avec l'enseignant. Ce dernier, en ce sens, ne "fait" plus mais amène et encourage les apprenants à faire pour acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être fixés préalablement par les objectifs.

L'élaboration des syllabus, qui reste du ressort de l'institution et de l'enseignant, organise aussi des contenus – savoir, savoir-faire, savoir-être – dans une démarche progressive en fonction des besoins langagiers que l'apprenant signale et que l'enseignant identifie. Ces contenus sont des notions ; des fonctions langagières ; des actes de parole qui justifient l'appellation notionnelle-fonctionnelle de la méthodologie. Ce sont là les marques de l'influence du *Niveau-Seuil,* titre d'ouvrage théorique publié en 1976 en français par le Conseil de l'Europe dont les auteurs donnent une définition de ce qui peut constituer une compétence de communication minimale efficace dans un certain nombre de situations présumées et répondre aux besoins des

apprenants. Dans cet ouvrage, le niveau *seuil*[41] représente un « seuil fonctionnel » situé au-delà d'un premier niveau de « survie » et fournissant des outils nécessaires à un locuteur autonome pour participer à une conversation en langue étrangère de manière individualisée. Ces outils sont exprimés en termes de catégories notionnelles et fonctionnelles et sont sélectionnés de manière à établir un modèle commun[42] qui permettra les comparaisons entre différentes langues.

Quelques années auparavant, parmi les publications éditées en anglais entre 1972 et 1973, D. H. Hymes (1991) proposait une première définition de cette compétence de communication à partir de laquelle de nombreuses recherches se sont formées. Il s'inscrivait pour cela dans la perspective de la grammaire générative transformationnelle qui distingue compétence et performance, conjuguée à l'ethnographie de la communication. Selon la première de ces théories, la compétence est «la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée » (p. 24), tandis que la performance se définit comme « ayant à voir avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage » (*ibid.*). L'auteur propose de compléter ces conceptions qui laissent de côté les facteurs socioculturels entrant en jeu dans la communication puisque :

> Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi, (*op. cit.* p. 47).

C'est là qu'intervient l'ethnographie de la communication qui met en relief l'insuffisance du savoir grammatical ou linguistique pour pouvoir communiquer. Jusque-là, il constituait le crucial de l'apprentissage malgré la présence de la communication dans les textes officiels depuis les années 1960. Complété par « un savoir sociolinguistique », l'apprentissage prend une dimension pragmatique qui prend désormais en compte la réalité de la communication et qui suppose que l'apprenant va utiliser la langue acquise dans des situations de communication réelles.

Dans les années 1980, deux autres ouvrages participent à cette définition de la compétence de communication et la complètent. Premièrement, avec « *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* », M. Canale et M. Swain (1979),

[41] L'édition originale en anglais, *Threshold Level*, décrivait un niveau seuil pour l'anglais qui sera repris et servira de modèle pour un grand nombre de langues.
[42] *Le Français Fondamental* était basé sur un nombre conséquent d'enquêtes statistiques destinées à dégager un répertoire du vocabulaire en fonction de sa fréquence d'usage.

décrivent trois compétences principales qui sont la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique[43]. Cette dernière se définit ainsi :

> Cette composante sera formée de stratégies de communication verbales et non-verbales qui peuvent être convoquées pour compenser des ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante[44], (Richer, 2005, en ligne).

S. Moirand (1982), dans son ouvrage « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », propose une nouvelle définition des différentes composantes de la compétence de communication. La composante linguistique reste inchangée. Quant à la composante sociolinguistique, elle se voit plus précisée par la distinction d'une composante discursive qui porte sur « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (p. 20) et d'une composante socioculturelle qui concerne les « règles sociales et [les] normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (*ibid*.). Une composante référentielle s'y ajoute. Elle est considérée comme « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (*ibid*.). Les quatre composantes sont présentées sous forme de « connaissances » à s'approprier. Cela signifie implicitement qu'elles sont susceptibles d'être apprises et enseignées.

Malgré ces modèles détaillés, et comme le souligne E. Bérard (1991) dans son ouvrage *L'Approche communicative*, « il n'est pas évident de définir exactement ce que recouvrent certaines de ces composantes ; la limite entre règles sociales et stratégies est, dans certaines situations, difficile à cerner » (p. 21). De même, comme nous ne disposons pas de descriptions pour la plupart de ces compétences, il existe un déséquilibre important entre celles-ci et la compétence linguistique largement décrite, déséquilibre qui va se faire sentir au moment de la formation des enseignants et de l'apprentissage des apprenants.

Pourtant, ces différences de conception et les problèmes soulevés par E. Bérard (1991) n'ont pas empêché la compétence de communication de se placer au centre de l'apprentissage où elle constitue l'objectif principal à atteindre, conditionnant les modalités d'enseignement - apprentissage et le fonctionnement du groupe-classe. C'est d'ailleurs ce que préconisait l'auteur quand elle écrivait : « le fait que la compétence de communication ne soit pas décrite de façon

[43] « Our own tentative theory of communicative competence minimally includes three main competencies: grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. », cité et traduit par J.-J. Richer (2005, en ligne).
[44] « This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence », cité et traduit par J.-J. Richer (2005, en ligne).

identique dans les différents modèles ne devrait pas constituer un obstacle à l'utilisation de ce concept » (p. 28). En effet, selon le modèle de S. Moirand (1982), de nombreux outils sont à la disposition des enseignants ; les composantes linguistique et référentielle peuvent être acquises en partie par le biais des activités portant sur la civilisation. Quant aux composantes discursive et socioculturelle, les nouvelles tâches communicatives proposent des situations destinées à faciliter leur apprentissage. L'interaction est placée au centre du dispositif, les échanges sont encouragés entre les apprenants et avec l'enseignant. La simulation et le jeu de rôle prennent une place importante, reproduisant des situations de communication qui se montrent proches des habitudes des locuteurs natifs ou identiques à celles que les apprenants pourront rencontrer.

Par ailleurs, cette approche, innovante sur certains points, montre une ouverture qui se manifeste par la conservation de ce que les enseignants ont jugé efficace dans les méthodologies précédentes et par une réflexion continue portant sur ce qui peut être difficile à appliquer ou sur ce qui se révèle inopérant.

Certaines composantes de la méthode traditionnelle vont être reprises, telle la traduction, à nouveau acceptée dans la mesure où la langue de traduction est commune à tous les apprenants, ou la grammaire. Les explications grammaticales sont réintroduites dans les classes « parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend » (Besse, 1995, *op.cit.* p. 46). La maîtrise des règles d'usage doit accompagner la maîtrise des règles d'emploi pour que la communication soit efficace.

Afin de résoudre les difficultés qui peuvent surgir du fait de l'utilisation de certaines pratiques, une alternance est préconisée entre les activités qui font intervenir une connaissance implicite de la langue et celles qui, au contraire, sont orientées vers une connaissance explicite. Les exercices de systématisation côtoient les activités d'expression et une réflexion sur le fonctionnement de la langue est sollicitée. Ce que l'on appelait autrefois civilisation – les Beaux-Arts, la littérature, la gastronomie, etc., la liste ne saurait être exhaustive – prend aujourd'hui le nom de culture et ne constitue plus l'objectif principal de l'apprentissage de la langue étrangère.

Nous rappelons que le concept de « Culture » s'est élargi sous l'influence de la sociologie ; et la définition anthropologique « de base » est inspirée de celle d'Edward Burnett Tylor, l'un des fondateurs de l'anthropologie anglo-saxonne, qui a proposé l'une des premières définitions de la culture dans les années 1871. Sa définition consiste à qualifier la culture comme l'ensemble

de *patterns* (de pensée, de comportements, de sentiments, de croyances, de modes de production et de reproduction, etc.) socialement appris et globalement partagés, à un moment donné, par un groupe de personnes formant un peuple ou une société. De cette caractérisation anthropologique de la culture, il est important de retenir son caractère socialement appris et transmis, de même que le fait qu'elle soit commune à un groupe de personnes partageant des origines et/ou un habitat.

J. Demorgon (1989), dans son ouvrage *L'exploration interculturelle*, parle de langues et communications. Pour lui, « la langue est certes un moyen important et même privilégié de communication, encore faut-il saisir qu'elle n'est pas compréhensible vraiment par un simple jeu de dictionnaires. […] il y a la dimension interpersonnelle » (p. 127). Il poursuit en précisant que « le progrès dans la connaissance de la culture peut tout autant amener un progrès dans la connaissance de la langue que l'inverse » (p. 128).

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la culture enseignée vise à permettre l'acquisition de repères utilisables dans un cadre communicatif et est en relation avec les objectifs des apprenants. L'acquisition d'une compétence interculturelle prend progressivement une place importante, reléguant au second plan un savoir culturel ou civilisationnel sur lequel elle peut s'appuyer mais qui ne lui est pas indispensable.

La position du texte littéraire était auparavant dépendante de ce lien à la culture. Son image étant étroitement liée à la tradition, voire à la culture elle-même, sa présence dans cette approche doit être réétudiée. D'abord absente des méthodes comme dans les méthodologies précédentes, la littérature revient à la faveur de l'introduction des documents authentiques dans les classes. Considéré dans un premier temps comme un document parmi d'autres, le texte littéraire se singularise ensuite et se voit attribuer des caractéristiques propres qui lui permettent d'être en accord avec l'approche communicative. Plusieurs modes d'exploitation se côtoient, dépendant de l'orientation du manuel adopté, de la forme de la séquence ou des objectifs.

Ces choix méthodologiques, guidés par la réalité du terrain et la volonté de répondre à un grand nombre de situations d'enseignement - apprentissage, sont décrits par C. Puren (1994) comme un éclectisme double :

> À l'éclectisme pragmatique des praticiens et concepteurs de cours confrontés à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage et à la diversité des démarches didactiques, répond l'éclectisme de principe des didactologues, confrontés à la complexité du contexte intellectuel et à la diversité des modèles idéologiques, (p. 54).

L'approche communicative, complexe à gérer tant du point de vue de la formation des enseignants que de celui de la conception de matériel didactique, ne s'appuie pas sur une dominante méthodologique forte, ce qui, toujours d'après C. Puren (1994), est un des facteurs négatifs qui empêchent toute cohésion. Différentes périodes peuvent être distinguées dans l'histoire de cette approche, qui abordent d'ailleurs le texte littéraire d'une manière chaque fois différente. L'auteur est cependant sévère dans sa dénonciation – qu'il relativise dans sa conclusion – puisque les effets potentiellement pervers de l'éclectisme n'empêchent pas de dégager des fondamentaux de base qui harmonisent cette approche et lui permettent d'être utilisable. Il faut en tenir compte, car cela éclaire certains usages ayant cours dans les classes et les méthodes adoptées. Cependant, il ne faut pas considérer qu'il ne peut y avoir aucun avantage à cette orientation des pratiques. C'est ce que nous ferons lorsque nous analyserons le traitement réservé au texte littéraire dans certaines méthodes de français. Malgré son lien historique avec la méthode traditionnelle, la littérature peut également être exploitée comme elle l'était il y a plus d'un siècle, mais elle peut aussi être associée à des activités innovantes liées à l'approche communicative dans des séquences qui combinent ces deux orientations ou qui les distinguent.

Concernant les manuels, l'approche communicative s'est installée progressivement et plusieurs générations se sont succédées. Au début des années 1980, la première voit le jour, représentée par des titres comme *Archipel* ou *Sans Frontières*[45]. N. Bailly et C. Cohen (2005, en ligne) rappellent les défauts de ces premières méthodes dont « les projets pédagogiques tombaient parfois dans des excès et des incohérences qui n'échappèrent pas aux critiques des spécialistes de l'enseignement ». L'oral occupait une place trop imposante, la grammaire n'était que survolée, obligeant les enseignants à revenir à des cours de grammaire hors contexte très proches de ce qu'ils faisaient précédemment. Les documents présentés étaient encore largement fabriqués, mais les documents authentiques se faisaient progressivement une place dans les niveaux intermédiaire et avancé.

Dans les années 1990, une deuxième génération de méthodes a permis de remédier à ces lacunes en présentant des documents authentiques dans leurs pages, en nombre parfois supérieur à celui des documents fabriqués. L'écrit reprend une place conséquente, ce que montre l'ensemble pédagogique *Espaces*[46], tout comme la grammaire qui est réintroduite de manière cohérente dans la progression. Le lexique et la phonétique sont également plus présents, témoignant d'une

[45] COURTILLON Janine, RAILLARD Sabine, (1982). *Archipel*, CREDIF, Didier ; VERDELHAN- BOURGADE Michèle, DOMINIQUE Philippe, (1982). *Sans Frontières*, CLE International, Paris.
[46] CAPPELLE Guy, GIDON Noëlle, (1990). *Espaces*, Hachette, Paris.

adaptation réalisée par les concepteurs de manuels à partir des recherches qui ont été menées pendant vingt ans. Cela concerne tout autant la centration sur l'apprenant que son accès à l'autonomie, deux concepts négligés quelque peu par les manuels de première génération et remis au premier plan à partir de cette période.

Selon les conditions dans lesquelles se déroule la classe, le manuel peut servir de support choisi parmi les autres mis à la disposition de l'enseignant pour construire les séquences pédagogiques[47]. Les deux dernières décennies ont connu le développement de deux grands groupes de supports pédagogiques qui sont les documents authentiques et les matériels complémentaires, destinés à apporter aux équipes pédagogiques des réponses adéquates aux besoins exprimés par un public d'apprenants très divers. Ces ouvrages sont répartis selon différentes typologies. Les premiers qui ont été édités proposaient des activités complémentaires de grammaire, de lexique ou de civilisation de manière très classique.

Avec la diversification des supports, des coffrets contenant différents types de documents, comme des documents authentiques, des documents audio, des publicités ou des documents de presse accompagnés de fiches d'exploitation pédagogique ont vu le jour. Depuis quelques années, l'accent est mis sur les quatre compétences et le matériel portant sur chacune d'entre elles s'est développé, ainsi que des livres d'activités réparties selon les différents niveaux du *CECR* (2001). Les livrets de civilisation, comme *L'interculturel en classe* (2012), de grammaire et de vocabulaire sont toujours disponibles et utilisés. Ils se complètent de livres d'activités aux orientations variées : activités en relation avec Internet, préparation aux examens et certifications tels que le DELF, atelier d'écriture créative et littéraire avec ses différentes approches d'écriture tel *Écritures créatives* (2011).

La littérature se voit attribuer des matériels spécifiques, teintés de tradition, comme *Littérature progressive du français*[48] ou *Littérature en dialogues*[49] éditées par CLE International.

Depuis les années 80, le paysage des supports d'apprentissage s'est ouvert. Il doit désormais permettre aux apprenants d'être confrontés, dès les débuts de leur apprentissage, à un éventail vaste de situations de communication en langue cible aussi bien orales qu'écrites. Pourtant, cette situation idéale n'a pas pu convaincre tous les enseignants et, aujourd'hui encore, certains

[47] Les conditions institutionnelles peuvent imposer le manuel comme support unique de l'apprentissage, de même que les conditions économiques empêchent parfois le recours à des supports diversifiés.
[48] BLONDEAU Nicole, ALLOUACHE Ferroudja, (2003). *Littérature progressive du français*, coll. Progressive, 3 niveaux publiés, CLE international, Paris.
[49] BARAONA Geneviève, (2005). *Littérature en dialogues, niveau intermédiaire*, Rfi, coll. « en dialogues », CLE International, Paris.

ne voient pas l'intérêt de cette ouverture qui fait entrer dans leur classe des éléments hétérogènes ayant tendance à brouiller la progression pédagogique. L'appui sur le manuel, qu'il corresponde à un choix[50] ou à une obligation institutionnelle, reste une constante qui sécurise et donne une caution à ce qui est fait dans la classe. En tant que livre, il comporte une justification institutionnelle symbolique qui donne moins de prise à une éventuelle remise en question. Au contraire, un document apporté par l'enseignant implique la relation de celui-ci avec sa classe et peut être contesté. L'objectif de son utilisation est susceptible d'être discuté, de même que le choix de son sujet. C'est là un des écueils de l'approche communicative. La position de l'enseignant est elle aussi modifiée, ce qui lui demande des facultés d'adaptation plus importantes qu'auparavant. Tout changement pédagogique est difficile à intégrer pour les enseignants qui pratiquaient la méthodologie remplacée, mais en outre l'évolution suscitée par l'approche communicative exige une forte implication et une modification en profondeur du statut et de l'action de l'enseignant. Il doit à la fois être présent et en retrait pour amener sa classe à devenir autonome. Il doit responsabiliser les apprenants, prendre en compte l'affectivité qui peut marquer la relation maintenue avec la langue cible, avec la situation d'apprentissage. Il devient un médiateur qui guide l'apprenant.

C'est le résultat de la conception éclatée du rôle de l'enseignant qui caractérise l'approche communicative, ce qui fait dire à J.-P. Cuq et I. Gruca (2005) :

> Dans cette conception, le savoir n'est pas conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage. Il est conçu comme une co-construction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant, (*op.cit.* p. 144).

L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, il entre dans une relation où chacun est tenu de s'adapter progressivement. Le programme du cours est lui aussi soumis à cet impératif et est censé être revu sans cesse. Toute modification du groupe d'apprenants, de quelque nature que ce soit, entraîne un nouvel ajustement de l'organisation des contenus afin que ceux-ci répondent au mieux aux demandes et aux besoins qui peuvent être exprimés. Les objectifs peuvent évoluer, de nouvelles demandes peuvent faire leur apparition. Ce changement de paradigme didactique est favorable à l'introduction de l'atelier d'écriture parce qu'il s'en rapproche. L'enseignant ne peut pas envisager, dans cette configuration, de respecter strictement une

[50] Il peut s'agir d'un choix personnel lorsque l'enseignant appartient à une petite structure, mais dans les cas les plus fréquents, c'est l'équipe pédagogique qui sélectionne de manière contrainte les méthodes qui seront utilisées ou l'institution qui impose une liste ou un titre au niveau national.

progression élaborée en fonction de la présentation graduelle et mesurée des difficultés, comme dans les méthodologies précédentes.

En pratique, les progressions successives dans les classes sont celles des méthodes et les enseignants ne sont pas tous en la mesure de répondre aux exigences de l'approche communicative. La diversité des supports d'apprentissage est appréciée grâce à la souplesse et à la fraîcheur qu'elle fait régner en classe. Il est encore tôt pour tirer une conclusion complète de cette approche présente actuellement dans un grand nombre de classes. Certaines critiques se font jour, néanmoins, annonçant le changement méthodologique qui s'est amorcé avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues en 2001, comme celle-ci :

> Tout converge aujourd'hui pour faire admettre cette évidence : une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer. Or, en opérant cette réduction, la méthodologie dominante actuelle ne traite la langue que comme *signal*. L'approche communicative, à son insu sans doute, se comporte ainsi comme le dernier avatar du béhaviorisme (communiquer est un comportement) et ne traite pas suffisamment la langue, malgré la fameuse centration sur l'apprenant, comme ce que Bühler appelait *symptôme* du locuteur, (*op.cit.* p. 85).

La communication ne peut plus être au cœur de la relation à l'autre. La langue sert aussi et surtout à agir, elle participe au processus de socialisation, à la mise en place d'une relation à long terme.

4.2.2 Le CECR, seuil d'une nouvelle approche didactique

Le renouvellement des méthodes de français a continué pendant les années 1990, en appliquant les propositions des didacticiens au sein des classes.

La publication du CECR par le Conseil de l'Europe en 2001 a changé cet ordre, malgré le discours prudent des auteurs qui refusaient de « dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (p. 4). Cependant, l'approche communicative disparaît progressivement des avant-propos des manuels pour laisser la place à une méthodologie qui ne dit pas son nom ou se partage entre quelques constructions parfois concurrentes dont une semble s'affirmer face aux autres.

L'approche par compétences avec la perspective actionnelle s'affichent ainsi dans les avant-propos de manuels récents et font l'objet de publications dont le nombre est grandissant. Afin de déterminer les fondements de ces nouvelles orientations didactiques, il paraît nécessaire de revenir au CECR. Cette étude pourra nous éclairer quant aux innovations proposées et à la place accordée au texte littéraire.

4.2.2.1 Le Cadre européen commun de référence pour les langues

L'élaboration du CECR a été réalisée entre 1993 et 2000 afin de répondre à l'objectif général défini dans les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres qui cherchait à établir une unité plus grande parmi ses membres à travers l'adoption d'une démarche commune. Dans ces textes, le Conseil de l'Europe considère la diversité linguistique et culturelle de l'Europe comme une « ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer » (CECR, 2001, *op.cit.* p. 10), ce qui pourra être fait grâce à une meilleure connaissance des langues vivantes européennes par tous ses habitants. La condition préalable, pour répondre à cet objectif, est de développer la coopération entre les différents membres de l'union et de mettre en place un système européen qui devra permettre l'échange d'informations dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes.

Dans le but de faciliter la réalisation de ce projet et en tant que publication européenne, le CECR adopte une neutralité qui lui permet d'être traduit dans et pour toutes les langues et n'aborde pas les domaines qui nécessiteraient d'être plus précis. Les descriptions grammaticales, les éléments socioculturels propres à chaque langue et à chaque pays sont éloignés de ce cadre général et seront décrits dans les outils complémentaires édités localement et certifiés par le Conseil de l'Europe. L'ouvrage, publié d'abord en anglais et en français, a été traduit dans plus d'une trentaine de langues afin que chacun puisse en prendre connaissance dans sa langue maternelle ou dans la langue de son choix.

Pour restituer une certaine homogénéité au champ de l'enseignement - apprentissage des langues vivantes, les auteurs ont choisi de redéfinir plusieurs notions déjà utilisées par les théoriciens et les praticiens, et proposent un ensemble d'outils facilitant les transpositions et les comparaisons aussi bien d'un pays à l'autre que d'une langue à l'autre. Le CECR est devenu l'équivalent d'une instruction officielle européenne qui fournit une base commune de réflexion et de discussion.

En effet, il connait trois utilisations principales qui sont l'élaboration des programmes d'apprentissage des langues, l'organisation d'une certification en langue, et la mise en place d'un apprentissage autodirigé. Les deux premières fonctions du CECR concernent directement l'unification européenne et la possibilité d'appliquer un modèle commun pour tous. C'est sans doute pour cette raison que les premiers utilisateurs de l'ouvrage ont particulièrement exploité les propositions relatives à l'organisation des certifications en langue. Afin d'harmoniser l'évaluation des compétences des apprenants, les auteurs proposent un ensemble de descripteurs de niveaux applicables dans un grand nombre de contextes. Les niveaux communs de référence

distinguent trois niveaux généraux, eux-mêmes divisés pour rendre compte de « l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langue » (CECR, 2001, p. 24) :

A **Utilisateur élémentaire**		**B** **Utilisateur indépendant**		**C** **Utilisateur expérimenté**	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrisé

Tableau n°5: *Niveaux communs de référence proposés par le CECR (2001, p. 25).*

Des subdivisions supplémentaires peuvent être proposées localement ou à un niveau européen car elles permettront d'affiner ce système et de l'adapter à des situations diverses d'utilisation. En France, par exemple, le niveau A1 décrit les premiers acquis en français d'un public d'adultes migrants peu francophones scolarisés ou non. Il est validé par le DILF, Diplôme Initial de Langue Française.

Chaque niveau est présenté à travers des descripteurs de compétences générales, qui sont ensuite détaillées en fonction de l'activité langagière envisagée. Les critères utilisés sont toujours positifs et doivent permettre de répondre aux premier et troisième objectifs d'utilisation voulus par les auteurs. À partir de ces descriptions, les enseignants pourront élaborer un programme d'apprentissage adapté aux compétences réelles des apprenants, qui pourront eux-mêmes prendre conscience de ces compétences, définir leurs objectifs et s'entraîner à l'autoévaluation.

Aujourd'hui, ces niveaux côtoient les descripteurs précédents dans la présentation de certaines méthodes de français, mais tendent à les écarter. Ils témoignent de l'influence croissante de cet ouvrage et de son utilité, car disposer d'une échelle de compétence commune à tous et s'y conformer permet de valider à un niveau européen les certifications nationales et d'établir des biographies langagières qui répertorient l'ensemble des langues que connaît un locuteur, ainsi que ses compétences pour chacune d'entre elles. Facteur d'unification, la certification constitue également un avantage pour la mobilité des Européens. C'est pourquoi les examens de langue comme le DELF ou le DALF se sont adaptés rapidement et ont autant redéfini les contenus que les critères d'appréciation liés à ces épreuves.

Parmi les notions redéfinies par le CECR, certaines appartiennent à la réflexion fondatrice de l'approche communicative, conformément à l'affirmation initiale de ses auteurs. Ne souhaitant pas proposer une nouvelle méthodologie, ces derniers reformulent ce qui est habituellement manipulé dans les discours didactiques et pédagogiques. La compétence de communication va ainsi se voir redéfinie, de même que la tâche communicative et l'activité langagière.

Le mot « compétence », largement utilisé pour désigner différents éléments, est considéré comme l'un des premiers revus par le *Cadre*. Celui-ci définit la compétence comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, 2001, *op.cit.* p. 15) ; cette conception générale lie fortement la compétence à l'action et ne la restreint pas au langage puisqu'elle concerne toutes les activités. Les compétences ne sont pas propres à une langue, elles sont plus vastes que la compétence à communiquer langagièrement qui les unit dans le discours.

Les « compétences générales individuelles » de l'apprenant sont ensuite distinguées. Elles se basent sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il possède.

Les savoirs sont entendus comme des « connaissances déclaratives » qui résultent « de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (CECR, 2001, *op. cit.* p. 16). Conjointement individuels et universels, les savoirs sont multiples et interdisciplinaires, mais tandis que les savoirs académiques sont utiles, les savoirs empiriques sont essentiels à la communication en langue étrangère. Les savoir-faire ou habiletés « relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (*ibid.*).

Les savoir-être, quant à eux, « sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (CECR, 2001, p. 17).

S'ajoutant à ces trois compétences générales individuelles, une quatrième compétence est introduite par le CECR : « les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (*ibid.*). L'apprenant doit développer son sens de l'observation pour pouvoir tirer des enseignements des situations qu'il pourra rencontrer et auxquelles il pourra participer.

Ces nouvelles expériences peuvent modifier les acquis antérieurs en faisant recours à la conscience de la langue et de la communication, aux aptitudes phonétiques, aux aptitudes à l'étude et aux aptitudes heuristiques. Ces savoir-apprendre consiste à offrir à l'apprenant « la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (CECR, 2001, p. 85). Voici ci-après le détail :

Savoirs	**Aptitudes et savoir-faire**	**Savoir-être**	**Savoir-apprendre**
- Culture générale (connaissances du monde). - Savoir culturel :	- Aptitudes pratiques et savoir-faire : *Aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, aptitudes*	- Attitudes, motivation, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de la personnalité.	- Conscience de la langue et de la communication. - Conscience et aptitude phonétique.

Vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, langage du corps, savoir-vivre, comportements rituels. - Prise de conscience interculturelle.	*techniques et professionnelles, aptitudes propres aux loisirs.* -Aptitudes et savoir-faire interculturels.		- Aptitude à l'étude. - Aptitude (à la découverte) heuristique.

Tableau n°6: *Compétences générales de l'apprenant (CECR, 2001, p. 85).*

Ces compétences générales sont mises en œuvre de différentes façons par les individus et dans des situations très variées. Dans le champ particulier de la communication qui nous intéresse ici, ce sont les « compétences communicatives langagières », héritières de la compétence communicative, qui les mettent en œuvre. Elles sont au nombre de trois et reprennent clairement les distinctions précédentes puisqu'elles sont linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques. Il est important que le CECR choisisse de présenter la compétence sociolinguistique au singulier contrairement aux deux compétences linguistiques et pragmatiques. Celles-ci sont plurielles et comportent différentes composantes qui sont elles-mêmes des compétences, contrairement à la compétence sociolinguistique qui est composée de savoirs portant sur l'usage de la langue et qui vont être conjugués aux différentes compétences pour permettre au locuteur de communiquer.

Le CECR présente les composantes de ces compétences de manière détaillée, ce qui peut faciliter leur usage. Les enseignants, ayant accès à des listes précises, savent ce qu'ils doivent enseigner. Décrire la compétence communicative de manière générale permettait d'englober potentiellement un grand nombre d'éléments sans les expliciter, mais cette imprécision a vraisemblablement été une des origines de la multiplicité des conceptions qui dominait la compétence de communication. Une liste comme celle qui nous est proposée ici est donc sans doute préférable. Les enseignants comme les responsables pédagogiques peuvent ajouter des éléments, puisque le plan de la présentation réalisé dans le CECR « n'a pour ambition que de présenter comme outils de classification des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion » (*op. cit.* p. 87). Ensuite, il appartient à chacun de s'approprier les propositions des auteurs et de les adapter au contexte d'enseignement / apprentissage qui est le leur.

Dans cette perspective, le texte littéraire ne fait que renforcer ces compétences sollicitées par le CECR à travers les compétences de lecture et d'écriture qu'il permet de travailler. Il requiert toutes les compétences générales langagières pour être reçu et produit comme n'importe quel

énoncé. De même, il représente ces compétences dans l'univers fictionnel et permet de les mettre en scène.

Chacune des compétences présentées ci-après est d'ailleurs accompagnée de l'échelle de compétences qui lui correspond[51]. Un enseignant peut évaluer le niveau et les besoins potentiels des apprenants en fonction des situations d'usage de la langue cible qu'ils pourront rencontrer, puis il établit un programme portant sur certaines compétences particulières. L'orientation pragmatique de l'ouvrage est prégnante dans ces listes destinées à optimiser l'enseignement, comme la centration sur l'apprenant facilitée par les descripteurs plus précis :

Compétences linguistiques	Compétence sociolinguistique	Compétences pragmatiques
-Compétence lexicale -Compétence grammaticale -Compétence sémantique -Compétence phonologique -Compétence orthographique -Compétence orthoépique	-Marqueurs des relations sociales -Règles de politesse -Expressions de la sagesse populaire -Différences de registre -Dialecte et accent	-Compétence discursive -Compétence fonctionnelle -Compétence de conception schématique

Tableau n°7: *Les compétences communicatives langagières de l'utilisateur/apprenant (CECR, 2001, pp. 86-96).*

Pour éviter une confusion possible entre ces compétences et ce que l'on nomme habituellement les quatre compétences - compréhensions écrite et orale et productions écrite et orale - le CECR propose également de les redéfinir « activités langagières » qui impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement.

À ces compétences sollicitées par des activités de réception (orale et/ou écrite) et de production (orale et/ou écrite) s'ajoutent la compétence d'interaction et de médiation. L'interaction fait interagir deux locuteurs dans un échange oral et/ou écrit où les moments de réception et de production alternent et peuvent se chevaucher. Il s'agit d'« apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et produire des énoncés » (CECR, *op.cit.* p. 18). La technique de l'atelier d'écriture à plusieurs permet de travailler et de développer cette compétence d'interaction.

Quant à la médiation, elle fait intervenir la production et la réception dans des activités écrites et/ou orales tout en ajoutant une dimension supplémentaire. Le locuteur produit « à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (*ibid.*). Il peut s'agir de traductions, de comptes rendus, ou même d'autres hypertextes comme continuation d'une nouvelle, transgénérisation d'un poème ou actualisation

[51] Voir le chapitre 5 du CECR (2001, pp. 81-102) qui est consacré aux compétences de l'utilisateur / apprenant, aux compétences générales et aux compétences communicatives langagières.

d'une pièce de théâtre. Les activités langagières sont désormais au nombre de sept : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale en interaction (dialogue), expression orale en continu (exposé, récit, etc.), expression écrite en interaction (échanges de courriel, chat, etc.), expression écrite en continu (roman par lettres, article, résumé, etc.), médiation écrite ou orale. D'où l'importance de l'intégration de la littérature dans l'ingénierie didactique.

Ces stratégies entrent explicitement dans la classe et ne sont plus sous-entendues. Il apparaît également que, pour l'apprenant, les activités langagières sont spécifiques et mettent en œuvre la compétence à communiquer langagièrement. Dans cette option, la langue n'est plus conçue comme un outil au service de l'action mais dans sa dimension spécifique : les actes illocutoires par exemple.

Cette inversion permet de reformuler les objectifs de ce qui est réalisé en classe et repositionne les activités et les tâches communicatives. Ces tâches sont prises, elles, aussi, dans le mouvement de redéfinition. Le CECR (2001) propose de les définir comme suit :

> **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer un journal de classe, (*op.cit.* p. 16).

On le remarque, les auteurs ont choisi de proposer une définition des tâches larges et non réduite à leur version communicative. Ils mettent en valeur la pluralité des tâches possibles dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante. Majoritairement, elles font appel à la compétence à communiquer de l'apprenant, ce qui n'implique pas qu'elles soient toutes uniquement langagières. Le CECR utilise d'ailleurs rarement l'expression « tâche communicative » pour lui préférer le générique « tâche » ou « tâches spécifiques » et « tâches d'apprentissage », qu'il associe généralement aux activités.

Ces deux types d'action d'apprentissage constituent le cœur de la perspective développée par le CECR et participent au développement d'un apprentissage par l'action. Cependant, dans une perspective où l'action et la communication dominent, la tâche sera au centre du dispositif d'apprentissage, servie par les activités langagières.

Cette vision double se concrétise lorsqu'il s'agit d'un atelier d'écriture créative. Malgré la multiplicité des questions-clés qui se posent telles : par où commencer ? Quel est le point le plus important (le point de départ) ; le résultat (le texte) ; le processus exploratoire (l'écriture) ? Y aborde-t-on des questions de techniques d'écriture ? D'expression de soi ? De relations

sociales ? L'atelier d'écriture s'impose comme un procès global qui repose sur trois principes moteurs :

- l'écriture à contraintes comme indicateur précis ;
- les partenaires en présence, soit le groupe et l'animateur ;
- le lien essentiel lecture-écriture en interaction permanente.

Pour le définir, nous choisissons de nous appuyer sur la description de Voltz (2001) :

> « […] ce que nous appelons l'atelier d'écriture, [c'est] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe, de toute façon toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer », (p. 47).

La tâche d'écriture est fondée sur une pratique de groupe, que conduit une méthode précise de travail ; son contenu est orienté vers l'écriture créative qui mêle fiction et narration ; la forme textuelle en est modelée par la contrainte de départ.

La définition d'une tâche d'apprentissage comporte plusieurs éléments. Elle est motivée par un besoin et / ou un objectif qui peut être personnel ou suscité par la situation comme l'évoque la citation précédente. La réalisation de la tâche permettra d'aboutir à un résultat identifiable et évaluable, qui constitue le but final à atteindre.

À ce stade aussi, considérées comme tâches, les activités de l'atelier d'écriture, qui se déroulent sur trois temps dont les durées sont modulables au gré des séquences et du travail proposé (la proposition de la consigne d'écriture / le temps prédéfini consacré à l'écriture/ le temps de lecture permettant d'écouter tout ou une partie des productions), privilégient les échanges verbaux (M. Baudoin, 2014). Au sein de l'atelier d'écriture l'oral et l'écrit coexistent en constante interaction. Seul le second temps est consacré à l'écriture. Durant les autres séquences, les participants parlent, présentent oralement le thème ; ils ne se contentent pas de rédiger, ils lisent à haute voix ; puis sont amenés à commenter, critiquer, apprécier. Ainsi, toutes les modalités de la lecture comme de l'écriture et ainsi de l'interaction sont mises en œuvre. Par conséquent, les discussions entraîneront de nouvelles propositions pour améliorer et retravailler les productions ; et selon l'intérêt soulevé, en fonction des textes obtenus, il serait possible de proposer des consignes de réécriture pour reprendre les productions antérieures.

La tâche d'apprentissage s'inscrit également dans une situation particulière de communication qui va influencer aussi bien son mode de réalisation que son résultat. Pour parvenir à ce résultat, l'apprenant – locuteur fait recours à ses compétences générales individuelles et à ses compétences communicatives. Si la tâche inclut le traitement d'un ou plusieurs textes écrits ou

oraux, comme dans les cas qui nous intéressent, sa réalisation implique des activités langagières inscrites dans un ou plusieurs domaines de référence. Ces domaines distinguent les contextes possibles de prise de parole et établissent une répartition qui permettra de décrire et d'adapter les stratégies utilisées. Enfin, la réalisation de la tâche fait intervenir des stratégies choisies par l'apprenant qui peuvent être collectives ou individuelles et qui peuvent porter sur la tâche elle-même ou sur les activités langagières réalisées.

Une certaine cohérence apparaît entre ces différents éléments qui montrent que la tâche propose un mode d'action diversifié dans lequel les activités langagières sont au service du but final, qu'il soit langagier ou non. La mise en action de l'apprenant crée une unité qui relie les différentes étapes de la tâche et l'ensemble des ressources mises en œuvre.

Ces caractéristiques ont évidemment un impact sur la motivation des apprenants car, comme le dit D. Coste, la tâche « présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants » (2009, p. 21). Il est ensuite plus aisé de saisir la signification de la tâche proposée et ses enjeux ainsi que de susciter l'implication des apprenants.

Dans son ouvrage *Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, F. Gouillier (2006) invite les enseignants à analyser les tâches proposées par les méthodes afin d'apporter des modifications si nécessaire. Plus globalement, il indique que l'entreprise de redéfinition, que nous avons évoquée plus haut, doit produire un « langage commun entre professeurs de langue, de contextes de formation ou de pays différents, […] à même de favoriser les échanges, les comparaisons, les débats et l'enrichissement réciproque » (*op.cit.* p. 11).

Afin d'illustrer l'évolution de la conception et de l'usage des tâches, nous évoquons deux exemples de méthodes de FLE : *Festival* et *Scénario*[52].

Ces deux méthodes affirment leur inscription dans la perspective actionnelle que l'avant-propos de *Festival* ne détaille pas : « En un mot, nous avons adopté une perspective résolument "actionnelle", suivant en cela les directives du Cadre européen de référence » (2006, p. 3). Il appartient à l'enseignant de se reporter à la référence citée. Alors que les auteurs de *Scénario,* décrivent la perspective qu'ils ont choisie :

> Cette pédagogie de l'action s'appuie sur une simulation globale et trouve son aboutissement dans l'élaboration d'un scénario. Celui-ci amène les apprenants à manipuler les actes de parole des leçons, à travers une réalité différente de celle de la classe, (2008, p. 3).

[52] POISSON-QUINTON S. (et al.), (2006). *Festival, méthode de français, livre de l'élève niveau 2*, CLE International, Paris ; GUILLOUX M., DAILL E., (2008). *Scénario, livre de l'élève niveau 2*, Hachette, Paris. Ces extraits sont reproduits dans un format supérieur dans les annexes.

L'avant-propos de la méthode *Scénario* confirme l'évolution de cette nouvelle méthodologie. En deux ans, des modifications importantes se sont mises en place et sont identifiables dans la structure globale des nouvelles méthodes de français. Quant à *Festival*, c'est une méthode communicative mais qui applique déjà des principes différents.

Dans la figure présentée ci-dessous, extraite de *Festival*, les tâches que la méthode propose sont classées dans des rubriques intitulées « Écoutez et répondez » et « Lisez et écrivez », qui peuvent être détaillées quand il s'agit d'activités de « compréhension écrite » et d'« expression écrite ». Sur cette double-page, qui débute la leçon, l'objectif communicatif global ne figure pas. Chaque activité ayant pour objectif la compétence mentionnée dans le titre de rubrique.

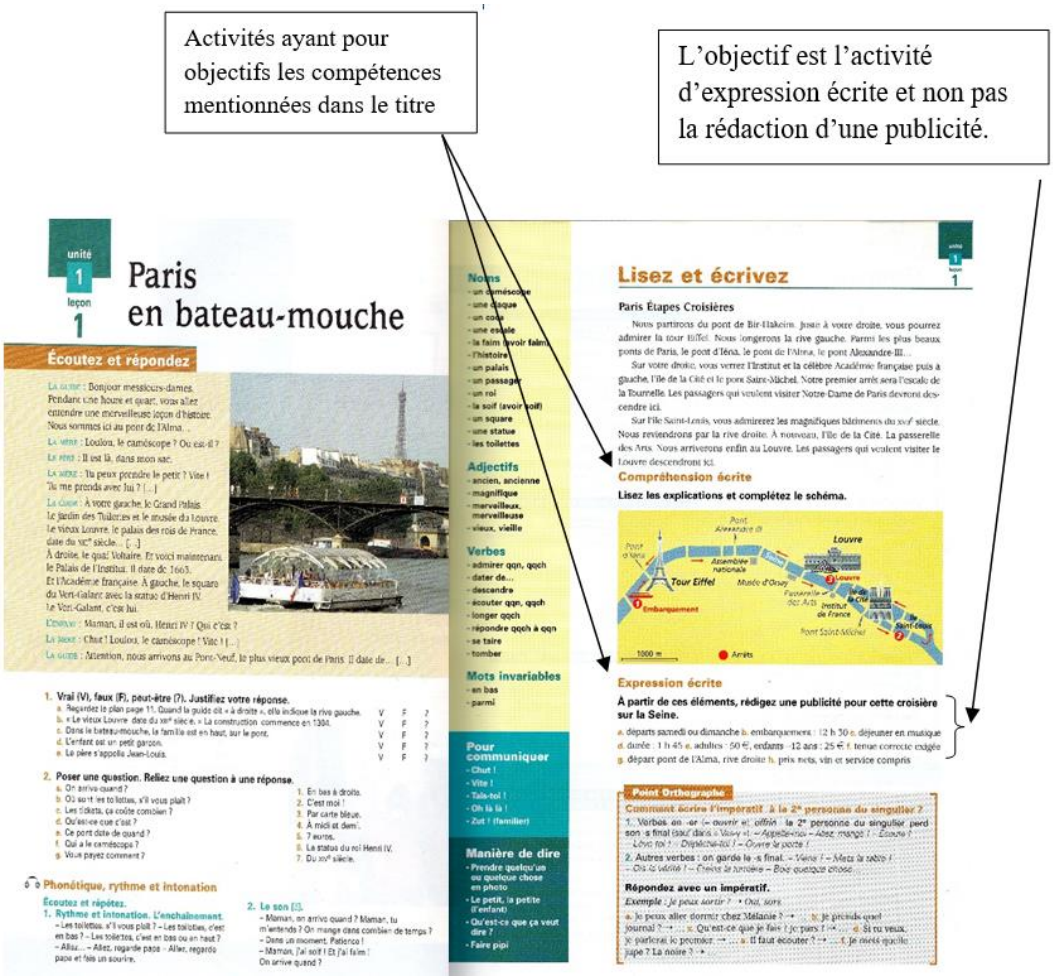


Figure n°2: *Festival, livre de l'élève, niveau 2, pp. 10-11.*

Le fil conducteur des activités et des listes de vocabulaire est le sujet du dialogue qui donne une unité thématique aux différents exercices.

L'activité d'expression écrite demande à l'apprenant d'écrire une publicité en reprenant les informations obtenues précédemment, une mutualisation de ces informations qui s'explique par la présence de ces activités sous le titre « Lisez et écrivez ».

Mais cette activité ne constitue pas réellement une tâche actionnelle. Il ne s'agit pas ici d'évaluer l'apprenant en fonction du type de textes à caractère « publicitaire » qui implique une transmission d'informations, mais qui vise également à susciter un intérêt chez le lecteur ou à retenir son attention. Ce qui est repris dans cet exercice est la réutilisation des indications obtenues : la conjugaison des verbes et la mise en forme du texte.

Même si ces critères sont valides dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, ils ne sont pourtant pas conformes à la mise en œuvre de tâches actionnelles. Dans la même optique, le texte littéraire a souffert de cette pratique de détachement d'autant qu'il y a un certain détachement dans son principe qui incite à l'assimiler à un pur processus linguistique et non social. C'est pourquoi il faudrait donc l'envisager aussi du point de vue sociolinguistique.

La méthode *Scénario* est organisée de manière identique en modules comprenant chacun quatre leçons. Cependant, une différence importante apparaît car chaque niveau propose un projet global séquencé présent du premier au dernier module de la méthode. Une unité d'ensemble est induite dans le but de susciter la réutilisation des acquis du module mais d'une manière plus globale.

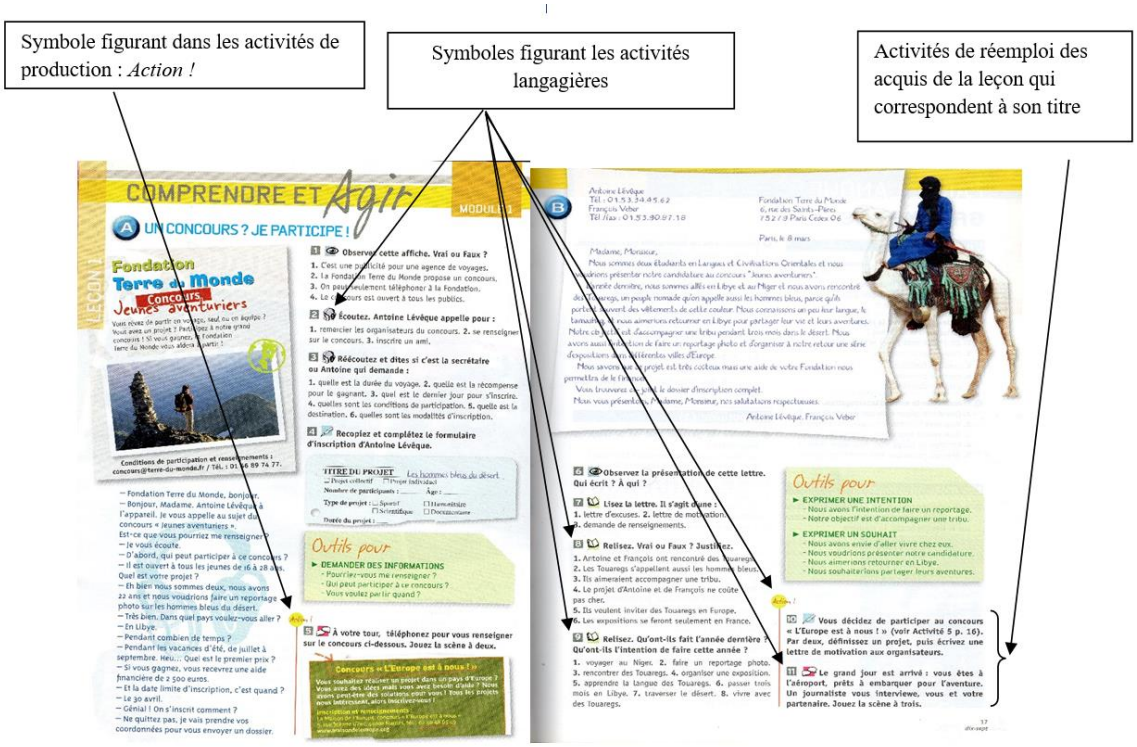


Figure n°3: *Scénario, livre de l'élève, niveau 2, pp. 16-17.*

L'observation des leçons montre également des orientations divergentes par rapport à celles de *Festival*. Chacune d'entre elles est associée à un thème qui relie les différentes activités présentées et leur donne un sens. L'élaboration de ces activités contribue à un objectif commun

et chaque apprentissage est susceptible d'être réutilisé lors de la réalisation de la tâche finale de la leçon. Dans l'exemple que nous présentons, l'objectif de la leçon est la participation à un concours, alors que le projet global positionne les apprenants dans une situation de voyage touristique.

De même, les titres et les sous-titres, qui composent les différentes doubles-pages de la méthode montrent une structure nouvelle. Le titre de la rubrique « Comprendre et agir » est typographié en caractères plus importants que le titre de la leçon et est accompagné des sous-titres « Outils pour » et de différents symboles indiquant les types d'activités langagières à réaliser. La leçon conclut par une rubrique « *Action !* ».

Chaque leçon est associée à un objectif actionnel relié à l'objectif du module. Quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, ils sont abordés de manière à rester en relation avec le projet général de la méthode. Les activités langagières sont au service de la tâche communicative globale et ne peuvent plus constituer des objectifs évaluables de manière autonome et pour eux-mêmes. Par exemple, l'exercice 10 demande aux apprenants de définir un projet et d'écrire une lettre de motivation pour participer au concours présenté en début de leçon. L'évaluation d'un exercice de ce type porte sur la qualité du projet proposé et sur les arguments développés dans la lettre de motivation en fonction de ce qui est fait au cours de la leçon. L'expression personnelle est au second plan, c'est un moyen de réaliser la tâche demandée et non une fin. Dans cette optique, nous pensons qu'il faut travailler avec un objectif réel : concours d'écriture, atelier de lecture partagée, etc.

Une évolution visible se remarque lorsque l'on compare ces deux extraits de méthodes. Elle atteste la mise en place d'un fil conducteur qui relie l'ensemble des activités langagières dans une leçon. La pédagogie de projet revue par le CECR, les réflexions issues de la pratique de la simulation globale et la permutation de la communication et de l'action entraînent des changements en profondeur pour l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes. Dans le CECR, l'approche communicative n'est pas seulement recentrée, mais elle tend également à être dépassée par une nouvelle conception qui est la perspective actionnelle, laquelle devient progressivement autonome dans les pratiques des concepteurs des méthodes.

4.2.2.2 Quelle place pour le texte littéraire au CECR

La position problématique du texte littéraire dans l'histoire des méthodes et des méthodologies pose la question de son maintien dans les usages des enseignants. L'approche communicative a été accompagnée de nombreux discours théoriques présentant les qualités de la littérature. En

tant que document de référence, le CECR peut constituer une base de réflexion, même s'il est peu bavard à propos des supports pédagogiques, abordés principalement dans les tableaux descriptifs des niveaux.

Cette brièveté peut s'expliquer par la recommandation initiale des auteurs qui ne souhaitent pas proposer une nouvelle méthodologie. Le traitement des documents authentiques ou fabriqués doit être le même que dans l'approche précédente. L'inconvénient de ce choix pourrait provenir du fait que le CECR reconnaisse la cohabitation de plusieurs méthodologies en Europe, ainsi que la possibilité de poursuivre leur application.

L'approche communicative reste majoritairement en arrière-plan principal de la réflexion, comme le confirme le livre de J.-C. Beacco (2007). Si le CECR est une réorientation « haute » de l'approche communicative, alors le texte littéraire est confirmé dans sa position de support pédagogique authentique pour mettre en œuvre des projets.

La « grille pour l'autoévaluation » (CECR, *op.cit.* p. 26-27), outil de base pour la mise en place des programmes dans les classes et la réalisation des méthodes, confirme le maintien de la littérature. Dans le tableau suivant, nous remarquons que le texte littéraire est associé à des objectifs qui relèvent d'actions individuelles et sont basés sur la lecture personnelle. Ils peuvent également indiquer des étapes intermédiaires plus vastes et une lecture personnelle peut donner lieu à un échange collectif, comme on le voit à la fin du tableau :

		A1	***A2***	***B1***	***B2***	***C1***	***C2***
COMPRENDRE	*Lire*				Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de styles	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire
PARLER	*S'exprimer oralement en continu*			Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions			

E C R I R E	*Écrire*						Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau n°8: *Extrait de la grille de l'autoévaluation du CECR (2001, pp. 26-27).*

Le texte littéraire, associé ici à la lecture, à la compréhension et à l'écriture, concerne les trois niveaux les plus élevés (indépendant (B2) et expérimenté (C1 et C2)), laissant les débutants de côté. Cette répartition témoigne d'une longue tradition qui veut que les débutants et les apprenants de niveau élémentaire ne soient pas aptes à lire ces textes. Or, la mention, au niveau B1, de la narration de l'intrigue d'un livre n'est pas contradictoire, la lecture du livre en question ayant pu avoir lieu en langue maternelle.

L'absence de la littérature à ces niveaux peut s'expliquer par la nature de ce tableau. Il s'agit d'une présentation des objectifs à atteindre pour chaque niveau. La capacité à lire un texte littéraire n'est pas un objectif capital dans les premiers niveaux de l'apprentissage.

La présence, même limitée du texte littéraire dans ce tableau indique son importance parmi les supports pédagogiques. La publicité et les menus mentionnés pour le niveau A2 sont des documents sociaux quotidiens, les articles spécialisés relèvent du domaine professionnel et le texte littéraire est allié au patrimoine et à la culture. Désormais, incontournable, il n'est plus possible de le négliger malgré les rares indications qui le concernent.

On peut encore s'interroger à propos de ce que les auteurs du CECR entendent par « texte littéraire » ou « œuvre littéraire ». Les activités qui leur sont associées peuvent être « la production, la réception et la représentation de texte littéraire » (CECR, *op. cit.* p. 47).

L'écrit est mis en parallèle avec l'oral et le visuel ; la poésie et la fiction sont accompagnées par le théâtre, l'opéra, etc., auxquels l'apprenant assiste en spectateur ou participe en tant qu'acteur. La littérature est donc un espace où l'apprenant réagit. Le Guide pour les utilisateurs du CECR (Trim, 2004), ouvrage d'accompagnement, souligne l'éveil à une sensibilité esthétique que doit susciter l'œuvre littéraire. Elle doit constituer le support d'« activités ludiques et esthétiques [qui] vont des jeux les plus simples, comptines et chansons, jusqu'à l'appréciation esthétique de la grande littérature » (Trim, 2004, *op.cit.* p. 26). Plus précis que l'ouvrage de base, celui-ci cite la « grande littérature » qui désigne les Classiques, les œuvres reconnues par les institutions littéraire et scolaire, considérées comme des manifestations de la culture et du patrimoine d'un pays. Il s'agit ici d'une conception problématique car elle replace

la littérature en position de récompense, dans une progression qui envisage l'accès à l'appréciation esthétique et surtout avec une conception élitiste qui laisse de côté toutes formes de paralittérature, littérature populaire et littérature mondialisée. La littérature pourrait n'être vue que comme une manifestation du beau que les apprenants doivent être capables de percevoir.

Le CECR reconnaît cet objectif esthétisant et son lien avec une tradition ancienne. Il insiste sur l'importance de la littérature pour la construction européenne :

> Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques, (*op.cit.* p. 47).

Il reste à élaborer des projets qui prennent appui sur le texte littéraire pour développer diverses activités déjà existantes comme les ateliers d'écriture ou les comptes - rendus de lecture, et plus nouvelles comme la lecture offerte ou la lecture partagée.

En considérant les propositions du CECR, de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle, nous pouvons dire que, si la présence de la littérature en classe de langue étrangère n'a pas toujours été assurée, elle semble relativement stabilisée.

Cette position n'a pas été acquise facilement, comme nous l'avons montré, et le texte littéraire a souvent suscité de vifs débats. Sans cesse repoussé, il ne disparaît jamais totalement des pratiques des enseignants et revient périodiquement poser la question de sa pertinence au sein de l'enseignement d'une langue étrangère. Lorsqu'il est remis en cause, l'exclusivité de son utilisation est contestée et son incompatibilité avec un enseignement de l'oral est mise en exergue. Pourtant le théâtre fait partie à la fois de la littérature et de l'oralité, et l'atelier théâtral est souvent offert aux apprenants en complément des cours de FLE traditionnels. De même, le caractère patrimonial du texte littéraire n'est que rarement interrogé, ainsi que l'idée antique qui associe la connaissance de la littérature à la formation de l'esprit, pourtant plus sujette à caution. Dans le cadre de la perspective actionnelle, d'autres textes littéraires plus contemporains et proches des habitudes de lecture actuelles pourront trouver leur place et correspondront sans doute mieux aux objectifs mis en place.

Dans l'enseignement - apprentissage du FLE, il est vrai que le texte littéraire est un document lié à la culture d'un pays ou d'un espace géographique, qu'il est conçu comme un document authentique et pédagogique potentiel et qu'il est enfin associé à des objectifs d'apprentissage

dans le domaine de la lecture, de la compréhension et, plus récemment, de la production, mais il est également un moyen de construire des savoirs et des compétences littéraires chez les apprenants.

Dans les pratiques d'enseignement les plus partagées, les savoirs savants sont le point de départ et les savoirs appris, le point d'arrivée. Entre les deux positions intervient le processus bien connu de la « transposition didactique » (K. Canvat, 2000). Les théories de l'apprentissage insistent sur la nécessité d'un cheminement inverse. Le point de départ, ce sont les situations sociales de mobilisation des acquis (les « pratiques sociales de référence »[53] et le principe d'organisation des apprentissages est la finalisation (on privilégie l'ancrage dans les activités qui ont du sens pour l'apprenant). Cette vision favorise la sortie du texte littéraire de son rôle de document ou de support pédagogique et, par conséquent, son insertion du côté de la pratique sociale de référence dans deux voix : l'approche de l'activité réelle de lecture-plaisir et lecture-échange et l'atelier d'écriture pour apprendre l'activité réelle d'écriture d'invention.

Paradoxalement, l'acceptation théorique de ce type de texte pour la classe ne signifie pas qu'il y soit réellement présent. La neutralité apparente d'un document fabriqué est bien loin de l'image du texte littéraire, document si singulier. L'ouverture du corpus des textes à la littérature et l'identification de leurs caractéristiques génériques peut alors être une piste vers laquelle s'orienter afin d'offrir un éventail de documents pédagogiques exploitables dans la perspective actionnelle, déjà si présente, ou la nouvelle approche par compétences, de plus en plus discrète.

4.2.2.3 La place des activités d'écriture créative dans les méthodes générales de FLE

Après avoir montré la présence du texte littéraire dans le CECR et le matériel pédagogique du FLE, nous poursuivons à présent dans la même perspective et nous cherchons à connaître la place et la teneur des activités d'écriture créative dans ces matériels. Pour cela, nous avons mené une recherche documentaire rapide en prenant un échantillon des méthodes de FLE qui couvre la période du 2004-2014. Nous avons passé en revue de 10 méthodes, classées dans le tableau ci-après du plus récent au plus ancien. Le critère de sélection des méthodes est d'ordre pratique, nous avons pris connaissance des certains dossiers ou unités extraits de méthodes, présents dans les programmes pédagogiques des cours de Langue écrite au CUEFLE lors de notre expérimentation. Dans le tableau, nous indiquons le nombre des activités relevant de

[53] Cette expression a été introduite par J.-L. Martinand (1986), didacticien de la physique et de la technologie. Ce dernier invite à *« mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée »* (p. 137).

l'écriture créative, et quand aucune activité d'écriture créative n'est mentionnée, cela signifie que la production écrite répond directement à des objectifs purement fonctionnels.

Méthode	Année	Éditeurs	A1	A2	B1	B2	C1/C2
TOTEM	2014	Hachette	-	-			
Zenith	2013	CLE international		-	(1)		
Nouveau Rond-point	2012	Maison des langues	-	-	(2)	-	
Alter ego +	2012	Hachette	(2)	(3)	(4)	-	(9)
Agenda	2011	Hachette	-	(1)	-		
Le Nouveau Taxi	2009	Hachette	-	(1)	-		
Ici	2008	CLE International	(3)	-			
Alors	2007	Didier	-	-	(1)		
Alter ego	2006	Hachette	(3)	(3)	(4)	-	(9)
Rond-Point	2004	PUG	-	-	(1)	-	

Tableau n°9: *Présence ponctuelle des activités d'écriture créative dans un échantillon de méthodes de FLE.*

Les paramètres observés d'activité d'écriture créative ont été : consigne, production attendue, qualité du support-déclencheur, environnement littéraire. Nous remarquons que l'écriture n'est pas présente dans toutes les méthodes et qu'aucun phénomène de renforcement de l'écriture créative n'est observable d'après l'échantillon analysé. Nous décrirons à présent les principales activités d'écriture créative relevées. Nous suivons un classement par niveau linguistique.

Dès le niveau **A1**, les activités d'écriture créative sont timidement proposées par certaines méthodes. Généralement, l'entrée en écriture se fait au travers de la poésie. Commençons par la méthode *Alter Ego 1* (2006), celle-ci propose trois dossiers comportant des activités d'écriture créative. À la fin de chaque dossier, « *un parcours à dominante culturelle et interactive* » est introduit sous le titre *Carnet de voyage*. Les activités d'écriture s'inscrivent dans ces pages. Par exemple, *dans le carnet de voyage* du dossier n°6 intitulé *Parcours francophone*, (pp. 128-129), il y a plusieurs activités autour de la chanson francophone, par lesquelles figure la production d'un texte poétique. La chanson *Je reviendrai à Montréal* du chanteur québécois Robert Charlebois sert de texte déclencheur[54]. De même, dans le dossier n°7, *Philippe Starck, grand nom du design*, (pp. 148-149), à la suite d'un travail sur les expressions idiomatiques, il est demandé à l'apprenant d'écrire un poème présentant des couleurs. La troisième et la dernière activité proposée par cette méthode se trouve au dossier

[54] La consigne d'écriture est assez longue : « *Choisissez une saison et une ville que vous aimez. Faites une liste de mots que vous associez à cette saison, puis cherchez des images possibles pour les caractéristiques principales de cette saison dans la ville que vous avez choisie. Rédigez un court texte poétique qui permet d'imaginer la ville à la saison que vous avez choisie et qui montre quelles sensations vous ressentez* » (p. 129).

n°9 *Une maison dans mon cœur* (pp. 184-185). Suite à la lecture d'un extrait de mémoires de M. Roux, l'activité d'écriture proposée est : « *Vous êtes candidat(e) à un concours littéraire. Vous rédigez un texte dans lequel vous évoquez le souvenir d'une maison qui vous a marqué(e)* ». Nous signalons que cette activité a disparu de la nouvelle version de la méthode.

Dans la méthode *Ici 1* (2008), les activités d'écriture créative sont proposées à petites doses, placées à la fin de chaque unité et intitulées *à lire à dire*. Par exemple, à l'*unité n°1*, il s'agit d'inventer de nouvelles conjugaisons sur le modèle « *Je fume, tu fumes, il tousse, nous toussons, vous toussez, ils s'arrêtent de fumer* », (pp. 20-21)[55]. Ensuite, dans l'*unité n°4*, l'activité consiste à « *imaginer un poème* » à la manière de R. Desnos. De même, la méthode contient une invitation à l'écriture d'un calligramme dans l'*unité n°5*, en se basant sur un poème inventé et une chanson, l'apprenant est sollicité pour l'écriture d'un poème intégrant les prénoms de sa classe. Nous remarquons que ces activités restent moins ambitieuses que celles proposées par la méthode *Alter Ego 1*.

Pour le niveau **A2**, nous pouvons dire qu'il n'intègre guère plus d'activités d'écriture créative que le niveau **A1**. Les méthodes les plus anciennes semblent avoir tenté d'insérer des activités d'écriture créative ambitieuses. Par exemple, l'*unité n°4* de la méthode *Panorama 2* (1999), propose la réalisation d'un projet d'écriture poétique. Toutes les activités de cette unité ont pour objectif la réalisation d'un recueil poétique.

Dans la méthode *Alter Ego 2* (2006), les activités d'écriture créative sont introduites par le même cadre de *carnet de voyage*. Par exemple, le *carnet de voyage* du dossier n°9 se penche sur le slam. L'apprenant est invité à « *inventer des objets à partir de noms bizarres : en ne changeant qu'un seul son dans les noms que vous connaissez. Puis, présentez l'objet, sa fonction, etc. Exemple : une brosse à dent* ». La leçon n°3 du même dossier a pour thème les ateliers d'écriture. Les documents-déclencheurs sont une brochure d'information sur un atelier d'écriture et un courrier expliquant les principes de fonctionnement. Pour finir cette leçon, une dizaine d'activités d'écriture sont proposées et à réaliser individuellement ou en groupe.

La méthode *Agenda 2* (2011), propose des tâches sous forme d'activité d'écriture en sous-groupes (p. 153). Il s'agit d'écrire « *une histoire d'amitié* », il n'y a pas de support littéraire. La situation, les personnages, ainsi que le lieu sont laissés au choix de l'apprenant.

[55] Les exemples et les pages indiquées sont disponibles dans les annexes n°22.

Le niveau **B1** est le niveau à partir duquel la proposition des activités d'écriture créative est la plus vraisemblable. La méthode *Alors ?* (2007) introduit pour la première fois des activités d'écriture créative à partir du niveau 3. Par exemple, l'*unité* n°*9*, intitulée *La langue française*, s'intéresse à la poésie. Pour la partie *Écrire*, elle initie les apprenants à l'écriture poétique à l'issu d'activités de découverte du haïku et de l'alexandrin.

Il est vrai que la majorité des méthodes font recours à l'écriture poétique comme activité d'écriture créative, mais certaines méthodes font le choix de travailler sur un genre littéraire particulier, comme le cas de la méthode *Rond-Point 2* (2004). L'*unité n°8, Il était une fois…* (pp. 76-85) propose un travail autour du conte. Elle est structurée autour de ce genre et inclut à la fois des activités discursives, culturelles et grammaticales. Dans la partie « *Tâche ciblée* », les apprenants sont sollicités pour écrire en sous-groupes un conte. Il s'agit de réécrire un conte « *en faisant entrer un intrus (un personnage qui vient d'un autre conte)* ». Nous signalons que *la Nouveau Rond-Point 2* (2011), réorganise cette activité dans l'unité n°9 (p. 97). Cette nouvelle version place une activité d'écriture créative supplémentaire dans la partie « *Regards croisés* » qui propose aux apprenants d'écrire un texte sous contrainte, un texte qui présente les expériences de l'Oulipo et de G. Perec.

Pour les niveaux plus avancés, nous prenons l'exemple de la *Zénith 3* (2013) pour le niveau B2 qui propose dans *Le bilan actionnel* dans l'*unité n°5* de rédiger « *le début d'un récit de voyage à la manière de Jules Verne* ». Même si cette activité exige, de la part de l'apprenant, une recherche sur l'auteur et de son œuvre, elle ne contient aucun support ou modèle. Il s'agit d'une écriture collective sans avoir une progression pédagogique.

La méthode *Alter ego 5* (2010) accorde une place importante à la production écrite. Dans chaque dossier, une double-page, intitulée « *Techniques* », est consacrée à l'entraînement aux capacités créatives des apprenants comme l'indiquent les concepteurs de la méthode dans l'avant-propos : « [ces activités permettent] d'exercer ses capacités en rédigeant diverses productions » (p. 4). La thématique du dossier n°*6* est l'Europe ; pour la production écrite, la méthode propose un travail sur l'écriture théâtrale. Avec un extrait d'*Un mot pour un autre* de Jean Tardieu (1951), une série d'activités sont présentées afin de familiariser les apprenants avec l'écriture théâtrale et de les préparer au travail de rédaction qui consiste à « *écrire, dans le style de la pièce de Tardieu, un échange de répliques absurdes sur le thème de l'Union européenne* » (p. 88).

D'ailleurs, la description des manuels pratiques dédiés à l'écriture créative nous semble nécessaire pour compléter notre recherche sur la présence de l'écriture créative en classe de

FLE. Nous nous arrêtons sur deux ouvrages. Le premier *Si tu t'imagines (atelier de littérature, lecture, écriture)*, paru en 1994, est le premier outil pédagogique dédié à l'écriture créative en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE. Comme l'indique son titre, le manuel présente la particularité de placer d'emblée l'écriture créative dans un continu littérature-lecture-écriture. Il articule des activités de découverte de textes littéraires et des productions écrites. Pourtant, ce manuel, comme les autres méthodes générales de FLE, les activités d'écriture créative, qu'il propose, demeurent axées vers des objectifs d'apprentissages fonctionnels linguistiques. Il a fallu attendre presque une vingtaine d'années pour avoir un nouvel outil pratique dédié à l'écriture créative en FLE. *Écritures Créatives* (2011), dont la parution a fait presqu'un événement, est conçu par les enseignant du CAVILAM[56] et constitue une nouvelle épreuve que l'écriture créative existe réellement dans les pratiques enseignantes actuelles en classes du FLE. L'amélioration de l'expression écrite des apprenants est présente comme objectif principal des activités d'écriture proposées. Les auteurs du manuel le précisent dans l'avant-propos : « Il s'agit de faire écrire à partir de déclencheurs à imiter, reproduire, parodier, modifier, de contraintes et de jeux littéraires Oulipiens » (p. 3). La proposition des activités est répartie en trois parties : la première est *Imiter, emprunter* (pp. 8-36) qui propose la focalisation sur le vocabulaire et le contenu culturel des modèles exposés. La deuxième *Inventer, imaginer* (pp. 37-61) qui familiarise l'apprenant avec l'écriture automatique et la production collective. La troisième *Jouer, créer* (pp. 63-92) présente des jeux et des propositions d'écriture avec des contraintes empruntées à l'Oulipo. L'intérêt principal de cet ouvrage est de proposer des fiches qui suivent une présentation unifiée. L'activité est introduite dans la rubrique *L'idée*. *Le déclencheur* est un fragment de texte littéraire et impose une ou plusieurs contraintes à respecter. *Le déroulement* dresse un canevas qui réunit plusieurs propositions de production. Enfin pour socialiser les productions, il y a la rubrique *Mise en commun*.

Il en ressort que l'écriture créative est vraiment présente dans les méthodes générales de FLE et les outils complémentaires, mais sa place reste toujours discutable. La proposition des activités créatives au sein de la production écrite est relativement faible. En plus, elles sont isolées et placées à la fin des dossiers. Nous pouvons dire qu'elles sont relativement marginales. Notons que ces activités sont instrumentalisées dans la mesure où elles ne sont pas présentes pour elles-mêmes, mais elles sont plutôt intégrées à des fins langagières et parfois culturelles. Lorsqu'elles n'ont pas de visée récréative, elles participent à la phase d'appropriation ou de réemploi de nouveaux savoirs linguistiques et de savoir-faire communicatifs. De là, la

[56] Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias – Alliance Française de Vichy.

dimension créative se voit relativisée. Cette instrumentalisation des activités d'écriture créative risque de manquer d'enjeux pour les apprenants qui ne sont pas suffisamment sollicités en tant que sujets-écrivant. Enfin, nous pouvons dire qu'aucune méthode ne propose d'activités d'écriture créative dans une séquence longue, dans un dispositif et un espace-temps renvoyés au concept de l'atelier d'écriture, expression quasi absente du vocabulaire des auteurs des méthodes. L'étroit lien entre écriture créative et atelier d'écriture est évacué au profil d'une vision réductive de la première. Souvent, les auteurs des méthodes se contentent de proposer des jeux d'écriture, lesquels n'offrent aux apprenants qu'une découverte minime de l'écriture créative et de la littérature.

Chapitre 5 : Le texte littéraire, un support pédagogique multiple

Au cours des premières années de l'utilisation de l'approche communicative dans les classes de FLE, la place du texte littéraire n'allait pas de soi et son utilisation faisait polémique.

Les documents de la vie quotidienne, comme les articles de presse, les publicités et d'autres documents écrits, oraux et visuels, ont tous été classés sous l'appellation de « documents authentiques ». La littérature semblait maintenue dans un statut à part dû à plusieurs facteurs dont, notamment, sa situation institutionnelle particulière, qui place ses auteurs dans une position de créateurs isolés sans contact avec l'extérieur contrairement aux journalistes ancrés dans l'actualité. De même, la langue utilisée dans ces textes était un facteur de rejet, car cette variété de discours est généralement jugée éloignée de la langue courante. L'un des objectifs

généraux de cette méthode étant de se rapprocher de la langue quotidienne réelle, l'usage de ces textes ne semblait pas permettre de l'atteindre.

Ultérieurement, le texte littéraire a pu trouver une place parmi les supports d'apprentissage. Il y est présenté comme un document écrit parmi d'autres dans la plupart des méthodes d'enseignement ; ce qui montre qu'il a acquis progressivement un statut avec l'ensemble des documents authentiques.

Cependant, dans certaines classes, il est exploité comme appui pour des exercices de grammaire. Cela fait de lui un document de référence. L'apprenant doit prendre exemple sur ce texte sacralisé, modèle du bien écrire et difficilement accessible dans les premiers temps de l'apprentissage.

M.-C. Albert et M. Souchon dénoncent ces deux extrêmes qui desservent le texte littéraire pour proposer « une troisième voie : ni banalisation, ni sacralisation » (2000, p. 10) que nous suivrons. En effet, il ne s'agit pas de proposer un modèle mais de présenter un exemple de type textuel parmi d'autres, soumis à l'appréciation des apprenants comme l'ensemble des textes qui leur sont proposés tout en leur faisant prendre conscience de ses particularités. En découvrant le texte littéraire, l'apprenant devient lecteur et, par conséquent, il a le droit de porter un jugement sur celui-ci. Il entre dans une relation personnelle avec le texte, base d'une communication qui se développe constamment. Cette façon d'envisager la relation au texte permet de s'exprimer sur celui-ci et de l'interpréter plus librement qu'il ne l'était possible précédemment. Comme nous allons le voir plus loin, le texte littéraire fait appel à une réaction de la part du lecteur. Il nécessite une participation active de celui-ci pour lui permettre de s'actualiser. Cette communication doit être également envisagée lorsque le lecteur est apprenant de langue.

D'ailleurs, J.-F. Bourdet (1988) traite ce type de document d'un excellent support didactique, qui « diffuse dans la langue de tous les jours son rythme, son économie propre » (p. 147). Cet auteur, partisan du texte littéraire, prend part au débat sur l'authenticité des documents dits « authentiques » au sein de la classe, en posant la question de ce qui constitue l'authenticité d'un document. S'il s'agit de la situation de réception, alors la classe reste la classe et il sera difficile de recréer cette situation première, si ce n'est de manière artificielle. Si l'authenticité réside dans le document lui-même et dans sa situation de production, celle-ci sera conservée et l'authenticité sera préservée. Mais la situation n'est pas aussi simple, et plusieurs facteurs se combinent à cela pour perturber le jeu de l'authenticité. Celle-ci doit, avant tout, avoir un sens

et répondre à un objectif précis et cohérent pour être introduite de manière harmonieuse dans la progression pédagogique. Si l'authenticité en classe est un leurre, il ne faut pas pour autant négliger les qualités du document authentique et garder à l'esprit le fait que de nombreux étudiants ne se rendront jamais dans un pays francophone. Le document authentique et le texte littéraire, qu'il soit ou non inclus dans cette catégorie, seront, dans ce cas, les seuls contacts de l'apprenant avec la langue étrangère « authentique ».

Enfin, nous aborderons la relation qui peut s'établir entre le texte littéraire et le développement d'une compétence interculturelle chez l'apprenant, point crucial de notre recherche. Comme nous le verrons, la littérature est constitutive du patrimoine d'un espace géographique et temporel, participe à sa culture et s'en nourrit. Habituellement associée aux séquences consacrées à la civilisation, elle est un témoignage de la société décrite dans ses pages et permet d'enrichir le savoir culturel des apprenants. Elle peut leur donner les moyens de former des savoir-faire et des savoir-être culturels et interculturels grâce à la multiplicité des voix qui se mêlent en elle et des points de vue adoptés. En donnant naissance à une réelle compétence interculturelle, formée de composantes diverses, la lecture de textes littéraires permet l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle.

5.1 La littérature forme de communication

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'approche communicative est fondée, pour une grande part, sur un socle théorique linguistique très important. Ce socle permet d'analyser la pratique quotidienne du langage, ses modalités et ses objectifs, et d'exploiter ces connaissances dans l'enseignement - apprentissage des langues vivantes. L'analyse du discours s'est également associée à la didactique en lui permettant de disposer d'outils tels que les actes de langage (C. Kerbrat-Orecchioni, 2008) et le schéma de la communication établi par R. Jakobson (1963, p. 214).

Ce cadre théorique conçoit la langue comme un outil de communication. Prendre la parole en langue cible signifie l'inscription dans une situation de communication identique à celles que tous les locuteurs, allophones ou non, mettent en place. Comme eux, l'apprenant de langue poursuit un but et cherche à accomplir une action par l'engagement de cette parole. Les propositions du CECR et de la perspective actionnelle ne s'opposent pas à cette conception. La pratique d'une langue y est perçue comme un élément susceptible de jouer un rôle dans la réalisation d'actions collectives où la communication est une première étape et un moyen pour

mener à bien des projets. C'est pourquoi, l'aspect communicatif du langage a sa place dans les deux approches actuelles, l'approche communicative largement utilisée dans les classes et la perspective actionnelle qui émerge des méthodes d'enseignement de français les plus adoptées de nos jours.

Ce positionnement est recevable pour la langue du quotidien car elle est utilisée dans des situations de communication similaires au modèle le plus commun, où un locuteur s'adresse à un interlocuteur en espérant une réponse. Or, le type de support pédagogique, qui nous intéresse ici, ne peut pas s'inscrire dans ce type de relation. Il occupe une position particulière dans le champ de l'analyse du discours. La littérature, considérée pendant longtemps comme un genre textuel à part éloigné de la quotidienneté et opposé au reste des autres productions discursives de la société, a été progressivement délaissée par ces recherches. Initialement, un secteur particulier de la linguistique du discours a été réservé à la littérature. Les disciplines de recherche qui y figurent sont la narratologie qui a commencé par s'occuper des contes qui relèvent de la littérature orale (Propp), la grammaire textuelle avec J.-M. Adam qui analyse les structures des types de texte en fonction des types discursifs dominants, en prenant ses premiers exemples dans la littérature, la sémiotique textuelle (Greimas, Barthes), domaine de recherche qui étudie les fonctionnements sémiotiques des textes littéraires (Barthes, *S/Z*, 1976), mais aussi non littéraires comme la publicité des pâtes de Panzani (Barthes, *Rhétorique de l'image*, 1964). G. Molinié et A. Viala (1993) ont développé la sémiostylistique et la socio-poétique en travaillant plus particulièrement le phénomène littéraire de la production et de la réception du style d'auteur. Nous pouvons conclure que la littérature a constitué le corpus de départ des études de linguistique du texte et du discours, mais que celles-ci s'en sont rapidement émancipées en appliquant leurs outils à tout type de texte et de discours, ce qui, en retour, leur a permis de mieux rendre compte de la spécificité des textes littéraires parmi l'ensemble des productions discursives.

La variété des langues littéraires, qualifiées par le style d'auteur, a longtemps été opposée à la langue « quotidienne » et placée dans une position supérieure valorisée par la reconnaissance institutionnelle de l'œuvre. Cependant, la langue littéraire est une variante d'une langue unique, utilisée également pour les articles de presse ou les conversations fabriquées des méthodes d'enseignement. L'écrivain la travaille et l'organise de manière à produire un texte aux visées esthétiques. Ce n'est donc pas le matériau de base qui diffère d'un type de texte à l'autre mais l'utilisation qui en est faite.

Cette nouvelle conception du statut de la langue littéraire a permis de faire progresser la position du texte dont elle constitue la matière première. Elle n'est pas totalement partagée, et nécessite parfois une justification de l'étude d'un objet apparemment si peu interactif. C'est ce que fait Dominique Maingueneau (2003) en ouverture du volume d'actes de colloque intitulé *L'analyse du discours dans les études littéraires* :

> La littérature ne bénéficie pas d'un régime d'extraterritorialité ; l'analyse du discours n'est pas réservée aux textes considérés comme "ordinaires", […] Il ne s'agit plus de confronter le "profane" des sciences humaines au "sacré" de la littérature, de la philosophie, etc. mais d'explorer les multiples dimensions de la discursivité sans poser au départ une incommensurabilité de droit, (p. 20).

L'auteur poursuit en réaffirmant la spécificité du discours littéraire, dont la réalité n'est pas remise en cause par l'analyse du discours. L'analyse d'un corpus de textes littéraires n'est pas une profanation, mais elle peut aboutir à une revalorisation des textes par la mise à jour de certains procédés d'écriture. De plus, d'autres types de discours ont eux aussi leur spécificité « et elle n'est pas moindre » (Maingueneau, 2003, p. 21).

5.1.1 La communication littéraire et l'analyse du discours

La possibilité d'analyser le texte littéraire en termes de discours implique également la possibilité de décrire le type de communication qui s'installe autour de son message, bien que l'objectif de cette communication ne soit pas habituel. Pendant plusieurs époques, le texte littéraire a été considéré comme un modèle qui devait également remplir un rôle dans la société, l'esthétisme de l'œuvre n'étant pas suffisant. Alors que les lecteurs du XVII e siècle le regardaient comme un moyen plaisant de s'instruire, il est devenu, au XIX e siècle, le lieu de la mise à nu des rapports sociaux et du fonctionnement de la société pour agir, ensuite, directement sur cette société, retrouvant l'une des visées de la catharsis aristotélicienne[57]. À toutes ces époques et quel que soit le but à atteindre, la visée esthétique a toujours été présente. L'utilité du texte et le message qu'il peut contenir n'ont pas pris le pas sur la forme, qui justifiait l'appartenance à la littérature et semblait être un élément consensuel de sa définition. Le texte littéraire était pris comme un texte esthétique, qualité partagée par tous les textes appartenant à la littérature et acceptés par l'institution. Cette appréhension du texte littéraire pour lui-même est issue, d'après Antoine Compagnon (1998) de :

[57] « Dans l'Antiquité grecque, la littérature était perçue comme un exutoire qui régulait les excès et jouait un rôle dans le fonctionnement de la société. La Catharsis que prônait Aristote devait permettre la purgation et la purification des émotions telles que la crainte et la pitié par l'observation des actions des personnages ». (Michel Magnien (traduction, présentation et notes), 1990, *Aristote, Poétique*, Le Livre de Poche, Paris, p. 206).

> La tradition kantienne, reprise par la plupart des esthéticiens depuis les Lumières, faisant de l'art une "finalité sans fin", et décrétant par conséquent la supériorité esthétique de l'art "pur" sur l'art "à thèse", sur l'art appliqué, sur l'art pratique, (p. 271).

L'analyse effectuée par l'auteur oppose différents regroupements qui s'emboîtent. D'abord, les textes à visée fonctionnelle font face aux textes dont la finalité est esthétique, comme les textes littéraires. Ensuite, dans la littérature elle-même, la littérature « pure », esthétique, sans finalité, serait supérieure à la littérature « à thèse » qui délivre un message ou répond à une visée pratique. Cependant, il faut signaler que cette vision de la littérature est assez schématique. La littérature « à thèse » n'est jamais exempte d'une visée esthétique, de même que la littérature « pure » cache, sous une belle écriture, un message qui peut être de divers ordres, social, politique, ou même esthétique.

De même, la position de Kant citée par A. Compagnon (1998) correspond à l'évolution des sciences humaines qui s'est produite à l'époque du philosophe. Devenues autonomes, celles-ci n'ont plus eu besoin de la littérature pour transmettre leurs connaissances, comme cela pouvait être le cas auparavant. La finalité esthétique a pu alors dominer l'« art pratique », qui avait perdu sa raison d'être.

Aujourd'hui, cette finalité esthétique dominante ne fait plus l'objet de débats. Elle est considérée comme une caractéristique distinctive de la littérature, dont la mise en valeur permet de placer la singularité du texte littéraire du côté de l'intention de l'auteur. La langue utilisée par l'auteur, matériau de base de la littérature, est identique à celle que nous utilisons quotidiennement. Les conditions de production, de publication et les objectifs de l'auteur vont déterminer ses choix et les orientations stylistiques du texte pour lui donner une autre finalité.

Dans un texte littéraire, la transmission d'une information, objectif habituel de tout discours, vient en second plan. De même, la situation de production propre à la littérature n'est pas commune. Elle permet à un auteur d'élaborer un discours construit et choisi, en lui offrant la possibilité de disposer d'un temps de réflexion et de corriger son texte jusqu'à sa publication et, parfois même, au-delà. Cette non-linéarité de la production est permise par la communication décalée qui s'instaure entre l'auteur, écrivant dans une situation de production **X** déterminée par un cadre spatio-temporel précis, et le lecteur qui se place dans une situation de réception **Y** différente et pouvant être très éloignée de la première.

À cet écart entre production et réception du discours littéraire s'ajoute une démultiplication de la figure de l'auteur décrite par M.-C. Albert et M. Souchon (2000). En effet, il est possible de distinguer plusieurs instances productrices du discours qui se conjuguent lorsque le lecteur

reçoit le message de l'auteur. En tant que personne sociale, évoluant dans une société donnée, cet « auteur » est à différencier du « scripteur », sujet écrivant qui met en place le récit. L'auteur peut intervenir à propos de son texte, il peut le contredire ou le confirmer, mais ce discours partage un espace différent de celui du texte lui-même, objet produit par le scripteur. Dans l'espace fictionnel, l'auteur dispose d'un relais, le « narrateur », qui ne lui est pas strictement assimilable. Ce narrateur, qui n'apparaît que dans le texte, s'adresse parfois à un « lecteur fictif », présent uniquement, lui aussi, dans le texte. Le narrateur et lecteur fictifs ne sont pas assimilables aux personnages et à leur discours. De plus, le texte révèle une parole fictionnelle multiple, parfois contradictoire et considérée comme une des voix multiples de l'écrivain. En acquérant une part d'autonomie lorsque le texte achevé quitte son auteur, cette parole est irréductible à un point de vue unique et devient polyphonique.

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

Lorsqu'il s'agit de la communication quotidienne, cette configuration peut correspondre à une transgression imprévue, situation qui survient, par exemple, lorsqu'une personne entend une conversation qui se déroule à quelques mètres d'elle mais qui ne lui est pas destinée.

Les textes littéraires publiés sont *a priori* disponibles pour l'ensemble de la société présente et à venir, dès le moment de leur mise à disposition. La durée de « vie » d'un texte littéraire est théoriquement très longue, pour ne pas dire éternelle ; elle peut s'étendre sur plusieurs siècles. C'est pourquoi, toute volonté d'envisager la totalité des lecteurs potentiels est impossible. De même, un auteur ne peut pas concevoir avec précision les caractéristiques de tous les individus qui auront accès à ses productions.

Pourtant, le scripteur a besoin d'un destinataire à qui s'adresser. Par conséquent, il va construire une figure de lecteur idéal présentant les caractéristiques qu'il considère comme étant indispensables à la lecture de son texte. La première caractéristique concerne les compétences linguistiques qui sont supposées être communes au lecteur et à l'auteur pour atteindre un seuil minimal de compréhension du texte. Ensuite, l'auteur attend de son lecteur qu'il puisse

compléter les espaces laissés libres, qu'il interprète le texte et repère les signes qu'il comporte en faisant appel à son savoir encyclopédique et à sa compétence lectorale. La fonction de cette construction, théorisée et nommée « Lecteur Modèle » par U. Eco (1985, p. 64), ne consiste pas à correspondre au lecteur réel, elle est plutôt destinée à conduire l'écriture car « prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire » (1985, p. 72). La structure de la narration, la construction et le choix du vocabulaire participent à indiquer aux lecteurs le type de texte auquel ils sont confrontés et à diriger leur interprétation. Un texte est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc » (1985, p. 66).

Le lecteur, généralement sollicité, doit coopérer avec le texte et, au-delà, avec l'auteur, et proposer des interprétations, guidées elles-mêmes par les indices présents dans le texte. L'interprétation est une partie prenante de la création et indispensable à l'existence de l'œuvre littéraire. En tant que construction intellectuelle, ce Lecteur Modèle permet à l'auteur d'élaborer des stratégies d'écriture qui correspondent aux stratégies de lecture, différentes mais parallèles, que le lecteur va utiliser. De là, deux situations symétriques apparaissent, dans lesquelles l'auteur construit une figure du lecteur tandis que le lecteur fait de même avec l'auteur. L'émetteur du message doit avoir une image pour guider le lecteur : « le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle » (1985, p. 80). L'Auteur Modèle, ainsi formé, s'appuie à la fois sur le texte et sur la connaissance personnelle encyclopédique du récepteur.

Au fil du temps, les relations entre auteur-lecteur au sein de l'œuvre ont évolué. Entre les XVII^{e} et XX^{e} siècles, nous pouvons distinguer trois périodes, chacune correspondant à un style de communication différent de l'auteur avec son lecteur. Les XVII^{e} et XVIII^{e} siècles privilégient le rapport auteur-lecteur et l'adresse parodique à ce dernier. Au XIX^{e} siècle, l'auteur se veut plus distant de son lecteur, mais s'adresse encore à lui avec une certaine familiarité, alors que pour les œuvres du XX^{e} siècle, l'auteur refuse d'aider le lecteur et le laisse se confronter seul au foisonnement du livre devenu champ de jeu.

Aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, les romans parodiques tels que *Le roman comique* de Paul Scarron[58] ou *Le Roman bourgeois* d'Antoine Furetière[59] sont le lieu privilégié de la tradition des adresses

[58] SCARRON Paul, *Le Roman comique* (1651-1657), Folio Classique, Paris : Gallimard, 1985.
[59] FURETIERE Antoine, *Le Roman bourgeois* (1666), Paris : Gallimard, 1981.

directes au lecteur. Quelques années plus tard, Diderot conserve ce procédé dans *Jacques le Fataliste et son maître,* en créant un dialogue entre le narrateur et le lecteur, en marge de celui de *Jacques et son maître*. Le narrateur confirme être au service du lecteur et l'oriente en l'apostrophant, anticipant les pièges dans lesquels il pourrait tomber. Il le corrige lorsque le lecteur croit que Jacques a retrouvé le cheval de son maître : « Vous allez croire, lecteur, que ce cheval est celui qu'on a volé au maître de Jacques, vous vous tromperez »[60].

Le point commun à toutes ces œuvres est l'importance accordée à l'apostrophe au lecteur ; à ce propos Aude Deruelle (2004) écrit :

> Les adresses au lecteur des romans parodiques peuvent varier dans leurs formulations (Scarron vouvoie son lecteur, Furetière le tutoie dans sa préface et le vouvoie dans son récit), mais une caractéristique frappante est la fréquence du terme même de "lecteur", utilisé soit dans une interprétation, soit dans un discours qui s'adresse au lecteur à la 3ème personne. Ce terme peut figurer seul ou être assorti de qualificatifs : "cher lecteur", "ami lecteur", "lecteur bénévole" [61].

Même si les façons de s'adresser au lecteur varient, leurs fonctions restent similaires. Dans les œuvres du XIX° siècle, le lecteur reste apostrophé par le narrateur de manière parodique, bouleversant la tradition du siècle précédent surtout chez les premiers romantiques tels que Théophile Gautier ou Jean-Charles Nodier. Cependant, des auteurs se dissocient de cette tradition en créant un nouveau rapport avec le lecteur au sein de l'œuvre, plus familier et plus intime, sans cette portée parodique, puisqu'il s'agit de romans réalistes, aux sujets sérieux. C'est ce que montre A. Deruelle (2004) à propos de Stendhal et Victor Hugo :

> Voici certains exemples stendhaliens :
> " […] en faveur du lecteur, comme disent les gens qui crient le discours du roi à l'ouverture de la session, nous allons donner quelques passages du dialogue des deux vieux généreux"[62].
> " Les salons que ces messieurs traversèrent au premier étage, avant d'arriver au cabinet du marquis, vous eussent semblé, ô mon lecteur, aussi tristes que magnifiques. On vous les donnerait tels qu'ils sont, que vous refuseriez de les habiter ; c'est la partie du bâillement et du raisonnement tristes "[63].
> Chez Stendhal, comme on le voit, les adresses au lecteur ne sont pas dénuées d'ironie, et rappellent le procédé parodique, quoique inscrites dans un récit sérieux. Plus systématiquement encore, dans Notre-Dame de Paris, on relève de nombreuses adresses contenant le terme de « lecteur » qui rythment le récit :
> " Le lecteur n'a peut-être pas oublié l'effronté mendiant […]. "
> " Vous avez été enfant, lecteur, et vous êtes peut-être assez heureux pour l'être encore ? "[64].
> Ces adresses hugoliennes façonnent au fil du récit une figure du « lecteur », avec laquelle s'instaure le rapport de familiarité, (*op. cit.* p. 7)

[60] DIDEROT Denis, (1959). « Jacques le Fataliste et son maître », in *Œuvres romanesques*, Texte établi avec présentations et notes par Henri Bénac, Paris, Editions Garnier, Paris, pp. 493-780.
[61] DERUELLE Aude, « Les adresses au lecteur chez Balzac », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 11 | 2004, mis en ligne le 01 janvier 2004, [visité le 20 juillet 2015], disponible sur Internet <URL : http://narratologie.revues.org/11
[62] STENDHAL, *Lucien Leuwen* (1838), « Folio », Paris : Gallimard, 1973, p. 85.
[63] STENDHAL, *Le Rouge et le Noir*, (1830), « Folio », Paris : Gallimard, 1967, p. 285.
[64] HUGO Victor, *Notre Dame de Paris* (1831), Robert Laffont « Bouquins », Paris,1985, pp. 530-562.

Chacun à sa façon, Stendhal et Hugo sont des représentants de ce changement.

Le XX^{e} siècle modifie encore la position du lecteur en le rendant plus autonome, en faisant disparaître cette relation avec le narrateur qui le caractérise. Il est désormais plus rare que le narrateur s'adresse directement au lecteur, puisque ce dernier apparaît plutôt implicitement dans l'œuvre, considérée comme un jeu de construction. Le lecteur sert de reconstructeur au puzzle qu'est le texte, selon l'image employée par Georges Perec. Dans *La vie, mode d'emploi*, (1987), Bartlebooth est un personnage qui fait face à la reconstitution de puzzles de plus en plus durs constitués par Winckler, il pourrait représenter, par un phénomène de mise en abyme, le lecteur confronté au foisonnement du livre. Le lecteur est présent partout dans l'œuvre considérée, à partir des années 70, comme un hypertexte dans lequel le lecteur peut aborder pratiquement le texte n'importe où, peut modifier le cours du récit et développer ce qu'avance l'auteur.

Après ces quelques exemples tirés du patrimoine littéraire, nous continuons à développer l'idée de deux figures construites, de part et d'autre, de la communication littéraire, et qui ne sont pas des reflets exacts l'une de l'autre. Le nom de l'écrivain figure sur la couverture, qui contient elle-même des informations qui peuvent influencer la lecture de l'œuvre. Quant au Lecteur Modèle, c'est une construction qui se réalise ponctuellement et varie constamment. Certaines de ses propriétés sont fixes, relativement imposées par les choix de l'auteur et se répètent d'un lecteur à l'autre. Pourtant, la taille du lectorat potentiel et sa variabilité empêchent toute définition précise et définitive. Le Lecteur Modèle est un lecteur absolu et schématique qui doit être selon U. Eco (1985) « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement » (p. 71). En revanche, l'Auteur Modèle est une hypothèse interprétative déjà actualisée par l'énonciation. Il ne doit pas être réduit à la personne empirique de l'auteur mais son image peut profiter des informations « épitextuelles » disponibles pour aider le lecteur à établir ses propres stratégies interprétatives.

Par ailleurs, le Lecteur Modèle est susceptible de trouver un équivalent dans la réalité de la situation de réception. Dans cette perspective, le lectorat est une entité qui peut être caractérisée par plusieurs critères, entité à laquelle peut s'adresser l'auteur. Regroupement de type sociologique, le lectorat identifie un ensemble d'individus auquel est destiné un genre, un courant ou une œuvre littéraire à une époque et dans une situation donnée. Le lectorat est fondé sur une identification globale présentant des caractéristiques spécifiques, telles que la catégorie socioprofessionnelle dominante, le sexe, l'âge ou le lieu d'habitation des lecteurs. Lorsque la situation d'énonciation est temporellement proche de la situation de réception, l'auteur littéraire

peut se baser sur le lectorat auquel il destine son texte pour construire un Lecteur Modèle. Le savoir encyclopédique et la compétence lectorale supposés par l'auteur seront alors mieux adaptés au lectorat visé et plus complétés.

Ajoutons que ce lectorat n'est pas réductible au lecteur empirique et ne peut pas être confondu avec le Lecteur Modèle. Au moment de l'écriture, il peut correspondre à ce que l'auteur envisage pour changer, ensuite, en fonction des variations sociologiques ou culturelles d'une société. Le rapport entretenu par l'auteur entre le lectorat et le Lecteur Modèle invite à lier ces deux éléments, comme c'est le cas sur la figure suivante dans laquelle nous récapitulons les éléments exposés ci-dessus et inspirés d'U. Eco (1985) pour représenter la communication littéraire :

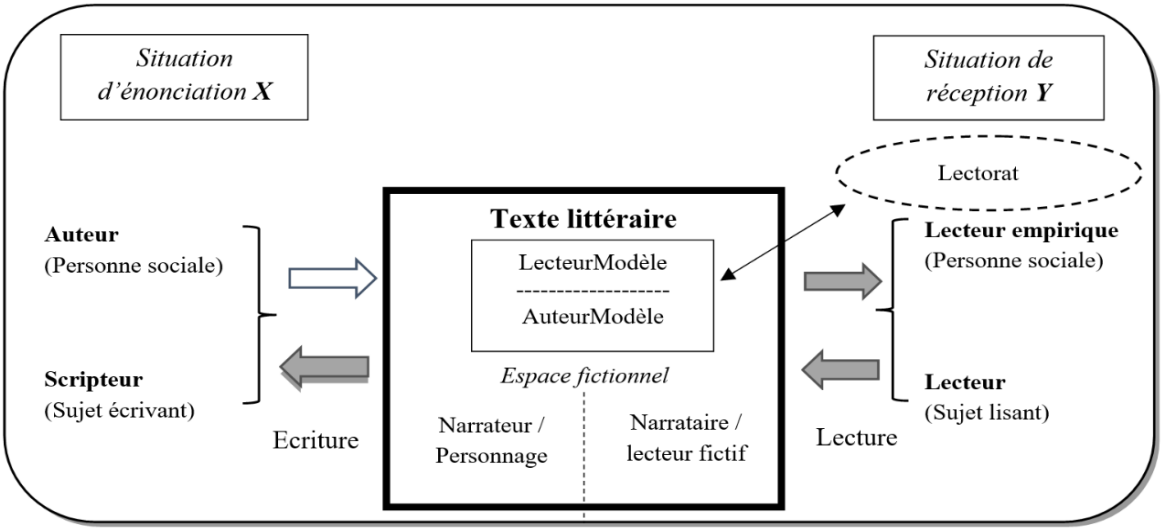


Figure n°4: *La communication littéraire d'après le modèle de U. Eco (1985).*

Dans ce schéma, les figures de l'émetteur et du récepteur sont multipliées, contrairement à ce qui est représenté par le schéma de R. Jakobson (1963, *op. cit.* p. 214). Parallèlement, les situations de communication sont plurielles. Chaque pôle construit sa propre représentation de son opposé et s'adresse à cette construction. L'espace réel se conjugue avec l'espace fictif pour créer le texte et sa réception.

Malgré la complexité des éléments évoqués ci-dessus, nous pouvons les synthétiser, car en tant que discours utilisant une variété particulière de la langue commune, le texte littéraire s'inscrit dans une situation de communication classique. Il est émis par un locuteur destinateur pour un récepteur dans un contexte différencié puisqu'il s'agit d'un message écrit non instantané. Il peut être analysé comme tout autre discours. Lui conserver le qualificatif de « littéraire » permet de

ne pas négliger ses spécificités, la fonction poétique du message et la particularité de la situation de communication qui est la sienne. On peut le considérer comme un document spécifique ; son étude apporte des informations au chercheur comme au lecteur, ce qui nécessite une analyse précise des différentes instances communicantes, comme nous venons de le faire.

5.1.2 La communication littéraire en classe

Jusqu'à présent nous avons abordé une situation de communication littéraire qui fait intervenir un auteur réel et un lecteur réel, rassemblés autour d'un texte que le premier produit alors que le second l'actualise et l'interprète. À présent, cette situation doit être regardée du point de vue didactique. L'apprenant n'est pas un lecteur ordinaire. Lorsqu'il lit un texte littéraire en langue étrangère, il s'inscrit dans la communication littéraire par le biais de la classe de langue. Ces conditions impliquent un contexte de réception particulier dont il faut tenir compte. La pluralité des situations de communication visible dans la figure précédente est également un facteur qui peut avoir son intérêt en classe et participer à la construction de la compétence lectorale de l'apprenant, en le plaçant dans différents cadres communicatifs.

5.1.2.1 Quelles sont les particularités des situations de communication en classe de langue ?

La lecture d'un texte littéraire implique plusieurs situations de communication mises en œuvre. La plus évidente engage le lecteur et l'auteur par l'intermédiaire du texte. Ensuite, des chaînes de situations de communication s'établissent dans l'espace fictionnel et font agir les personnages, le narrateur et le lecteur fictif. Ces échanges fictifs, imaginés par le scripteur, ont la possibilité de présenter les caractères de la réalité, ce qui les rend intéressants pour l'apprentissage communicatif d'une langue. De même, il est possible de distinguer trois niveaux de communication qui peuvent donner lieu à des exploitations diversifiées. Le premier implique l'auteur et le lecteur, comme nous l'avons déjà évoqué. Le deuxième s'établit entre la figure du narrateur et celle du lecteur fictif et appartient à l'espace fictionnel. Enfin, le troisième se met en place entre les personnages et relève de la narration.

Observons d'abord l'échange qui s'établit pendant la lecture entre l'auteur-émetteur et le lecteur-récepteur. L'originalité de cette situation de communication, nous l'avons dit, réside dans le décalage qui existe d'un pôle à l'autre. Pour désigner ce type particulier de communication, M. Bakhtine fait une distinction que rappellent M.-C. Albert et M. Souchon (2000) :

> M. BAKHTINE distingue les "genres du discours premiers" qui sont ceux des échanges verbaux spontanés (conversation, salutations…) et les "genres du discours seconds", principalement écrits et faisant l'objet d'échanges dans un espace socioculturel donné, dont fait partie le discours littéraire. Ceux-ci intègrent les "genres de discours premiers" selon des modalités de transposition ou de reformulation. Par un travail d'écriture complexe l'écrivain transforme les "discours premiers", (p. 22).

En réalité, l'écrivain fait une double transformation. Il s'adresse au lecteur dans un discours second qui est la transformation d'un discours premier mais il crée en même temps, dans le texte, un ensemble de discours « premiers » et « seconds ». Les séries d'échanges, qui appartiennent à l'espace fictionnel, sont marquées par une illusion référentielle qui autorise leur analyse en termes de discours, tandis que leur caractère fictionnel les stabilise dans un espace différent qui permet de les qualifier par les degrés du discours. C'est dans ce cadre qu'il existe un discours « premier » et un discours « second », produits par certains procédés d'écriture tels que la mise en abyme ou la littérature épistolaire.

Les paroles des personnages s'inscrivent dans le contexte d'un espace fictionnel, propre à une œuvre. Le contrat de lecture impose ensuite à l'auteur de donner assez d'informations au lecteur pour lui permettre d'être un observateur actif à qui aucun élément n'échappe. Dans certains cas, la narration vise à susciter une identification du lecteur au personnage principal. Le repérage de sa parole et des énoncés qui lui sont adressés prendront une grande importance. Le lecteur doit pouvoir discerner le discours du narrateur de celui des personnages, comme il doit pouvoir repérer les modalités de passage de parole et les marques d'énonciation personnelles ou temporelles. C'est par ce moyen qu'il acquerra ce que M.-C. Albert et M. Souchon (2000) appellent une « compétence lectorale » (p. 25) qui vise à « repérer, dans le continuum du texte romanesque, qui parle et comment le personnage se distingue du narrateur, ce dernier étant lui-même distinct de l'auteur » (*ibid.*). Cette compétence, jugée indispensable pour une bonne compréhension du texte, guide l'analyse de la situation de communication fictive, l'observation des plans d'énonciation, des points de vue adoptés et des implicites du texte. Sa maîtrise permet la perception des différents registres que présente éventuellement un texte, tels que l'ironie ou le tragique. On peut remarquer que cette compétence, une fois acquise sur des dialogues fictifs, peut être transposée dans des situations authentiques et permettent d'en déchiffrer les aspects les plus complexes.

Tous les textes ne donnent pas l'ensemble des informations nécessaires au lecteur. Quelques courants littéraires, comme le Nouveau Roman, ont revendiqué l'absence de précisions concernant la situation d'énonciation ou les personnages. Un seuil minimal était néanmoins généralement respecté pour permettre la compréhension.

D'autres exemples de rétention de l'information existent dans d'autres secteurs littéraires que la littérature d'avant-garde. Par exemple, le roman policier, considéré comme genre paralittéraire, profite du grand usage de la dissimulation pour maintenir le suspens[65]. Le lecteur est, cependant, complice du procédé que l'appartenance générique lui signale. Ces textes sont exploitables, comme leurs homologues plus conformes au modèle, lorsque l'objectif est précisément de mettre en relief ce procédé.

En outre, la littérature fait un usage régulier de l'adresse au lecteur. Le narrateur peut remplir sa fonction de façon presque invisible. Il peut s'exprimer en son nom propre à la première personne du singulier ou du pluriel et apostropher son interlocuteur.

Dans le roman *Notre-Dame de Paris* de V. Hugo (1831), le lecteur est nommé à plusieurs reprises. Le narrateur s'adresse parfois directement à lui, comme lorsqu'il utilise cette apostrophe : « Hélas ! Mon cher lecteur » ou l'évoque explicitement : « nos lectrices nous pardonneront de nous arrêter un moment ». Ce procédé rappelle explicitement au lecteur sa position et coupe toute identification. L'illusion référentielle est dénoncée, mais le narrateur qui s'exprime ici fait toujours partie de l'espace fictionnel. Il s'adresse à un lecteur fictif proche du lecteur modèle qui n'est pas le lecteur réel. Dans le cas de V. Hugo, comme dans d'autres et comme nous venons de l'évoquer plus haut, Y. Reuter (2000) prouve que ce jeu de miroirs permet de placer le lecteur dans l'espace de la narration et d'adopter des discours explicatifs jugés parfois nécessaires. En ce sens, le narrateur sépare les événements narratifs de la réception ; il renvoie l'observateur à sa condition de lecteur.

Il apparaît que l'observation et l'exploitation des différentes situations de communication, que nous venons de distinguer, peuvent apporter des informations importantes pour la classe de langue. Si la compréhension du sens du texte est le premier objectif pour tout apprenant qui le lit, il s'agit toutefois d'une étape qu'il est nécessaire de dépasser pour devenir lecteur de littérature en langue étrangère.

L'analyse des situations de communication mises en œuvre dans les extraits ou les livres, que l'enseignant souhaite exploiter en classe, lui permet de construire des séquences répondant aux besoins des apprenants. Ces textes peuvent dévoiler différentes instances de parole, une interpellation du lecteur ou une situation de communication complète que le groupe-classe

[65] Nous citons par exemple le roman d'Agatha Christie, *Le Meurtre De Roger Ackroyd* (1926) dans lequel la narration prend la forme d'un journal intime. Le point de vue particulier qui est construit amène le lecteur à faire des fausses hypothèses concernant la personne du meurtrier.

observera et analysera. Par ces différentes tâches, il sera conduit vers l'acquisition d'une compétence lectorale experte, apanage des « vrais » lecteurs.

Le développement de cette compétence favorise l'autonomie de l'apprenant. Il lui permet de faire ses choix de lecture parmi un corpus plus large, et l'autorise à pratiquer une lecture active. Encouragé par la mise en place de projets en ce sens, l'apprenant interprète et identifie le texte et va au-delà de sa compréhension. En tant que partenaire du narrateur, il répond quand il est sollicité, il coopère comme le dit U. Eco (1985), quelle que soit son adéquation culturelle avec la situation de production adoptée par l'auteur.

En termes de réception et interprétation littéraires, la notion de jeu apparait à trois niveaux. D'abord, R. Baroni (2007) dans son ouvrage « *La tension narrative* » indique que la dialectique *suspense / curiosité* se trouve à la base de toutes les théories de la réception littéraire. En se référant à la théorie de la lecture d'U. Eco (1985), Baroni souligne que l'activité interprétative du lecteur se fonde sur la prise en compte de « l'actualisation progressive des séquences narratives » (p. 91), lesquelles ne peuvent pas être appréhendées par la seule propriété interne des textes mais elles nécessitent en permanence « une rechronologisation de l'intrigue » (*ibid.*). Ce point crucial est souligné également par Eco (1985), lequel a dynamisé la façon de percevoir la fable :

> Un texte est lu pas à pas. C'est pourquoi la fabula « globale » (l'histoire racontée par un texte cohérent), même si elle est conçue comme finie par l'auteur, se présente au Lecteur Modèle comme en devenir : il en actualise des portions successives, (*op.cit.* p. 142).

Ce point de vue révèle le rôle actif du lecteur, qui ne se limite pas à actualiser « pas à pas » des portions successives, mais auquel il est demandé également d'anticiper certains développements (Baroni, 2007). Quand le lecteur parvient à reconnaître, dans l'univers de la fabula, la réalisation d'une action qui peut produire un changement dans la trame du monde raconté, il est amené à *prévoir* quel sera le changement d'état produit par cette action et quel sera le nouveau cours d'événements (Eco, 1985, *op. cit.* p. 143). Cela constitue le jeu auquel l'auteur joue avec son lecteur, car le plaisir provient du rapport entre l'attente basée sur l'habitude et la surprise (Baroni, 2007).

À ce premier niveau du jeu littéraire, la classe de langue va superposer celui du jeu didactique modélisé par Sensevy et Mercier (*Agir ensemble* (2007), G. Sensevy et A. Mercier dir.) dans lequel le professeur et ses élèves collaborent pour construire les compétences visées par le programme de formation, et qui comporte lui aussi des stratégies, le professeur devant savoir accompagner l'effort des élèves mais aussi s'effacer pour leur permettre de devenir autonomes.

Dans le cadre d'une classe de langue, on peut utiliser certains textes littéraires qui comportent en eux-mêmes des mécanismes qui aident le lecteur à comprendre leur fonctionnement, qui, à l'instar des jeux sérieux ont une fonction à la fois ludique et didactique. C'est le cas des fables, qui souvent, dans la morale, explicitent l'interprétation du récit chargé de les illustrer.
Utiliser ce type de support littéraire en classe revient à le transformer en jeu épistémique en retournant, par l'analyse et le débat, les intentions méta-textuelles de son auteur.
L. Lefeuvre (2012) en parle en prenant l'exemple de la lecture des fables de La Fontaine, à travers laquelle il est possible de modéliser la pratique sociale du lecteur lettré et de « *jouer* à établir des conclusions symboliques et générales sur la vie des Hommes, une moralité, à partir d'une connaissance concrète de la vie des animaux (le récit) » (Lefeuvre, 2012, p. 342). Ce type de jeu épistémique est une pratique d'une « forme de vie concrétisée par le contenu du récit » (Lefeuvre, *op. cit.* p. 343). Savoir dégager, par la compréhension du récit, une moralité et apprécier la qualité des deux vers de la morale tels que La Fontaine les a rédigés, et établir le rapport abstrait-concret situé au cœur de la morale, ce sont des règles stratégiques fondamentales de la pratique sociale de lecteur lettré, lesquelles constituent également le cœur de la pratique de l'atelier d'écriture littéraire en classe de langue.

Cependant, la compétence lectorale d'un apprenant en classe de langue étrangère n'est pas facile à acquérir, tout comme en langue maternelle. Elle nécessite un apprentissage long et complexe qui ne peut se faire que dans certains cadres institutionnels.

C'est notamment pour cette raison que nous utiliserons l'appellation « apprenant-lecteur », afin de désigner le lecteur en devenir qu'est l'apprenant. Il développe ses compétences lors de chaque nouvelle lecture et, si l'espace de la classe le lui permet, s'affirme progressivement dans cette position. Il n'est pas encore lecteur en langue cible mais le devient. Faire apprendre à lire aide l'apprenant à acquérir à mieux écrire, c'est ce nous verrons plus tard.

5.1.2.2 Changer le statut du texte littéraire

Guider l'apprenant afin qu'il devienne un lecteur compétent en langue cible est une démarche complexe qui devra se poursuivre hors de la classe. L'enseignement-apprentissage de cette compétence passe, par conséquent, par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire auxquels s'ajoutent l'autonomie et la motivation de l'apprenant.

Afin d'atteindre cet objectif, le texte littéraire est conçu comme un document authentique qui a ses spécificités mais qui n'est pas sacralisé. Le cadre théorique de l'approche communicative

envisage la littérature selon différentes modalités correspondant à ce postulat. Elle n'est plus le modèle unique du bon usage d'autrefois bien qu'elle conserve une image de symbole culturel.

Dans certaines méthodes de français, le texte littéraire se présente comme un document patrimonial, témoin de la culture d'un pays ou d'un espace géographique et linguistique, associé à des activités mettant cet aspect en valeur. Dans d'autres, il peut être le support d'exercices qui effacent ses spécificités et ne le distinguent pas des textes fabriqués. Chacun de ces choix est justifiable et dépend des objectifs des auteurs des méthodes.

Le schéma de la communication littéraire intéresse tout enseignant qui souhaite placer les apprenants en position de lecteur. Ainsi, l'élaboration d'activités spécifiques peut être guidée par ce qui fait l'authenticité de la lecture en langue maternelle et, notamment, l'interprétation personnelle que l'apprenant-lecteur fait souvent passer au second plan pour privilégier le besoin de compréhension de la langue. Par exemple, pour la maternelle, nous évoquons l'expérience menée par V. Boiron (2011), dans laquelle elle examine la pratique de la lecture des albums de littérature de jeunesse, effectuée par des groupes de classes variant de la PS à GS. Suite à la lecture de l'album *T'choupi fait un gâteau* de Thierry Courtin (2001) et l'album *Neige* de Grégoire Solotareff et Olga Lecaye (2000), cette recherche a montré que :

> Ce processus [de scolarisation du lire] permet aux élèves apprentis lecteurs que sont les tout jeunes enfants en début de scolarité, de construire, […] des formats d'activités et de pratiques de référence qui seront sollicités et complexifiés tout au long de la scolarité et qui vont notamment permettre au tout jeune élève apprenti lecteur de se constituer progressivement en tant que sujet lecteur, (2011, p. 41).

Une autre expérience littéraire a été réalisée par C. Battistini (2011) dans un CM1-CM2 scolairement hétérogène dont la focale a été mise sur le cheminement interprétatif du conte *L'Oiseau d'Ourdi* de Grimm. L'objectif de l'expérience était de construire un sujet lecteur amateur de littérature en faisant pratiquer le jeu de la lecture littéraire et en s'appuyant sur un écrit ouvert et des débats de lecture, et d'offrir ainsi aux écoliers l'opportunité d'exercer leur créativité interprétative en mobilisant leurs ressources culturelles. C'est ce que suggère toute communication. Cette étude n'a pas manqué d'accorder une place importante à l'écriture. La démarche adoptée proposait une alternance des temps de lecture, d'écriture et de discussion, comme le précise Battistini (2011) :

> L'écriture tient une place importante tout au long de ce dispositif : dans sa matérialité, elle sert de jalon à une pensée interprétative qui se cherche, et qui peut, grâce à elle, rapprocher ou confronter des hypothèses émises à des moments différents (*op.cit.* p. 144).

Cette recherche a montré que la proposition « des espaces de parole autour de la littérature en plaçant les élèves en position « d'enfants-chercheurs » favorise l'investissement de chacun dans l'œuvre étudié » (*op.cit*. p. 156).

B. Vouilloux (2006) évoque, dans un de ses articles, la relation qui s'établit entre un texte et un lecteur pour affirmer qu'elle ne peut être réduite « à la communication entre un sujet et un objet » (p. 59) :

> Notre relation aux œuvres ne se ramène pas à ce schéma frontal et exclusif : elle emprunte les voies indirectes et fort complexes de la triangulation symbolique. Entre le sujet et l'objet, il y a toujours quelque chose : une tradition, une mémoire, des modèles, des prescripteurs, etc. Bref, cet "entre" n'est autre que l'espace tiers ou médial par rapport auquel sont définies les places du sujet et de l'objet et qui est donc un espace interprétant, (*ibid.*).

L'« espace interprétant », que souligne la citation, intègre, dans notre cas, la situation particulière de la salle de classe. L'enseignant, la méthode adoptée et le cadre institutionnel contribuent à présenter le texte selon une orientation qui le valorise. Si le choix des auteurs de méthodes, de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique élit un texte et non un autre, ce texte acquiert une légitimité que l'apprenant remet rarement en question. L'apprenant, peut avoir une connaissance préalable du texte ou de l'auteur que va infirmer ou confirmer le discours tenu en classe. De ce fait, l'« espace interprétant » propre à la classe se manifeste comme un lieu relativement contraint, influencé par des facteurs inhérents à la situation de réception enrichie avant et pendant la lecture. La classe devient un espace de discussion, de débat où l'interprétation d'un texte est déjà un projet collectif auquel l'ensemble de la classe est invité à participer.

Dans cette perspective qui vise à construire un lecteur acteur de sa propre lecture, d'autres facteurs peuvent entraver l'apprenant et l'éloigner de ce rôle. La littérature a une image patrimoniale et culturelle qui, jointe à son appartenance au domaine artistique, peut faire, de ses manifestations, des œuvres d'art figées et sacralisées par l'institution scolaire. Le seul avis possible semble être celui de la figure institutionnelle, ici l'enseignant. En classe, le discours de ce dernier est susceptible d'être perçu comme le seul valable, son interprétation étant jugée comme celle qui est la seule à atteindre.

Pourtant, rapprocher l'apprenant du texte, permettre une relation plus directe et faire évoluer l'image de la littérature, constituent des objectifs favorisant un déploiement de la parole et de l'expression personnelle dans la classe. Cela peut se réaliser par la lecture de textes moins marqués sociologiquement et institutionnellement, car cela permet d'étendre les corpus et de

proposer une représentation de la littérature plus variée, cette représentation étant une des clés de la réception littéraire. Exploiter les textes littéraires en étant motivé par leur lecture facilite évidemment la mise en œuvre de la tâche proposée par l'enseignant. De même, la présentation de la littérature comme modèle d'écriture et d'utilisation de la langue sacralise les textes et les place à un niveau qui semble peu accessible pour un apprenant de langue étrangère. Dans de nombreuses situations d'enseignement / apprentissage, la littérature est vue comme un document difficile d'accès et réservé aux niveaux avancés. Faire évoluer le point de vue de l'analyse et l'observer en tant que manifestation d'un usage spécifique de la langue commune peuvent modifier ce statut sans effacer ses particularités. Le texte littéraire, devenu plus accessible, peut être discuté. Le pastiche[66] est un exercice qui va dans ce sens lorsqu'il met en relief les procédés stylistiques utilisés par l'auteur. Si les qualités esthétiques des textes littéraires ne se limitent pas à la maîtrise des techniques d'écriture, celles-ci permettent d'entrer dans les textes pour observer leur fonctionnement.

L'observation d'un échantillon de méthodes de français langue étrangère, éditées depuis les années 2000, nous permet de constater l'usage diversifié du texte littéraire pratiqué à tous les niveaux dans les méthodes[67]. Dès le niveau A1 / A2 du CECR, la compétence de l'apprenant lui permet d'accéder à un texte littéraire simple et l'aide à l'aborder sans difficulté. Il n'est pas question, pour ce niveau, d'analyser la polysémie du texte ou d'entrer dans les implicites qu'il peut porter. En revanche, l'aborder assez tôt familiarise les apprenants avec sa lecture. La littérature devient un domaine d'activité familier, comme le sont la presse et la bande dessinée. Il n'y a pas une banalisation du support pédagogique, mais il est plutôt question d'une prise de contact qui peut agir sur l'appréhension plus complexe des textes présentés dans les niveaux suivants.

Donner son avis à propos d'une lecture, pasticher un poème ou une description, proposer une interprétation et réécriture du texte lu en classe et en discuter avec le groupe-classe sont autant de tâches qui sont permises par une modification du statut de la littérature. Son identification à

[66] Un pastiche (de l'italien *pasticcio*, « pâté ») est une imitation du style d'un auteur ou artiste, à la différence du plagiat. On peut en découvrir dans tous les domaines littéraires et artistiques. Dans la littérature française, Rabelais est l'un des premiers à pasticher, dans *Le Tiers Livre*, les œuvres et les auteurs de son temps. Parmi les auteurs contemporains, les Oulipiens comme Hervé Le Tellier et sa *Joconde jusqu'à cent*, qui travaille explicitement autour du pastiche.

[67] Nous répertorions ici, dans l'ordre chronologique, les livres de l'élève de certaines méthodes de FLE pour adultes parues entre 2000 et 2014, sans prétendre couvrir exhaustivement toutes les méthodes parues durant la période indiquée: *Forum* (2000), Hachette ; *Panorama* (2001), CLE International ; *Campus* (2002), CLE International ; *Taxi !*, (2003-2004), CLE International ; *Connexions* (2004), Didier ; *Festival* (2005), CLE International ; *Métro Saint-Michel*, (2006), CLE International ; *Alter ego* (2006-2011), Hachette ; *Scénario* (2008), Hachette ; *Alors* (2007-2009), Didier ; *Le nouvel Edito* (2010-2012), Didier ; *Mobile* (2012), Didier ; *Zénith* (2012-2013), CLE International ; *Interactions* (2014), CLE International.

la catégorie des documents authentiques a été un premier pas pour pouvoir développer une véritable compétence lectorale et scripturale chez les apprenants.

L'apprenant, qui exerce régulièrement sa compétence de lecteur littéraire dès le début de son apprentissage, peut aborder ultérieurement des textes plus longs et plus difficiles sans juger cette tâche infranchissable. Cela garantira la bonne maîtrise de la compétence scripturale lors de la pratique de l'atelier d'écriture littéraire. La confiance en soi est essentielle à l'autonomie de l'apprenant. Cette confiance souvent moins problématique en langue maternelle doit être encouragée en langue étrangère, et ce dès les premiers niveaux de l'apprentissage.

La compétence de lecteur est bénéfique dans de nombreux pays où la langue étrangère est surtout accessible à l'écrit. Internet est aujourd'hui une source abondante d'informations mais qui n'est pas toujours disponible pour tous. Les bibliothèques, notamment dans les centres de langue, représentent la source principale de documents authentiques variés en langue cible. Comme les œuvres littéraires sont fréquemment majoritaires sur les rayons, il importe de préparer leur lecture. Cette perspective encourage l'apprenant à se sentir capable de lire puis d'interpréter un texte et d'avoir un avis critique sur celui-ci. Ce sont des savoir-faire et des savoir-être, qui permettent à l'apprenant-lecteur de choisir les livres et d'orienter sa lecture, et qui pourront l'aider également à devenir un lecteur à part entière en langue étrangère.

De plus, un autre facteur contribue à placer l'apprenant dans une position de lecteur, il s'agit de l'authenticité de la réception du document. En effet, les tâches réalisées en classe répondent à des objectifs fixes d'apprentissage qui sont rarement ceux de la vie quotidienne. Il est donc difficile, pour la majorité des documents écrits, de restituer leurs conditions originelles de réception et de permettre aux apprenants de se positionner face au document comme ils le feraient en dehors de la classe. Le texte littéraire présente alors des caractéristiques particulières qui mettent l'apprenant-lecteur dans une position privilégiée. Comme nous allons le voir plus loin, la communication littéraire permet de lire de manière authentique en classe selon les activités et les tâches proposées et aide à progresser la compétence scripturale des apprenants. Elle est aussi un moyen privilégié d'entre dans la culture cible car la littérature permet de se représenter cette vie quotidienne qui n'entre pas dans la classe et de l'imaginer dans tous les détails, à travers les actions, les personnages et les décors.

5.2 L'authenticité du texte littéraire

Deux types de documents sont principalement utilisés en classe de langue depuis les années 70 : les documents fabriqués ou authentiques. Le terme « authentique » est apparu à cette époque, parmi les propositions faites pour améliorer le niveau 2 des méthodes SGAV.

D. Coste (1970) l'a défini dans un article de la revue *Le Français dans le monde* intitulé « Texte et document authentique au niveau 2 ». Pour lui, le document authentique se définit ainsi :

> Il est admis qu'au N2 l'élève sera, de plus en plus souvent, mis au contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones, en bref, à ce qu'on a convenu d'appeler ici des textes "authentiques", (p. 88).

La limitation posée ici sera levée plus tard puisque tous les niveaux côtoient aujourd'hui le document authentique. Elle s'explique en 1970 par le délaissement dont souffre le niveau 2. Les méthodologies précédentes ont fait certaines propositions pour les apprenants de ce niveau. De nombreux enseignants ont repris la méthode traditionnelle, sans ressources pédagogiques. Dans la perspective de pouvoir disposer de ressources spécifiques, une réflexion s'est engagée, au sein de laquelle les documents authentiques ont trouvé leur place.

Le terme « authentique » n'était pas le seul à être employé, et s'il fait désormais consensus, on trouvait également d'autres désignations comme « non fabriqué pour la classe », « brut », ou encore « social ». Ce nouveau support pédagogique, visant à rapprocher les situations de classe du réel de la communication en langue-cible, était une réponse aux besoins dont les enseignants se faisaient l'écho. Les dialogues et les textes fabriqués, comme tout autre document exploité auparavant, étaient tous insérés dans la méthode d'enseignement et respectaient strictement la progression pédagogique. Ces textes, parfois sacralisés, jugés souvent éloignés de la réalité des échanges langagiers, présentaient une langue non-naturelle et ne convenaient plus aux nouvelles méthodologies utilisées en classe. C'est dans ce cadre que le document authentique est apparu comme un support pédagogique intéressant, diversifié et renouvelable.

Il est vrai qu'il offre une langue moins maîtrisée mais plus proche de l'usage quotidien de la langue. Cependant, l'insertion de ces documents ne s'est pas réalisée sans difficulté. Pour un enseignant, le passage d'une situation didactique intégralement guidée par un manuel à une situation plus libre peut être troublante. Le choix d'un document et l'élaboration d'une séquence pédagogique à partir de ce dernier est une prise de risque que l'enseignant doit assumer seul lorsqu'il se détache du manuel. Il doit penser aux implicites du texte qui pourront poser problème en classe, gérer les imprévus, envisager les éléments qui ne seront pas compris ou ceux sur lesquels les apprenants pourront s'appuyer pour la compréhension du texte adopté. Il

s'agit là de faire le travail de préparation qui est habituellement celui des concepteurs de méthode, ce qui peut apparaître comme une perturbation importante de la progression pédagogique, puisqu'il n'est plus possible de contrôler l'ensemble du vocabulaire utilisé ni de maîtriser les formes verbales ou les implicites culturels présentés aux apprenants.

Quoi qu'il en soit, s'ils bousculent les enseignants dans leurs habitudes, nous pouvons affirmer que les documents authentiques ont apporté, il y a plus de trente ans, une solution innovante pour le niveau 2. Cette présence peut d'ailleurs être perçue comme un argument démontrant la supériorité de leurs avantages sur leurs défauts.

5.2.1 Les avantages de l'authenticité

Depuis leur entrée dans les classes, les qualités reconnues aux documents authentiques ont évolué. G. Zarate (1986) a dit qu'« ils font entrer en trombe le réel dans la classe » (p. 76). L'objectif premier de leur utilisation, qui consistait à se rapprocher de la communication réelle, semblait atteint. Cette entrée a montré, par la suite, que l'intérêt d'utiliser ces documents est double puisque « l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif » et que « le statut du support pédagogique se modifie en englobant des produits non scolaires » (*ibid.*).
De plus, en situation de classe, on ne peut être plus proche de la réalité qu'en utilisant un document authentique. É. Bérard (1991) a donné d'autres arguments en faveur de l'usage des documents authentiques dans sa présentation générale de l'approche communicative :

> - le document authentique est source de motivation,
> - il favorise « l'autonomie d'apprentissage » de l'apprenant,
> - il expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'il faut les enseigner, (p. 51).

E. Bérard (1991) montre ici la grande importance de la place donnée à l'apprenant par la centration sur l'élève, emblématique de l'approche communicative. Elle évoque l'évolution des situations d'enseignement - apprentissage, dans lesquelles l'apprenant n'est plus seulement l'élève pour qui le cours de langue est obligatoire. Il faut aujourd'hui attirer le public dans des centres de langue de plus en plus nombreux où motivation rime avec fréquentation.
En ce qui concerne l'objet de cette motivation, il est vrai que l'authenticité est plus attirante. Elle invite à sortir du manuel et introduit une certaine variété et innovation dans la classe. Elle valorise également l'apprenant en lui donnant la possibilité d'agir comme un locuteur natif et prépare l'accès autonome à des documents identiques. Cette autonomie est un des objectifs

capitaux de l'approche communicative, où l'enseignant doit apporter des savoir-faire qui serviront d'outils donnant à l'apprenant la possibilité de poursuivre seul l'apprentissage.

Enfin, comme un troisième argument, E. Bérard avance un aspect plus délicat, celui des sujets qu'il faudrait enseigner mais pour lesquels on ne dispose d'aucun outil. Par exemple, les implicites culturels ne sont pas répertoriés dans les manuels, de même que les codes sociaux qui règlent la communication entre individus. Il appartient alors à l'enseignant de les repérer et de les expliquer pour fournir à l'apprenant le maximum d'outils lui permettant de communiquer et pour aller au-delà du cours de civilisation.

Néanmoins, il ne faut pas négliger les différents problèmes que pose l'authenticité elle-même. La critique principale qui a été faite à son sujet porte sur le fait que ces documents sont coupés de leur situation première d'énonciation. Leur utilisation serait donc décalée et leur introduction dans la classe, le plus souvent sous forme d'extraits, les transformerait en documents fabriqués, la situation d'enseignement - apprentissage entraînant une communication qui serait toujours artificielle[68].

Il faut donc se demander sur quoi porte l'authenticité. Le *DFLES* (J.-P. Cuq, dir. 2003) insiste sur l'importance, pour l'apprenant, de la perception du sens du document. Ce sens sera accessible en fonction de l'exploitation déterminée par l'enseignant :

> Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception, (*op. cit.* p. 29).

Il en ressort que la perception de l'authenticité dépend de l'exploitation du document, à laquelle on peut ajouter le choix de celui-ci et sa présentation. Si ce document authentique est justifié dans le parcours de l'apprenant, s'il s'y inscrit sans difficulté autre que celle de la compétence linguistique, cela ne suffit pas et les activités qui l'accompagnent doivent respecter la situation initiale de réception. Il n'est pas question de restituer les conditions de réception originelles du document. Il faut cependant envisager des tâches permettant de connaître cette situation de réception et des activités dont les objectifs sont relatifs à ceux que peuvent se fixer les destinataires originels de ces documents.

[68] Généralement, les documents écrits sont présentés sous forme de photocopies, tandis que les enregistrements audio ou vidéo sont séquencés pour faciliter la compréhension. Alors que pour les sites Internet, nouveau média en expansion dans les classes, l'utilisation la plus simple est celle de l'impression sur papier qui supprime tout hypertexte. Ces documents, présentés sans leur contexte, ne peuvent pas apporter à l'apprenant l'ensemble des informations qui les accompagnent habituellement pour un locuteur natif et perdent, par conséquent, une grande part de leur authenticité.

D'ailleurs, l'article poursuit en insistant sur cet aspect. Si les documents authentiques correspondent à « tout ce qui n'est pas conçu pour la classe » (*ibid*.) et si leur définition peut être réduite à cela, l'objectif originel du locuteur dans le document prédomine sur la nature du texte car c'est ce qui la constitue.

Il est vrai que la classe est un lieu particulier où l'objectif principal de toute communication est l'apprentissage d'une langue ; mais les documents abordés peuvent également être éloignés de ce que les apprenants lisent d'ordinaire. Il en résulte une certaine artificialité que l'enseignant peut néanmoins atténuer.

En effet, lorsque cela est possible, il est préférable de présenter le document dans son intégralité et dans son contexte originel. Ainsi, un article de journal ou de magazine pourra être accompagné d'une présentation de la publication en question. La familiarité des apprenants avec le sujet abordé est un autre moyen d'approcher la réception authentique. Quand les apprenants sont susceptibles de s'orienter vers le même genre de documents en langue maternelle, ils sont plus à l'aise pour dégager un intérêt à leur utilisation en langue étrangère et perçoivent leur sens plus aisément. D'où la nécessité d'introduire la comparaison interculturelle.

Ces propositions permettent de suivre les recommandations faites par *le DFLES* (*op. cit.* 2003). Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'authenticité du document n'est jamais entièrement restituée dès que l'on est en classe. Avoir conscience de cette difficulté permet de l'étudier et de proposer des compensations qui serviront l'intérêt des apprenants.

La pédagogie de projet, qui est au centre de la perspective actionnelle, va dans cette direction en mettant les documents en position de ressources. Ils participent à la réalisation du projet et sont exploités pour fournir les informations nécessaires à cette réalisation. C'est ce qui leur confère une autre authenticité, tout aussi réelle.

Dans le contexte évoqué plus haut qui oppose le document « authentique » au document « fabriqué » spécialement pour la classe, la lecture d'une œuvre littéraire, comme l'exploitation d'une publicité, est conçue comme une réception authentique. Cette lecture est contextualisée car, dans la réception d'une œuvre littéraire, il y a toujours une interaction entre le contexte de l'œuvre et celui du lecteur, comme l'indique Anne Godard (2015) :

> Lorsqu'on lit un livre d'une époque antérieure, tout comme lorsqu'on lit un livre d'une culture différente de la nôtre, et dans une langue différente de notre langue maternelle, on se trouve contraint, à des degrés divers, de décontextualiser le livre et de le recontextualiser dans notre présent, notre environnement culturel, social et linguistique, (p. 39).

En effet, si l'on suit A. Godard, le décalage culturel est inhérent à la situation de communication littéraire passé le premier lectorat. Cela suppose qu'elle est présente dans la constitution du message, et cela limite son authenticité. La situation de communication dans la classe de langue est juste une accentuation du décalage *a priori* de la communication indirecte écrite à long terme qui est le propre de la littérature.

5.2.2 Particularité du document authentique littéraire

Il semble que le texte littéraire ne se confond pas entièrement avec ce que l'on nomme « document authentique ». Dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, *op.cit.* p. 413) présentent, dans le chapitre l'intitulé : « *La littérature et les documents authentiques* », la littérature et les documents authentiques de façon complémentaire.

Les deux pôles sont liés dans le titre, et fonctionnent en complémentarité mais ne se recoupent complètement ni par leur histoire ni par leur approche. Cette distinction s'explique par l'évolution de la didactique du français langue étrangère.

Le texte littéraire, en tant que support pédagogique, a connu déjà plusieurs siècles d'ancienneté tandis que la notion de document authentique n'existe que depuis quelques décennies. De plus, le caractère authentique du texte littéraire ne constitue qu'un de ses aspects, le fait d'interroger ce support sous cet angle uniquement pourrait limiter son analyse. Cette facette mérite d'être abordée pour pouvoir observer sa spécificité parmi les autres documents authentiques.

Prenons par exemple les situations de production et de réception premières du texte littéraire. Cette observation va apporter des informations qui pourront être visiblement différentes de celles que peut fournir tout autre type de document authentique.

Plaçons-nous du côté de l'émetteur du texte, de son auteur. Dans une grande partie des documents authentiques abordés en classe, la visée principale est la transmission d'informations, comme c'est le cas pour les articles de presse et les publicités. En ce qui concerne le texte littéraire, l'objectif premier ne peut pas être informatif puisque le référent du texte littéraire fonctionne de manière particulière.

T. Aron (1984) propose de désigner ce référent par l'appellation « référent-simulacre » afin de montrer qu'il s'agit d'une fiction de référent. La distance qui existe entre l'émetteur et le récepteur du texte entraîne une dissociation qui empêche le lecteur de se référer à la situation de production originelle : « le référent auquel renvoie le texte n'est, dans ces conditions, ni

indexé, ni "vérifié" par une situation qui serait commune aux deux "interlocuteurs" » (Aron T., 1984, p. 24).

L'auteur crée dans la fiction un univers qui peut emprunter des éléments à ce qui existe au moment de l'écriture, mais le seul fait de les placer dans une fiction les détache de leur inscription première. Par exemple, les localisations spatio-temporelles figurant dans les textes fictionnels possèdent un fonctionnement spécifique « pris dans l'ensemble d'un texte qui n'a qu'un simulacre de référent, ils sont eux-mêmes lisibles comme tels » (Aron T., 1984, p. 29). Le lecteur les lit premièrement en relation avec le référent réel. Ensuite, il commence à mesurer l'écart qui pourrait exister entre la réalité et la fiction pour établir, par la suite, la partie d'invention qui réside dans le texte et pour décider de la conformité au réel qu'il peut prêter à l'objet évoqué. D'où l'orientation didactique du choix des supports des textes littéraires qui intègre le descriptif de l'univers de référence, mais qui garde cet écart simplement parce qu'il y a un choix des éléments transposés en relation avec l'objectif fictionnel.

Quant au lecteur, et puisqu'il s'agit d'un texte littéraire, l'objectif informatif n'est pas non plus au premier plan sans nier bien entendu le rôle important de la littérature didactique dans les apprentissages. Si de nombreux romans s'appuient aujourd'hui sur l'évocation de périodes historiques pour toucher certains lecteurs, l'apprentissage de l'histoire reste la caractéristique du livre d'histoire. Sans oublier que le roman historique peut y intervenir justement parce que la fiction joue sur la motivation des apprenants.

Le pacte de lecture, auquel nous adhérons implicitement en ouvrant un roman, nous invite à céder à l'illusion référentielle sans oublier qu'il s'agit justement d'une illusion. A. Séoud (1997) pose la question : « si nous ne cherchons pas une information en ouvrant un roman, que cherchons-nous ? » et répond :

> Ce qu'on cherche dans un livre, c'est généralement ce que l'auteur y met : non pas une information mais une émotion, non pas un sens mais une sensation – effet d'une combinaison de sons et de sens qui touchent par leur justesse ou l'inattendu de leurs rencontres. […] l'œuvre littéraire comme l'œuvre d'art en général s'adresse originellement à la sensibilité du lecteur, (p. 64).

La situation semble claire pour A. Séoud (1997) : du côté de l'émetteur comme du récepteur chacun sait apparemment à quoi s'attendre. Le lecteur lit un roman pour y trouver un certain plaisir, plaisir qui s'appuie sur les sensations ressenties à la lecture et suscitées par l'auteur.

Le jugement que l'on porte sur le texte et l'adhésion qui peuvent se produire s'appuient sur ce que le lecteur ressent et sur l'efficacité des procédés mis en œuvre par l'auteur.

Dans le même ouvrage, A. Séoud regrette l'absence de prise en compte en classe et dans la didactique en général de cet aspect essentiel de la réception du texte qu'est le plaisir de la lecture :

> La valorisation du plaisir en littérature, pour légitime qu'elle soit, n'a pas sa place en pédagogie […] En un mot, le plaisir n'est pas l'affaire de l'école, pas plus que […] l'"effet communion" avec le texte n'est celle de la didactique, (p. 116).

Quelques années plus tard et avec l'émergence de la didactique de la lecture-plaisir, cette idée a progressé, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant. Dans une société où les écoles de langue doivent redoubler de créativité pour attirer et garder leurs apprenants, l'accès au plaisir du texte paraît un objectif bien simple mais complexe à mettre en place. En effet, il impose de pouvoir lire un texte en classe en ayant pour but premier de l'apprécier.

Paradoxalement, les apprenants, premiers concernés par ce plaisir de la lecture, seraient les premiers à contester ce qui pourrait leur sembler du temps perdu. Les besoins réels et les besoins exprimés par les apprenants peuvent ne pas correspondre, car leur objectif premier est de pouvoir communiquer. C'est pourquoi, ils considèrent que l'apprentissage linguistique de la langue est primordial. Il l'est en effet, mais il doit être accompagné par l'apprentissage de compétences incluant le développement de leur autonomie, ce qui leur donnera, par la suite, les moyens de les maintenir ou de les compléter. Créer un équilibre entre les trois types de savoirs qu'offre la classe de langue (savoirs, savoir-faire et savoir-être) est un rôle qui revient sûrement à l'enseignant, mais qui gagnerait à être compris par les apprenants.

La mise en place de projets basés sur la lecture de textes littéraires pourrait être un moyen de résoudre ce problème car, dans un premier temps, la lecture du texte peut occuper tout l'espace et se réaliser en appréciant le texte, en observant ce qui plaît ou déplaît au lecteur que devient l'apprenant. L'association de cette lecture et d'une ou plusieurs activités respectant l'authenticité du document motivera la lecture du texte littéraire en rendant son intérêt visible et immédiat, et l'insertion dans un projet didactique pourra lui donner une résonance plus grande dans le processus d'apprentissage.

Outre le plaisir de lire, une relation particulière naît entre un lecteur et un texte littéraire, et s'installe à travers les procédés utilisés par l'auteur pour toucher les sens du lecteur. Ainsi, on peut ne pas être d'accord avec un article de presse, réagir à un texte polémique ou apprécier la chronique d'un journaliste mais cette réaction sera différente du lien qui unit un lecteur à l'objet de sa lecture lorsqu'il s'agit de littérature. D. Pennac (1992) revendique des droits pour le lecteur et décrit la lecture en ces termes :

> C'est […] le refuge du livre contre le crépitement de la pluie, le silencieux éblouissement des pages contre la cadence du métro, le roman planqué dans le tiroir de la secrétaire, la petite lecture du prof quand planchent ses élèves, et l'élève de fond de classe lisant en douce, en attendant de rendre copie blanche…, (p. 92).

Il en ressort que la lecture littéraire serait associée à l'isolement et au silence, tel un acte solitaire. Elle permettrait de se détacher de son environnement proche en s'enfermant dans un espace fictif, « refuge » du lecteur contre la réalité.

Ce refuge reste néanmoins relatif à ce qui l'entoure ; il lie, de manière affective, le lecteur au texte et à ses conditions de lecture. Lorsque ce même lecteur évoque un livre dont le souvenir lui est cher, il peut fréquemment citer les conditions qui ont présidé à sa lecture. H. Besse (1988) le dit lorsqu'il évoque le « merveilleux miracle de la lecture » souligné par M. Proust avant lui. Pour que ce miracle ait lieu, H. Besse (1988) révèle plusieurs conditions à remplir, dont la première concerne le temps, car il est nécessaire de « disposer du temps qu'il faut pour parcourir des yeux et parfois de la voix, ligne après ligne, ces milliers de sillons que constituent un roman » (p. 57). Mais cet espace temporel doit s'accompagner « d'une certaine appétence de l'âme et des sens qui rend parfois le lecteur plus sensible à l'environnement immédiat dans lequel il lit […] qu'à l'imaginaire ouvert par les mots » (p. 58).

L'espace fictionnel du texte littéraire trouverait une sorte d'écho dans le cadre qui entoure le lecteur et son livre. Le lieu dans lequel s'effectue l'acte de la lecture est perçu à la frontière de celui-ci, il n'entre pas en relation avec le texte, et pourtant il imprègne le souvenir, plus précisément, la représentation de sa lecture.

Dans le prolongement de cette relation, le lecteur s'approprie le livre qu'il apprécie particulièrement car « il n'est pas possible qu'[il] ne fasse pas du livre qu'[il] aime, sa chose à [lui]. Dont on peut disposer à volonté. Qui se contente de lire Madame Bovary dans une bibliothèque ? » (Séoud A., 1997, *op.cit.* p. 70). Impersonnel de par les règlements internes des bibliothèques, le livre emprunté de cette façon est de passage dans la vie du lecteur et ne peut s'y installer.

Par conséquent, l'œuvre littéraire est l'objet d'une relation double qui engage d'une part le lecteur et le texte, et de l'autre ce même lecteur et l'objet-livre qui contient le texte. Chacun le lit différemment, à sa manière avec ses habitudes et son vécu de lecteur, et chacun traite le livre comme il le souhaite, respectueusement ou non, en le conservant ou en s'en débarrassant après l'avoir terminé.

Il en ressort que l'appropriation du texte s'étend à l'appropriation de l'objet-livre, ce que démontre l'insuccès récent des diverses tentatives de mise sur le marché des livres numériques portables. Lorsque le livre devient immatériel, que le lecteur ne peut agir dessus, l'annoter, ou plus simplement tourner ses pages, la relation se modifie, se rompt parfois. Le livre électronique doit encore s'apprivoiser et trouver des fonctionnalités qui le rendront intéressant aux yeux du public. Le lien au texte ne semble pas pouvoir se passer du lien à l'objet matériel qui le contient.

Dans une classe, il n'est pas facile de ménager un espace à l'installation d'une relation entre les apprenants et les textes. Des extraits distribués sous forme de photocopies ne provoqueront qu'une faible empathie de leur part. Si le support est toujours fait de papier, la proximité de ces photocopies avec tout autre document distribué en classe empêche de les considérer comme des objets particuliers.

De même, l'utilisation d'extraits pose question. Ils peuvent occasionner un sentiment de frustration, bien qu'il ne soit pas toujours possible d'utiliser les textes intégraux. Il y a un équilibre à respecter pour préserver une relation authentique au texte. Cela doit se faire avec prudence car, malgré tous les aménagements que peut envisager l'enseignant, le texte littéraire abordé en classe reste un document utilisé dans un cadre pédagogique. Il perd nécessairement certaines de ses caractéristiques originelles. Cela n'empêche pas son exploitation, mais il faudra « garder à l'esprit l'ensemble des transformations que tout document subit au moment où il est utilisé à des fins didactiques et prendre en compte la nouvelle "authenticité" qu'il acquiert » (De Carlo M., 1998, p. 56).

De façon paradoxale, la forme du texte littéraire en fait le document à la fois le plus simple et le plus complexe à introduire dans la classe. Il semble facile à utiliser car il est photocopiable, parfois disponible dans les bibliothèques des centres culturels à l'étranger, il ne nécessite pas d'équipement coûteux comme un lecteur de DVD, il peut s'échanger entre apprenants. Dans certaines situations d'enseignement, il pourra être compliqué de fournir des exemplaires en nombre suffisant du roman lu ou du texte utilisé, et la forme du document agira sur la relation de l'apprenant au texte. Même dans le cas idéal où l'œuvre intégrale peut être abordée avec autant d'exemplaires que d'élèves, demeure le problème de la contrainte exercée par le cadre didactique et la lecture collective.

Afin de se rapprocher au maximum d'une vraie relation au texte, proche à celle qui peut exister dans une situation de lecture autonome, il appartient au didacticien et à l'enseignant de réfléchir aux conditions de celle-ci. A. Séoud (1997) affirme qu'« en matière d'enseignement de la

littérature, l'authenticité semble être au moins autant sinon plus une affaire de démarche qu'une affaire de document » (*op. cit.* p. 75).

Cette affirmation souligne l'importance de l'élaboration des objectifs puis de la séquence pédagogique par l'enseignant. Cependant, comme celle-ci s'appuie sur les caractéristiques du document, il est indispensable d'analyser celui-ci et de déterminer son fonctionnement pour pouvoir l'utiliser de manière efficace.

Au vu de ces réflexions, la conservation intégrale de l'authenticité d'un document et de sa situation de réception dans une classe de langue semble être un objectif difficilement réalisable. Le document authentique n'est pas inutilisable, car comme le dit E. Bérard (1991) : « ne sommes-nous pas exposés chaque jour à des documents qui ne sont pas conçus pour nous ? » (p. 52). Il est tout à fait possible de s'approcher de l'authenticité et l'enseignant doit, par conséquent, orienter son action dans ce sens. Lorsqu'il choisit le texte littéraire comme support, la mise en œuvre d'une situation de réception proche de la situation authentique sera probablement plus simple que pour un autre type de document. Nous ne négligeons pas pour autant les limites de ces textes, comme l'attitude des apprenants qui jugent parfois durement la littérature. En effet, ils peuvent la trouver inutile, ou la juger dépassée. Les auteurs patrimoniaux figurant dans les anthologies littéraires ont passé l'épreuve du temps et appartiennent au passé, contrairement à la presse qui est ancrée dans le présent, sans oublier les supports les plus modernes encore, comme les vidéos ou Internet.

Pourtant, face à l'expansion de ces technologies modernes, la littérature papier peut toujours se targuer d'avantages qu'elles n'ont pas. Nous n'irons pas jusqu'à jeter l'anathème sur le « Léviathan technologique » comme le font M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996), car il a permis de grandes avancées dans les classes, et le problème est plus vaste que cette opposition binaire. Cependant, nous les rejoignons dans l'idée que la littérature « rend compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu » (1996, *op.cit*. p. 138). En ce sens, elle est impérissable et permet « l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même » (*ibid*.).

5.3 Littérature, culture et communication interculturelle

Depuis longtemps, la littérature a été liée au patrimoine culturel des pays qui l'ont vu naître. Ce critère patrimonial lui confère une dimension identitaire qui la lie à un espace géo-temporel, comme à la société qui la considère comme telle. Se plaçant aux côtés des tableaux, des sculptures ou de l'architecture, les productions des écrivains appartiennent au domaine

artistique et peuvent prétendre au statut d'« œuvres » d'art. En classe de langue, elles ont même acquis un statut double puisqu'elles sont étudiées à la fois comme objet de langage et comme production artistique.

Ces deux facettes doivent être analysées pour avoir une vision globale du texte littéraire en tant que support pédagogique. Il s'agit d'un type de document qui se présente conjointement sous ces deux angles et ne peut se départir de l'un d'eux sans perdre son identité. Nous avons vu préalablement les spécificités de la langue littéraire d'un point de vue linguistique, il faut aborder à présent l'aspect documentaire de la littérature associé, en plusieurs points, à son caractère culturel et artistique. Cette réflexion nous amènera à évoquer la compétence interculturelle et l'apport que peut représenter le texte littéraire pour son développement.

5.3.1 Le texte littéraire document élargissant le patrimoine commun

La fréquentation des « Grands Auteurs » était le garant de la formation de l'esprit des élèves. Le « génie » de la langue devait les imprégner et leur donner accès à une culture jugée indispensable à toute formation intellectuelle. De là, la langue française s'est vu attribuer, par les plus illustres de ses locuteurs, des qualités bien plus éclatantes que celles que l'on lui concède aujourd'hui, comme en témoigne la citation de D. Diderot, qui écrivait en 1751 dans son ouvrage intitulé *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* :

> Notre langue est, de toutes les langues, la plus châtiée, la plus exacte et la plus estimable, celle qui a retenu moins de ces négligences que j'appellerais volontiers la balbutie des premiers âges, (p. 146).

La lecture de textes littéraires français se comprenait comme un apprentissage du meilleur usage de la meilleure des langues. Loin de ces stéréotypes, il s'agit, désormais, de faire connaître des représentants des cultures française et francophone à ceux de cultures plus ou moins éloignées pour les faire dialoguer et (se) découvrir mutuellement.

De même, la connaissance des œuvres littéraires est un savoir qui valide l'appartenance à un groupe social, temporel et géographique. Constitutif d'un capital culturel au sens donné par P. Bourdieu dans son ouvrage *La distinction, critique sociale du jugement* (1979), ces connaissances « assurent un profit de distinction, proportionné à la rareté des instruments nécessaires à leur appropriation, et un profit de légitimité, profit par excellence, consistant dans le fait de se sentir justifié d'exister (comme on existe), d'être comme il faut (être) » (p. 252). La maîtrise du savoir associé au capital culturel indique l'appartenance à une classe sociale et

s'acquiert aussi bien par l'école que par la famille. Dans ce contexte, la littérature est patrimoniale. Elle appartient de manière égale au réseau restreint de la famille et à celui des relations sociales, elle constitue un savoir commun distinctif.

Par ailleurs, le texte littéraire donne lui-même des informations à propos de la culture d'un pays, du mode de vie de ses habitants et de leurs mentalités et mode de pensée. Qu'il s'agisse d'un témoignage ou d'une description, il permet de découvrir une société par la médiation de l'écrit et par la position omnisciente qui est réservée au lecteur dans de nombreuses fictions.

5.3.1.1 Culture *versus* Civilisation

Nous avons employé ci-dessus le mot « culture » parce que son usage est actuellement majoritaire dans les discours didactiques. Dans la pratique pédagogique, les méthodes utilisent l'intitulé « civilisation » pour désigner les doubles pages présentant une orientation culturelle. L'un et l'autre sont accompagnés de sous-entendus qui orientent le choix du locuteur et ne sont pas nécessairement superposables dans l'usage quotidien du langage comme dans leur usage didactique.

Le mot « civilisation » est sûrement teinté de colonialisme et rappelle l'opposition entre deux mondes, l'un civilisé et l'autre pas. Pendant la colonisation, cette bipolarisation permettait de justifier l'imposition d'un système culturel par le colonisateur qui possédait théoriquement le meilleur système.

M. De Carlo (1998) situe l'apparition de ce mot en France en 1771 lors de la publication du *Dictionnaire didactique universel* (p. 15). Son sens est synonyme de sociabilité et doit être rapproché de la civilité dont se devait de faire preuve un gentilhomme. La civilisation s'apparente à un processus transformateur, à une évolution sociale *a priori* bénéfique pour tous. Cette conception s'accompagne d'une vision de la civilisation française lisse et uniforme, qui ne tient pas compte des diversités régionales et de la pluralité du pays.

Après la décolonisation et les dénonciations qui l'ont accompagnée, la conception de la civilisation évolue, et pour revenir à notre propos didactique, le *DFLES* (2003) propose une définition brève du terme :

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

La brièveté qui caractérise le descriptif de ce terme dans un ouvrage où celle-ci est plutôt rare montre la décroissance de son usage et de l'intérêt que l'on lui trouve. La civilisation est

replacée dans une structure comparative égalitaire, la diversité qui la caractérise est signalée et le lecteur est invité à se reporter à la définition et à l'utilisation du terme « culture ». En quelques lignes, l'évolution actuelle de l'usage et de la signification du mot est indiquée car il ne s'agit plus d'un terme ayant une grande force mais d'une rubrique dans un cours de langue.

En revanche, le terme « culture », lui, est longuement défini chez L. Porcher (1995), qui propose, dans son ouvrage intitulé *Le Français Langue Étrangère,* de distinguer plusieurs types de culture qui prennent place dans des sociétés elles-mêmes pluriculturelles :

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

Cependant, il faut être prudent et ne pas oublier le premier des deux termes au profit du second. J. Demorgon (2005) met en garde contre la disparition de la notion de « civilisation ». Le recours à la culture, pour passer outre les jugements de valeur véhiculés par la civilisation, comporte des risques et le sociologue s'interroge à propos de l'absence de jugement prêtée à la culture. Le remplacement mécanique de l'un par l'autre élimine une part d'un débat pourtant fertile :

> La civilisation ne constitue-t-elle pas une synthèse, souvent plus étendue et plus profonde, entraînant une validité et une durée plus grande des orientations de pensée et d'action ?
> […] Si la notion de "civilisation" supposait une volonté de situer une ou des cultures au-dessus des autres, la notion de "culture", en se voulant égalisatrice, risque de contribuer à la banalisation de toutes les cultures, (p. 30).

Arriver à un équilibre entre ces deux domaines est souhaitable pour rendre compte du socle historique d'une civilisation et de l'actualité de sa culture. Certaines méthodes qui choisissent le terme « civilisation » pratiquent ce dépassement en proposant des contenus culturels et civilisationnels. La perspective adoptée va plus loin que la simple division évoquée plus haut pour intégrer, dans le terme « culture », l'historicité et la profondeur de la civilisation. C'est ce qui nous permet de désigner ce domaine de l'enseignement / apprentissage par un terme unique qui est le plus fréquemment celui de « culture » dans le champ didactique.

L'accès à la culture permet de saisir le fonctionnement d'une société et d'accéder à une part sous-entendue des échanges verbaux. La présence de la civilisation offre une base à ce savoir et un cadre de compréhension plus global.

Étroitement liées à la langue, comme le montre l'appellation proposée par R. Galisson (1990) de « langue-culture », la culture et la civilisation apparaissent comme une entité indivisible. Importante mais bien éloignée de l'imposition d'une civilisation unique et supérieure, cette entité se conjugue à l'aspect linguistique de l'apprentissage pour former les deux faces de l'objet central de l'enseignement d'une langue.

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

5.3.1.2 Compétences culturelles et interculturelles

Dans le but de résoudre la dichotomie qui marque les deux termes que nous venons d'opposer, et de mettre en place d'un objet didactisé, J.-C. Beacco a proposé, en 2000, dans son ouvrage *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, d'adopter les deux termes dans un mot composé : « culture-civilisation ». Cette innovation a eu l'avantage de distinguer, d'une part, l'usage de ces notions considérées isolément et, d'autre part, un usage propre au discours didactique. S'il faut disjoindre les deux champs de réflexion, le terme lui-même n'a pas été retenu par la majorité des ouvrages publiés depuis.

L'auteur le maintient dans ses publications les plus récentes mais préfère le remplacer progressivement par le binôme « culturel / interculturel », en relation avec la reformulation de la compétence de communication qu'il a proposée en 2007.

Pour comprendre cette évolution, il faut revenir sur les deux étapes de la réflexion de l'auteur et synthétiser les deux modèles proposés en 2000 et en 2007 qui portent sur les apprentissages culturels et interculturels en didactique des langues.

En 2000, J.-C. Beacco développe une typologie des compétences culturelles inspirée du modèle du *CECR* (1996). Il distingue un savoir-faire, un savoir encyclopédique, un savoir-être et un savoir-interpréter propres au domaine culturel. Ces savoirs présentent l'avantage d'être organisés selon un modèle largement partagé aujourd'hui. Nous présentons ci-après les composantes du modèle proposé par Beacco en 2000 :

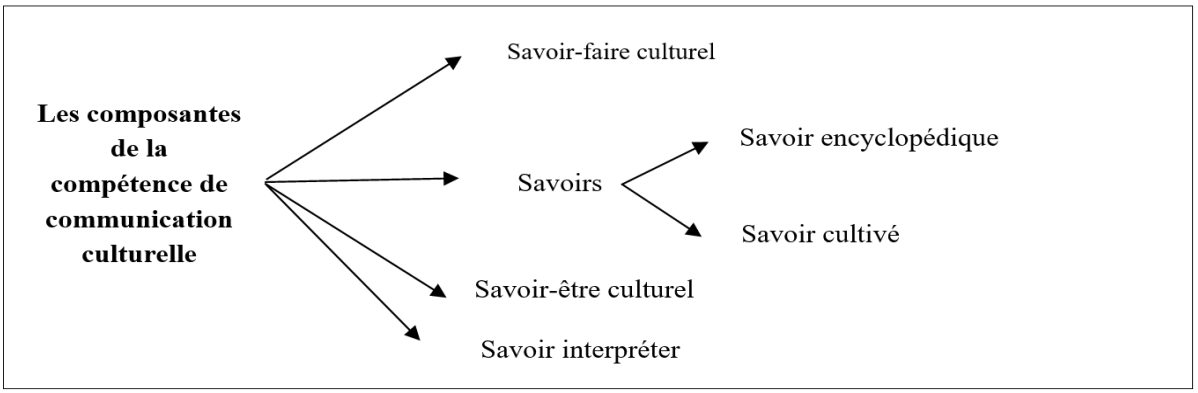


Figure n°5: *Les composantes de la compétence de communication culturelle d'après J.-C. Beacco (2000).*

Dans ce modèle, J.-C. Beacco identifie le *savoir-faire* culturel à une des composantes de la compétence de communication (cf. *infra* tableau n°9). Portant sur la gestion du quotidien et des relations d'affaires, elle relève des domaines à la fois privé et public et de contextes et situations divers. La dimension culturelle de la langue est envisagée en relation avec une utilisation précise et identifiée de celle-ci qui peut prendre la forme d'un séjour touristique ou d'une collaboration d'entreprise. Dans cette perspective, l'apprenant devra connaître et appliquer les usages quotidiens concernant la ponctualité, la gestion des rapports humains ou les rythmes sociaux.

Quant au savoir culturel, séparé par l'auteur en deux ensembles : *savoir encyclopédique* et *savoir cultivé*, Beacco constate que dans de nombreuses classes, ces connaissances constituent la majeure partie de l'enseignement dispensé. Pourtant, elles peuvent poser problème car elles sont situées à la croisée de plusieurs disciplines, ce qui implique, de la part de l'enseignant, la maîtrise d'informations complexes interdisciplinaires qui relèvent tout autant de l'histoire, de la géographie, de la sociologie que de l'économie. Le *savoir cultivé* peut être perçu dans son intégralité comme un domaine secondaire. Il est fréquent qu'un thème abordé dans une séquence se voie complété par un dossier culturel.
S'agissant du texte littéraire, J.-C. Beacco (2000) le renvoie aux différentes composantes de la compétence de communication culturelle. D'abord, il relève du savoir-faire par l'occasion qu'il offre aux apprenants d'accéder à un univers peu familier pour eux tout en leur délivrant des aspects sociaux ancrés dans la culture.

Il relève ensuite du savoir encyclopédique du fait qu'il apporte des informations sur des thèmes et des phénomènes socioculturels présents dans une société qu'il permet ainsi de découvrir. Il relève ensuite du savoir cultivé, car il fait connaître l'histoire esthétique, culturelle et sociale de

la littérature ou des autres domaines artistiques en relation avec la production littéraire, et fait découvrir les problématiques et techniques de la tradition littéraire. À ce propos, l'auteur préconise l'utilisation de textes contemporains, d'œuvres patrimoniales et d'œuvres francophones. Il suggère que le corpus utilisé corresponde à l'actualité de la production littéraire, tout en donnant accès, dans le texte original, aux œuvres éventuellement connues par les apprenants et à des espaces d'écriture différents qui peuvent être proches aussi bien géographiquement que culturellement des apprenants. La découverte de l'institution littéraire donne accès à la compréhension du circuit emprunté par les livres et les conditions de leur réception. L'expérience esthétique peut être mise en valeur en tant qu'objectif de la lecture des textes. Il s'agit d'un objectif de l'ordre de la connaissance, de la pratique d'un document. Savoir apprécier s'apprend, notamment en classe de langue où l'espace laissé à cette compétence est restreint.

Comme le *CECR,* J.-C. Beacco (2000) estime que le *savoir-être* culturel regroupe deux composantes. La première est la composante liée à la communication interculturelle ou relationnelle qui « concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même » (*op.cit.* p. 117). La seconde est la composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes, qui relève notamment du domaine de l'enseignant tout en appartenant au même espace que la première. Le *savoir-être* qui en résulte est destiné à fournir les moyens d'adopter une attitude positive et ouverte lors de la rencontre avec l'altérité, ce qui constitue crucialement la compétence interculturelle.
Tous ces traits se retrouvent dans le texte littéraire qui sert, dans ce cadre, d'intermédiaire culturel entre la culture propre de l'apprenant et la culture étrangère tout en gérant les situations de malentendus et de conflits culturels. La prise de conscience par les apprenants de ce relativisme culturel favorise leur apprentissage et les encourage à s'ouvrir à de nouvelles expériences, d'autres idées, d'autre systèmes de valeurs et d'autres peuples.

Le rapport entre le savoir-interpréter et le texte littéraire, sera développé plus loin puisque cette composante est la seule commune aux deux modèles proposés par Beacco.

Dans le modèle proposé en 2007, J.-C. Beacco livre une reformulation de la description de la compétence interculturelle qui est orientée vers la pratique didactique et organisée en quatre ensembles de composantes. Les trois premières sont constitutives de la compétence de communication langagière et sont axées sur la composante nommée médiane par l'auteur : la composante discursive. L'objectif de cette reformulation est de fournir une unification des

différents modèles déjà existants et de faciliter l'organisation des programmes pédagogiques. Le quatrième ensemble de composantes présente un domaine peu traité par le CECR. Pour J.-C. Beacco, la compétence de communication interculturelle doit être décrite en détail car il s'agit d'une compétence très différente des autres. Elle implique la compréhension et l'acceptation de cultures différentes et ne se limite pas au langage ni à la communication. Nous présentons, ci-dessous, un tableau récapitulatif de ces compétences telles que proposées par l'auteur :

Compétence de communication langagière	• Composante stratégique • Composante discursive (la maîtrise des genres de discours) • Composante formelle
Compétence de communication interculturelle	• Composante ethnolinguistique • Composante actionnelle • Composante relative à la communication interculturelle • Composante d'interprétation • Composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes

Tableau n°10: *Modèle de quatre compétences/composantes d'après J.-C. Beacco (2007, p. 93).*

La description de ce modèle prend son importance dans la conception de l'approche par compétences car, comme le précise l'auteur : « l'enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous forme de celui de certaines de ses composantes, considérées comme autant de compétences spécifiques diverses mais indépendantes » (2007, *op.cit.* p. 70).

La composante ethnolinguistique se donne comme « le "vivre ensemble verbal", comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication » (2007, *op. cit.* p. 115).

La dernière compétence décrite par l'auteur, et la seule commune aux deux modèles (2000 et 2007), est l'interprétation. Cette dernière dépend du support de l'information et de l'attitude de l'apprenant envers sa propre culture et celle qui lui est présentée. Un texte littéraire proposera une image différente de celle qu'offre le journal télévisé, image qui variera davantage si le texte ou le journal en question sont produits dans des lieux internes ou externes à la culture envisagée. Le savoir-interpréter interculturel donne l'initiative à l'apprenant en tant qu'interprète du texte, lui fournit des outils adéquats pour comprendre et analyser aussi bien les individus que les textes en tant que sujets/objets sociaux comme les sociétés elles-mêmes.

Les deux modèles proposés par J.-C. Beacco permettent une description de la compétence de communication culturelle et interculturelle. Cette compétence est double puisque certains domaines sont plus proches de la culture, tandis que d'autres sont plutôt de l'ordre de l'interculturel. Ils sont en forte relation les uns avec les autres et s'appuient mutuellement. L'ensemble de ces informations, présentées par les analyses de J.-C. Beacco en 2000 et 2007, peut être regroupé et schématisé de la manière suivante :

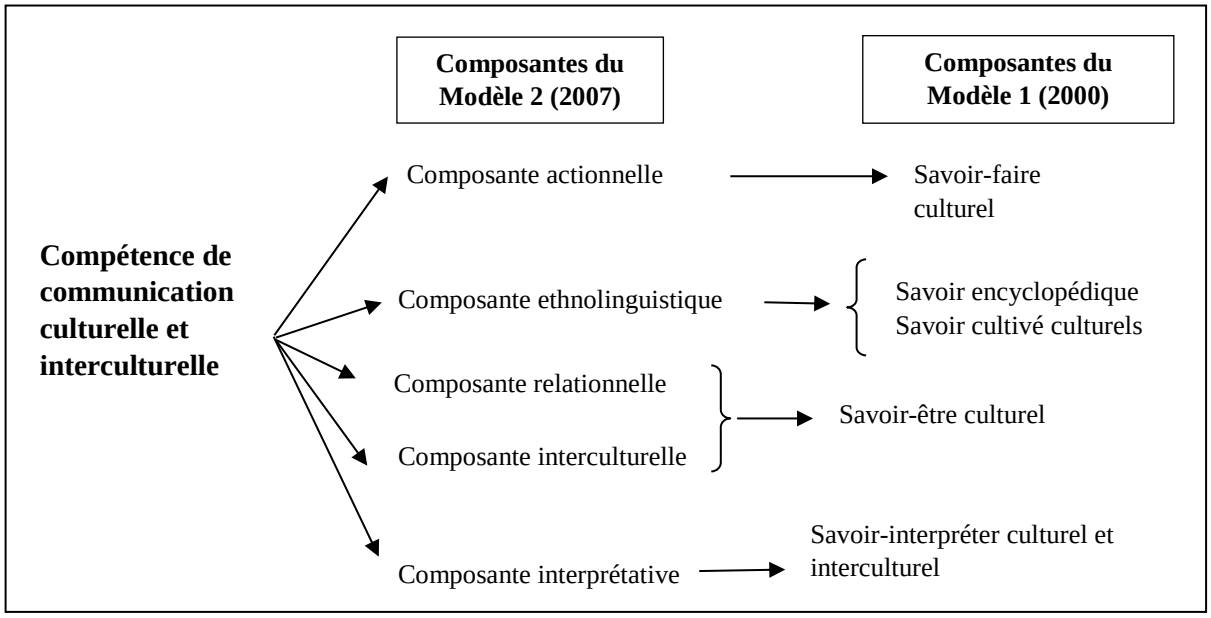


Figure n°6: *Récapitulation de la compétence de communication culturelle et interculturelle d'après les deux modèles proposés par J.-C. Beacco (2000-2007).*

Comme le montre la figure, la compétence culturelle et interculturelle, à l'image des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, est constituée de composantes appartenant à des savoirs de différentes natures. Cette description permet de disposer d'un outil d'analyse plus détaillé du domaine de l'enseignement-apprentissage souvent intuitif et pour lequel il est difficile de disposer d'un manuel exhaustif. La diversité des situations d'enseignement / apprentissage rend délicate la sélection définitive de quelques thèmes culturels ou de quelques courants littéraires qui seraient susceptibles d'être enseignés à tout public allophone.

En ce qui concerne la littérature, ce modèle permet de distinguer différentes dimensions qui pourront être abordées par des textes littéraires. Par son entité culturelle et patrimoniale, le texte littéraire présente un caractère artistique et une histoire littéraire qui le lient au savoir cultivé. Il inclut des informations sur la vie quotidienne, les coutumes d'un pays, les relations sociales qui s'apparentent au savoir encyclopédique et contribuent à la formation d'un savoir-faire culturel.

Comme le dit D. Brahimi (2001), « la littérature est le fait d'individus marqués par leur environnement immédiat » (p. 3). Celui-ci apparaît dans le texte et forme généralement le cadre du thème. Quant au savoir-interpréter, il peut se développer dans un cadre favorable lorsque l'apprenant lit un texte littéraire. La relation qui s'établit entre le texte et son lecteur sollicite celui-ci et attend qu'il forme sa propre lecture, individuelle et unique. Enfin, l'acquisition d'un savoir-être portant plus spécifiquement sur la compétence de communication interculturelle trouve un terrain particulièrement propice dans les textes littéraires puisque, comme le disent M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996) « la littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité » (p. 138). Les textes sont multiples, ils rendent compte du monde en suivant une voie avantageuse lorsqu'il est question de découvrir une réalité étrangère au lecteur. Les auteurs poursuivent en disant :

> La littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un "boulevard", un "tremplin" pour les études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle, (*op. cit.* p. 139).

En tant qu'intermédiaire polymorphe, le texte joue pleinement son rôle de médiateur entre la réalité évoquée et la réalité du lecteur. Il lui donne le temps de la réflexion ainsi que les moyens de sa compréhension sans oublier certaines conditions qui tiennent à sa lisibilité et à la « pédagogie » dont fait preuve son auteur.

5.3.2 Développer une compétence interculturelle par le biais du texte littéraire

Le savoir encyclopédique et le savoir cultivé ont longtemps constitué une part importante de l'enseignement culturel des langues étrangères. Disposées en fin de leçon, les thématiques telles que « La géographie de la France »[69] , « Les repas français » ou « Les fêtes en France » et « L'année scolaire et universitaire en France »[70] sont toujours fréquentes, ce qui laisse entrevoir que ces sujets sont importants pour les auteurs des méthodes d'enseignement. Ils le sont en effet mais, comme nous venons de le montrer, principalement, dans le cadre d'un apprentissage visant avant tout la communication. Ils font partie d'un ensemble plus vaste où les savoirs s'associent aux savoir-être, savoir-faire et savoir-interpréter interculturels.

[69] Par exemple, les doubles pages consacrées à la civilisation dans le manuel « *Connexions* », méthode de français niveau 1 (MÉRIEUX R., LOISEAU Y., (2004). Didier, Paris).
[70] Dans la partie Point civilisation dans la méthode *Festival 1*, (POISSON-QUINTON S. et al. *Festival* 1, (2005). CLE International, Paris).

Le concept de l'« interculturel », apparu dans les années 1970, est un dépassement du multiculturalisme qui avait cours à cette époque-là, notamment dans les pays anglo-saxons. Partant du principe que la juxtaposition de cultures variées ne pouvait suffire au bon fonctionnement d'une société, les partisans de l'interculturalisme proposèrent d'établir un vrai lien entre les différentes communautés, basé sur le respect mutuel des cultures. Chacun peut s'enrichir par le contact avec d'autres cultures et l'ouverture à l'altérité sans renoncer à sa propre culture. Cette perspective suppose une égalité de principe entre toutes les cultures, garants de bonnes conditions pour établir une relation.

De même, l'interculturel s'est vite développé selon diverses applications et orientations dans les milieux des associations et de l'action sociale. Repris par le domaine des langues étrangères, il a connu de nombreuses critiques et a dû affronter des difficultés d'ordres multiples. Le lien établi dès l'origine avec l'immigration, la méfiance et la suspicion suscitées par le thème des différences, la terminologie mal stabilisée ou la suprématie du « modèle culturaliste » sont analysés par M. Abdallah-Pretceille (1999, p. 50) comme des facteurs affaiblissants qui ont entravé à la fois l'appropriation et les recherches spécifiques sur ce sujet.

Malgré ces critiques, la didactique du français langue étrangère a introduit la compétence interculturelle parmi ses objectifs. Une réflexion s'est développée dans le but d'établir ce que le terme « interculturel » englobe dans notre domaine et d'encourager l'acquisition de cette compétence chez les apprenants. Apprendre une langue ne consiste pas exclusivement à maîtriser sa grammaire, cela implique plutôt une rencontre, la découverte d'un univers non-familier, y compris lorsque cette expérience se fait au travers d'une méthode d'enseignement et dans une salle de classe.

5.3.2.1 Une didactique interculturelle

La dimension interculturelle de la communication n'était pas entièrement mise en avant durant les premières années de l'utilisation de l'approche communicative. Lorsqu'elle est apparue importante pour les langues étrangères, elle a été insérée dans les réflexions didactiques et a progressivement donné lieu à quelques publications.

En 2000, la parution du CECR et le développement de son utilisation ont entraîné une évolution remarquable du statut de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes puisque le texte du Conseil de l'Europe présente explicitement cette question comme un élément incontournable pour les politiques linguistiques des États membres. Il incite

effectivement à pratiquer le plurilinguisme, qui s'accompagne d'une compétence interculturelle dont l'« objectif essentiel […] est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001, *op.cit.* p. 9).

Posséder une compétence interculturelle est le moyen d'accéder à une communication véritable où l'échange et l'action sont possibles par une compréhension mutuelle non limitée à la langue. Il s'agit de dépasser les stéréotypes que chacun peut avoir à propos de la culture étrangère et de former les apprenants à la découverte objectivée de celle-ci. Dans cette perspective, l'apprentissage doit permettre de découvrir l'Autre tout en se découvrant soi-même.

Quant au savoir culturel, il appartient à un autre plan de l'apprentissage. Il participe au développement de la compétence interculturelle mais ne s'enseigne pas et ne s'apprend pas selon les mêmes modalités. En tant que connaissance évaluable, ce savoir peut parfois susciter certains stéréotypes, ce qui invite à ne pas le dissocier de la formation d'une compétence interculturelle.

Dans son article intitulé « *De la naissance d'un stéréotype à son internalisation* », Georges Schadron (2006) insiste sur la nécessité de distinguer les deux composantes des stéréotypes – *contenu*, d'une part, *théorie* sur l'entitativité du groupe, d'autre part (p. 16). D'après l'auteur, un stéréotype n'est pas seulement un contenu évaluatif attribué à un groupe de personnes, mais comprend aussi l'explication du fait que ces personnes constituent un groupe et l'explication de leurs ressemblances stéréotypées. Cette distinction induit l'idée que « […] un stéréotype ne peut se développer que si le groupe concerné apparaît constituer une entité. Si tel n'est pas le cas, le contenu du stéréotype ne peut être appliqué aux personnes qui le constituent : le lien entre celles-ci et le stéréotype est en quelque sorte rompu » (*ibid.*).

Dans la plupart des situations de classe, le contact entre l'apprenant et la culture-cible se réalise dans la mesure où l'apprentissage d'une langue se fonde sur une connaissance linguistique qui n'a que peu de sens si elle se coupe de toute mise en pratique. À travers la méthode d'enseignement, les supports abordés, les explications de l'enseignant ou par la confrontation directe lors d'une rencontre avec un locuteur natif de la langue cible, l'apprenant est confronté à un système de valeurs différent du sien qu'il peut accepter ou refuser. Les médiations de la méthode et surtout de l'enseignant pourront remplir un rôle important car elles permettront d'expliciter ce ressenti et d'entamer une démarche visant l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Ainsi, la pratique de la langue cible répond à des codes et à un système de valeurs qui sont propres à la communauté qui partage cette langue. L'apprenant, inscrit dans une communauté différente, utilise un système de valeurs qui peut être très éloigné du précédent. En le pratiquant quotidiennement et sans élément direct de comparaison, l'apprenant le considère comme étant naturel et universel, et interprète tout ce qu'il voit et ce qu'il vit en fonction de ce système. La culture étrangère et le système de valeurs qui lui est associé sont donc perçus à travers le filtre de la culture d'origine de l'apprenant, donnant lieu à certains stéréotypes et à des incompréhensions dus aux différences et aux contradictions existant entre les deux cultures confrontées.

Partant de cette observation, M. De Carlo (1998) propose de tenir compte des caractéristiques de la situation d'apprentissage et, plus particulièrement, de s'orienter vers l'apprenant :

> Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère, (p. 44).

L'acquisition d'une compétence interculturelle se base sur la prise de conscience de la relativité de ses propres particularités culturelles. Sans effacer tout système de valeurs, l'apprentissage permet de découvrir l'Autre tout en se découvrant soi-même. Les connaissances, les repères culturels sont restitués dans une perspective plus vaste constituée de multiples systèmes conjoints, où le système cible et le système d'origine de l'apprenant se positionnent à un niveau égalitaire. De même, les stéréotypes et les préjugés peuvent être dépassés pour approcher une compréhension de soi et de l'Autre qui tienne compte de la différence culturelle profonde qui peut les séparer. S'appuyer sur ces particularités et ces divergences est une nécessité dans le sens où l'objectivité est difficile à atteindre et n'est pas réellement avantageuse. Elle nie les propriétés des cultures particulières, tout comme le fait la description universalisante des sociétés. Toujours attachées à une culture, ces deux orientations rejettent la possibilité de s'appuyer sur l'identité de l'apprenant et appliquent une vision figée du monde qui ne peut être adéquate dans toutes les situations.

Auparavant, la description était le mode d'accès privilégié à la culture étrangère. Actuellement, elle est devenue un des moyens mis au service de la compréhension de la culture cible. Elle a pour objectif d'assurer l'ouverture d'esprit et l'objectivité indispensables à la découverte d'une culture étrangère. En tant que processus dynamique, la relation interculturelle ne se contente

pas de recevoir les informations, elle les met en perspective et les positionne par rapport aux représentations qui préexistent chez l'apprenant.

La notion de représentation sociale a été proposée par G. Zarate pour désigner « le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité » (1993, p. 29). À la fois, acteurs et sujets, conscients de leur identité personnelle, les membres de cette société sont en constante évolution et prennent part à la constitution de représentations multiples. Ces dernières contribuent à faire naître des manifestations sociales dans la réalité à laquelle elles appartiennent.

En outre, chaque société partage des représentations car « partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale » (*op.cit.* p. 30).

Comme le disait P. Bourdieu (1979), appartenir à un groupe social, c'est partager une même vision du monde, des codes et des classements communs. La connaissance de ce système culturel lie un individu à un groupe, l'identifie en tant que membre de celui-ci et non-membre de ceux qui lui sont opposés. Cet apprentissage est permanent, un même individu peut appartenir à différents groupes sociaux et en intégrer de nouveaux à condition de maîtriser les systèmes culturels correspondants.

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

En ce qui concerne la littérature et parallèlement aux apports de la linguistique, les relations entre littérature et culture ont été étudiées dans les approches communicatives à partir d'une redéfinition de la culture, sous une forme anthropologique. Georges Lüdi et Claude Gauthier (1994) disent que dans le cadre d'« un enseignement pluriel de la civilisation » visant « l'élaboration d'une compétence sociale, interculturelle et transnationale » (p. 105), les textes littéraires, « en tant que manifestation de la réalité sociale de la société qui a permis leur

création » (*ibid.*), contribuent parmi d'autres formes discursives, écrites et audiovisuelles, à la formation de la capacité de déchiffrement de cette culture anthropologique. De même, certaines approches interculturelles donnent aux textes littéraires un rôle à jouer dans le développement d'une capacité à la fois de décentrement et de retour critique sur sa propre culture. Selon Martine Abdallah-Pretceille (1986), les textes littéraires, en tant qu'ils « véhiculent des images qui renvoient nécessairement à des mythes reconnus et acceptés par le groupe sous peine d'être incompris […] constituent d'excellents supports d'analyse » (p. 84). Effectivement, ils fournissent une forme de connaissance du monde différente de la connaissance scientifique grâce à deux points. Le premier renvoie à l'idée que la littérature passe par une expression singulière, un regard, un point de vue unique de la réalité, alors que le deuxième point s'explique par le lecteur littéraire lui-même, qui, à son tour, fait de la littérature une lecture singulière, en fonction de la manière dont il s'implique en s'identifiant plus ou moins au point de vue qui lui est présenté.

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

À partir de ses propres représentations, l'apprenant est inscrit dans cette relation par la découverte d'un ensemble de représentations inconnues qu'il observe. Les désignations de cet ailleurs, extérieur à la réalité sociale de référence, participent à la définition des frontières de celle-ci. La mise en parallèle de plusieurs systèmes de représentation pourra mettre en relief la subjectivité de ces perceptions, particulièrement par la comparaison entre les différents modes de désignation. F. Tétu de Labsade (1997) rappelle très justement dans son ouvrage intitulé *Littérature et dialogue interculturel* :

> [qu'] un texte littéraire établit un dialogue entre l'auteur et le lecteur, dialogue dans la même langue, mais pas toujours dans la même culture. D'autres situations reposent sur un dialogue préliminaire chez l'auteur entre deux facettes de sa culture qu'il reflètera dans son écriture […] Il convient d'étudier de plus près ce phénomène du dialogue interculturel sous l'angle de la littérature, phénomène devenu plus fréquent en cette fin de siècle[71].

[71] Tétu de Labsade Françoise (dir.), (1997). Présentation, Presses Universitaires de Laval.

Instaurant une des voies d'accès à la relativité des positionnements culturels, l'observation des représentations offre par conséquent un terrain riche qui tient compte des valeurs intrinsèques de la société d'origine de l'apprenant et de la culture cible. Certainement subjectives, mais résultant d'une construction sociale, ces valeurs sont les manifestations des modes de pensée qui dirigent la perception du monde dans chaque société et sur lesquelles s'appuient les hiérarchies symboliques mises en place. La présence de la littérature française et francophone a toujours fait de la classe de FLE un lieu de croisement entre langues et cultures ; un espace réflexif propice à la découverte de la propre structuration culturelle des apprenants à travers la connaissance progressive de la culture étrangère. Loin d'être déstabilisante, la compréhension des appartenances plurielles de chacun amène à relire différemment l'adhésion aux groupes sociaux et les représentations que l'on partage avec eux. Comprendre l'Autre, avoir connaissances de ses différences et les accepter peut faciliter l'apprentissage de la langue et la réalisation de projets dans le cadre de la classe de langue. Il n'est pas facile d'acquérir des compétences dans une langue étrangère lorsque celle-ci est associée à un système culturel qui n'est pas compris et, parfois, est très éloigné du nôtre. Nous partageons entièrement la position de Collès (2003) dans *le Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* sur l'importance du rôle que peut jouer le texte littéraire dans la didactique de l'interculturel :

> Les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés dans les visions du monde. […] Une fois perçue l'originalité de l'auteur, le texte littéraire nous apparaîtra également comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté […] De telles œuvres peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes[72] (p. 177).

Réaliser un projet grâce à une action menée collectivement n'exige pas seulement de partager une langue commune mais également de connaître les modes d'organisation propres aux différentes sociétés des participants. Selon les situations d'enseignement - apprentissage, les apprenants ne partagent pas la même langue maternelle et n'ont pas la même culture. Lorsqu'ils partagent une même langue, ils peuvent avoir des origines très diverses ou appartenir à plusieurs systèmes culturels. Chaque discussion est susceptible de révéler ces différences, ce qui impose de ne pas négliger cet aspect de la composition du groupe.

L'apprenant peut également occuper une position de médiateur entre sa culture et celle qui lui est étrangère. Il doit alors maîtriser l'une comme l'autre afin d'être en mesure d'expliciter ce

[72] In FERREOL Gilles., JUCQUOIS Guy. (dirs.), (2003). *Entrée Interculturel (didactique de),* Armand Colin, Paris.

qui se joue dans leur rencontre. La verbalisation d'un ressenti est un des moyens qui permettent d'avoir une prise de conscience, tout comme l'échange et la discussion. En classe, le fait de mettre en place des espaces destinés à l'expression personnelle valorise ces réflexions qui gagneront à être exprimées pour l'apprenant et pour la classe.

En tant qu'objectif formatif et pragmatique, l'acquisition d'une compétence interculturelle, par le biais de la littérature, permet de disposer d'un véritable savoir-faire transversal d'ordre social et relationnel. Pour l'apprentissage lui-même, un espace favorable à la découverte de l'ailleurs et de la différence se crée, laissant place à une curiosité bénéfique car, comme le disait Barthes (1978) : « La littérature prend en charge beaucoup de savoirs […] en cela encyclopédique, la littérature fait tourner les savoirs, elle n'en fixe aucun ; elle leur donne une place indirecte, et cet indirect est précieux » (p. 17-18). Cette notion d'apprentissage est très importante, elle évite de figer en savoir déclaratif ce qui doit être acquis comme un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Sur le plan personnel, l'apprenant acquiert un savoir-faire utilisable dans et hors de la classe. De la simple rencontre ponctuelle à la réalisation d'un projet, il appréhende la culture étrangère en ayant conscience des particularités et de la singularité de sa propre culture. Comme le dit M. Abdallah-Pretceille (1996) « l'interculturel n'est pas un caractère inhérent aux faits, c'est une construction dont il est nécessaire de comprendre les implications et les virtualités » (*op.cit.* p. 160). Les thématiques de civilisation sont bien loin, car la problématique de l'interculturalité est transversale et plurilingue et modifie la conception des séquences d'enseignement-apprentissage. Les dossiers de civilisation présentant un aspect de la culture cible sont permutés par des documents variés qui peuvent être issus de la culture cible comme de la culture d'origine pour susciter une réflexion à propos des représentations qu'ils véhiculent. Préalable à la compréhension de l'ailleurs, la compétence interculturelle doit permettre à l'apprenant-sujet de porter un regard distancié et conscientisé sur le monde en général et sur son propre monde (son contexte proche). L'identité de chacun n'est jamais définitive et s'enrichit constamment par des rencontres qui se font tout au long de la vie. La classe de langue modifie aussi l'identité de l'apprenant et lui propose une compétence qui lui donnera accès, dans l'avenir, à une approche différente de l'altérité. Dans cette perspective, la littérature offre deux « filtres » successifs de la réalité : la singularité d'un regard et la singularité d'une lecture dans leurs dimensions affective, imaginaire et symbolique. Elle ouvre ainsi, comme le dit Godard (2015), une médiation, un lieu « qui n'est pas la réalité, où les valeurs et les catégories de la perception du temps et de l'espace, de la différence des genres, de la filiation et de la relation de l'individu et

la société se trouvent à la fois disponibles à l'expérience imaginaire, à l'identification ou au rejet, à l'empathie et à la discussion » (p. 50). En ce sens, la lecture littéraire devient, du point de vue individuel, un enjeu identitaire, un moyen de comprendre « des appartenances multiples » (Maalouf, 1998) ; elle permet également de construire une expérience commune de la diversité, tout en évitant de limiter les identifications des apprenants à des socio-culturels ou nationaux.

5.3.2.2 Un apprentissage de l'altérité

En classe de langue, la compétence de communication interculturelle présente la particularité d'être simultanément en formation et déjà mobilisée dans le cadre de l'apprentissage. En effet, dès le moment où il entre dans la classe, l'apprenant est confronté à l'ailleurs et à l'étrangeté de la langue et de la culture cible. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une confrontation modérée, qui passe par la méthode, l'enseignant et les représentations véhiculées par la culture d'origine de l'apprenant. Les documents proposés sont une figure de l'Autre, ils portent des valeurs et un système culturel différent et présentent une première rencontre pour l'apprenant qui peut n'avoir encore jamais été en contact avec la culture cible. C'est pourquoi le choix de ces documents doit être effectué avec soin, qu'il s'agisse aussi bien de leur forme que de leur contenu, pour répondre à l'objectif de formation énoncé.

De nombreux didacticiens proposent d'utiliser des documents authentiques dans une perspective plus large que l'observation ethnologique d'un usage ou d'une pratique. Afin de montrer la pluralité des systèmes culturels possibles, M. De Carlo (1998) souligne l'intérêt de ces documents « non pas en vue d'atteindre un relativisme total où toutes les positions sont légitimes et où, à la limite, l'interaction et la communication s'avèreraient impossibles, mais pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local » (*op. cit.* p. 63). Le document authentique est une fenêtre sur le monde auquel il appartient. Il donne accès à celui-ci sans demander un engagement qui impliquerait réellement l'apprenant. En occupant une position d'observateur, il lui est plus aisé de s'interroger et d'engager une réflexion qui peut trouver son terme bien ultérieurement.

Dans le cadre de cette réflexion, chaque document va participer, à des degrés divers, à la formation de chacun. Parmi la foule des documents authentiques, l'un d'entre eux est fréquemment cité et semble plus intéressant que d'autres, car il est apparemment bien adapté à cet exercice délicat qu'est la rencontre avec l'altérité. Le texte littéraire, puisqu'il s'agit de lui,

est présent dans plusieurs textes traitant de la didactique de l'interculturel depuis le milieu des années 1990. M. De Carlo (1998), M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996) et Tétu de Labsade (1997) mettent en valeur ses qualités. En outre, A. Séoud (1997), dans son ouvrage *Pour une didactique de la littérature*, consacre un chapitre complet à la démarche interculturelle. D'après lui, à l'inverse de la confrontation directe, les textes littéraires « sont plus ouverts à l'expression de soi des apprenants, la didactique de la littérature permet incontestablement d'avoir des ressources plus grandes » (*op.cit.* p. 157). Le texte et l'objet-livre, formant des supports, bâtissent un espace pluriel et mettent en place une relation distanciée et conscientisée. Multiple et variable, la littérature apparaît ainsi comme un lieu approprié à la découverte et à l'expérience de l'altérité en classe de langue.

Comme le rappelle M. De Carlo (1998), la littérature est associée, depuis longtemps, à l'enseignement de la civilisation. Langue et culture forment deux facettes d'un même objet puisque « les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays » (*op. cit.* p. 29). Cependant, les modalités de cette association ont changé et, si la littérature était autrefois à l'origine de cet enseignement, elle est aujourd'hui postérieure à la mise en place d'un enseignement communicatif de la civilisation et de la compétence interculturelle. Réintroduite récemment dans les classes, elle a été utilisée comme un témoignage des usages et est, à présent, l'objet de nouvelles approches qui font leur apparition dans les méthodes d'enseignement actuelles. Les recherches dans le domaine de l'interculturel se font de plus en plus visibles et le texte littéraire montre davantage ses qualités.

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

Dans cette perspective, la littérature contribue à la construction de l'esprit et à avoir une vision particulière et élargie du monde ; elle manifeste ce que Hegel nomme l'« universel- singulier », concept créé pour « exprimer la synthèse possible entre un individu, une particularité, une singularité, et la présence de l'universalité » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996, *op.cit.* p. 141). Chaque œuvre littéraire se marque dans un espace et un temps de production ; elle est écrite par un auteur éventuellement individuel. Elle exprime pourtant des sentiments et des réalités qui peuvent être universels. Elle peut être lue partout et à tout moment : « les écrivains s'adressent

à tout le monde et sont reçus différemment par chacun […] La littérature parle à chacun d'entre nous et pour nous tous » (*op. cit.* p. 142).

À la fois image d'une réalité particulière et expression d'un ressenti universel, le texte littéraire montre que chacun a une perception singulière et individuelle de phénomènes communs à tous, c'est-à-dire universels. Ainsi, l'auteur propose au lecteur sa propre représentation d'un fait particulier, après avoir réalisé une sélection sollicitée par la forme textuelle. Il n'est pas question de produire une image détaillée, telle qu'elle peut se présenter dans la réalité, mais d'éviter le superflu pour entraîner le lecteur dans une direction précise. Sigmund Freud dans son livre intitulé « *Essais de psychanalyse appliquée* » (1933) parle de l'effet produit par les créations littéraires sur les lecteurs en disant que le créateur littéraire parvient à séduire son lecteur par un bénéfice formel, un « plaisir esthétique » représentant des fantasmes de l'auteur. Le père de la psychanalyse précise : « Je crois que tout plaisir esthétique produit en nous par le créateur présente ce caractère de plaisir préliminaire, mais que la véritable jouissance de l'œuvre littéraire provient de ce que notre âme se trouve par elle soulagée de certaines tensions » (p. 81).

Les situations et les personnages sont construits pour montrer quelques aspects d'eux-mêmes, tout en offrant au lecteur une position privilégiée d'observateur expert puisqu'il dispose fréquemment d'une grande quantité d'informations. La multiplication des lectures va dessiner un éventail de représentations qui nécessite, à chaque nouvelle lecture, un déplacement de points de vue et empêche tout enfermement dans une vue unique car le texte littéraire est davantage représentation que description.

Polyphoniques et polysémiques, les textes littéraires nécessitent alors une lecture critique pour aller plus loin dans la découverte du sens premier. Le lecteur joue pleinement son rôle lorsqu'il observe et questionne ce qu'il lit, lorsqu'il met une distance entre lui et ce qui est dit.

Dans la classe de langue, il est opportun d'amener les apprenants à une position de lecture critique interprétative des œuvres littéraires abordées afin de permettre l'instauration d'une distanciation qui participera à la réflexion interculturelle. La distanciation est en effet une des clés de l'apprentissage de la compétence interculturelle, comme le confirment M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996) :

> La distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice et interprétative, mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de se distancier, de voir et de se voir en "oblique" et qui autorise, en conséquence,

> l'intellectualisation et l'objectivation nécessaires à toute démarche de compréhension, (*op.cit.* p. 154).

La lecture distanciée fonctionne à double sens et parle autant de ce qui est lu que de celui qui lit. Elle suppose un regard sur soi modifié par l'évolution de la perception de l'Autre au travers de la lecture. Susciter la réflexion et le doute, l'interprétation et la formulation d'hypothèses à propos du texte littéraire est un mode de lecture intéressant pour des apprenants de langue étrangère, notamment parce qu'il s'agit d'une démarche transposable à tout type de documents.

Pourtant, il y a une condition à la participation de la lecture littéraire à la construction de la compétence interculturelle : c'est que l'on assure le transfert de la compétence interculturelle littéraire, composante de la compétence dans le cadre de la compétence interculturelle sociale de la vie réelle. On peut être un excellent lecteur de littérature étrangère et avoir en même temps un comportement raciste à l'égard des étrangers. C'est pourquoi, il faut utiliser des paliers de médiation entre expérience fictionnelle et expérience réelle, en privilégiant les textes littéraires montrant l'effet des stéréotypes culturels, et la façon de les surmonter, et en croisant textes littéraires et textes journalistiques scientifiques apportant des informations crédibles sur les groupes culturels étudiés ou présentés.

On peut ensuite s'interroger à propos du choix des textes exploitables en classe dans une visée interculturelle. Certains paraissent particulièrement adaptés comme, par exemple, ceux qui rendent compte des réflexions de l'auteur au sujet de la langue qu'il a choisie pour écrire. Intrinsèquement liée à l'identité, la langue est la vitrine de l'écrivain et ne saurait être utilisée à la légère. Les raisons de ce choix peuvent être multiples et sont parfois explicitées par les écrivains. Les descriptions de rencontres, les confrontations culturelles sont également des thèmes *a priori* intéressants parce qu'ils mettent en scène ce que l'apprenant est en train de vivre dans une mise en abyme qui peut être l'inverse de ce que l'auteur a prévu. Dans un article intitulé *La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales*, J.-P. Rogues et S. Corbin (2007) rapprochent littérature et altérité pour montrer la permanence de ce thème

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

La littérature francophone illustre parfaitement cette définition puisqu'elle s'appuie non seulement sur des référents fréquemment éloignés des apprenants-lecteurs, mais aussi qu'elle prend souvent pour thème des situations d'affrontements ou simplement de rencontres

interculturelles. Nous proposons ici quelques exemples d'œuvres afin d'expliciter nos propos. Par exemple, le roman de Chamoiseau[73] « *Texaco* », qui reprend les étapes importantes de l'histoire martiniquaise pendant près de deux siècles à travers la narration d'une femme : Marie-Sophie Laborieux. De même, certaines nouvelles du recueil « Regarde, *Regarde les lions* » d'Emile Ollivier[74] qui mettent en jeu Montréal et Haïti. Le roman épistolaire de Ying Chen[75] « *Les lettres chinoises* » situe l'histoire des personnages entre Shanghai et Montréal. L'essai sur « *Les Croisades vues par les Arabes* »[76] d'Amin Maalouf, comme son nom l'indique, développe le point de vue des Arabes sur les Croisés et les Croisades (1096- 1291). Il met en scène les contrastes de l'époque entre Orient et Occident.

Même si les lieux de référence de nombreux ouvrages francophones n'évoquent pas un lointain exotique, le fait de confronter leurs lecteurs à d'autres référents culturels et à des réalités historiques souvent méconnues y est une préoccupation. Cet ailleurs, qui s'affirme ainsi à l'intérieur de la langue, ouvre de nouveaux horizons, tant par la reconnaissance d'autres écritures imprégnées par leur culture d'origine que par les thématiques nouvelles qu'il permet de développer.

La liste des sujets facilitant la distanciation et la prise de conscience interculturelle peut être longue et ne saurait être exhaustive. Afin de disposer d'un critère plus englobant et d'un outil de sélection efficace, nous reprendrons la proposition de G. Zarate (1993) qui invite à « évaluer la qualité informative » des documents, inversement proportionnelle à leur teneur aux stéréotypes. L'actualité des informations disponibles, la nature du support utilisé et les données chiffrées présentent un intérêt pour l'apprentissage d'un savoir culturel qui n'est pas aussi prégnant lorsqu'il est question d'acquérir une compétence interculturelle. L'auteur montre qu'un document des années 1960 peut être exploitable parce qu'il offre une représentation qui n'est plus partagée aujourd'hui. Le décalage produit met en valeur les stéréotypes véhiculés et crée une distance temporelle intéressante car elle place le lecteur dans une position d'observateur extérieur.

Dans le cas du texte littéraire, la qualité informative « est garantie par la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité » (De Carlo, 1998, p. 63). C'est le fait qui complète la définition de G. Zarate (1993) et établit des caractéristiques qui confèrent aux textes une grande qualité informative. Il faut privilégier les situations

[73] CHAMOISEAU Patrick, (1992) *Texaco*, Éditions Gallimard, Paris.
[74] OLLIVIER Emile, (2001) *Regarde, Regarde les lions*, Editions Albin Michel, Paris.
[75] CHEN Yen, (1993) *Lettres chinoises*, Éditions Leméac, Montréal.
[76] MAALOUF Amin, (1983). *Les Croisades vues par les Arabes*, Éditions J.-C. Lattès, Paris.

conflictuelles qui proposent des lectures multiples, la multiplication des points de vue car elle permet de croiser les regards, la présentation combinée d'« indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social » (1998, p. 64) et, enfin, se concentrer sur l'usage des objets culturels et non uniquement sur leurs caractéristiques physiques. Sans oublier également la nécessité d'éclairer le contexte historique et culturel du texte, à travers un dossier documentaire, soit tout prêt, comme on en trouve dans les éditions scolaires, soit que l'on peut faire réaliser aux étudiants.

De nombreux types de documents peuvent présenter une qualité informative intéressante. Cependant, il apparaît que le texte littéraire est celui qui remplit le plus fréquemment les critères énoncés plus haut, notamment grâce à la multiplicité des points de vue qui s'y déploient et à sa polysémie. M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996) nomment la littérature « lieu emblématique de l'interculturel » (*op.cit.* p. 162).

En tant qu'objet fait de langage, le texte littéraire a l'avantage d'être bien adapté à la classe de langue. Touchant à l'imaginaire et, dans de nombreux cas, au symbolique, il peut se faire prétexte et introduction à la réflexion comme le montrent J.-P. Rogues et S. Corbin (2007) :

> La littérature est l'espace d'une liberté où se joue un échange symbolique, où la monnaie immatérielle qui circule d'un individu à l'autre (récits, mythes, poèmes…) devient en même temps dialogue entre les nations, qui échappe à une logique de l'utilité, (p. 44).

Nous conclurons avec M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996) qui soulignent l'intérêt de la littérature en classe de langue étrangère :

> La littérature est en effet, toujours, à la fois internationale (lisible exactement pour tout le monde) et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits caractéristiques. Pour l'enclenchement d'une pédagogie interculturelle, elle tient donc un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles, (*op.cit.* p. 162).

Considérée comme lieu de la découverte de l'ailleurs, la littérature fournit des représentations variées de la culture étrangère qui constituent autant de points de vue pour construire une image plurielle de la culture cible. En tant que représentation, elle interroge le lecteur, suscitant une lecture critique-interprétative lui permettant de se mettre à distance et d'acquérir des outils de décodage des textes. En tant qu'interrogation, elle suscite sa réflexion sur sa propre personne, sur son appartenance culturelle et sa relation à l'Autre. Cette relation s'engage sur un terrain neutre, par la médiation de l'auteur et sans intermédiaire physique direct. L'apprenant peut prendre son temps et modifier sa position progressivement, de lectures en lectures.

De nombreux textes peuvent ainsi être exploités, recouvrant des thématiques variées, prétextes à la discussion ou représentations de faits culturels. Leur intérêt pédagogique sera garanti par leur qualité informative, la confrontation des images présentées et le mélange des voix, en relation avec des tâches communicatives mettant ces aspects en valeur.

Que l'on considère la communication particulière qui s'établit entre le texte et son lecteur, l'authenticité du document et de sa situation de réception ou l'expérience de l'altérité que nous venons d'évoquer, les critères de choix, le cadre institutionnel ou l'ancrage culturel de celui qui les choisit transparaissent dans les documents. Ces trois critères permettent d'atténuer, en partie, les inconvénients éventuels pour mettre en place des séquences pédagogiques exploitant les différents aspects de la littérature en tant que support pédagogique.

Ce document particulier qu'est le texte littéraire montre, à présent, son lien marqué avec la communication. Donnée à lire, la littérature interpelle le lecteur, elle le sollicite et attend de lui qu'il prenne position, même si l'auteur laisse des pistes. C'est ce qui en fait un support de discussion et d'échanges féconds. Lecture offerte et lecture partagée, débats de lecture, sont des activités propices au développement des compétences discursives et communicationnelles. Le texte littéraire s'y révèle un embrayeur efficace de dialogue ; il permet de travailler aussi bien la réception que la production orale, ainsi que le passage de l'oral à l'écrit lorsqu'on dresse le bilan écrit d'un débat de lecture.

Le choix de privilégier la conception de la littérature comme pratique authentique a également encouragé la pédagogie de l'écrit sous forme de jeux littéraires et d'exercices de réécriture associant lecture et écriture. Ainsi, l'atelier de lecture-écriture traduit l'interactivité des apprentissages et confirme les relations entre le développement de la compétence de la lecture littéraire et celui de la pratique d'une écriture créative, lesquelles ont été souvent soulignées puisque l'une sert de motivation à l'autre. De nombreux projets pédagogiques, autour de l'écriture d'une pièce ou d'un recueil de poèmes ou de nouvelles, s'appuient sur la lecture d'œuvres ou de textes sollicités à différentes étapes du projet en tant qu'auxiliaires afin de répondre aux problèmes « techniques », poétiques, narratifs, etc., comme par exemple : comment présenter un personnage, quelle transition trouver entre deux scènes, comment utiliser les dialogues pour accélérer l'action. L'écriture, en focalisant l'apprenant sur le faire, le rend ainsi attentif à la technique littéraire et l'incite à une lecture analytique. C'est une manière opportune pour encourager l'apprenant à dépasser le niveau microstructurel (syntaxe, morphologie, orthographe) pour aborder les phénomènes discursifs (voix, aspect, etc.). Enfin, l'atelier d'écriture peut se donner comme objectif explicite de travailler sur les interférences

des langues en présence permettant aux apprenants de développer, par l'écriture, une pratique où le plurilinguisme est vécu comme un facteur de créativité et non comme un obstacle au « bien écrire ».

Chapitre 6 : Devenir scripteur littéraire en langue étrangère

Dans la relation qui s'installe entre l'apprenant et le texte, le processus qui entraîne la perception et la compréhension de ce qui est lu joue un rôle capital. Savoir lire donne accès à tout type de textes, qu'il soit littéraire, publicitaire, authentique ou non. Il appartient ensuite au lecteur d'adapter ses stratégies de lecture afin qu'elles lui permettent de lire les différents textes en fonction de leur nature. Il y a des stratégies et des processus de lecture spécifiques qui accompagnent la littérature et engagent le lecteur dans une relation très particulière avec le texte.

Lors de la lecture d'un texte littéraire, acte jugé solitaire et individuel et géré par des règles multiples, le lecteur fait appel à des processus de lecture complexes, et certaines informations, perçues pendant la lecture, subsistent une fois le livre refermé. La caractéristique littéraire du texte invite à explorer son aspect esthétique et engendre des usages lectoraux qui lui sont propres. Lecture scolaire, lecture sociale ou lecture loisir, pratiquée individuellement ou collectivement, dans un lieu isolé ou un espace collectif, la lecture littéraire peut engager bien plus que le simple moment où le texte est perçu et établir des relations entre l'individu lecteur et ceux qui l'entourent.

Dans le cadre de la classe de langue, la lecture d'un texte littéraire comporte des caractéristiques complémentaires propres au contexte, à l'objectif poursuivi et à la nature du document, lesquelles singularisent davantage la réception de ce type de document et le place dans une position ambivalente[77]. Qu'il soit considéré comme support d'apprentissage en document authentique, le texte doit répondre aux objectifs didactiques qui l'ont fait choisir tout en transmettant à l'apprenant ce qui le motive à l'origine. Il est nécessaire qu'il reste perçu comme littéraire tout en permettant la construction d'une compétence lectorale et scripturale, d'un savoir-faire qui lui sera utile.

Nous allons, en premier lieu, rappeler les processus mis en œuvre lors de la lecture en général, puis nous aborderons la lecture en langue étrangère pour arriver, enfin, à la lecture littéraire. Dans le cadre de la classe de langue, ces trois modes de lecture ne se succèdent pas nécessairement. Ils peuvent être combinés si chacun d'entre eux est placé alternativement au

[77] Choisir un texte intégral ou un extrait de texte littéraire suppose des démarches distinctes. Parallèlement, présenter un texte sous forme de livre ou de photocopie entraîne un rapport différent avec lui, comme nous l'avons déjà vu.

premier plan pour répondre à l'objectif fixé. Leur maîtrise participe au développement de l'autonomie de l'apprenant, car pouvoir répondre aux consignes des tâches d'apprentissage et lire différents types de textes sont deux compétences utiles dans et hors de la classe. Elles n'interviennent pas aux mêmes moments dans l'apprentissage, ni dans les mêmes circonstances, mais toutes deux contribuent à construire la compétence lectorale de l'apprenant.

6.1 Lire un document écrit

Au XX^{e} siècle, les évolutions méthodologiques de l'enseignement - apprentissage du FLE ont mis en valeur, à plusieurs reprises, la compétence de communication orale. Cette dernière apparaissait comme un besoin immédiat pour l'apprenant dont l'accès à l'écrit était généralement remis au niveau 2. Dans la perspective d'une pratique de la langue cible au contact de ses locuteurs, l'apprenant devait maîtriser rapidement les notions de base, et acquérir des compétences lexicales et de prononciation nécessaire pour pouvoir s'exprimer.
Avec l'arrivée de l'approche communicative dans les classes à partir des années 80, l'oral garde son importance mais l'écrit est réintroduit ; et l'ensemble des compétences se voit rééquilibré. La compréhension et l'expression écrites sont réinsérées à tous les niveaux, dans des proportions qui peuvent être variables tout en permettant un apprentissage harmonieux.

Parallèlement, l'introduction des documents authentiques a accru la diversité des types de supports pédagogiques exploités en classe. Par leurs natures multiples, ils invitent à développer des compétences spécifiques permettant aux apprenants d'approcher les situations de réception et de production authentiques de la vie réelle.

D'une manière générale, la lecture n'est pas la même lorsque le texte est rédigé dans la langue maternelle du lecteur ou dans une langue étrangère. Elle fait intervenir des compétences particulières. Peu nombreux sont les apprenants qui arrivent à transposer leurs compétences premières en langue étrangère. On peut par ailleurs s'interroger sur la pertinence d'un transfert strict de stratégies et d'habiletés. Lorsqu'un apprenant parvient à un niveau de compétence équivalent à celui d'un natif, la lecture peut se réaliser selon des processus similaires. À l'inverse, les premiers niveaux demandent une technique plus adaptée qui évolue au fur et à mesure de l'apprentissage.

Nous allons voir d'abord ce que signifie lire un texte dans sa langue maternelle. Ce fait implique des procédés particuliers qui ne sont pas conscients pour le lecteur et qui sont différents pour les lecteurs experts et les lecteurs débutants dans une langue étrangère. Ces procédés sont

complétés par des stratégies adaptées à la lecture d'un texte qui n'est pas toujours compréhensible dans sa totalité. Pour qu'elle soit efficace, la lecture en langue étrangère demande des adaptations et des modifications, ce que nous présenterons dans un deuxième temps.

Toujours dans le cadre d'une classe de langue, le document écrit appartient à différentes catégories qui impliquent des stratégies de lecture multiples. Le document authentique et le document fabriqué répondent à des objectifs distincts, dus à leurs origines comme aux objectifs relatifs à leur utilisation dans un cadre pédagogique. Ils ne se lisent pas de la même façon : le premier est un témoin des usages, il permet à l'apprenant de se confronter à un document censé être proche du réel, alors que le second est adapté à la progression pédagogique, il participe à l'apprentissage et n'est jamais utilisé en dehors de la classe.

La différenciation entre ces deux types de documents repose aussi bien sur leur usage que sur l'objectif de leur producteur. Leurs structures diffèrent également et peuvent être multiples, mais cela n'est pas un élément différenciateur dans la mesure où un document fabriqué peut prendre l'apparence d'un document authentique. Le choix des stratégies à appliquer dépendra, d'abord, de la structure du document, et de son caractère fabriqué ou authentique, dans un second temps.

6.1.1 La lecture

En langue première, l'apprentissage de la lecture s'effectue à l'école. Il arrive, pour certains enfants, que cette langue ne soit pas leur langue maternelle, elle est cependant celle de la scolarisation et va devenir, durant l'apprentissage, une langue de communication qu'ils devront maîtriser comme la première. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture est considérée comme acquise et ne fait pas l'objet d'un enseignement particulier comme, par exemple, l'alphabétisation qui relève d'un enseignement spécifique[78]. La lecture n'est sollicitée que pour vérifier que les textes sont lus sans problème et que les éventuelles difficultés, qui peuvent apparaître, ne proviennent pas de lacunes linguistiques de l'apprenant. Or, dans cette situation, les conditions de lecture ne sont pas similaires et nécessitent des stratégies particulières qui peuvent être enseignées en classe. L'apprenant pourra, par la suite,

[78] Sauf bien entendu dans le cas où l'écrit et la langue étrangère doivent être appris en même temps, situation fréquente en France dans le cadre du FLI (Français Langue d'Intégration).

acquérir une plus grande autonomie et disposera d'une compétence utilisable en dehors de la classe.

6.1.1.1 La perception du texte

Les études portant sur la lecture sont majoritairement anglo-saxonnes ; elles traitent des processus psycho-cognitifs mis en œuvre lors de cette activité. Il y a un schéma de base qui réunit ces différents courants ; nous l'évoquerons ici car il nous permet de décrire le processus de lecture. Ce schéma regroupe de multiples éléments fournissant les moyens de surmonter l'étape du déchiffrement et de parvenir à la compréhension. C. Cornaire (1999) ajoute que « les pratiques de lecture, comme toutes les pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle, etc. » (p. 8). Lire un texte apparait donc comme une action complexe qui fait intervenir des processus multiples à des degrés divers pour répondre à un objectif déterminé par la lecture.

Lors d'une lecture, la manifestation la plus visible, correspondant au premier niveau d'observation, est le mouvement exercé par les yeux pendant le parcours d'un texte. C'est ce que nous allons étudier en premier lieu tout en signalant que, comme le disent C. Golder et D. Gaonac'h (2004), « l'activité du regard n'est qu'un aspect de l'activité du cerveau pendant la lecture, mais elle a le grand intérêt d'être observable » (p. 22).

De nombreux chercheurs ont observé que ce mouvement des yeux peut être décomposé en plusieurs éléments. Trois mouvements conjoints se distinguent et se complètent pendant la phase de lecture : la fixation, la saccade et la régression. L'œil parcourt la ligne de caractères que le sujet est en train de lire en fixant des points à intervalles réguliers. Ces fixations ne portent que sur certains caractères et se poursuivent par saccades successives tant que continue la lecture. Les saccades se produisent rapidement entre les fixations et peuvent opérer un retour en arrière correspondant à une régression, destinée à vérifier la lecture. Pendant les fixations, l'œil perçoit une largeur de sept à neuf caractères, ce qui correspond à 1,2 mot chez l'adulte lecteur moyen. Cette distance entre les points de fixation ne dépend pas de la distance entre le texte et le lecteur ni de la taille des caractères, elle appartient plutôt à la forme de l'œil et à sa zone centrale qui permet de fixer un point avec précision.

Selon C. Cornaire (1999), pour un lecteur moins expérimenté, la largeur perceptive est de quatre caractères en moyenne. La lecture est donc plus longue et la compréhension du texte s'en

ressent. L'information recueillie est stockée dans la mémoire à court terme qui lui attribue un sens conservé, si besoin, par un traitement dans la mémoire à long terme. L'objectif fixé par la lecture intervient sur ce processus en permettant de sélectionner les éléments qui seront maintenus dans cette seconde mémoire. Quant au lecteur expert, la capacité de la mémoire à court terme est de sept composantes d'information par seconde. Toutes les vingt secondes, ces informations sont transférées d'une mémoire à l'autre pour former un résumé du texte lu. C. Cornaire (1999) précise que les chercheurs distinguent un troisième type de mémoire dite « réserve sensorielle » qui « capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ » (*op. cit.* p. 16). Le processus de lecture fait interagir ces trois éléments pour permettre au lecteur de comprendre un texte et de conserver une image de son contenu.

6.1.1.2 La compréhension de l'écrit

Comme nous l'avons vu, la lecture est, avant tout, un mouvement des yeux qui envoie un signal au cerveau et entraîne une phase de compréhension. La nature de ce processus qui se déroule en quelques millisecondes est toujours en discussion car il n'y a aucune recherche qui a pu déterminer son déroulement de façon concluante. Dans son ouvrage intitulé *Le point sur la lecture* C. Cornaire (1999) expose les trois modèles reconnus pour décrire plus précisément ces processus de lecture.

Le premier modèle, appelé « du bas vers le haut » (*op.cit.* p. 22) (de l'anglais *down-top*) décrit la compréhension construite par l'observation des lettres puis des mots. Le lecteur élabore le sens du texte progressivement en le décodant niveau par niveau. Ce modèle permet de décrire une des stratégies qu'utilisent généralement les lecteurs peu expérimentés, et éventuellement certains lecteurs en langue étrangère. Le texte est déchiffré mot par mot puis relu pour accéder à la signification des phrases.

Le deuxième modèle est l'inverse du précédent, il est nommé « du haut vers le bas » (*op.cit.* p. 23) (*top-down*). Dans ce modèle, la lecture est conçue comme une formulation continue d'hypothèses. Quand le lecteur lit la première ligne du texte, il élabore une première hypothèse qui va être validée ou modifiée pendant la lecture. Il accède, par la suite, au sens du texte en faisant appel à ses connaissances antérieures.

Ces deux modèles sont exclusifs et posent la question de l'unicité d'un processus que l'on imagine beaucoup plus complexe. Un troisième modèle a été élaboré à l'intersection des deux

premiers. Le modèle « interactif » (*op.cit.* p. 24) tient compte des systèmes inférieurs comme supérieurs et considère que les interactions sont fortement possibles. Un lecteur moyen comme un lecteur expert s'appuie sur des sources d'informations diverses qu'il relie pour comprendre le texte. D'autres facteurs interagissent également pour parvenir à un degré de compréhension acceptable, comme le contexte et les caractéristiques du texte.

Aujourd'hui, le modèle interactif semble le plus apte à rendre compte des stratégies de lecture mises en œuvre par un lecteur face à un texte écrit dans sa langue maternelle.

En allant plus loin, C. Golder et D. Gaonac'h (2004) dans leur ouvrage intitulé *Lire & comprendre. Psychologie de la lecture*, essaient de déterminer les éléments qui facilitent la compréhension pendant la lecture. Si les connaissances du lecteur participent à son bon déroulement, elles sont accompagnées par d'autres éléments, dits contextualisés, dont le lecteur expert fait un usage permanent. Certaines stratégies sont également utilisées par les lecteurs qui présentent certaines difficultés de compréhension, alors que d'autres sont l'apanage des lecteurs experts. Par exemple, le code phonologique a un grand intérêt dans le processus de lecture puisque le lecteur novice l'utilise beaucoup pour reconnaître les mots qu'il est en train de lire. Son traitement de l'information graphémique étant insuffisant et lent, il ne lui permet pas de déchiffrer le texte de façon efficace. Afin de résoudre ce problème, il a recours à ce que ces chercheurs appellent une « roue de secours » (2004, p. 43) et utilise le contexte pour déterminer la nature du mot lu. Cette stratégie peut ralentir la lecture puisqu'il y a deux opérations qui se déroulent simultanément. La contextualisation, comme aide au déchiffrement, caractérise le lecteur débutant.

À l'inverse, le lecteur expert déchiffre le texte et lui attribue une signification en quelques millisecondes. Il a recours au code phonographique, et plus efficacement, il traduit le mot en sons et s'appuie sur cette représentation pour comprendre :

> Il n'existe pas de lecture visuelle, et le codage phonologique (qu'il ne faut pas confondre avec les codages articulatoires qui sont beaucoup plus lents et mettent en jeu le larynx et la bouche) est nécessaire même en lecture silencieuse, ceci que le lecteur soit lent ou rapide, (*op.cit.* p. 48).

Cette stratégie de compréhension est considérée par de nombreux chercheurs comme indissociable de la lecture. La médiation phonologique a des avantages multiples comme l'« allongement du stockage provisoire des informations utiles ; repérage de la structure prosodique ; meilleure résistance aux interférences extérieures » (*op.cit.* p. 59). C'est la raison pour laquelle les lecteurs experts l'utilisent beaucoup. Au contraire, les lecteurs jeunes peuvent

rencontrer des difficultés durant l'apprentissage de la lecture en raison de la complexité de la structure phonologique de la langue. La médiation phonologique, aperçue comme un processus cognitif, sollicite un niveau d'abstraction qui entrave parfois la formation d'une représentation mentale.

D'autres codes interviennent à des degrés divers dans le processus de compréhension d'un texte écrit. Dans son article intitulé *La lecture en langue étrangère,* D. Gaonac'h (2000) rappelle les trois codes principaux. Le premier est le code logographique qui aide un lecteur novice à reconnaître des mots à partir d'indices plus graphiques qu'orthographiques. Cette perception constitue une phase d'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants ; elle pourrait être utilisée également chez les apprenants dont la langue maternelle utilise un autre système d'écriture. Le deuxième est le code phonologique que nous venons d'exposer. Enfin, le troisième code est le code orthographique qui, selon l'auteur, participe à « la reconnaissance des mots à travers la prise en compte des suites de lettres qui les composent » (2000).

Afin de synthétiser ce qui précède, nous reprenons la citation de C. Golder et de D. Gaonac'h (2004) :

> Pour lire efficacement, il faut :
> -être capable d'exploiter au mieux le code alphabétique, expliciter les relations entre lettres et sons ;
> -développer des compétences langagières générales : faire intervenir nos connaissances sur le domaine abordé par le texte pour comprendre ce qui est dit, établir des relations causales entre les phrases, etc. (*op.cit.* p. 81).

Cette description est celle de la compétence de lecture d'un lecteur expérimenté qui lit dans sa langue maternelle, mais la lecture d'un texte rédigé en langue étrangère soulève des difficultés à différents niveaux, qui suffisent à la distinguer de la lecture en langue maternelle. Il est vrai que l'apprenant de langue étrangère est censé disposer des compétences qui sont évoquées ici, car il les a acquises précédemment dans sa langue, il devrait pouvoir les utiliser pour lire tout document écrit, mais il s'avère que ce n'est pas toujours le cas. D'ailleurs, certaines sous-compétences lectorales, celles qui relèvent du discours et de la culture, comme la reconnaissance des genres littéraires, sont transversales aux langues.

On peut également considérer l'apprenant qui lit un texte en langue étrangère comme un lecteur débutant qui ne fait appel qu'aux stratégies propres à ce type de lecteur. En réalité, être un bon ou moyen lecteur en langue maternelle ne signifie pas forcément qu'on le reste quand on apprend une langue étrangère. Des facteurs propres à cette situation interviennent pour ralentir

la lecture et entraver la compréhension. C'est pourquoi la connaissance des processus mis en œuvre lors de la lecture d'un texte en langue maternelle nous permettra de mesurer les écarts qui pourraient exister entre les deux situations de lecture, d'observer quelles sont les stratégies reprises et à quel type de lecteur elles renvoient.

6.1.2 La lecture en langue étrangère

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la compétence de lecture est souvent sollicitée même si l'enseignement s'oriente vers l'oral. Les consignes des exercices, les textes servant d'appui pour les débats, les discussions et la méthode sont autant de supports écrits qui exigent le recours à la compréhension écrite et à des compétences de type particulier.
Les activités de lecture sont multiples. Le texte peut servir de support à une activité grammaticale, à l'acquisition d'un nouveau lexique (que l'apprenant peut mémoriser en utilisant certaines phrases pour améliorer la prononciation et le pasticher). Théoriquement, les possibilités sont illimitées et l'enseignant peut renouveler constamment les modalités d'accès au texte écrit. Cette tâche exige une stratégie de lecture adaptée qui varie en fonction de l'objectif fixé.

Cette adaptation de la lecture peut être influencée par les textes eux-mêmes puisque la lecture d'un article de presse, par exemple, ne se fait pas comme la lecture d'un texte littéraire. La question peut se poser de l'antériorité du document ou des stratégies. Par exemple, un document peut être introduit dans une progression pédagogique pour développer une stratégie particulière, mais l'enseignant ou les auteurs de la méthode adoptée peuvent aussi considérer que les stratégies doivent être acquises avant de lire ce document. Généralement, la première option est préférée, à l'exception de certains cas, dont fait partie le texte littéraire. La difficulté présumée de son écriture pousse à attendre jusqu'à ce que les apprenants maîtrisent la lecture en langue étrangère et qu'ils aient acquis un niveau de compétence linguistique adéquat.

Mais cette distinction se justifie difficilement si l'on considère que les textes littéraires doivent, eux aussi, faire l'objet d'une lecture adaptée qui ne peut réellement se développer qu'au contact de ces textes. Pour qu'ils soient appréciés et familiers, ils doivent être introduits dans le parcours de l'enseignement / apprentissage dès ses débuts.

6.1.2.1 Quelle adaptation pour le lecteur ?

Concernant la lecture en langue étrangère, le modèle interactif, que nous avons décrit plus haut, semble être celui qui s'approche au plus près des stratégies sollicitées par les apprenants. Afin de comprendre un texte, le lecteur utilise le déchiffrage des mots qu'il associe à ses connaissances personnelles ou au contexte pour émettre des hypothèses, les valider ou les invalider. Il peut également mettre en avant un seul de ces aspects selon les situations de lecture et sa maîtrise de la langue cible, précisément lorsque le texte présente des difficultés lexicales particulières. Dans ce cas-là, l'enseignant pourra l'encourager à recourir à des stratégies plus variées.

La majorité des recherches actuelles prennent comme modèle les procédures de lecture observées en langue maternelle afin de comprendre quels sont les éléments communs ou propres à la situation qui nous intéresse ici.

Les premiers résultats provenant de l'observation de situations de lecture en langue étrangère portent sur la vitesse de lecture qui est considérablement ralentie. Les fixations sont plus longues et plus nombreuses tout comme les régressions. Le lecteur prend plus de temps pour déchiffrer le texte, il vérifie sa perception en faisant de fréquents retours en arrière. Le processus peut prendre quatre fois plus de temps que la médiation phonologique ; il est ainsi peu productif pour la compréhension du texte. De même, le déchiffrage du document écrit se fait de manière plus séquencée, les mots sont identifiés de manière linéaire avec un surcoût cognitif. Ce sont des fragments qui arrivent à la mémoire à court terme et la surchargent, interdisant la pratique des tâches plus complexes comme, par exemple, la reconnaissance de la structure du texte.

C. Cornaire (1999) avance plusieurs explications de l'utilisation de ces stratégies peu productives. La première est celle des connaissances linguistiques insuffisantes du lecteur : une connaissance partielle de la grammaire entrave les anticipations ; elle oblige le lecteur à rechercher des significations qu'il ne peut pas trouver sans un support extérieur. Pareillement, un lexique restreint peut empêcher le lecteur de parvenir à un seuil de compréhension acceptable. Certains chercheurs fixent le niveau de ce seuil entre 1.500 et 2.000 mots. Passer ce seuil signifie que la contrainte lexicale ne se manifestera plus comme facteur d'incompréhension. C. Cornaire (1999) poursuit son analyse en disant que souvent ce sont les stratégies de l'apprenant-lecteur qui sont très limitées ou inadaptées :

> Le lecteur néophyte en langue seconde est assez malhabile […] il tend à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au déchiffrage ainsi qu'à la

> traduction, aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension, (*op.cit.* p. 50).

Dans l'approche communicative, la compréhension directe du texte, objectif final de la tâche de lecture, interdit le recours à la traduction, toutefois autorisée sous conditions particulières[79] dans les évolutions de cette méthodologie. Le déchiffrage du texte n'aboutira qu'à la compréhension partielle du document dont la macrostructure ne peut pas être perçue. De fait, le vrai problème concerne la limitation du nombre de stratégies mises en œuvre par l'apprenant. Le déchiffrage et la traduction ne suffisent pas et doivent être complétés par d'autres outils permettant à l'apprenant une adaptation aisée au document et à la situation de réception.

Un des modes de remédiation possibles pourrait être l'enseignement / apprentissage de ces stratégies. Rendues conscientes par l'explication de l'enseignant, elles constitueraient progressivement un répertoire de compétences à disposition de l'apprenant.

L'apprenant-lecteur en langue étrangère interroge le contenu du texte, contenu à la fois informatif et linguistique et/ou syntaxique, en faisant appel à certains processus de lecture habituellement inconscients comme le déchiffrage ou le recours aux connaissances antérieures personnelles.

Afin de permettre à l'apprenant d'optimiser ces habiletés, l'enseignant pourra motiver une prise de conscience de ces stratégies tout en lui proposant d'autres modes d'accès au texte. Au départ conscients et utilisés en fonction des consignes données, ces modes seront *a posteriori* assimilés et inconscients.

Pour distinguer les stratégies conscientes des inconscientes, C. Cornaire (1999) différencie « habileté » et « stratégie », comme nous l'avons fait, tout en signalant qu'il peut être difficile de les dissocier. L'auteur propose la définition suivante :

> Une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif, (*op.cit.* p. 37).

Un lien étroit existe entre les deux termes, qui décrivent une relation de complémentarité entre deux processus : une stratégie peut être considérée comme une habileté dont l'usager a pris conscience. Par exemple, l'ajustement automatique du fonctionnement cognitif du lecteur à la tâche qu'il doit réaliser est une habileté, laquelle devient une stratégie en langue étrangère quand l'enseignant explique explicitement l'objectif de la tâche et les stratégies éventuellement

[79] Par exemple, lorsque le groupe-classe partage la même langue maternelle.

utilisables. Il en ressort que le rôle de l'enseignant est capital et déterminant puisqu'il signale à l'apprenant ce dont il lui faut prendre conscience, à savoir les stratégies à mettre en œuvre ainsi que leur intérêt dans le processus de lecture.

L'utilisation des habiletés et des stratégies dépend du texte et de la situation de réception propre à la classe de langue. En général, en dehors de la classe, la réception d'un texte vise un objectif qui se situe au-delà du document, comme la réalisation d'une action à partir des informations relevées dans celui-ci. En classe, ces tâches communicatives peuvent intégrer cette dimension pour exploiter l'authenticité de certains documents en même temps que l'objectif immédiat qui concerne la compréhension et l'observation. Ces deux dernières deviennent des objectifs et non plus des moyens. Ce déplacement d'objectif entraîne une permutation des stratégies de lecture mises en œuvre par le lecteur qui, à son tour, s'adapte et recourt à ce qui lui paraît plus efficace.

De plus, la lecture en langue étrangère et la compréhension du document écrit sont des préalables dont dépend la réussite de l'activité qui suit. Elles pourront faire l'objet d'une évaluation formelle. Il est donc envisageable que l'insécurité ou le manque de confiance en soi, dus à la langue étrangère, à la situation de lecture, à l'ambiance dans la salle de classe, jouent un rôle important dans les difficultés de lecture du texte proposé. Il est évident que les compétences linguistiques de l'apprenant sont déterminantes mais elles ne sont pas les seules.

6.1.2.2 Quelles stratégies adopter ?

Nous allons évoquer à présent les différentes catégories permettant de classer les stratégies auxquelles font appel les lecteurs. En effet, trois ensembles de stratégies peuvent être distingués en fonction de la nature de la communication et de l'objectif du lecteur. La première de ces stratégies est métacognitive et est définie par J. Giasson (2007) comme suit :

> Les processus métacognitifs font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ; ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Les processus métacognitifs comprennent de plus l'utilisation de stratégies d'étude, c'est-à-dire des stratégies qui facilitent l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de la lecture d'un texte, (p. 151).

Les processus métacognitifs permettent à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage, de le planifier et d'évaluer ses propres progrès. Relativement conscient de ses compétences, l'apprenant parvient à les sélectionner en fonction de la tâche à accomplir. Une bonne connaissance de celle-ci apparaît comme une preuve de réussite. Durant la lecture, l'apprenant

s’autoévalue et sélectionne les habiletés et les stratégies à utiliser afin de faciliter la compréhension du document.

La deuxième catégorie est celle des stratégies cognitives. Ce type de stratégies, relatives à la tâche à accomplir, est destiné à faciliter la rencontre entre le sujet lecteur et le matériel d’apprentissage. Leur choix permet de relier la tâche à réaliser au support d’apprentissage proposé. Ce type de stratégies peut comporter des stratégies telles que l’usage d’indices contextuels, des inférences ou le recours aux connaissances du lecteur. Plusieurs études ont montré que les apprenants de niveaux débutant et intermédiaire font davantage appel à ces stratégies. Cela tend à prouver qu’un certain niveau de compétence doit être atteint pour être à même d’analyser ses propres pratiques.

Quant à la troisième et dernière catégorie de stratégies, elle intègre les stratégies dites socio-affectives. La compréhension d'un texte ne se réalise pas dans un environnement neutre, comme nous l’avons montré plus haut. Il est difficile à l’apprenant de faire abstraction de l’environnement du groupe-classe. La lecture du document est, elle aussi, touchée par ce facteur.

De plus, la compréhension peut engendrer une demande d’information à l’enseignant, une collaboration avec un autre apprenant, ou même une prise de parole devant le groupe ; elle peut entraîner une situation d’instabilité qui exige le recours à des stratégies d’ordre affectif.

La distinction de ces trois catégories nous permet d’instaurer trois champs d’action qui peuvent aider l’apprenant à développer ce qui lui fait défaut. Il est difficile de déterminer, avec exactitude, la nature des stratégies qui posent problème lors d’une lecture, mais le fait de créer une ambiance de confiance en classe, de respecter les appréhensions éventuelles d’un des apprenants ou d’expliciter les compétences à mettre en place dans la réalisation d’une tâche, peut aider l’apprentissage et l’usage de stratégies adaptées.

F. Cicurel (1991), dans son ouvrage *Lectures interactives en langue étrangère*, évoque certaines de ces stratégies. Les stratégies de lecture qu’elle propose relèvent de la deuxième catégorie définie plus haut puisqu’il s’agit de stratégies cognitives. Ces dernières décrivent les différents modes de lecture d’un texte, en relation avec l’objectif poursuivi. Le même texte peut faire l’objet de plusieurs stratégies de lecture, et aucune de ces stratégies n’est exclusive d’un type de texte.

La première stratégie, la plus présente dans le contexte de la classe de langue, correspond à ce que F. Cicurel (1991) appelle « lecture studieuse » (p. 16). Elle consiste à lire le texte de manière attentive, parfois en prenant des notes et en essayant de mémoriser un maximum d'informations. Les relectures sont fréquentes, le recours à l'oralisation est possible, ainsi que toutes les aides à la compréhension et à la conservation de l'information.

À l'inverse, les stratégies d'élimination elles, permettent de balayer un document « lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte » (*ibid*.). Cette lecture de balayage demande des compétences avancées pour être capable de laisser de côté ce qui n'est pas pertinent pour la lecture. Le lecteur doit avoir une maîtrise préalable du type textuel afin de pouvoir repérer l'information sans être gêné par ce qui ne correspond pas à l'objectif fixé. Les compétences nécessaires pour faire usage de ces stratégies sont doubles, elles regroupent à la fois la maîtrise linguistique et la maîtrise textuelle.

Le troisième ensemble de stratégies est nommé « stratégies de sélection ». Ces stratégies fournissent les moyens de trouver une information dans un document à partir d'indications, qui peuvent être l'orthographe d'un mot, de chiffres, ou la présence d'une majuscule. Cette lecture sélective est présente majoritairement dans la vie quotidienne et est applicable à un grand nombre de types de documents. Ce type de stratégie est utile en classe de langue pour répondre à un grand nombre de consignes ; cela guide les apprenants et les accompagne dans le choix de l'élément qui leur permet d'opérer une sélection.

Le quatrième type de stratégies, plus pragmatique, trouve également sa place en classe de langue. Il est nommé par C. Cicurel (1991) « lecture-action ». Ce type est utilisé lorsque le texte vise la réalisation d'une action concrète. Il peut s'agir d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi. En mode classe, il peut correspondre à un projet individuel ou collectif, comme le préconise l'approche actionnelle. L'apprenant procède par aller-retour entre le texte et l'objet, ou les consignes données pour réaliser la tâche.

Enfin, la lecture oralisée exige des stratégies d'anticipation pour les deux formes qu'elle peut prendre. Qu'elle soit une oralisation de texte exact, ou qu'elle ne reprenne que certains éléments du texte, le lecteur doit en tous cas anticiper la suite de son discours. Il lit une partie de texte différente de celle qu'il est en train d'oraliser, et tout en parlant, il progresse dans le document. Cette dissociation rend clairement difficile la lecture oralisée en langue étrangère puisque l'apprenant a besoin d'un temps plus long pour atteindre la compréhension. Il est alors envisageable qu'une lecture silencieuse précède la lecture oralisée.

En classe de langue, le problème qui peut se poser est celui de la pertinence et de la cohérence des stratégies réellement exploitées par les apprenants. Comme le dit F. Cicurel (1991) « le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer » (*ibid.*). L'objectif de l'enseignant consiste à susciter l'utilisation de stratégies variées à l'aide d'activités qui les mettent en œuvre. Certains types de textes se prêtent particulièrement à quelques-unes de ces stratégies de lecture de même que certaines tâches.

Le texte littéraire, lui aussi, est généralement l'objet d'une lecture studieuse en classe, pendant laquelle le lecteur cherche à dégager le sens du texte. Cependant, pour lire ce type de texte, il est fréquent d'utiliser des stratégies variées. La polysémie constitue un des critères de définition du littéraire. Le lecteur construit son interprétation du texte et fait des hypothèses qu'il valide ou non en poursuivant sa lecture. Or, si les stratégies présentées par F. Cicurel (1991) comportent un intérêt pour la classe de langue, on s'aperçoit quand on tente de les appliquer à la lecture de la littérature, qu'aucune d'entre elles ne rend réellement compte des stratégies propres à ce type de texte.

Dans le cadre d'une classe de FLE, les stratégies propres au processus de lecture sont pourtant à développer parce qu'elles peuvent permettre de réaliser des tâches associées à la lecture du texte littéraire, comme par exemple l'interprétation du paratexte éditorial ou même la maîtrise des classifications génériques. Il revient à l'enseignant d'amener les apprenants à prendre conscience de ces stratégies pour permettre leur utilisation. Par la pratique, elles seront assimilées et deviendront des habiletés.

Il en ressort que la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère diffèrent sur certains points, mais que ces deux actions reposent sur un processus identique, celui de la perception physique du texte. Le lecteur doit s'adapter et utiliser des stratégies de lecture qui lui permettent de comprendre le texte. En langue étrangère, les compétences du lecteur impliquent des stratégies particulières qu'il faut parfois expliciter pour faciliter la transposition de la lecture en langue maternelle à la lecture en langue étrangère.

6.2 Lire un document littéraire

Nous avons abordé la lecture comme une activité qui se rapporte à un type générique de document : les textes écrits. Cette catégorie est toute hétérogène, comme on peut le voir en abordant les documents authentiques écrits. Ces derniers peuvent prendre des formes multiples

de nature très variée comme celle d'un article de presse, d'une publicité ou d'un texte littéraire. Il revient au lecteur d'adopter des stratégies différentes en fonction de l'objectif à atteindre, et du type de document qui lui est proposé.

En conséquence, le rôle de l'enseignant devient plus complexe. Outre la prise en compte de cette caractéristique, il doit distinguer l'apprentissage des stratégies propres à chaque type de document. Ainsi, la communication littéraire introduit une position lectorale que l'apprenant ne possède pas forcément dans le cadre de la classe. Le document à teneur littéraire peut apparaître sacralisé par sa position de support d'apprentissage, à laquelle s'ajoute le discours de la méthode d'enseignement et celui de l'enseignant. En outre, la littérature véhicule un système de valeurs et prend place dans un système culturel qui transparaît dans le texte, ce qui peut avoir une incidence sur la réception par les apprenants. Ces éléments doivent être pris en considération car ils interviennent dans l'acquisition de l'autonomie. En proposant des stratégies adaptées et en fournissant des informations culturelles et contextuelles, l'enseignant fournit à l'apprenant des outils qui lui permettent d'accéder au texte.

Plusieurs types de lecture sont distingués par les théoriciens de la lecture. La lecture « ordinaire » et la lecture « savante » constituent les deux opposés d'un couple bien établi comme le dit J.-L. Dufays (2004). Quant à V. Jouve (1993), il décrit « la lecture "naïve" (c'est-à-dire la première lecture, celle qui se conforme au déroulement linéaire du livre) [et] la lecture "avertie" (où le lecteur, disons plutôt le "relecteur", peut utiliser sa connaissance approfondie du texte pour déchiffrer les premières pages à la lumière du dénouement) » (p. 16). La première est plus fréquente, la naïveté porte essentiellement sur la position aveugle du lecteur. Il ne connaît pas la suite du texte et le découvre de façon linéaire comme l'a voulu l'auteur. À ces deux catégories, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005) ajoutent la lecture « littéraire ». Cette notion, liée à différentes théories de la réception et de la littérature, permet d'apporter des outils de lecture complémentaires destinés à aider l'enseignant puis l'apprenant. En disposant d'un mode de lecture conforme aux textes exploités, l'enseignant est en mesure de déterminer des stratégies adaptées et utiles à l'apprenant.

6.2.1 La lecture littéraire : un mode de lecture particulier

Nous avons évoqué les deux types de lecture généralement opposés : la lecture « ordinaire » ou « privée » et la lecture « savante » ou « lettrée ». La lecture littéraire vient compléter la série en proposant un outil nécessaire à la description d'un processus particulier.

La lecture « ordinaire » correspond à la lecture « naïve » dans laquelle le lecteur se laisse prendre à l'illusion référentielle. Sans distanciation, il lit pour s'informer en faisant du texte un moyen de connaître l'univers représenté, lequel devient plus important que le texte qui le représente. Le lecteur s'intéresse aux personnages, au récit et aux situations, il parcourt le texte pour son contenu. Ce type de lecture s'oppose à la lecture « savante » qui prend de la distance avec le référent. Ce type de lecture, lié souvent au cadre scolaire ou universitaire, met une distance entre l'histoire racontée et le lecteur. Le texte est adopté pour ce qu'il est une représentation, laquelle est au cœur de la lecture. Le lecteur observe l'écriture et la construction de l'écrivain. Comme le dit K. Canvat (2007) : « dans la lecture "ordinaire", la régie est de progression ; dans la lecture "savante", la régie est de compréhension » (p. 23).

En outre, il existe des types intermédiaires dans lesquels ces deux catégories se combinent à des degrés variables. C'est précisément le cas de la lecture littéraire dont l'apparition dans le champ didactique remontent aux années 80. À cette époque, de nombreux colloques et publications ont eu lieu, initiés par les recherches de M. Picard d'abord, puis celles de J.-L. Dufays dans les années 90. Ils ont établi l'utilisation et la diffusion de cette notion. Elle envisage un lecteur concret, en train de lire et non plus exclusivement un lecteur modèle ou implicite que l'auteur aurait inscrit dans son texte.

6.2.1.1 Les processus de lecture

B. Gervais et R. Bouvet (2007) proposent d'« adopter une théorie des processus de lecture qui se fonde sur les divers types d'intervention d'un lecteur sur le texte » (p. 5). Ces processus regroupent cinq types : neurophysiologique, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique. Ils se conjuguent afin de permettre la lecture et s'articulent les uns avec les autres.

Le premier processus, dit neurophysiologique, donne accès au texte et à son déchiffrage. Il permet de comprendre visuellement les signes et les caractéristiques les plus larges du texte comme sa forme (prose, poésie ou théâtre, etc.).

Le processus cognitif amène à la compréhension du texte et donne une cohérence et une unité à la lecture. Le lecteur dispose des deux régimes de lecture que nous avons évoqués plus haut, soit il progresse, soit il interprète, ce qui correspond aux lectures ordinaires et savantes.

Le troisième processus est de nature argumentative et considéré le lieu de l'interaction entre le texte et le lecteur. Celui-ci avance des hypothèses de ce qu'il lit, qui seront ultérieurement validées ou infirmées. L'auteur conduit le lecteur vers une fin et dirige son interprétation surtout

dans le cas du roman où le cadre narratif crée une cohérence dans laquelle peuvent se développer ses hypothèses.

Le processus affectif, qui est plus complexe, constitue une composante essentielle de la lecture. Il permet de maintenir l'intérêt du lecteur par son identification aux personnages, à leurs actions, qui suscitent, à leur tour, la sympathie, l'empathie, la pitié ou le rire. Ces émotions figurent en bonne place parmi les plaisirs principaux de la lecture car l'identification et l'émotion sont en interaction et entrent en relation avec l'imaginaire du lecteur pour construire des images intérieures. Elles participent à l'expérience et à l'altérité. Le lecteur peut devenir un autre grâce à l'identification suscitée par la lecture.

Le dernier processus est de nature symbolique, il suppose que tout lecteur appartient à une société qui véhicule des images et un imaginaire collectif dont il est difficile de s'abstraire. La lecture d'un texte entre en relation avec cet ancrage culturel et spatio-temporel qui influe sur la réception du texte. La dimension symbolique de la lecture est à double sens, car la lecture peut elle-même agir sur la culture. Elle permet de mettre en valeur l'influence mutuelle du texte et du contexte de sa réception et montre l'usage qui peut être réalisé de certaines figures de style courantes dans la société concernée.

La présentation de ces cinq processus montre le rôle capital du lecteur réel. La lecture est une construction, elle actualise le texte mais dans le cadre d'un ancrage culturel et spatio-temporel. Il n'est plus question de savoir comment le texte agit pour guider le lecteur ou même de savoir quelle est la place de celui-ci dans l'œuvre ; il s'agit plutôt d'établir ce qui entre en jeu lors de la lecture et plus précisément de la lecture littéraire.

6.2.1.2 La lecture littéraire

Quand un lecteur lit un texte littéraire, les cinq processus, cités ci-dessus, interviennent tous à des degrés différents afin de lui permettre de comprendre le texte et de prendre une part active à sa lecture. Nous les avons présentés par ordre croissant de complexité. L'acte de lire requiert l'usage des deux premiers processus : la compréhension qui fait appel au processus cognitif afin de mettre en œuvre le processus argumentatif, alors que les processus affectif et symbolique trouvent un espace favorable à leur développement. À ces processus s'ajoutent des stratégies particulières qui les ordonnent tout en permettant au lecteur de donner son sens à l'œuvre que ce soit un sens voulu par l'auteur ou perçu par le lecteur.

Nous avons vu précédemment que le lecteur actualise le texte, le fait exister par sa lecture et par la relation qui en naît. J.-L. Dufays (1994) va plus loin et propose de considérer le caractère littéraire d'un document comme un effet du lecteur :

> Le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture. […] l'idée de la littérature est une composante immanente à un certain type de textes conduit à une impasse ; il faut affirmer avec force que la littérature est un effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi, (p. 213).

De même, G. Genette (1991), dans son ouvrage *Fiction et diction*, dit que la littérature est conditionnelle : un texte peut être jugé littéraire à une époque, et pas à une autre. Cela dépend de l'approche culturelle qui en est faite :

> […] Les deux régimes de littérarité [comportent] : *le constitutif*, garanti par un complexe d'intentions, de conventions génériques, de traditions culturelles de toutes sortes, et *le conditionnel*, qui relève d'une appréciation esthétique subjective et toujours révocable, (p. 7).

On peut lire l'annuaire du téléphone comme un poème. Les surréaliste et Lautréamont[80] ont converti des documents authentiques en poésies. On peut tirer de là des consignes d'écriture qui détournent des textes fonctionnels vers la littérature.

Certaines stratégies de lecture permettent de dévoiler le caractère littéraire du texte et de le considérer comme tel. Elles mettent en place plusieurs compétences pour percevoir la portée du texte, son caractère transgressif ou au contraire conforme, sa polysémie et son originalité. L'actualisation du texte devient double : d'abord elle le fait exister, puis elle lui permet d'accéder à son statut de texte littéraire.

Dans le cadre de l'enseignement - apprentissage du FLE, cette conception du littéraire est renforcée par les observations faites en classe. Les documents peuvent être lus de manière neutre pour répondre à une consigne, les textes fabriqués sont parfois présentés à la manière des documents authentiques et inversement. L'apprenant est susceptible de lire un texte en lui appliquant de fausses stratégies. La question se pose alors de la conservation de la littérarité.

---

[80] Lautréamont est l'auteur des *Chants de Maldoror*, recueil publié en 1869 par Isidore Ducasse sous le pseudonyme de Comte de Lautréamont, œuvre composée de 2 volumes, *Poésies I* et *Poésies II*. L'œuvre compte parmi les plus fascinantes du XIX^{e} siècle, d'autant plus que l'on a longtemps su très peu de choses sur son auteur. Sa vie a donné lieu à de nombreuses conjectures, en particulier chez les surréalistes, qui ont essayé notamment de trouver des éléments biographiques dans ses poèmes. L'œuvre a été revendiquée comme livre précurseur du mouvement. Ce sont en particulier André Breton, Louis Aragon ou Philippe Soupault, qui contribuèrent grandement à la notoriété de ces poèmes. Ils considéraient Lautréamont comme un surréaliste avant l'heure.

C. Poslaniec (2002), dans son ouvrage intitulé *Vous avez dit « littérature » ?* confirme cette idée en démontrant la difficulté à déterminer le caractère littéraire d'un texte quand on ne dispose que d'un extrait sans paratexte. Le lecteur doit être guidé pour pouvoir pratiquer des stratégies adaptées dans un mouvement de va-et-vient où le texte occupe son statut par la lecture adéquate. Cependant, l'auteur formule une restriction à propos du lecteur :

> si la littérarité est une fonction de la lecture, mesurable à la quantité d'étonnement, d'admiration, que produit cette lecture, elle dépend donc aussi des compétences du lecteur, de sa capacité de percevoir ou non certains agencements du livre, certaines techniques utilisées par l'auteur, de sa maîtrise de la langue et, d'une façon générale, de sa culture et de ses expériences passées, (p. 80).

Il en ressort que le lecteur doit être formé à la lecture littéraire, être guidé pour choisir les stratégies adéquates et, ainsi, lire le texte dans de bonnes conditions. En classe de FLE, la compétence linguistique est première, mais les compétences culturelles et techniques ont tout autant d'importance. C'est la raison pour laquelle les auteurs des méthodes d'enseignement favorisent le texte romanesque, genre qui semble *a priori* le plus simple à exploiter pédagogiquement.

Le statut de la lecture littéraire dans le domaine du français langue maternelle est différent de celui du français langue étrangère. Dans le premier cas, la lecture littéraire est un objet d'enseignement - apprentissage qui répond aux demandes des enseignants de collège et de lycée, et qui est orienté vers les savoirs déclaratifs. Les enseignants souhaitent disposer d'outils exploitables en classe. Tandis qu'en classe de FLE, la lecture littéraire est plutôt conçue en relation avec ce qu'elle est, une situation de lecture authentique. Il s'agit de fournir, aux apprenants, les outils nécessaires pour pouvoir lire un texte littéraire en langue étrangère et en dehors de la classe, donc plutôt pratiques : savoir-faire, savoirs procéduraux.

L'appellation « lecture littéraire » peut recouvrir plusieurs acceptions. La plus fréquente désigne un mode de lecture non déterminé où la nature littéraire du document l'emporte sur le processus employé pour l'aborder. Le caractère du texte est le seul à justifier cette dénomination, le lecteur et la réception du texte n'étant pas pris en compte.

Afin de remédier à ce problème et de disposer d'une notion portant davantage sur la pratique de l'objet, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005) proposent de percevoir la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique » (p. 93) entre les deux modes de lecture : la distanciation et la participation.

Comme l'explique K. Canvat (2007), la distanciation est « la régie de compréhension » (p. 23). Le lecteur suspend toute valeur référentielle du texte, il l'aborde comme ayant une polysémie maximale. Lire de cette façon comporte des avantages au niveau pédagogique, cela « va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture commune » (J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *op.cit.* 2005, p. 92).

La lecture, conçue comme participation, restitue l'illusion référentielle et l'implication du lecteur. C'est la « régie de progression » de K. Canvat (2007, *op. cit.* p. 23), la lecture ordinaire qui ne prend en considération que le plaisir du lecteur. Ce dernier s'immerge totalement dans le texte, ne pratique aucune analyse critique, et ne déchiffre aucun symbole. Dans ce mode de lecture « les valeurs associées […] sont celles de la lisibilité (l'unité, la cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référentialité » (J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, 2005, *op.cit.* p. 92).

Le lecteur peut choisir le livre en fonction du plaisir qu'il en attend. Il a à sa disposition toutes les productions littéraires, restreintes comme élargies. Ce type de lecture est celui que l'on associe généralement aux ouvrages appartenant au champ de la production élargie, la distanciation étant théoriquement la particularité du champ de la production restreinte. Cependant, il est possible d'envisager une autre répartition puisqu'un roman sentimental peut également être lu en adoptant un mode de lecture distancié. Dans le cadre de l'enseignement - apprentissage du FLE, la lecture-plaisir incite l'apprenant-lecteur à faire appel à ses émotions et à son imagination. Cependant, en classe, cette lecture pourrait présenter des inconvénients comme celui d'être jugée discriminante. C'est pourquoi la lecture littéraire doit être vue comme un équilibre harmonieux entre ces deux conceptions. La distanciation exige de nombreuses compétences que les apprenants n'ont pas toujours, y compris en langue maternelle, et le plaisir de la lecture propre à la participation peut être un objectif important dans une situation où le développement de l'autonomie est primordial. L'aspect plaisant de la lecture des textes littéraires, considéré comme élément de motivation, ne peut que faciliter les tâches communicatives et les projets mis en place autour de ce type de document.

6.2.1.3 Le plaisir de lire

Dans le cadre scolaire, l'analyse du texte a une place prépondérante, elle constitue l'objectif d'une grande partie des activités de lecture et appartient aux habitudes scolaires d'une grande

partie du public des apprenants. Elle peut prendre la forme d'une analyse grammaticale, syntaxique, stylistique, lexicale ou autre, et accompagne normalement la lecture des textes littéraires en classe. Sans remettre totalement en question cet état de fait qui permet d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, la prise en compte du plaisir de la lecture et la mise en œuvre d'activités qui le valorisent peuvent agir sur la motivation des apprenants et faciliter la réalisation de ces activités. Il est évident que lire un texte littéraire en langue étrangère n'est pas chose facile ; de nombreuses difficultés peuvent être décourageantes et freiner l'apprenant à trouver un intérêt à cette lecture, surtout s'il lit peu de littérature dans sa langue maternelle. Il paraît indispensable de diriger cette lecture vers d'autres modalités comme celles du jeu, lesquelles peuvent établir un nouvel intérêt et une motivation facilitant les acquisitions visées.
Dans son article intitulé *Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire*, F. Cicurel (2007) interroge les postures de lecture possibles face au texte littéraire et analyse les éléments susceptibles de motiver les apprenants. En conclusion, elle présente plusieurs bilans qui l'amènent à cette dimension ludique de la lecture :

> L'éloignement de la langue, la présence de références culturelles peu connues demandent un effort de compréhension tel qu'il risque de provoquer la disparition du plaisir à lire. Les médiations et étayages que constitue la parole professorale ont tendance à didactiser la situation de lecture et à la rendre avant tout scolaire et non littéraire. Il faudrait tout au contraire que le sujet lisant aille au texte comme on va à un jeu, (p. 170).

Dans cette perspective, le texte littéraire n'est plus pris comme une œuvre patrimoniale intouchable dont il faut trouver le sens que lui donne une société, mais il est plutôt un texte qui attend du lecteur une participation active. Le texte littéraire devient alors un espace ludique, dans lequel l'apprenant peut s'investir et proposer sa propre lecture. Cet investissement engage l'affect, les émotions, il peut correspondre à une identification de l'apprenant au personnage, comme à la découverte d'un ailleurs inconnu. Le texte se présente comme un « espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire » (J.-P. Cuq, I. Gruca, *op.cit.* 2005, p. 427).

Le plaisir de la lecture a été étudié et revendiqué par de nombreux chercheurs et écrivains parmi lesquels nous pouvons citer R. Barthes (1973) et D. Pennac (1992) ; tous les deux travaillent pour que le lecteur soit libre face au texte. Comme le dit Barthes (1973), « nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations » (p. 19), ce que Pennac (1992) reprend quand il revendique pour le lecteur dix droits

imprescriptibles[81] dont le deuxième est « le droit de sauter des pages » (p. 171). Dans le cadre d'une classe de langue, l'exploitation des extraits ou des textes courts peut interdire le développement de ces droits. Pourtant, ils sont constitutifs de la compétence du lecteur, qui sait qu'il n'est pas tenu de lire l'intégralité du texte. Au contraire, l'apprenant, pris dans sa lecture studieuse, s'attache à tout lire de peur de ne pas comprendre et de ne pas voir ce qui pourrait être important pour la réalisation de la tâche qui lui est proposée. C'est là qu'il faut s'interroger sur le choix des supports qui s'oriente souvent vers des extraits. Ce choix ne devrait pas empêcher de montrer l'intérêt des descriptions ou d'autres types textuels au sein des œuvres, et les droits du lecteur sont assez nombreux pour que certains d'entre eux puissent être appliqués en classe même lorsqu'il s'agit de lecture d'extraits.

Le quatrième droit présenté par D. Pennac (1992) est « le droit de relire » (*op.cit.* p. 179), droit généralement encouragé par les enseignants, tandis que le cinquième est « le droit de lire n'importe quoi » (*op.cit.* p. 180), et le septième « le droit de lire n'importe où » (*op.cit.* p. 187). Ces derniers ouvrent, tous deux, sur le corpus et les modalités de lecture en classe. D'autres droits sont plus délicats à appliquer comme « le droit de ne pas lire » (*op.cit.* p. 167) qui ne peut dépendre de l'apprenant dans un contexte institutionnel, mais qui introduit un facteur important qui intervient lorsque la lecture est vraiment littéraire : la motivation, qui est la base de la lecture partagée.

En fait, il est possible de s'interroger sur l'intérêt de cette lecture. De nombreux apprenants se posent la question : pourquoi lire des textes littéraires ? Quels sont les bénéfices qui s'en dégagent ? Les enseignants se demandent aussi : ces documents sont-ils vraiment intéressants pour figurer dans ma progression ? Ces questions ont reçu une réponse institutionnelle. Le texte littéraire est évoqué dans le CECR, il doit par conséquent être maîtrisé par les apprenants. Une autre réponse, qui est plus proche des réalités de l'apprentissage, est la nécessité de développer l'autonomie des apprenants en vue de lectures futures éventuelles, et de diversifier les stratégies à leur disposition pour ces activités.

L'exploitation du texte littéraire n'est pas indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère mais elle permet de lire dans cette langue, de la pratiquer, d'accéder à un élément prégnant de sa culture et de prendre plaisir à cette activité.

[81] Selon Pennac : le 1er est le droit de ne pas lire, le 2ème est le droit de sauter des pages, le 3ème est le droit de ne pas finir un livre, le 4ème est le droit de relire, le 5ème est le droit de lire n'importe quoi, le 6ème est le droit au bovarysme, le 7ème est le droit de lire n'importe où, le 8ème est le droit de grappiller, le 9ème est le droit de lire à voix haute, et le 10ème est le droit de nous taire.

L'instauration d'une relation entre le texte littéraire et l'apprenant à travers une situation de réception ludique et source de plaisir peut modifier l'image de ce type de document et réduire les éventuelles appréhensions que pourraient susciter la dialectique attente/ surprise. A. Séoud (1997) distingue les différentes formes de plaisir pendant une lecture :

> La première forme de plaisir est donc, pour simplifier, celle qui résulte de la projection de soi, de la reconnaissance de soi dans le texte, qui renvoie paisiblement au lecteur sa propre image, le confortant dans ses habitudes de pensées, ses goûts, sa culture ; c'est sans doute la forme de plaisir la plus familière, ou tout au moins la plus répandue. La deuxième est moins sécurisante ; ébranle les convictions du lecteur, suscite chez lui le doute, brise ses attentes : on comprend que cette forme de plaisir soit de nature différente de la première, (*op.cit.* p. 66-67).

Entre l'identification et la découverte, une autre dimension se découvre, elle interpelle le développement de la compétence interculturelle des apprenants. Le paramètre de la langue étrangère change les habitudes mais permet aussi de les retrouver là où on ne s'y attend pas, donc plutôt du côté de la surprise. Dans le cadre d'une classe de FLE, le texte littéraire joue son rôle lorsqu'il présente une réalité différente, inconnue ou méconnue du lecteur, tout en lui permettant de s'appuyer sur un élément, de s'identifier à un personnage ou de pouvoir faire une comparaison.

Le plaisir associé à la lecture littéraire provient de ce va-et-vient qu'effectue le lecteur entre la distanciation et la participation, et les éléments lui permettant de se retrouver dans le texte ou, au contraire, de se plonger dans une réalité différente. Dans cette perspective, la classe de FLE peut devenir le lieu où l'apprenant s'amuse avec le texte, part à la recherche d'indications, et laisse libre cours à son imagination et son affectivité.

La mise en avant de la dimension ludique, plaisante et active de ce mode de lecture, remotive les apprenants et permet d'atténuer l'image parfois négative associée aux textes littéraires. C'est la première étape qui ouvre les possibilités d'activités et fait évoluer le rapport au document afin de faciliter les apprentissages. Il ne s'agit pas de transformer la totalité de l'activité en jeu mais d'exploiter le plaisir de lire. Il peut arriver qu'un apprenant n'éprouve aucun plaisir à lire des textes littéraires dans sa langue maternelle, ce qui empêche d'envisager une simple transposition, mais incite au contraire à proposer un apprentissage progressif et complet de la lecture littéraire conçue comme une relation ludique entre le texte et le lecteur.

Même si le choix du texte littéraire à aborder en classe dépend du public d'apprenants, de leur niveau en langue étrangère et de leurs objectifs, il dépend aussi et peut-être d'abord des

caractéristiques du texte lui-même. Nous pensons qu'il y a des critères généraux à prendre en considération lors du choix des textes ; nous les présentons ci-dessous :

- Le premier critère appartient à l'étrangeté *linguistique* : dès les débuts de l'apprentissage du français, les apprenants deviennent progressivement familiers avec le vocabulaire employé dans les situations de communications courantes. Dans la sphère communicationnelle, il est tout à fait logique que l'apprentissage suive une progression partant du vocabulaire et des structures les plus courants vers qui sont les plus complexes. 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 XX^{e} siècle, les emboîtements syntaxiques ont peu à peu disparu des textes les plus récents, alors que certains mots et certaines structures syntaxiques courants au XIX^{e} siècle sont maintenant plus rares. À l'inverse, le théâtre contemporain, qui reproduit le langage oral avec des phrases souvent peu complexes sur le plan syntaxique, et reprend les mots 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 XX^{e} siècle, et tout particulièrement le théâtre, sont les textes qui posent le moins de problème aux apprenants. Ce n'est pas un hasard si, sur les dix auteurs les plus lus en classe de FLE selon Franc-Parler, sept soient des auteurs du XX^{e} siècle, les trois derniers appartenant à la littérature du XIX^{e} siècle[82].

- Le deuxième critère est l'étrangeté *référentielle* : un texte présente un contenu thématique qui peut être relativement familier pour l'apprenant, en fonction des expériences qu'il a vécues, des connaissances qu'il a de la société dont il apprend la langue, mais aussi de ses habitudes de lecture, car de nombreux thèmes sont récurrents en littérature. Plus le texte évoque des thèmes étranges à sa culture, plus il sera difficile à comprendre pour le lecteur. Plongés dans un univers dont ils ignorent les lois, les apprenants ne peuvent pas anticiper sur les événements ni déduire des idées à partir de phrases dont ils ne maîtrisent pas complètement le sens. Or, l'évolution de la société et des idées au fil du temps tend à rendre plus complexes les textes les plus anciens. Ainsi, le roman *Dora Bruder* de Patrick Modiano (1997), qui cherche à retracer l'histoire d'une jeune fille juive à Paris pendant la seconde guerre mondiale, parlera plus facilement aux

[82] Il s'agit d'Antoine de Saint-Exupéry, Albert Camus, Jacques Prévert, J-M-G. Le Clézio, Anna Gavalda, Amin Maalouf pour le XX^{e} siècle et de Victor Hugo, Charles Baudelaire et Guy de Maupassant pour le XIX^{e} siècle. Pour plus de détails, voir le site de Franc-Parler : www.francparler.org/dossier/litterature questionnaire.htm

apprenants, surtout s'ils sont européens, que *L'Éducation sentimentale* (1869) de Gustave Flaubert qui évoque la révolution française de 1848. En revanche, *Demain dès l'aube...* (1856) de Victor Hugo, évoque le thème universel de la douleur après la mort d'un être cher ; thème auquel peuvent être directement sensibles les apprenants. L'ancienneté du texte n'est donc pas entièrement déterminante.

- Le troisième critère, le plus commun mais non le moins important, est la longueur du texte. Les apprenants de FLE, surtout au niveau intermédiaire, lisent encore lentement, s'arrêtent souvent sur certains mots, ne comprennent pas immédiatement certains paragraphes, et cette lenteur peut rendre leur lecture pénible. Certaines méthodes de langue surmontent cette difficulté en ne proposant que des extraits d'œuvres littéraires, souvent très courts. Toutefois, les extraits présentent plusieurs inconvénients : sur le plan littéraire, ils subissent une décontextualisation, ce qui diminue en partie leur richesse ; sur le plan pédagogique, ils sont ponctuellement introduits 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 intégrale. Après ce niveau intermédiaire, il semble préférable de privilégier les œuvres intégrales, qui font l'objet d'un suivi sur une ou plusieurs séances et que les apprenants ont le temps de découvrir et d'explorer. Les œuvres intégrales ne sont pas toutes très longues, et les poèmes et les nouvelles apparaissent comme un juste milieu entre l'extrait et le roman de plusieurs centaines de pages qui occuperait un semestre et déplairait aux 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 noter 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.

- Le quatrième et le dernier critère relève directement de la didactique, puisqu'il s'agit de l'insertion du texte dans un projet didactique, qu'il soit linguistique et/ou culturel. En effet, les cours de langue suivent une progression dans laquelle le texte littéraire peut trouver sa place. De même, dans la méthode *Reflets 2* (1999), un extrait d'*Un Hiver en Bretagne* (1997) de Michel le Bris vient compléter une double page « *Civilisation* » consacrée à la Bretagne. Le texte est associé à un dossier culturel.

Ces quatre critères mentionnés ci-dessus s'appliquent à différentes approches du texte littéraire en classe de FLE. Cependant, c'est le premier critère de l'étrangeté linguistique qui doit être privilégié, 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, mais ses spécificités discursives et esthétiques, comme la mise en valeur du discours de l'émotion ou de la raison, la distinction entre sens littéral et sens figuré, la polyphonie, ou encore les formes de l'humour, de l'ironie ou de la tragédie. Au niveau intermédiaire, il est envisageable de travailler la différence entre le sens littéral et le sens figuré à travers l'étude des images et des connotations attribuées à certains mots. *Vol de nuit* (1931) de Saint-Exupéry, ou des poèmes comme *Le pont Mirabeau* (1912) de Guillaume Apollinaire et *Page d'écriture* (1946) de Jacques Prévert peuvent être exploités dans cette perspective.

On remarquera que tous les textes nommés ci-dessus sont relativement courts, afin que les apprenants aient le temps de les lire tranquillement et de les étudier en classe. Au niveau plus avancé, il est possible d'introduire des textes plus longs et plus complexes, mettant en scène un style identifiable, permettant aux apprenants de bien identifier les différentes formes que peut adopter la langue française. Ainsi *La Chevelure* (1884) de Maupassant peut être envisagé pour étudier le registre fantastique dans la littérature, *Le Horla* (1886) peut être étudié sous l'angle de l'opposition entre discours de la raison et discours de l'émotion, *Hygiène de l'Assassin* (1992) d'Amélie Nothomb à travers l'angle de l'ironie, *Oh, les beaux jours !* (1963) de Beckett à travers la réflexion sur l'absurde.

Aux niveaux supérieurs, l'étude pourra se focaliser sur des notions plus complexes, comme la polyphonie avec des textes de Gustave Flaubert, le rêve exotique et le monde idéal dans les poèmes de Charles Baudelaire, ou encore la dichotomie de l'ombre et de la lumière dans la civilisation française avec les textes de Victor Hugo.

L'attention au style du texte, liée au critère de l'étrangeté référentielle, peut 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 toutes les approches du texte littéraire. Toutefois, le programme dans lequel s'intègre les textes littéraires, devra reposer sur le critère du discours, plutôt que sur des critères grammaticaux ou culturels.

Grosso modo, le texte littéraire doit être envisagé comme un support pédagogique particulier, qui présente un intérêt conditionné par la mise en place d'une situation de réception et de

production spécifique. Patrimonial, culturel, porteur de valeurs reposant sur les institutions et sur la société, le texte littéraire peut avoir une image négative auprès des apprenants parfois réticents à son exploitation. Présenter un autre mode de lecture, complexe mais remotivant, des activités d'écriture hypertextuelle et/ou créative qui lui sont associées, peuvent être une nouvelle voie d'accès à la littérature et à l'autonomie par l'acquisition de stratégies de lecture et d'écriture diversifiées.

6.2.2 L'amélioration de la lecture grâce à la didactique de l'écriture

Ce travail de recherche ne saurait être complet s'il n'évoquait les implications pédagogiques qui peuvent en découler. La didactique a pour finalité d'être mise en œuvre dans les classes, par les enseignants et pour des apprenants dont l'objectif est d'apprendre le français comme langue étrangère. Dans ce processus, le choix des supports pédagogiques est une question primordiale qui intéresse tous les enseignants. La méthode d'enseignement est un véritable appui, que la sélection adoptée dans certaines classes depuis plusieurs années invite à compléter.

La littérature légitimée et la paralittérature sont présentes dans les méthodes d'enseignement et constituent des supports d'enseignement / apprentissage intéressants, comme l'a montré E. Riquois (2010) en insistant sur le fait que « ces deux ensembles peuvent être regroupés sous l'appellation « "les littératures", pluriel qui permet de signaler la composition multiple du champ littéraire, tout en envisageant une entité unique » (p. 249). Ce constat invite à réfléchir sur les caractéristiques spécifiques de la littérature à exploiter en classe afin de développer les compétences indispensables à l'autonomie des apprenants. Il en va de même avec la compétence de production et, plus, particulièrement de production littéraire.

De nombreuses composantes interviennent dans cette compétence permettant aux apprenants de disposer d'un regard différent sur l'œuvre et son contenu, et de compétences génériques susceptibles d'être exploitées dans d'autres langues et dans d'autres domaines de compétences.

Puisque le projet que nous adoptons dans notre recherche consiste à développer la compétence de production littéraire via la pratique des ateliers d'écriture créative, il nous est apparu indispensable de montrer de près le processus de lecture et les stratégies adoptées par un apprenant en français langue étrangère. La compétence de lecture littéraire est loin d'être accessoire pour l'acquisition de la compétence de production littéraire ; elle peut donner, à de nombreux apprenants, les outils nécessaires à la pratique de la langue littéraire écrite. L'habitude de lire en langue maternelle, l'envie de lire en français et les demandes des

enseignants, peuvent amener les apprenants à se rendre dans des bibliothèques. Disposer des compétences adéquates à la fréquentation de ces lieux de découverte devient appréciable. L'apprenant a la possibilité de choisir ce qu'il souhaite vraiment lire et de s'orienter vers ce qui lui semble intéressant. Capable de reconnaître les genres des ouvrages qui lui sont présentés, il les sélectionne et envisage la lecture à venir.

C'est de cette façon que le genre se fait outil au service de la lecture. Dans notre expérimentation nous allons voir que l'appartenance générique dominante d'un texte permet aux apprenants de mettre en place des hypothèses, un horizon d'attente qui anticipe la lecture et la rend plus facile. Certains genres littéraires peuvent contribuer à la lecture en proposant des constructions normées ou des procédés spécifiques pour garder l'attention de l'apprenant. C'est le cas du conte et de la nouvelle, dont la structure est typologique et reprise par les auteurs pour répondre aux attentes du lecteur. Celui-ci, curieux de connaître la fin ou pris par la tension narrative du texte, est engagé dans une lecture active où tout est mis en place pour l'amener jusqu'à la dernière page du livre. Il est donc plutôt agi qu'actif. Ce qui rend le lecteur actif c'est plutôt une littérature qui déjoue les attentes comme les nouvelles d'Alphonse Allais[83] : *Un drame bien parisien,* et *Les Templiers*, citées par Eco (1985) à la fin de *Lector in fabula*.

Dans le cadre de la classe de langue, l'un des objectifs de la production des textes créatifs par les apprenants est de les amener à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Cette pratique se réalise effectivement à partir de textes lus et participe à une meilleure compréhension de ces derniers, car en imitant, transformant ou transposant les modèles qu'ils y observent, les apprenants se les approprient et peuvent être plus sensibles aux particularités de style, de genre et de registres.

Le lien lecture/écriture a un effet sur le développement des compétences de lecture requises dans la préparation et l'élaboration d'un projet d'écriture. Ce fait suppose, de la part de l'apprenant, une activité de lecture sélective et pertinente dans le respect des consignes d'écriture affichées. La lecture se présente comme un préalable indispensable, c'est pour cette raison qu'il est recommandé de fournir à l'apprenant la possibilité d'enrichir sa propre bibliothèque qui lui fournira les formes et les codes littéraires nécessaires à son projet d'écriture. La pratique de l'écriture créative participe, de ce fait, à la formation du jugement, selon A. Viala (2001) :

[83] Alphonse Allais (1864-1905) avait publié ces nouvelles dans *Le Chat noir* en 1887-1890.

> Des exercices qui amènent à réécrire, transposer, transformer un texte exigent une des dimensions […] des exercices de traduction ; les programmes ajoutent que des exercices d'invention et de réécriture peuvent y contribuer, (p. 49).

L'écriture créative sert la lecture dans le sens où elle est envisagée comme une alternative à l'entrée dans la lecture des textes littéraires, par exemple lorsqu'un projet d'écriture est étroitement lié à un texte-source qu'il convient de lire attentivement en vue de sa transposition. Certainement, la dépendance de l'écrit vis-à-vis du texte-source a d'abord été un moyen de canaliser l'expression du sujet-écrivant et de donner une consistance à l'écriture créative en lui imposant des modèles à reproduire ou à transposer selon le principe de la réécriture (Abolgassemi, 2001 ; Houdart-Merot, 2004). Il y a une nécessité de recourir à la médiation des œuvres littéraires par la fréquentation desquelles se construit aussi une acculturation de l'écrit.

La capacité de saisir la singularité et l'originalité des textes soumis à la disposition des apprenants invite à interroger la relation que l'apprenant-scripteur établit avec le texte littéraire en tant que modèle. Cette relation induit certains types de configuration didactique inspirée par deux présupposés indépendants : le premier étant que l'apprenant ne peut entrer dans l'écriture qu'en référence à un capital de formes que la lecture doit lui permettre d'acquérir et qu'il lui suffira ensuite de l'appliquer et de se l'approprier. Le seconde, conséquence immédiate du premier, étant qu'une mise en œuvre de l'écriture créative dans un tel cadre place la pratique scripturale dans une relation de subordination vis-à-vis de la lecture.

6.2.2.1 Lecture/écriture : une liaison renforcée

La tutelle d'un ou de plusieurs textes peut constituer la base de la réalisation d'un écrit créatif surtout dans le cadre scolaire. La lecture est une étape préliminaire de l'écriture, car il ne saurait y avoir de transposition de procédés rhétoriques qui n'aient été préalablement reconnus, analysés, discutés dans le temps de l'analyse du ou des textes. Document de base pour une écriture de transposition ou réservoir de critères de réalisation devant assurer la production d'un texte nouveau dont l'apprenant sera l'auteur, le texte littéraire, par ses déterminations générique, rhétorique ou pragmatique, guide et domine l'activité scripturale. L'écriture créative s'apparente à un processus de familiarisation avec une écriture littéraire, non pas observée du seul point de vue analytique, mais retravaillée, déconstruite et reconstruite en fonction d'un objectif de manipulation formelle. Plusieurs cadres de travail sont proposés et applicables aussi bien pour l'écriture créative en langue première que l'écriture créative en langue étrangère comme, par exemple, le fait de varier le cadre temporel ou le mode de narration en transgénérisant le genre ou le registre du texte étudié et, aussi, le fait d'imiter par reprise

partielle du genre ou du registre du texte. Plusieurs exemples traduisent l'extrême diversité des incitations à l'écriture : une figure, un procédé, une forme littéraire et d'autres peuvent être retenus dès l'instant où ils offrent une prise suffisante pour être reproduits.

Sans contester le lien fondamental qui unit la lecture des textes littéraires et la production d'écrits, nous estimons néanmoins que cette dialectique du lire/écrire pourrait être interrogée. Quelle que soit l'orientation prise par l'écriture créative – réécriture, écrit de genre, l'apprenant-scripteur est invité à trouver dans des modèles textuels les ressources de sa propre écriture. Soit le texte littéraire fait l'objet d'une transposition, soit il permet l'appropriation de procédés rhétoriques ou de constituants génériques que l'apprenant réinvestit dans son propre texte. Le texte littéraire, observé et lu, détermine le cadrage de l'écriture dès son lancement. Réécrire sur le mode de la transposition / transgénérisation un hypotexe, écrire « à la manière de » en maintenant une tournure stylistique, un procédé énonciatif soumet la performance scripturale à la connaissance et à la maîtrise de codes linguistiques que la lecture analytique du texte littéraire permet normalement d'acquérir. Du point de vue cognitif, cette option se range derrière une opinion scientifiquement peu crédible, celle que l'apprenant-scripteur ne peut raisonnablement développer des savoirs et savoir-faire sans la fréquentation de modèles.

On connaît l'intérêt que peut représenter l'entrée par les genres comme le défend K. Canvat (2003) puisqu'elle permet d'articuler lecture et écriture. En effet, « le relevé des critères de genres en lecture permet de passer à des genres de critères pouvant servir de répertoire de consignes d'écriture » (p. 178). Mais cette proposition n'est pas exempte de difficultés. Tout d'abord, un répertoire de consignes d'écriture n'assure pas automatiquement la réussite scripturale. Ensuite, l'articulation lecture / écriture à sens unique prive l'apprentissage de l'écriture des variations multiples offertes par les interactions oral / écriture / lecture. Enfin, à poser ainsi le genre rédactionnel, le risque existe de réduire l'écriture créative à une revue des genres, sans qu'il soit à proprement parler question de la rencontre avec une œuvre littéraire, avec l'écriture singulière d'un auteur qui nous révèle quelque chose de son temps, de sa lecture, et du monde.

Lors de l'atelier d'écriture, l'écrit créatif se conjugue au pluriel et fait appel à des compétences diversifiées ; mais les représentations associées à l'écriture peuvent toutefois être si fortes qu'elles interdisent toute prise de risque et toute écriture. Parmi celles-ci, la division experts / non experts est particulièrement prégnante comme le dit M.-C. Penloup (2000) :

> Ce qui court au long des analyses sur les représentations de l'écriture, c'est le concept d'un clivage experts / non experts qui répartit ainsi les rôles : à l'expert en écriture

> (écrivain, enseignant de littérature), s'oppose le non-expert, souvent appelé "scripteur ordinaire" caractérisé par des erreurs et des manques, (p. 31).

Dans le domaine de l'enseignement – apprentissage du FLE, cette représentation se double d'une auto-dévalorisation due au fait de s'exprimer en langue étrangère. Dans ce cas, les apprenants doivent non seulement surmonter leurs éventuelles appréhensions concernant l'écriture, mais ils doivent aussi se faire confiance et présenter un texte rédigé dans une langue où ils peuvent se sentir peu à l'aise. Cette double déstabilisation oblige l'atelier d'écriture créative à envisager des activités préparatoires donnant à l'apprenant les moyens de dépasser ses réticences et de laisser libre cours à son imagination.

D'ailleurs, dans l'atelier d'écriture, la position de l'enseignant est aussi très différente de celle qu'il occupe habituellement. R. Delamotte et M.-C. Penloup (2000) proposent « la posture d'autorisation » qui « est celle d'une mise en relation, de l'instauration d'un espace garanti aux apprenants (*auctor*, en latin, signifie garant) pour qu'ils puissent observer, échanger, en toute sécurité » (p. 105). Dans cette perspective, l'enseignant devient passeur, il permet à ses apprenants de prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre et les diriger pour qu'ils arrivent à l'écriture sans encombre.

Conclusion de la partie II

Le texte littéraire, une spécificité reconnue dans la didactique de l'écrit pour la formation de la compétence communicationnelle et interculturelle des apprenants du FLE

Prise de conscience, révélation, mise en valeur, sont des termes que nous avons utilisés tout au long de cette partie, tant ils sont importants pour l'acquisition d'une compétence combinatoire comme la compétence lectorale / scripturale. Les compétences et les stratégies présentes en

langue maternelle ne sont pas immédiatement accessibles en langue étrangère et doivent être conscientisées pour pouvoir être exploitées. L'atelier d'écriture créative à visée littéraire, adoptant la diversité générique littéraire, peut donner lieu à une observation plus attentive des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition d'une compétence complexe lectorale / scripturale.

Dans le cadre général de l'enseignement - apprentissage du FLE, et dès les débuts de l'apprentissage, l'acquisition des stratégies de lecture est une première étape à dépasser simultanément avec l'acquisition des stratégies scripturales nécessaires pour devenir apprenant-scripteur en langue étrangère. Les apprenants deviennent lecteurs grâce à la lecture régulière de textes littéraires et à la mise en place d'activités qui leur permettront de développer les stratégies propres à la lecture littéraire.

Nous pensons que l'adoption de l'écriture créative est une chance pour envisager autrement l'articulation de l'écriture et de la lecture des textes relevant du champ de la littérature, pour développer des stratégies originales, pour concurrencer des pratiques modélisantes et se tourner vers des modèles heuristiques.

La production d'écrits créatifs ne se limite pas à une pratique d'imitation de modèles importés des lectures littéraires patrimoniales mais reconnaît à l'écriture également une fonction cognitive de construction de connaissances. Elle s'articule à l'ensemble des pratiques langagières, orales et écrites, à l'œuvre dans la classe et s'inscrit dans un modèle innovant de la relation lecture/écriture. Elle occupe un temps spécifique et variable dans les activités de classe en fonction des objectifs qui lui sont associés.

Ces propositions que nous faisons répondent au constat fait par Y. Reuter (2005a) dans son analyse du fonctionnement de l'écriture d'invention du point de vue de l'institution scolaire :

> L'écriture d'invention s'affirme comme cristallisation d'une lecture et/ou d'une analyse antérieure(s) et, conséquemment, comme la fin d'un processus et non comme une étape intermédiaire (voire initiale) qui nécessiterait une analyse des choix effectués (que ceux-ci aient été conscients ou non), (p. 13).

Notre projet de recherche s'inscrit dans ce processus de refondation de l'écriture créative et au vu de l'expérimentation réalisée avec les apprenants du CUEFLE, il semble qu'il ait eu un effet positif et constructif, comme nous allons le voir dans la partie suivante qui lui est consacrée.

Troisième partie

L’atelier d’écriture littéraire au service de la compétence linguistique, interculturelle et esthétique des apprenants du FLE : une expérimentation au sein du CUEFLE de l’Université de Nice-Sophia Antipolis

Introduction

Dans la didactique du français langue étrangère, l'implantation des méthodes communicatives a sensibilisé les professeurs aux dimensions sociologiques que comprend tout apprentissage d'une langue vivante. Tout enseignement se situe dans un contexte sociologiquement déterminé.

De même, l'enseignement des langues s'opère dans un contexte interactif entre plusieurs cultures, ce qui le positionne, par conséquent, dans une situation interculturelle. Puisque toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois productrice et produit, l'enseignement des langues ne peut pas se contenter de prendre en compte le seul aspect de la langue. L'enseignement culturel accompagne et complète constamment l'enseignement linguistique, mais soulève, en même temps, des difficultés spécifiques relatives à l'aspect socioculturel de la langue acquise.

Au sein d'une classe de français langue étrangère, l'interculturalité occupe une place prépondérante qui met en jeu la part subjective de chaque apprenant et son être social. De même, le parcours personnel par lequel les apprenants s'approprient la culture dans ses multiples composantes apparaît comme une série d'expériences non seulement individuelles mais aussi collectives dans la mesure où elles font partie intégrante d'un projet d'enseignement grâce auquel les objectifs de langue (langue et culture) sont déterminés selon des perspectives didactiques diverses orales et écrites.

Durant l'apprentissage, l'apprenant met en œuvre ses capitaux socio-culturels ainsi que ses habitus. En effet, selon Porcher, l'apprenant est acteur « d'espérances pratiques » et les besoins qu'il exprime sont des besoins ressentis et vécus. Pédagogiquement, il est nécessaire de connaître ces besoins et de s'appuyer sur eux puisqu'un enseignement qui ne correspond pas aux souhaits des apprenants est le plus souvent voué à l'échec :« Les besoins ressentis constituent les points de départ de tout enseignement de langue étrangère » (Porcher, 1995, p. 24).

Porcher précise que cela ne signifie pas pour autant que l'objectif de l'enseignement consiste à répondre aux demandes des élèves, mais il s'agit plutôt de mettre en place des offres d'enseignement diversifiées à partir desquelles les apprenants se situeront et prélèveront ce qui leur convient. C'est au professeur de gérer ces offres et de les transformer en possibilités

authentiques pour l'apprenant. L'analyse des besoins que ressent l'apprenant permet de garder le contact avec lui et de négocier avec lui comme avec un usager autonome.

À l'analyse des besoins et à la détermination des objectifs s'ajoute l'acquisition d'une double compétence lire/écrire qui paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage des langues. Comme il n'est pas possible de dissocier oral et écrit, on ne peut non plus dissocier lire et écrire. Une didactique de l'écrit doit être intégrative. De même, lire n'est pas un acte mécanique, mais implique, outre une connaissance de code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes. Comme nous avons vu dans la partie précédente, à travers l'approche communicative, la didactique de l'écrit amène, d'une part, à se demander comment développer chez l'apprenant des compétences générales de lecture-écriture : les exercices diversifiés font perdre à celle-ci son caractère linéaire avec des opérations variées (chercher, comparer, prélever, etc.). D'autre part, elle amène à installer des stratégies de lecture sur des types de textes (publicitaires, journalistiques, littéraires, etc.) avec des outils tels que des grilles lexicales, permettant le repérage des marques de l'énonciation, de la cohérence textuelle, etc.

Le texte est un tissu de formes signifiantes, c'est pourquoi la lecture est considérée comme une « activité d'interprétation motivée » (Moirand, 1982) qui suscite une réaction chez le lecteur. Dans une telle perspective, faire apprendre à produire des textes diversifiés, liés aux besoins langagiers des apprenants devient un objectif explicite pour l'enseignant de langue. En outre, apprendre à écrire, signifie faire en sorte que le sujet écrivant produise des textes au-delà des phrases, et le sensibiliser à des stratégies capables d'installer chez lui les capacités nécessaires à la gestion de l'acte scriptural.

Les difficultés qui entourent l'enseignement-apprentissage de l'écriture sont de nature diverse (syntaxique, lexicale, représentationnelle, institutionnelle, etc.). Elles suscitent simultanément la répugnance chez les apprenants et le découragement chez les enseignants. D'ailleurs, dans la société, il est fréquent d'entendre dire que savoir écrire relève du « don ». Mais dans un contexte institutionnel, la réussite en production écrite est celle de l'élève qui obtient des bons résultats en production écrite. Le bon élève en production écrite est souvent considéré comme celui (celle) « qui a des idées, puis comme celui qui ne fait pas de fautes d'orthographe » (Barré-de Miniac, 2001, p. 104). On voit donc que ce sont les stéréotypes et les représentations sociales qui constituent la cause principale de la difficulté d'écrire.

Il est vrai que la connaissance de la langue est une condition préalable pour engager l'acte scriptural. Néanmoins, les savoirs linguistiques sont loin d'expliquer, à eux seuls, la réussite

rédactionnelle. En effet, d'autres données entrent dans le processus d'écriture, comme le rapport à l'écriture, susceptible également d'expliquer la réussite ou l'échec de l'acte d'écrire. S.-G. Chartrand et Chr. Blaser (2008a) proposent la définition du rapport à l'écrit suivante : « […] Nous définissons le rapport à l'écrit comme l'ensemble des actions et des significations construites par un sujet à propos de l'écrit, de son apprentissage, de son usage », (p. 188). Le rapport à… est le fruit d'échange entre plusieurs personnes, de négociations, ce n'est pas un constat stabilisé mais plutôt un processus, une construction dynamique, en transformation. A ce titre, nous référant à B. Schneuwly (2002) lorsqu'il affirme que « enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques », nous voulons insister sur le fait que l'enseignement-apprentissage est ce point de rencontre entre un enseignant, des apprenants et un objet de savoir médiatisé. Les interactions qui se déroulent en la classe et le travail conduit par l'enseignant ont pour but principal de changer le rapport que les apprenants ont avec cet objet de savoir, de leur donner l'occasion de construire des significations nouvelles à son égard, comme le dit M.-C. Penloup (2000) « Apprendre, c'est modifier des représentations antérieures pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite » (p. 21). Appliquant cette définition au cas où l'objet de savoir est l'écriture littéraire, nous rajouterons que l'enseignement de l'écrit devrait servir de guidage pour la construction de ces nouvelles représentations.

Beaucoup de didacticiens de l'écriture ont associé la notion de *représentation* à des connotations négatives (Dabène 1987, Reuter 1998). En effet, il existe un certain nombre de stéréotypes, lesquels ne peuvent être surmontés sans qu'on les envisage par rapport à l'expérience d'écriture personnelle[84] des scripteurs. Les pratiques d'écriture privées ou celles scolaires en langue maternelle peuvent influencer la réussite de l'acte d'écriture en langue étrangère. La prise en compte de ces pratiques d'écriture nous paraît susceptible d'aider à l'apprentissage de l'écriture dans la mesure où elles peuvent aider à penser l'écrire. Cette dimension réflexive est une partie fondamentale de la compétence scripturale des apprenants, car, comme l'affirme Y. Reuter : « La compétence apparaît […] formée indissociablement d'une capacité à faire et d'une capacité à penser ce faire » (1996, *op.cit.* p.86).

Nous tenterons de montrer que l'atelier d'écriture littéraire se donne comme moyen de modifier les représentations de l'écriture grâce à la situation scripturale innovante mise ne place, au

[84] Cette expression rassemble les éventuelles pratiques d'écriture en dehors de toute contrainte institutionnelle ou autre.

rapport personnel à l'écriture et au type de texte réalisé. Dans cette perspective, nous avons décidé de conjoindre trois hypothèses :

- Avec la première, nous nous sommes interrogée sur l'effet que le fait d'écrire a sur la motivation et l'implication des apprenants du FLE de différents niveaux lorsqu'on les met en position active ;

- Avec la deuxième, nous avons cherché à savoir comment l'écrit littéraire contribue au développement progressif des compétences scripturales et lectorales des apprenants du FLE et leur permet de faire travailler leurs compétences créatives et celles d'interprétation ;

- Enfin, nous avons essayé de vérifier le rôle que joue l'écriture littéraire dans la construction de la compétence interculturelle des apprenants.

Pour valider ces hypothèses, nous avons mené une expérimentation au sein du CUEFLE de l'Université de Nice-Sophia Antipolis ; pour laquelle nous avons établi deux axes de justification des hypothèses.

Comme vu précédemment, la didactique de l'écrit en général contribue à la construction des compétences discursive et interculturelle chez les apprenants. De notre part, nous pensons que l'utilisation du texte littéraire dans la didactique de l'écrit contribue tout de même à la construction de cette compétence ; mais en même temps elle ne peut le faire que si l'on étudie le texte littéraire pour lui-même.

Pour le premier axe de travail, nous nous somme interrogée sur les stratégies que les enseignants adoptent pour activer et développer la compétence d'expression écrite chez leurs apprenants. Dans les projets pédagogiques de leurs cours, les enseignants se contentent-ils de pratiques ordinaires de l'écrit (fonctionnel, utilitaire) ou bien ont-ils recours aux pratiques littéraires pour faire appel à la créativité des apprenants ? Quel est le meilleur moyen pour sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue acquise ? Pour ce faire, nous avons vérifié les genres des textes employés dans les classes observées et nous les avons classés dans le sous-corpus 2 qui comporte les projets pédagogiques de chacune de trois classes observées.

Ensuite, dans le deuxième axe, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure la pratique de l'écriture littéraire en FLE peut modifier les représentations de l'écrit et, par conséquent, le rapport à l'écriture dans cette langue ? À ce propos, nous nous sommes demandée comment les activités de production littéraire des apprenants pourraient participer à la progression de leurs

compétences lectorales et scripturales ainsi qu'à une éducation générale qui favorise le respect mutuel par la compréhension des phénomènes sociaux en liaison avec la diversité culturelle ? Pour ce faire, nous avons réalisé des séances tremplins à visée littéraire avec deux classes A2+/B1, lesquelles seront développées plus tard.

La méthodologie de travail a consisté à observer des classes au CUEFLE de l'Université de Nice Sophia-Antipolis avec trois groupes d'adultes de niveaux A2+/B1/B2. Pour les niveaux A2+ / B1, nous avons observé des cours de « Langue et Savoirs culturels – Langue écrite », et pour le niveau B2, le « Cours de spécialité –option Littérature ». Ce choix méthodologique vient du fait que les enseignantes-tuteurs des classes observées font partie de l'équipe du laboratoire I3DL, au sein duquel nous avons mené notre recherche. Les enseignants des deux classes A2+ / B1, sont des anciens étudiants du Master 2 Didem[85]. Quant à l'enseignante de classe B2, elle est membre titulaire du laboratoire I3DL. Nous aurions aimé avoir, dans le cadre de l'expérimentation, des groupes-témoins, mais malheureusement le refus des autres enseignants au CUEFLE d'être observés dans leurs classes nous ont obligée de nous contenter de ces trois classes observées.

Pour les classes de niveaux A2+ / B1, nous sommes intervenue à plusieurs reprises durant le semestre en glissant des séances tremplins de travail sur l'écrit littéraire en harmonie avec les objectifs principaux du cours prédéterminés par les enseignants-tuteurs. Pour la classe B2, nous avons négocié avec l'enseignante, avant le début du semestre, la mise en place d'un programme progressif à visée littéraire dans le but d'évaluer l'impact de l'atelier d'écriture littéraire sur les apprentissages.

Pour les classes A2+/B1, nous avons analysé les productions des apprenants réalisées pendant les ateliers tremplins. Pour la classe B2, nous avons analysé les productions des apprenants réalisés lors des ateliers d'écriture menés par l'enseignante. Pour les trois classes, nous avons fait remplir des questionnaires et des entretiens destinés aux apprenants et aux enseignants des classes choisies. Nous avons classé les différents types de données recueillies en sous-corpus :

- Le sous-corpus (1) comporte le curriculum du CUEFLE.
- Le sous-corpus (2) concerne les projets pédagogiques des classes concernées.

[85] Master 2 Didactique des Disciplines Non Linguistiques en Zone Euro-méditerranéenne de l'Université de Nice Sophia Antipolis. Les étudiants de ce master assistent aux séminaires du laboratoire I3DL.

- Le sous-corpus (3) contient les réponses des apprenants aux questionnaires distribués et les entretiens.
- Le sous-corpus (4) est consacré au classement des textes produits lors de nos ateliers tremplins et de ceux réalisés lors de cours de spécialité-option Littérature.

Il est vrai que les types des données recueillies sont hétérogènes, mais en même temps ils sont complémentaires. Le but principal était de décloisonner l'écrit littéraire pour l'enseignement du FLE en essayant de lier la didactique de l'écrit, considérée comme une sous-discipline du champ FLE, avec la discipline de l'écriture littéraire.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous allons faire connaître le cadre de notre expérimentation en présentant notre méthodologie d'investigation, notre public et le recueil des données. Nous commencerons par la présentation du CUEFLE de l'Université de Nice Sophia-Antipolis, nous décrirons le programme des cours de langue écrite et celui du cours consacré aux thèmes et textes littéraires afin de situer les produits écrits qui constituent une partie de notre corpus dans la progression curriculaire en vigueur au CUEFLE.

Après avoir explicité les modalités de l'étude, nous présenterons ensuite les apprenants-scripteurs grâce aux données personnelles qu'ils ont bien voulu nous livrer, notamment celles qui concernent leur culture éducative : leur pays d'origine et leur répertoire linguistique, où et pendant combien de temps ils ont appris le français, leur formation professionnelle et leurs études en France ou ailleurs. Dans le dernier volet du chapitre, nous détaillerons les différentes consignes d'écriture mises en place et les tâches réalisées par les étudiants durant notre expérimentation.
Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse de trois sous-corpus des textes produits, lesquels sont répartis selon le niveau des classes observées. Cette analyse nous permettra de revenir sur les hypothèses émises au départ. Pour chaque classe, nous procéderons à une présentation et à un traitement des données recueillies.

Quant au dernier chapitre, il sera consacré aux préconisations didactiques de la recherche avec les conséquences des résultats de la recherche sur la didactique du FLE, des questions préalables à l'élaboration d'un atelier d'écriture littéraire et d'autres stratégies propices à l'enseignement de l'écrit en FLE.

Chapitre 7 : Présentation du contexte de l'expérimentation de ses participants et du protocole

Notre expérimentation a été réalisée au Centre Universitaire d'Etudes en Français Langue Étrangère (CUEFLE) de l'Université de Nice Sophia-Antipolis. Nous avons été accueillie par trois enseignants pour observer leurs classes pendant des cours de Langue écrite (compréhension et expression) et des cours de Langue de spécialité (option Littérature).

Les différentes phases de l'expérimentation se sont réparties comme suit :

- La première phase consistait à observer les deux cours de langue écrite (niveau A2+/B1) afin de saisir les projets pédagogiques mis en place par les enseignants respectifs et d'examiner la présence/ou l'absence du texte littéraire dans les programmes. Pour la classe B2, nous avons préalablement négocié avec l'enseignante la mise en place d'un programme contenant des travaux d'écriture créative à côté du programme de la lecture analytique des textes littéraires adoptée auparavant.

- La deuxième phase comportait la négociation avec les enseignants des classes A2+/B1 pour pouvoir établir notre expérimentation au travers d'interventions à visée littéraire qui étaient en harmonie avec les objectifs principaux de ces cours.

- La troisième phase était la préparation de nos interventions -ateliers tremplins- pour les classes A2+/B1 avec les questionnaires à distribuer aux apprenants-scripteurs ayant participé à l'expérimentation.

- La quatrième phase était la phase de la réalisation de nos interventions.

- La dernière phase était le traitement des différentes données recueillies durant l'expérimentation.

Ces phases d'observation et d'intervention nous ont permis de constituer les différents sous-corpus de notre expérimentation.

7.1 La structure du CUEFLE

Le Centre Universitaire d'Etude en Français Langue Étrangère (CUEFLE) est l'une des quatre composantes du Service Commun en Langues (SCL) de l'université de Nice Sophia Antipolis.

Annuellement, le Centre accueille environ 250 étudiants étrangers, venant du monde entier, qui veulent parfaire leur connaissance du français. Tous les cours sont élaborés selon les directives du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Les cours sont semestriels : Session 1 de septembre à janvier ; session 2 de février à juin, soit 13 semaines par semestre. Les étudiants y suivent deux types de cours : des cours de français général qui sollicitent des compétences langagières et culturelles, et des cours de langue française et savoirs culturels, dans lesquels les cours de langue française (orale et écrite) sont distingués et séparés des cours de savoirs culturels (option juridique et littérature complétées par des ateliers de civilisation, médias, chanson, etc.).

7.1.1 Curriculum de formation du CUEFLE

Nous présentons en détail dans le tableau ci-après les différents types de cours proposés par le CUEFLE. Ces types de cours prennent en considération les niveaux des apprenants ainsi que les compétences qu'ils doivent acquérir selon les directives du CECR.

Types de cours proposés	Niveaux concernés	Objectifs principaux
Français général : pour apprendre la langue française pour s'intégrer dans un environnement francophone (15 heures hebdomadaires).	Niveaux **0** à **A2** du CECR	Ces cours privilégient la pratique orale et écrite de la langue. Ils visent à faire acquérir, à partir du niveau débutant complet, les compétences nécessaires pour être à l'aise dans des situations de communication de la vie privée et sociale. Les cours préparent au Diplôme Universitaire d'Études Françaises **DUEF A2** du CECR reconnu par l'ensemble des centres membres de l'ADCUEFE[86].
Langue et Culture françaises (**Savoirs culturels**) : pour renforcer la maîtrise de la langue pour suivre une formation professionnelle ou un cursus universitaire (15 heures hebdomadaires).	Niveaux **B1** à **C2** du CECR	Ces cours ne s'adressent pas à des publics débutants. Ils visent à renforcer la maîtrise orale et écrite de la langue et à faire acquérir des compétences spécifiques liées à des domaines disciplinaires. Ils préparent également à des diplômes universitaires reconnus par l'ensemble des

[86] Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers.

		centres membres de l'ADCUEFE.
Soutien linguistique : pour renforcer la maîtrise de la langue et acquérir la méthodologie des exercices universitaire (6 heures hebdomadaires[87]).	Niveaux **A0** à **C1** du CECR	Ces cours sont conçus pour les étudiants des programmes d'échanges des Relations Internationales (ERASMUS ou autres) et tout étudiant étranger inscrit dans un cursus universitaire. Ils visent à faire acquérir et à consolider des compétences d'expression orale et écrite spécifiques à un contexte universitaire.

Tableau n°11: *Les différents types de cours proposés par le CUEFLE* [88].

D'après ce tableau, nous voyons que les classes concernées par les cours de « Langue et Culture françaises » sont celles des niveaux B1 à C2. C'est donc à partir de ces niveaux que des ateliers d'écriture littéraire pouvaient être envisagés. Toutefois, l'expérimentation que nous avons réalisée avec la classe A2+ a montré la possibilité d'insérer et de réussir des ateliers d'écriture littéraire à partir de ce niveau.

Le tableau suivant présente la répartition spécifique pour chaque programme envisagé pour les cours de Langue et Culture Françaises en fonction des niveaux linguistiques :

Niveau	Programmes détaillés
B1	♦ Développer la compréhension et l'expression orales et écrites selon des objectifs universitaires. ♦ Étudier la langue à partir de documents authentiques écrits, sonores et vidéo. ♦ Découvrir et approfondir l'étude d'une discipline. ♦ Découvrir et approfondir des points culturels significatifs de la civilisation française.
B2	Les volumes horaires indiqués correspondent aux heures de cours hebdomadaires (15 h.) : ♦ **Langue écrite** (6 h.) Décrire une personne, une situation ; raconter ; expliquer un événement, une situation de la vie quotidienne ; donner et justifier une opinion. ♦ **Langue orale** (3 h.) Décrire un lieu, une personne ; parler de ses activités, de ses goûts ; donner et justifier une opinion. ♦ **Ateliers d'expression**[89](2 h.) L'étudiant suit 2 ateliers de son choix par session : Découverte du Cinéma Français - Chansons françaises - Expression théâtrale - La Presse et l'actualité - Français pratique - Écriture créative.

[87] 6 heures hebdomadaires (3 séances de 2 h.) pendant 10 semaines. Ces cours sont des cours du soir et se déroulent de 18h à 20h.
[88] Tableau récapitulatif des modules mis en ligne sur le site officiel du CUEFLE http://www.unice.fr/scl/cuefle/index.php?lang=fr. [Page visitée le 13 octobre 2015].
[89] Les intitulés des ateliers sont donnés à titre indicatif, ils peuvent être modifiés.

	♦ **Français de spécialité** (2 h.) l'étudiant choisit une option 1- *Arts et littérature* : étude des grands thèmes de l'histoire de l'art à travers la littérature, la peinture, la sculpture, l'architecture, l'art baroque (1ère session) ou l'art moderne (2ème session). 2- *Français juridique et économique* : initiation à la langue économique et juridique grâce à l'étude du monde du travail et de l'entreprise ; étude des principes de base du droit du travail. 3- Français des sciences et des techniques : terminologie propre aux domaines scientifiques, écrits de type professionnel et administratif. ♦ **Civilisation** (2 h.) Connaissance de la France contemporaine, organisation sociale et administrative, Nice et sa région, histoire, traditions.
C1	Les volumes horaires indiqués correspondent aux heures de cours hebdomadaires : ♦ **Langue écrite** (4 h.) Exposer et analyser un fait de société ; argumenter ; apprendre à rédiger un texte argumentatif selon les normes universitaires. ♦ **Pratique de la grammaire** (1 h.) Renforcer la maîtrise de la syntaxe et de la morphologie par des exercices et un soutien individualisé. ♦ **Langue orale** (3 h.) Exposer et analyser un fait de société ; développer et justifier une opinion ; argumenter, débattre. ♦ **Français de spécialité** (5 h.) L'étudiant choisit une option : 1- *Littérature* : étude de courants et thèmes littéraires ; analyse détaillée de textes littéraires du Moyen Age au XX^{e} siècle. 2- *Français juridique et économique* : découverte du système judiciaire français et initiation au droit pénal ; étude du droit commercial et notions de macro-économie, Institutions politiques. ♦ **Savoirs culturels** (2 h.) L'étudiant choisit 2 cours : - Géographie économique et sociale. - Le cinéma français. - La France de l'Ancien Régime aux révolutions. - La place de la France dans le monde actuel. - La société française vue à travers les médias. - L'Europe et la communauté européenne.
C2	Les volumes horaires indiqués correspondent aux heures de cours hebdomadaires : ♦ **Langue écrite** (2 h.) Argumenter ; rédiger selon les normes universitaires ; disserter. ♦ **Pratique de la grammaire** (2 h.) Syntaxe des phrases complexes et grammaire de texte. ♦ **Langue orale** (2 h.) Dans le cadre d'une recherche personnelle, s'informer, contacter et interroger des personnes-ressources ; exposer les informations recueillies ; argumenter, débattre. ♦ **Français de spécialité** (6 h.) L'étudiant choisit une option 1- *Littérature* : étude des genres littéraires (roman, poésie, théâtre) ; initiation au commentaire composé et grammaire descriptive de la phrase. 2- *Français juridique et économique* : la notions de droit administratif et de droit civil, et les sociétés commerciales et le marketing. ♦ **Savoirs culturels** : (1 h.)

	L'étudiant choisit 3 cours - L'Europe et la communauté européenne. - Géographie économique et sociale. - Le cinéma français. - La France de l'Ancien Régime aux révolutions. - La place de la France dans le monde actuel. - La société française vue à travers les médias.

Tableau n°12: *La répartition des programmes détaillés de cours de langue et Culture françaises à partir du niveau B1 du CECR au CUEFLE.*

Dans le tableau ci-dessus, il est clair que pour le niveau B1 les compétences de compréhension et d'expression écrites sont exclusivement de type universitaire et fonctionnel, alors que pour le niveau B2, nous voyons que la littérature figure en tant qu'une option. Cet état de lieu nous a poussée à réfléchir à l'intérêt que pouvaient avoir les ateliers d'écriture littéraire dans la construction des compétences lectorales et scripturales chez les apprenants à partir de ce niveau.

7.1.2 Les cours dans lesquels les expérimentations ont pris place

Nos observations des cours de Langue écrite de niveaux A2+/B1 et des cours de Français de spécialité-option Littérature de niveau B2 ont constitué la première phase de notre expérimentation. Elles étaient indispensables pour connaître le fonctionnement des classes dans leur globalité (rôle de l'ensemble des participants, thèmes de discours, types d'activités mises en place, gestion de l'interaction, etc.). Grâce à ces observations, nous avons pris connaissance du niveau des apprenants et de la singularité de chaque enseignant dans son action professorale, sa façon de favoriser l'appropriation des savoirs scripturaux à transmettre et de susciter le désir d'apprendre. Nos échanges avec les enseignants-tuteurs, qui nous ont fait don de leur temps et de leur expérience, nous ont permis d'établir un état des lieux et de procéder à la deuxième phase de notre expérimentation, laquelle comportait la négociation de la mise en place des ateliers tremplins à visée littéraire pour les classes A2+/B1, et la modification du programme du cours de Français de spécialité dans la perspective d'une production écrite littéraire pour la classe de niveau B2.

Pour le premier semestre de l'année 2012-2013, la répartition des étudiants inscrits au CUEFLE[90] se présentait de la manière suivante :

Nombre d'étudiants inscrits	Type de cours
138	Cours de langue française**A0 – A2**
72	Cours de langue française et savoirs culturels **B1**

[90] Nos observations ont été effectuées pendant le deuxième semestre (de février à mai) des années : 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015.

56	Cours de langue française et savoirs culturels **B2**
24	Cours de langue française et savoirs culturels **C1**

Tableau n°13: *La répartition des étudiants inscrits au CUEFLE en 2012-2013.*

L'enseignante de la classe observée[91] de niveau B1 nous a fourni des renseignements concernant le nombre officiel des étudiants inscrits au premier semestre : « *Dès la première quinzaine de cours, les effectifs se réduisent car de nombreux étudiants se sont inscrits au CUEFLE notamment pour obtenir un visa étudiant et ne se soumettent pas à l'assiduité. Ils ne font plus partie des listes officielles des étudiants et sont radiés des cours* »[92].

Notre expérimentation consistait à analyser des textes rédigés par les étudiants des classes observées. Pour les deux niveaux A2+ et B1, il s'agit de textes produits au cours de Langue écrite lors de nos ateliers tremplins ; alors que pour le niveau B2, ce sont des textes recueillis dans le cours de « Français de spécialité - option Littérature ». Les contenus de ces cours seront développés en détail plus loin.

Le premier groupe que nous avons observé était composé de 15 étudiants de niveau B1. Quant à la deuxième classe observée, il s'agissait d'un groupe de 17 étudiants de niveau A2+. Enfin pour la troisième classe, les étudiants étaient plus nombreux, la classe regroupait 25 étudiants, comme on le voit sur le tableau ci-dessous :

Classe observée	**Nombre d'étudiants-participants**	**Type de cours**
A2+	17	Cours de langue et culture française : **Langue écrite**
B1	15	Cours de langue et culture française : **Langue écrite**
B2	25	Cours de langue et de spécialité : **Option littérature**

Tableau n°14: *Nombre d'étudiants participants à l'expérimentation selon leur niveau et type de cours observé.*

L'expérimentation menée peut être définie comme une recherche-action avec les groupes-classes A2+/B1 puisque c'est nous qui avons mené l'intervention, et une recherche coopérative par le fait d'avoir établi avec l'enseignante-tutrice de la classe B2 un programme qui comportait à la fois la lecture analytique des œuvres littéraires et des ateliers de production écrite littéraire.

[91] L'enseignante de la classe observée de niveau B1 durant le deuxième semestre de l'année 2012-2013 était également la responsable pédagogique du CUEFLE au moment de l'expérimentation.

[92] L'intégralité de l'entretien avec l'enseignante de la classe observée de niveau B1 est à la disposition du lecteur à l'annexe **13-II**.

7.2 Profil socioprofessionnel des apprenants

Dans un premier temps, nous tenterons de définir le profil sociologique des étudiants participant à l'expérimentation. Puis, nous mettrons en relief leur pratique de l'expression écrite en français et leurs réflexions concernant l'utilité de l'apprentissage du français et de sa progression dans leur vie socioprofessionnelle. Ensuite, nous nous attacherons à éclaircir les représentations de la production écrite littéraire des étudiants et à dessiner, à partir de l'analyse de leurs écrits, les contours des médiations interculturelles auxquelles ils ont eu recours. Enfin, nous prendrons en considération les pratiques enseignantes concernant la culture à la fois comme moyen et fin d'un cours de langue, tout en analysant les stratégies de l'enseignant pour gérer l'interculturel au sein de la classe.

Présentons maintenant les étudiants qui ont accepté de collaborer à ce travail de recherche en répondant à notre questionnaire et pour certains d'entre eux, en nous faisant parvenir également, par le biais de leurs enseignants respectifs, les textes qu'ils avaient rédigés pendant les cours et qui ont constitué ainsi notre corpus d'observation. Nous avons rassemblé les questionnaires distribués dans les trois classes observées. Voyons tout d'abord en quoi consistait le questionnaire.

7.2.1 Le questionnaire

L'objectif principal du questionnaire était d'interroger directement les apprenants sur l'indice de satisfaction qu'ils attribuaient aux contenus des cours suivis et de savoir s'ils avaient rencontré des difficultés dans la manière d'écrire un récit ou une description en français ; ces deux types discursifs étaient les deux types dominants abordés dans les classes observées. Les questions portaient sur le rapport des étudiants-scripteurs à l'écriture, et sur les éventuelles difficultés qu'ils avaient rencontrées pour réaliser la tâche d'écriture demandée et leurs stratégies d'apprentissage.

Le deuxième objectif du questionnaire était de récolter des données personnelles sur les apprenants et notamment leur pays d'origine, leur langue maternelle et le ou les pays où ils avaient fait leurs études ; ces informations étaient indispensables pour pouvoir les comparer.

Pour la classe de niveau B2, nous avons rajouté deux objectifs supplémentaires qui concernaient le rôle de l'étude de textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères et les difficultés rencontrées quand il s'agit de réécrire, réactualiser ou d'inventer un texte littéraire.

En raison de ces objectifs, le questionnaire est constitué de deux grandes parties :

- des questions sur l'apprenant et sur ses motivations pour s'inscrire au cours de spécialité-option littérature ;

- des questions sur le contenu du cours, les difficultés rencontrées et les différences constatées avec les pratiques d'écriture fonctionnelle et littéraire.

Afin que les apprenants puissent effectivement identifier les pratiques d'écriture en français et distinguer les pratiques d'écritures ordinaires « fonctionnelle » des pratiques littéraires, le questionnaire ne pouvait être distribué qu'en fin de session, une fois qu'ils s'étaient familiarisés avec la manière de rédiger une narration, une description ou une argumentation en français. Or, chaque cours durant plusieurs mois (de septembre à janvier ou de février à avril), il est habituel dans ce contexte d'apprentissage que le nombre des participants diminue parfois sensiblement vers la fin du semestre. De plus, comme toujours lors d'enquêtes et d'expérimentations, il y a eu déperdition : tous les questionnaires distribués n'ont pas été rendus. Pour recueillir suffisamment de réponses, il a donc fallu interviewer certains apprenants. C'est pourquoi les réponses s'étalent sur trois semestres avec trois classes différentes : de février à mai des années 2013, 2014 et 2015. Nous avons pu ainsi obtenir 50 questionnaires remplis. Les entretiens étaient complémentaires du questionnaire distribué.

Le questionnaire écrit présente de nombreux avantages, surtout s'il est bref (celui dont il est question ici tenait sur deux pages et demi qui pouvaient être remplies en 15-20 minutes)[93] parce qu'il n'exige pas de l'apprenant un grand investissement de temps ou d'énergie : c'est pourquoi la plupart des personnes sollicitées ont accepté d'y répondre et, le plus souvent, elles l'ont fait consciencieusement (rares sont les questionnaires remplis d'une manière lacunaire).

Cependant, la brièveté du questionnaire peut devenir aussi un inconvénient. En effet, quand on limite le nombre de questions, il est difficile de laisser de la place aux nuances. Il est donc parfois nécessaire de poser des questions supplémentaires à l'apprenant sous forme d'entretien semi-directif plus ou moins court, mais toujours très ciblé (portant sur les réponses du questionnaire). Là encore, la majorité des apprenants s'est montrée coopérative. Au total, 4 entretiens complémentaires ont été effectués.

[93] Une version vierge de chaque questionnaire distribué aux étudiants-participants des classes observées est disponible aux annexes n°3, 4 et 5.

7.2.2 Profil des participants

Nous remarquons une prépondérance féminine notoire. Sur les 50 personnes interrogées, 38 sont des femmes (soit 76%) et seulement 12 des hommes (24%).

En ce qui concerne leur âge, la majorité a entre 22 et 32 ans (soit 76%), avec une concentration autour de 25 ans. Aucun étudiant n'a plus de 40 ans ; la majorité a entre 22-32 ans ; il s'agit d'un groupe de jeunes diplômés et polyglottes. Nous détaillons la tranche d'âge des participants dans le tableau suivant :

Âge des participants	Chiffres en pourcentage
Moins de 22 ans	14%
De 22 à 32 ans	76%
De 34 à 40 ans	10%
Pas de réponse	---
Total	100%

Tableau n°15: *Âge des étudiants-participants.*

Les 50 participants proviennent de 21 pays différents, les pays les plus représentés étant : La Chine et le Japon (14), L'Amérique du Sud (Mexique, Equateur, Venezuela, Colombie, Brésil, Costa Rica) (9), la Russie (8), Les Etats-Unis (6), La Turquie (2). La répartition par aire géographique montre le grand nombre des ressortissants de la Chine et du Japon (environ un tiers) d'une part, et des Européens d'autre part :

Aire géographie	Nombre	Détail des pays (nombre des ressortissants)
Asie	16	Chine (8), Japon (6), Taïwan (1), Vietnam (1)
Europe de l'Est	11	Russie (8), Pologne (1), Roumanie (1), Kazakhstan (1)
Amérique du Sud	9	Brésil (2), Equateur (1), Venezuela (2), Colombie (1), Mexique (1), Costa Rica (1).
Etats-Unis	6	-----
Europe	5	Espagne (1), Italie (1), Suède (1), Danemark (1), Portugal (1)
Moyen-Orient	3	Iran (1), Turquie (2)
Total	50	

Tableau n°16: *Provenance des participants.*

Cette grande variété de pays d'origine constitue bien évidemment un atout pour notre recherche ; il était intéressant de voir si les participants provenant d'un même pays ont des réponses similaires ou non.

Etant donné la diversité des nationalités des participants, on ne s'étonnera pas que l'espagnol soit la langue maternelle la plus représentée pour les langues romanes (26% des participants pour 30% des participants provenant d'Asie).

Groupe de langue	Nombre de locuteurs	Détail des langues
Langues romanes	11	Espagnol (9), portugais (1), Italien (1),
Langue scandinave	2	Danois (1), Suédois (1)
Langue germanique	7	Anglais
Japonais, chinois, vietnamien	15	Japonais (6), chinois (8), vietnamien (1)
Langues slaves	11	Russe (8), polonais (1), roumain (1), kazakh (1)
Turque	2	
Persan	1	

Tableau n°17: *Langue maternelle des participants.*

En revanche, lorsque nous demandons aux participants quelles autres langues ils parlent, nous constatons la prédominance de l'anglais :

Langues	Nombre de locuteurs
1. anglais	41
2. espagnol	12
3. russe	5
4. italien	3
5. autres : portugais, coréen, japonais, grec.	1 locuteur pour chaque langue citée.

Tableau n°18: *Langue(s) étrangère(s) parlées par les participants*[94].

Nous constatons que le groupe est plurilingue et que l'anglais figure dans le répertoire linguistique de 82% de nos participants. Cette donnée est évidemment importante pour notre recherche car nous pouvons supposer que, spécialement en ce qui concerne les locuteurs de langues dites « éloignées » du français (par exemple le chinois ou le japonais), l'anglais peut servir de langue ressource dans l'apprentissage du français. Chacun de nos participants parle au moins deux langues étrangères.

Ensuite, deux questions du questionnaire avaient pour but de savoir si les participants étaient plutôt des personnes de passage ou au contraire, s'il fallait les considérer comme installés en

[94] Le français excepté.

France. À cette fin, nous leur avons demandé d'indiquer d'une part, la date d'arrivée en France, et d'autre part le temps qu'ils envisageaient d'y rester.

En ce qui concerne la date de leur arrivée en France, nous pouvons dire que la majorité des personnes interrogées (31 personnes sur 50) sont arrivées très ou assez récemment, c'est-à-dire depuis moins d'un an. Seulement 6 personnes sont en France depuis plus de 6 ans. Il nous paraît assez logique de s'inscrire assez rapidement à un cours de langue après l'arrivée dans un nouveau pays. Le tableau suivant nous montre la répartition des participants selon leur année d'arrivée :

	Nombre de participants
Arrivés très récemment (depuis 2 à 3 mois)	14 soit 28%
Arrivés assez récemment (depuis 6 à 9 mois)	17 soit 34%
Depuis assez longtemps en France (2 à 5 ans)	13 soit 26%
Depuis plus de 5 ans	6 soit 12%
Total	**50**

Tableau n°19: *Année d'arrivée en France.*

Quant à la durée prévue du séjour en France, il n'est pas toujours facile de l'indiquer avec précision puisque cela concerne l'avenir, c'est pourquoi, 4 participants n'ont pas répondu à cette question, alors que 7 participants répondent qu'ils ne savent pas. Ce qui frappe, c'est que contrairement à ce que l'on pense, ce sont les personnes installées depuis le plus longtemps en France qui semblent les moins sûres pour répondre à cette question, comme le montre le tableau suivant :

En France depuis...	**Pas de réponse**	**Ne sait pas**	**Pour toujours**	**Date indiquée= fin des études**	**Jusqu'à une certaine date**	**Nombre total**
Plus de 5 ans	2	4	-	-	-	6
De 5 à 2 ans	2	1	-	8	2	13
De 6 à 9 mois	-	2	-	11	4	17
Moins de 3 mois	-	-	-	9	5	14
Total, soit en pourcentage	4 4%	7 14%	0 --	28 56%	11 22%	50 100%

Tableau n°20: *Durée prévue du séjour en France.*

La proportion de personnes ne répondant pas ou ne sachant pas est, en effet, beaucoup plus grande chez les participants résidant en France depuis plus de 5 ans (4 sur 6, soit 66%) que chez eux arrivés plus récemment. D'autre part, nous remarquons que les personnes arrivées depuis longtemps n'indiquent pas de date précise pour répondre à la question, à la différence de celles qui résident en France depuis moins de 9 mois. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les personnes habitant en France depuis 2 à 5 ans n'ayant pas de date de fin de séjour très précise en tête, envisagent probablement de rester encore pendant un certain temps mais préfèrent ne pas le dire.

Parmi les participants arrivés depuis moins de 3 ans, la majorité (9sur 14) indique une date de fin de séjour : soit pour finir des études en France, soit pour une autre raison non indiquée (du fait de la profession ou celle du conjoint).

Si l'on considère l'ensemble des personnes interrogées, malgré les 22% n'ayant pas répondu ou ne sachant pas, nous pouvons quand même déduire du tableau que 12% des participants sont définitivement installés en France, tandis que 82% envisagent d'y demeurer pour une période limitée (dont 60% pour la durée de leurs études). Intéressons-nous à la durée prévue de ces séjours :

Durée prévue	**Étudiants en France** **Nb et %**	**Non-étudiants** **Nb et %**	**Total**
1 à 2 ans	8 soit 20%	4 soit 10%	12
3 à 6 ans	18 soit 46%	4 soit 10%	22
7 à 9 ans	4 soit 10%	-	4
Durée non précisée	1 soit 5%	-	1
Total	**31 participants**	**8 participants**	**39**

Tableau n°21: *Durée prévue des séjours provisoires (39 personnes).*

Nous constatons une différence entre les personnes venues pour suivre des études en France et les autres. Les étudiants prévoient, en effet, un séjour plus long que les non-étudiants. Cela s'explique par le fait que les étudiants sont surtout des étudiants du 2ème et 3ème cycles et qu'ils entreprennent donc de études longues. Une grosse majorité compte rester 3 à 6 ans, soit le temps de faire un master ou une thèse de doctorat. Quatre étudiants envisageant même de rester plus de 7 ans, les autres réponses au questionnaire permettent de déduire que deux d'entre eux ne se sont pas inscrits à l'université à leur arrivée en France mais qu'ils ont d'abord suivi un cours de langue française pendant un an. Quand nous considérons la totalité des réponses, il ressort que presque le 2/3 de ces séjours provisoires sont prévus pour un temps relativement long 3 à 6 ans.

Pour conclure sur la durée du séjour en France des personnes interrogées, nous pouvons dire qu'une bonne proportion d'entre elles sont « installées » en France, soit pour toujours, soit provisoirement mais pour une durée non négligeable (plus de 3ans).

Le but de l'expérimentation étant de montrer l'impact de la production écrite littéraire pour un meilleur apprentissage interculturel des apprenants de FLE, il est important de savoir où (dans leur pays d'origine, en France ou ailleurs ?) et pendant combien de temps et comment ils ont appris le français.

Le premier constat est que pour la plupart des participants, l'apprentissage du français n'est pas une fin en soi : seulement 2 d'entre eux ont fait des études de langue et littérature dans leur pays d'origine (anglaise, chinoise) avant de venir en France et ont un diplôme équivalent à la licence ou au master (4 ans d'études) dans cette discipline. Tous les autres ont fait des études autres et ont donc appris le français non pas pour l'enseigner ou le traduire mais pour travailler et/ou étudier en français, comme nous le verrons ultérieurement.

D'autre part, il est frappant de voir que la quasi-totalité des personnes ayant répondu ont appris le français en participant à des cours organisés par une institution, seulement 3 personnes disent avoir appris autrement : seules ou avec leur conjoint.

La question 7 concernait la durée de l'apprentissage du français. Nous remarquons que 30% l'ont commencé depuis 9mois /un an, alors que d'autres l'ont commencé depuis 8 à 9 ans (7 étudiants). La durée de l'apprentissage est très variable, de 3 mois à 9 ans, comme le montre le tableau suivant :

Durée	Nb de participants	Chiffre en pourcentage
Moins d'1 an	15	30%
De 2 à 3 ans	23	46%
De 4 à 5 ans	5	10%
Plus de 8 ans	7	14%
Total	50	100%

Tableau n°22: *Durée de l'apprentissage du français*.

Presque la moitié des participants (46%) ont donc suivi durant 2 à 3 ans des cours de français. Mais pour que ces données soient réellement parlantes, il faut également prendre en considération le volume horaire des cours, c'est donc ce qui va être analysé à présent.

En fait, nous avons demandé aux participants de préciser non seulement la durée des cours suivis mais aussi le nombre d'heures par semaine. Encore une fois, les cas de figure sont très divers puisque le volume d'heures varie de 20 à 30 heures par semaine, suivant les personnes.

De plus, la même personne a souvent suivi plusieurs cours de langue française ayant des volumes horaires différents, ce qui complique encore l'analyse. A partir de combien d'heures par semaine un cours peut-il être considéré comme intensif ? Nous avons fixé un minimum à 8 heures de cours par semaine car à partir de ce seuil, l'apprentissage du français prend une place importante dans l'emploi du temps dans la mesure où il a lieu tous les jours ou presque (2 heures, 4 jours par semaine).

Cependant, il apparaît qu'un nombre conséquent de participants a participé à un cours au volume horaire important. Afin de dépouiller les réponses, nous avons eu recours aux concepts opératoires de cours semi-intensif et intensif par opposition à celui de cours extensif.

Au sens strict, il faudrait sans doute distinguer entre un cours demi-intensif (entre 8 heures et 15 heures par semaine) et un cours véritablement intensif (entre 16 et 30 heures par semaine) qui non seulement occupe tous les jours (week-end excepté) mais aussi une bonne partie de la journée de travail (6 heures par jour pour les cours de 30 heures par semaine). Néanmoins, cette distinction n'étant pas indispensable pour les besoins de l'analyse, elle n'a pas été maintenue. Nous avons donc recensé tous les étudiants ayant participé à un cours de plus de 8 heures par semaine :

	Nombre	**Pourcentage**
Personnes ayant suivi au moins un cours intensif	34	68%
Personnes n'ayant pas suivi de cours intensif	10	20%
Personnes n'ayant pas précisé le volume horaire	6	12%
Total	50	100%

Tableau n°23: *Nombre de personnes ayant participé à un cours intensif.*

La majorité des apprenants ont participé au moins à un cours intensif. Il serait à présent important de voir si le caractère intensif de l'apprentissage va toujours de pair avec sa brièveté. Pour le savoir, nous avons croisé les données sur la durée de l'apprentissage et la participation à un cours intensif :

Durée totale	Nb total	CI[95] en France	CI dans le pays d'origine	CI en France et dans le pays d'origine	Total CI et %	Pas de CI	Non indiqué[96]
moins d'1 an	15	5	5	-	10= 67%[97]	-	5
2 à 3 ans	23	14	6	-	20 = 87%	2	1
4 à 5 ans	5	3	2	-	5 =100%	-	-
Plus de 8 ans	7	6	1	-	7 =100%	-	-
Total	**50**	**28**	**14**	**-**	**42**	**2**	**6**

Tableau n°24: *Durée de l'apprentissage et participation à un cours intensif.*

Contrairement aux cours intensifs qui se sont déroulés pour la plupart en France, les cours dans leur ensemble (intensif et extensif) ont eu lieu aussi bien en France que dans les pays d'origine. Par conséquent, nous observons trois cas de figure chez les personnes interrogées. Il y a des personnes qui se sont inscrites à leur premier cours de français – et pour la plupart à un cours intensif- à leur arrivée en France (56%) ; celles qui avaient déjà commencé leur apprentissage dans leur pays d'origine et/ou dans un autre pays avant leur arrivée en France et qui ont continué après (28%) ; enfin un peu moins nombreuses, celles qui avaient déjà acquis un certain niveau de français dans leur pays d'origine (16%).

En ce qui concerne le type d'établissement dans lequel s'est effectué l'apprentissage du français, il s'agit le plus souvent d'une situation extrascolaire, parfois dans le cadre d'un institut de langues ou bien des cours d'accompagnement à l'université de leur pays d'origine. Seulement 14% des participants (7 sur 50) ont suivi des cours de français dans l'enseignement secondaire de leur pays d'origine. Là, encore, nous observons que le français était une matière parmi d'autres au collège et/ou au lycée. Cet apprentissage extensif a duré, selon les personnes, entre 3 à 7 ans, à raison de 6 heures de cours par semaine. Les pays où ces cours ont eu lieu sont le Mexique, les Etats-Unis, la Suède et l'Equateur. Il n'est pas possible de tirer de conclusion générale de ces chiffres, mais nous pouvons malgré tout avoir une idée sur la présence de la langue française dans certains systèmes scolaires étrangers.

Enfin, nous remarquons que tous les participants ayant étudié le français pendant plus de 5 ans ont commencé leur apprentissage dans l'enseignement secondaire.

[95] Cours intensif.
[96] Volume horaire non indiqué.
[97] 10 sur 15 c'est-à-dire des personnes ayant suivi un apprentissage pendant moins d'un an ont participé à un cours intensif.

Si tous les étudiants ont décidé de se mettre à la pratique d'une nouvelle langue étrangère à l'âge adulte, il n'en demeure pas moins qu'ils pensent tous que c'est à l'enfance ou à l'adolescence que l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère est facilité par plusieurs motifs. Les étudiants explicitent leurs réponses clairement pendant les entretiens qui ont eu lieu à la fin des sessions. À notre question : « *À votre avis, quel est le moment le plus important pour acquérir une nouvelle langue étrangère ? Et pourquoi ?*», la majorité des étudiants interrogés ont répondu « *À l'âge de l'enfance* »[98]. « *La mémorisation des mots qu'enfant*[99] *apprend est plus facile, le cerveau est plus flexible et l'information entre plus facilement* »[100].

Un autre étudiant a répondu que l'âge favorable de l'apprentissage des langues étrangères est celui de l'adolescence « *L'esprit est plus structuré grâce à l'apprentissage de la langue maternelle, la comparaison entre les deux langues commence là et c'est bien* »[101].

Enfin, certains ont déclaré qu'il n'y a pas de moment précis pour une meilleure maîtrise des langues étrangères : « *quand on est prêt et on veut apprendre s'il y a la motivation tout est possible (...) Pour moi, maintenant à l'âge de 26 ans c'est le meilleur moment parce que je suis en France et j'habite chez une famille française qui m'aide à parler correctement* »[102].

D'après les réponses des étudiants de l'échantillon, nous remarquons qu'ils ont conscience des difficultés rencontrées durant le parcours d'apprentissage.

En résumé, nous pouvons dire que si toutes les modalités d'apprentissage (extensif/intensif, dans le pays d'origine/ en France, dans le secondaire/ dans un institut de langues) sont représentées, c'est l'apprentissage intensif en France, dans un institut de langues, qui prédomine. Les participants ne sont pas, pour la plupart, des spécialistes de la langue française, mais ils ont besoin de cette langue pour leurs études et/ou leur travail professionnel en France, comme nous allons voir à présent.

D'après l'analyse du questionnaire, tous les participants ont été scolarisés dans leur pays d'origine et ont obtenu l'équivalent du baccalauréat. Mais, il est important de savoir s'ils ont ensuite fait des études supérieures, et, le cas échéant, où et pendant combien de temps :

	Nombre	**%**

[98] 4 étudiants sur 5 ont eu la même réponse.
[99] (*sic*).
[100] Réponse de l'étudiant équatorien lors de l'entretien (classe niveau B1). L'intégralité de l'entretien se trouve à l'annexe 13-II.
[101] Réponse de l'étudiant sud-coréen lors de l'entretien (classe niveau A2+). L'intégralité de l'entretien se trouve à l'annexe 13-I.
[102] Réponse de l'étudiante turque lors de l'entretien (classe niveau B1).

Pas d'études supérieures	9	18%
Etudes supérieures dans le pays d'origine	34	68%
Totalité des études supérieures dans un autre pays que le pays d'origine	2	4%
Partie des études supérieures dans un autre pays que le pays d'origine	3	6%
Pas de réponse	2	4%
Total	**50**	**100**

Tableau n°25: *Participants ayant fait des études supérieures hors de France.*

Pratiquement presque tous les participants ont fait des études supérieures et la plupart dans leur pays d'origine (68%).

Quant à la durée des études, elle s'étale de 1 à 8 ans, mais il faut préciser que certains participants ont cumulé des disciplines d'études et sans doute l'une après l'autre, par exemple 5 ans de comptabilité puis 3 ans de théologie.

Enfin, les disciplines étudiées se répartissent assez également entre les sciences et techniques, biologiques, économique, les sciences humaines et les lettres :

Disciplines	Nombre	%
Gestion ; management, économie, commerce, tourisme	20	49%
Sciences politiques, journalisme, droit	8	20%
Sciences techniques : physique, chimie, maths, ingénierie informatique	7	17%
Sciences humaines et sociales : langues, lettres, philosophie, sociologie, théologie, histoire	3	7%
Médecine, pharmacie	2	5%
Architecture	1	2%
Total	41	100%

Tableau n°26: *Disciplines étudiées hors de France.*

Comme nous le verrons, la ou les disciplines étudiées par les participants sont un facteur important pour notre recherche, car elles peuvent faciliter ou non la réflexion des apprenants sur la pratique d'écriture. De même, nous pouvons faire l'hypothèse que pour les personnes ayant fait des études en sciences humaines et sociales, la tâche a été plus aisée que pour les autres.

La plupart des participants ayant fait déjà des études supérieures, et souvent des longues études, dans leur pays d'origine ou dans un autre pays, il n'est pas étonnant qu'ils suivent des cours de français au CUEFLE. Certains parmi eux s'apprêtent à poursuivre des études ou à commencer des nouvelles formations en France après avoir terminé leurs parcours au CUEFLE.

Concernant les disciplines les plus courues en France, comme pour les études suivies hors de France, la gestion, les sciences économiques, le tourisme, sont choisies par le plus grand nombre.

En revanche, pour les personnes qui se préparent à faire des études supérieures en France (13 personnes), pour 6 d'entre elles, nous constatons un changement de discipline après leur arrivée en France. La plupart ont terminé des études dans une discipline (3 à 4 ans) et commencent de nouvelles études. Par exemple, après 4 ans de marketing dans son pays, un participant américain (de la classe B1) souhaite s'inscrire en théologie à l'Université de Nice, et une autre participante se prépare à un cursus en histoire de l'art après 4 ans d'études de cinéma. Une fois encore, l'analyse des réponses au questionnaire montre combien les participants multiplient les diplômes ou bien changent de parcours.

En ce qui concerne la motivation et les objectifs des apprenants concernant le cours de Langue écrite, nous avons posé une question ouverte ce qui explique la grande variété des réponses ainsi que leur caractère parfois vague. L'intitulé exact en était : *Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e)s au cours de Langue écrite ? Que voulez-vous apprendre ?*

Motivations et objectifs	Nb apprenants	%
1.pour écrire mieux	**50**	100%
2.pour améliorer mon français	12[103]	
a) pour améliorer l'orthographe	3	
b) pour améliorer le vocabulaire	1	
c) pour réviser la grammaire	2	
d) pour améliorer la syntaxe	1	
e) pour apprendre la ponctuation	2	
f) pour apprendre l'utilisation du passé composé et de l'imparfait	6	
Total perfectionnement de la langue	27	56%
3.pour les études	12	24%
4. pour améliorer la communication écrite et orale en français	10	20%
5. pour apprendre à écrire des lettres formelles	4	
6. pour apprendre la méthode d'écriture en français	3	
7. pour trouver du travail	3	
8. pour savoir utiliser les connecteurs	2	
9. pour améliorer la compréhension écrite et l'analyse des textes	1	
10. pour apprendre à écrire dans un niveau de français plus élevé	1	
11. pour partager ses pensées en français	1	
12. pour pouvoir aider les enfants dans leurs devoirs	1	

Tableau n°27: *Motivations et objectifs (50 participants).*

[103] Les réponses des participants se croisent parfois, nous les avons comptées quand même.

D'après ces réponses, les études en France constituent un motif invoqué pour les participants, ce qui nous paraît logique parce que les études, surtout lorsqu'il s'agit des études du 2ème et 3ème cycle, exigent de rédiger des textes de plusieurs centaines de pages. C'est pourquoi,12 participants ont donné explicitement comme motivation le fait de devoir écrire un mémoire en français, comme par exemple la réponse de l'étudiante iranienne :« *Je dois rédiger mon mémoire et j'ai besoin d'apprendre tout : la langue, la ponctuation, des styles d'écriture* ».

Cependant, notons que 3 participants, soit 6% d'entre eux, disent vouloir se perfectionner à l'écrit pour trouver du travail (réponse 7, cf. tableau n°25) et que 4 autres désirent apprendre à écrire des lettres formelles (réponse 5). Nous sommes alors en droit de nous demander si les objectifs fixés par les cours de langue écrite correspondent réellement aux besoins des personnes réelles.

De même, si les apprenants semblent peu motivés pour acquérir les techniques d'écriture, ils le sont, en revanche, pour « améliorer leur français » (réponse 2) : non seulement c'est l'une des principales motivations de 12 d'entre eux ; mais en plus, certains détaillent les aspects linguistiques qu'ils espèrent mieux maîtriser grâce au cours : orthographe, grammaire, syntaxe, etc. comme en témoigne la réponse de l'étudiante ukrainienne : *« Je voulais surtout corriger les fautes d'orthographe et grammaire à travers l'exercice de l'écriture et les corrigées*[104]*...* »[105].

Ces réponses sont intéressantes car elles révèlent les représentations que ces personnes ont de la production écrite, celle-ci apparaît comme un moyen privilégié pour améliorer les compétences proprement linguistiques, c'est-à-dire morphosyntaxique, orthographique, etc. De plus, la réponse 4 montre que d'après 10 participants, l'activité d'écriture permet également d'améliorer la communication non seulement écrite mais aussi orale. Enfin, quand les participants comparent l'enseignement-apprentissage de l'écrit à celui de l'oral, c'est le premier qui est, pour eux, plus efficace parce que plus rigoureux : « *je voudrais améliorer ma capacité de communiquer écrite et orale en étudiant la langue dans une manière plus ouverte* »[106].

Pour un autre participant, la pratique de l'écrit est même indispensable à une bonne acquisition de la langue en général et permet aussi de perfectionner l'oral : « *je pense à travers l'écrit, on apprend le français correctement et il faut savoir écrire les mots et les prononcer* »[107].

[104] *(sic).*
[105] Les extraits sont reproduits tels qu'ils ont été écrits.
[106] Questionnaire numéro 8 du groupe B2.
[107] Questionnaire numéro 3 du groupe B1.

Ces personnes ont des représentations que nous pouvons qualifier de traditionnelles à l'égard de l'écrit, car elles en font un moyen privilégié d'apprentissage comme à l'époque de la méthode grammaire-traduction.

Nous voyons aussi à quel point les personnes interrogées sont motivées pour suivre et que certaines se fixent des objectifs déterminés très élevés pour maîtriser la langue écrite. Cette motivation s'explique par le fait que ces apprenants se trouvent en France pour des raisons aussi bien personnelles que professionnelles, c'est pourquoi ils ont besoin d'apprendre à écrire pour réaliser leurs projets ou encore pour aider les enfants scolarisés en France pour certains d'entre eux.

De plus, ces groupes d'apprenants étaient bien qualifiés dans leur pays d'origine. La plupart d'entre eux maîtrisent bien les techniques d'écriture dans leur langue maternelle et il est donc normal qu'ils aspirent à des performances de niveau élevé en français.

En conclusion, les réponses des apprenants au questionnaire nous ont largement permis de mieux saisir leurs spécificités : jeunes pour la majorité entre 22 et 32 ans, originaires d'Amérique de Sud, d'Europe, d'Asie et du Moyen-Orient. Ils se caractérisent par un répertoire plurilinguistique et par un niveau culturel et académique élevé.

Etant donné qu'ils sont installés en France pour continuer leurs études - souvent des études supérieures- et/ou exercer une activité professionnelle, ils ont vraiment besoin d'apprendre à écrire en français. Or, le passage à l'écrit ne va pas toujours de soi. Nous comprenons donc pourquoi ils se sont inscrits au cours de Langue écrite.

7.2.3 La place de l'interculturel dans les classes observées

Dans notre recherche, la construction de la compétence interculturelle des apprenants occupe une place primordiale, c'est pourquoi nous avons choisi d'observer la stratégie adoptée par les enseignants-tuteurs des classes observées pour gérer l'interculturel au sein de leurs classes respectives.

Après consultation des projets didactiques des classes A2+/B1, nous avons constaté que cette rubrique ne dépasse pas seulement la simple comparaison ou l'identification à un groupe social, mais elle bâtit également des passerelles entre les cultures d'origine des apprenants et celle de la langue cible dans le but d'un échange et d'un enrichissement mutuel. Le tableau ci-après récapitule les thèmes de l'interculturel abordés dans les classes A2+/B1[108], la majorité de ces thèmes ont été abordés sous forme des débats oraux :

[108] L'intégralité des thèmes abordés sont à la disposition du lecteur aux annexes n°6 et 11.

Thèmes culturels et interculturels	
Classe A2+	**Classe B1**
Se loger en France. La famille française et les liens de parenté. Les différents moyens de transport. La ville de Nice. Le tourisme en France et à Nice. Les stéréotypes sur la France. La gastronomie française. La presse et les médias français. Les habitudes alimentaires en France. Les vins et les fromages français. Le régime alimentaire et l'hygiène de vie. Les auberges de jeunesse en France. Le monde de travail en France. Le chômage. L'entretien d'embauche. Programme d'échange culturel ERASMUS. L'université française. Vivre en couple Le mariage/ le divorce en France. L'écologie en France et le protocole Kyoto. La France et les découvertes scientifiques.	Les statuts du concubinage et du pacte civil. Les agences matrimoniales et les sites internet de rencontres. Les divers visages de la famille française : monoparentale, recomposée, etc. La pratique de la colocation en France et les différentes aides au logement. Le SMIC français. Les nouvelles façons d'apprendre par internet. L'école française vue par les étudiants étrangers. L'histoire de l'immigration en France. Les différentes vagues d'immigration au XX^{e} siècle. Les études supérieures en France et dans les pays d''origine des apprenants. Le monde du travail : les modalités de recrutement des salariés en France et Pôle d'emploi : les équivalents dans les pays d'origine des apprenants. L'omniprésence de l'écrit protocolaire dans les démarches administratives en France. Le tourisme sur la Côte d'Azur et les atouts touristiques des pays d'origine des apprenants. Les nouvelles technologies en France (L'utilisation des techniques de l'information et de la communication chez les jeunes) et les dernières innovations technologiques dans les pays d'origine des apprenants (secteur médical, économique, scolaire, numérique, etc.) La baisse du pouvoir d'achat des Français et l'impact de la crise économique sur les dépenses quotidiennes : comparaison entre la France et les pays d'origine des apprenants. Les habitudes alimentaires des Français, les repas en famille ou devant la télévision ? Comparaison de la France avec les pays d'origine des apprenants. Les types de contrat de travail en France et les agences d'intérim : comparaison de ce mode de recrutement en France et dans les pays d'origine des apprenants. La laïcité, principe universel de la République française. La laïcité est-elle une valeur dans les pays d'origine des apprenants ? L'usage des transports en commun en France et les grèves des transports en commun : spécificité française ?

Tableau n°28: *Extraits des thèmes culturels et interculturels abordés dans les classes A2+/B1.*

D'après le tableau, nous remarquons que les thèmes abordés en classe A2+ sont plutôt des sujets socioculturels enracinés dans la culture française et régionale, alors qu'en classe B1, une place est faite à l'expression de soi lorsqu'on demande aux apprenants de réfléchir sur les équivalents des sujets évoqués dans leurs pays d'origine. Cette démarche favorise la relativisation du système culturel à acquérir en l'accompagnant par un retour réflexif sur la culture d'origine des apprenants. De ce fait, le système culturel de référence personnel ne reste plus érigé en modèle unique ou supérieur.

7.3 Expérimentation et constitution des sous-corpus

Le mot *pratiques* scripturales convient particulièrement à notre sujet dans la mesure où, contrairement à celui de *conduite*, il ne met pas tant l'accent sur la réalisation linguistique que sur « les rituels, usages et coutumes associés à ces conduites » et autres « marques de codification » (Barré de Miniac, 1997, p.42). Après avoir interrogé nos participants sur ces rituels qu'ils avaient découverts lors du cours d'expression écrite en FLE avec la questions n°10 /11/13 du questionnaire : « *Le cours de l'écrit vous a-t-il appris à mieux écrire ?*», il est indispensable d'examiner si les textes qu'ils ont écrits lors du cours révèlent effectivement ces pratiques acquises ou du moins des tentatives dans ce sens. Notre recherche a consisté ici à observer comment certaines compétences évoluent entre le premier et le dernier texte rédigé par le même étudiant-scripteur.

7.3.1 Recueil et classement des produits écrits

Comme nous l'avons évoqué plus haut (cf. introduction partie III), nous avons choisi comme cadre d'expérimentation trois cours d'expression écrite du CUEFLE à l'Université de Nice Sophia-Antipolis. Une fois obtenu l'accord de la responsable pédagogique du centre, la procédure de recueil des textes aurait pu se dérouler rapidement (en un semestre) et aisément… mais il n'en a pas été ainsi, comme c'est souvent le cas lors d'une recherche. En effet, bien que les deux enseignants chargés des cours de Langue écrite dans les classes A2+/B1 que nous avons contactés aient accepté immédiatement de coopérer avec nous en nous permettant d'observer leurs cours et d'intervenir dans certaines séances, le nombre de textes recueillis en fin de semestre ne s'est pas révélé suffisant.

Par conséquent, il a fallu prolonger la procédure pendant plusieurs semestres et demander la collaboration d'une autre enseignante pour couvrir le niveau avancé B2 avec le cours de Français de spécialité-option Littérature. Dans cette classe, en plus des textes rédigés pendant

et à la fin du cours, nous avons recueilli des textes rédigés pour l'évaluation sommative du cours (Devoir Sur Table) désormais DST. Vu la nature et la teneur du projet didactique coopératif, nous pensons en effet que ces textes produits pendant le DST peuvent être considérés comme le point de rencontre entre notre projet de recherche et le projet didactique de l'enseignante.
Nous avons opéré un premier classement des textes recueillis selon trois groupes :

Niveau de classe	Type de textes recueillis
A2+	- Textes poétiques (acrostiche) - Textes narratifs (continuation d'une nouvelle)
B1	- Textes narratifs à la manière de Félix Fénéon - Textes narratifs (Faits divers)
B2	- Textes en prose - Textes narratifs (continuation d'une nouvelle) - Dialogue théâtral

Tableau n°29: *Les types de textes provenant de trois classes observées.*

Etant donné que le but était de procéder à une analyse des productions écrites de chaque groupe, il fallait s'assurer que les textes à comparer présentaient une certaine ressemblance, une sorte « d'air de famille », des caractéristiques similaires ; et donc avaient été rédigés en fonction des mêmes objectifs et des mêmes enjeux. En d'autres termes, il fallait s'assurer que ces textes relevaient du même genre.
Pour ce faire, nous avons procédé une première sélection au sein de chaque groupe : textes rédigés lors des séances sur l'écriture poétique, les techniques narratives (le récit dans le fais divers, la continuation d'une nouvelle), et lors des séances sur les techniques théâtrales (le dialogue théâtral).
Ces différents tris ont permis de construire trois sous-corpus relativement homogènes répartis selon le niveau des classes observées.

7.3.2 Présentation du corpus des textes produits et du mode d'analyse de données selon le niveau des classes observées

Au total, le corpus est constitué de 71 textes produits soit bruts[109] soit corrigés. Nous les présentons ci-après selon le type de textes produits :

Types de textes	Nombre et provenance
Récit	**21** textes dont → **5** proviennent de la classe **A2+** → **13** proviennent de la classe **B1** → **3** proviennent de la classe **B2**

[109] « Brut » signifie ici texte qui n'a été ni noté ni corrigé.

Textes poétiques	**10** textes proviennent de la classe **A2+**
Textes transgénérisés	**10** textes proviennent de la classe **B2**
Dialogue théâtral	**30** textes proviennent de la classe **B2**
Total	**71**

Tableau n°30: *Types et nombre de textes produits lors de l'expérimentation.*

Ces textes ont été rédigés par 44 étudiants-scripteurs provenant du groupe des 50 participants ayant répondu au questionnaire. Chaque sous-corpus de textes a été réalisé par les apprenants de chacune des classes observées. Le point commun de ces textes est leur aspect littéraire, ce qui justifie notre regroupement même si cela ne rentrait pas dans les projets didactiques des enseignants.

Ils présentent des aspects assez différents selon les circonstances dans lesquelles ils ont été réalisés : en classe ou ailleurs ; sur une feuille imprimée ou sur un papier écrit à la main (souvent avec des ratures) ou avec un traitement de texte ; avec un temps d'élaboration déterminé ou non ; avec la possibilité ou non de se faire aider par une autre personne (un autre apprenant ou/et l'enseignant) et/ou en consultant des ouvrages (dictionnaire, grammaire etc.) ou internet. Tous ces cas de figure existent, mais nous pouvons dire que la plupart des textes sont manuscrits (92%) et ont été rédigés en classe, dans un temps déterminé par l'enseignant (71%).

Nous observons une autre différence entre les trois sous-corpus : alors que la totalité des récits (94%) ont été élaborés en temps limité (seuls ou en groupe), ce n'est le cas que pour 48% des dialogues, qui ont été rédigés le plus souvent à la maison puis remis le cours suivant à l'enseignante, contrairement aux récits qui ont été élaborés la plupart du temps en fin de cours (chaque cours durant 3 heures, la rédaction se faisait, en général pendant la dernière heure). Enfin, 53% des textes ont été rédigés dans des conditions permettant le recours à une aide extérieure (personne et/ou ouvrage).

La longueur des textes rédigés varie en fonction du scripteur et de la consigne d'écriture suivie. L'écart de longueur d'un apprenant à l'autre est d'ailleurs un peu plus important pour les récits (la moyenne de mots par texte des scripteurs dépend du niveau linguistique des scripteurs[110] et varie de 200 à 450 mots, soit une différence de 250 mots). Peut-être cela est-il dû au genre du

[110] Selon le CECR (2001), pour le traitement d'un texte, le scripteur de niveau **A2** « peut prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées » (p. 77), alors que le scripteur **B1** « peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre. [Il] peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte » (*ibid.*). Quant au niveau **B2** le scripteur « peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés […] peut résumer des extraits de nouvelles (information), […] Peut résumer l'intrigue et la suite des événements, d'un film ou d'une pièce » (*ibid*.).

texte, étant donné que les textes rédigés pendant les travaux de la narration sont le plus souvent des continuations de récit, donc seulement des suites de textes, tandis que pour le texte poétique et le dialogue théâtral (la scène intercalée), l'étudiant-scripteur devait élaborer le texte de A à Z. Sans perdre de vue toutes ces variations, précisons qu'en général le nombre de mots des textes rédigés du corpus total avoisine les 250 mots.

Afin d'avoir un aperçu d'ensemble du « contenu » des textes écrits de notre corpus, il est indispensable d'étudier de près les consignes auxquelles ils répondent. De plus, cette étude va nous livrer des données importantes pour l'analyse des productions.

La consigne peut se définir comme un discours oral ou écrit adressé à l'apprenant, lui spécifiant la tâche qu'il a à réaliser. Cette définition de la tâche prend le plus souvent la forme d'un énoncé injonctif, c'est-à-dire d'un énoncé introduit par un verbe à l'impératif (« Racontez … », « Commentez… ») ou au futur simple (« Vous imaginerez une suite… »). En plus de contraintes inhérentes à chaque tâche[111], la consigne comprend souvent d'autres indications explicites pouvant concerner différents niveaux de la mise en texte, comme nous allons le voir. Dans notre corpus, la consigne est écrite. Lors de nos ateliers tremplins, nous avons écrit les consignes au tableau, les apprenants-scripteurs les ont recopiées. Dans la classe B2, pour les deux ateliers « *Poème en prose* » et « *Continuation d'une nouvelle* », la consigne a été écrite au tableau par l'enseignante et recopiée par les apprenants. Pour l'atelier « *Dialogue théâtral* », elle a été photocopiée et distribuée directement aux apprenants. Voyons en quoi consistent les différentes consignes d'écriture.

7.3.2.1 Tâche(s) à réaliser

Les textes de notre corpus répondent à 9 consignes différentes dont la plupart (6 sur 9, soit 66%) visent à faire imaginer et rédiger la suite d'un texte ou un extrait littéraire à dominante narrative. Nous présentons ci-dessous l'ensemble des consignes d'écriture données aussi bien par l'enseignante de la classe B2 lors des ateliers d'écriture que par nous-mêmes lors de nos interventions en classes A2+/B1 :

Les consignes données aux apprenants-scripteurs	
Classe A2+	***Consigne (1)*** : « D'après ce que nous venons de lire ensemble, chacun de vous choisira un mot et l'écrira verticalement sur une feuille. A partir de ce mot, vous composerez un texte : chaque vers commence par une lettre de ce mot ». ***Consigne (2)*** : « À vous maintenant, vous avez la possibilité de choisir entre les deux sujets suivants :

[111] Par exemple, continuer un récit exige le respect de nombreuses données : lieu, temps, personnages et même le ton adopté par le narrateur, etc. Alors que la scène intercalée exige en plus le respect du caractère des personnages et du ton de discours.

	a-Les enfants ont commencé un rêve. Imaginez la suite et écrivez-la. b-Daniel est ramené au pensionnat par les gendarmes quatre jours après son évasion. Il raconte à ses camarades ce qui s'est passé. Vous faites attention à l'organisation de votre texte : les temps verbaux à utiliser ainsi que les caractères des personnages.
Classe B1	***Consigne (3)*** : « A la manière de Fénéon, réduisez l'article que nous venons de lire en trois lignes. Faites attention aux temps de narration et à la dimension humoristique dans vos texte ». ***Consigne (4)*** **:**« A vous maintenant, vous êtes journaliste et vous écrivez pour la rubrique *(Faits Divers)* dans votre journal. Écrivez votre article sur un événement survenu dans la région en précisant le cadre spatio-temporel et en rapportant des témoignages (des descriptions du lieu de l'événement, les personnages, la victime). Est-ce qu'il y a eu une enquête policière ou non, etc. Vous faites attention à l'organisation formelle de vos textes (les paragraphes), aux temps verbaux à utiliser, les personnages, le cadre spatio-temporel, etc. » (150mots).
Classe B2	***Consigne (5)*** **: «** Réécrivez le poème *Parfum exotique* en prose. Pour consolider votre texte, vous pouvez vous inspirer de deux poèmes *La Chevelure* et *Un hémisphère dans une chevelure* ». ***Consigne (6)*** : « Imaginez la suite de la nouvelle. Choisissez de la situer dans le registre merveilleux, fantastique ou étrange. Dans votre récit, vous pourrez préciser l'identité du narrateur premier et indiquer ce qu'il va faire de la chevelure ». ***Consigne (7)*** : « Vous écrivez une scène intercalée entre Acte II, 3 et II, 4, dans laquelle Octave raconte à Sylvestre ce qu'il vient de voir entre Scapin et Léandre. Dans votre texte, vous devrez respecter le genre théâtral, la tonalité de la pièce et prendre en compte la personnalité des interlocuteurs. Vous faites attention au contenu du récit et aux caractéristiques de chaque personnage. (Entre 250-500 mots). ***Consigne (8)*** : « Écrivez une scène intercalée entre III, 2 et III, 3, dans laquelle Octave raconte à Léandre, le fils de Géronte, la dernière fourberie de Scapin. Votre production devra respecter le genre littéraire du texte d'origine, et en resituer la tonalité (500 mots maximum) ». ***Consigne (9)*** : « Réécrivez la scène 9 de *L'Île des esclaves* de Marivaux et transposez la situation dans l'époque contemporaine en choisissant un couple d'interlocuteurs parmi les propositions suivantes : - **Situation n°1 :** Arlequin était simple ouvrier dans une grande entreprise. Il faisait les « 3 x 8 » et il gagnait le SMIC. Mais, après avoir gagné une somme considérable au loto, il a racheté l'entreprise qui faisait faillite. Il a réservé à Iphicrate, son ancien patron, la place d'ouvrier qu'il occupait autrefois. Un soir où les deux hommes se croisent dans un couloir de l'entreprise, Iphicrate adresse des reproches à Arlequin. Ce dernier le surprend par sa réaction. - **Situation n°2 :** Arlequin était regardé comme un mauvais étudiant par Iphicrate, son professeur de littérature française à l'université. Il ne récoltait que mauvaises notes et condescendance. Pourtant, quelques années plus tard, Arlequin est devenu un romancier à succès, apprécié à la fois du grand public et des milieux intellectuels. Sachant combien les universitaires français sont mal payés, il est allé trouver son ancien professeur pour lui proposer de relire

	ses manuscrits avant de les envoyer à l'éditeur. Iphicrate a dû accepter. Un soir, après avoir rapporté à Arlequin son dernier manuscrit, Iphicrate lui adresse des reproches. Ce dernier le surprend par sa réaction. - **Situation n°3 :** Toute jeune, Cléanthis est devenue coiffeuse pour le cinéma. Elle accompagnait Euphrosine sur tous ses tournages. Euphrosine était son actrice préférée, son idole, son modèle, bien qu'elle ne reçoive de celle-ci que des mots durs et des humiliations. Lorsque Euphrosine a commencé à vieillir, on ne lui a plus proposé aucun rôle. Cléanthis, de son côté, a été repérée par un réalisateur qui lui a offert le premier rôle dans un film qui a reçu la palme d'or au festival de Cannes. Elle a alors embauché Euphrosine comme maquilleuse. Un soir, après avoir démaquillé Cléanthis, Euphrosine lui adresse des reproches. Cette dernière la surprend par sa réaction.

Tableau n°31: *Les 9 consignes d'écriture données aux apprenants lors de l'expérimentation*.

En fonction de ces consignes, nous pouvons classer les tâches à réaliser selon le nombre de contraintes imposées à l'étudiant-scripteur en ce qui concerne l'*inventio*, la *dispositio* et l'*elocutio*[112] (Ducrot &Scheaffer, 1995, p. 170). Car la suite de texte représente un exercice très contraint qui impose d'emblée non seulement des éléments de l'*inventio* – indices spatio-temporels du récit ainsi que son ou ses personnage(s) et ses ou leurs caractéristiques respectives (âge, caractère, milieu social, etc.) – mais aussi des spécificités importantes de l'*elocutio*, à savoir le ton et le niveau de langue choisie par le narrateur, le point de vue (récit à la première ou troisième personne) et aussi bien sûr le système des temps verbaux (récit au passé ou au présent de narration etc.) qu'il a choisis, comme le précise Genette (1982) dans *Palimpsestes* en abordant l'écriture hypertextuelle (II – p. 17-18).

En revanche, lorsqu'on rédige un récit à partir d'une situation donnée, seuls l'événement et les personnages sont déterminés d'avance ; il s'agit donc d'une consigne moins contraignante.

7.3.2.2 Description des extraits à compléter

Etant donné que 66% des récits à analyser (cf. *supra* tableau n°29) se présentent sous forme d'un texte devant en compléter un autre (continuation) (Genette, 1982), il est important d'observer de plus près les extraits que l'apprenant-scripteur doit continuer.

En effet, tous les textes à compléter sont des textes appartenant pour 50% d'entre eux à la littérature contemporaine, ce qui a facilité la tâche de l'apprenant. Grâce à ce choix, il n'a eu pas à utiliser un autre état de langue que le français contemporain. Pour les œuvres du XVII[e],

[112] Ces trois notions proviennent de la rhétorique antique. La partie de *l'inventio* consiste à trouver des idées et les faire admettre dans le texte ; la *dispositio* est l'art de la composition, qui vise la structure syntagmatique du discours, et l'*elocutio* est l'art du style et du choix des mots et du rythme, (Ducrot & Scheaffer, *op.cit.* 1995, p. 171).

XVIII[e] et XIX[e] siècles, celles de Molière, de Marivaux et de G. de Maupassant qui contiennent parfois des expressions un peu vieillies ou relevant d'un niveau de langue plus soutenu, l'enseignante a rajouté à la consigne de continuation une consigne d'actualisation du discours en suggérant des simplifications au niveau lexical et dans le choix des temps verbaux. Dans ces cas-ci, la tâche à réaliser consiste à compléter un récit en réactualisant la situation (cf. Consigne sur Marivaux- *L'Île des esclaves*)[113].

Concernant le registre de langue, les consignes ont été formulées le plus souvent avec un niveau de langue soutenu ou courant. Les genres littéraires représentés ci-dessous montrent la diversité des œuvres et des extraits convoqués :

	Nombre d'œuvres/extraits	**Auteurs et titres**
Récit court	3	Félix Fénéon, *Nouvelles en trois lignes.*
Extrait d'une nouvelle	1	Jean-Marie Gustave Le Clézio, *Celui qui n'a jamais vu la mer*.
Récit fantastique	1	Guy de Maupassant, *La chevelure.*
Poème en vers et en prose	4	Guillaume Apollinaire, *Lettres à Lou ;* Charles Baudelaire, *La Chevelure, Un hémisphère dans une chevelure, Parfum exotique.*
Pièce de théâtre	3	Molière *Les fourberies de Scapin.* De Marivaux *L'Île des esclaves.* Jean Anouilh *Antigone.*
Total	11	

Tableau n°32: *Genres littéraires des textes à rédiger.*

En ce qui concerne les temps du passé utilisés dans les extraits littéraires, ils varient entre le système passé simple / imparfait et le système passé composé / imparfait.

7.3.2.3 Autres contraintes à respecter

Les contraintes sont des règles de forme et de contenu qui facilitent la gestion du travail d'écriture, tandis que les consignes précisent l'objectif de ce travail : l'œuvre à réaliser. D'après les Oulipiens, il y a des centaines de contraintes qui sont présupposées par toute consigne d'écriture : contraintes graphiques comme le lipogramme, contraintes syntaxiques, sémantiques, phonétiques comme les rimes de la poésie à forme fixe, séquentielles, énonciatives, etc.

Dans notre corpus, en plus d'indiquer à l'apprenant-scripteur la tâche à effectuer (cf. *supra* 7.3.2.1), la majorité des consignes d'écriture pour la narration et le dialogue théâtral, données

[113] Voir le corpus de la classe B2. L'intégralité du corpus se trouve aux annexes n°18, 19 et 20.

par l'enseignante de la classe B2 ou par nous-même dans les classes A2+/B1 lors de nos interventions, lui imposaient une ou des contraintes à respecter :

Contraintes présentes dans les consignes de narration et d'écriture théâtrale	Nombre de consignes
1. Le texte comportera au moins une séquence descriptive	2
2. En imaginant la suite, il faut respecter la cohérence du récit	4
3. Le texte sera rédigé d'après un point de vue et un style précis	4
4. Le texte respectera une certaine longueur	3

Tableau n°33: *Contraintes à respecter dans les textes*[114] *(9 consignes).*

Certaines contraintes (point n°4 du tableau ci-dessus) qui concernent la longueur apparaissent rarement. Pourtant elles influent beaucoup sur la tâche à réaliser. Parmi les contraintes les plus fréquentes, il y a celles qui portent sur la structure compositionnelle du texte en exigeant l'insertion d'un certain type de séquence (points n°1, 2 et 3du tableau). L'accent mis sur la description s'explique facilement par la complémentarité qui existe dans les récits entre narration et description. De même pour la contrainte sur le point de vue et le style à respecter, c'est une manière de rappeler à l'apprenant-scripteur qu'il doit lire attentivement le texte d'origine afin de reprendre la situation d'énonciation ainsi que le style, le point de vue et les temps verbaux choisis par le narrateur. En revanche, la contrainte n° 2 est moins facile à comprendre : que faut-il comprendre par « respecter la cohérence du récit » ? S'agit-il d'un récit respectant la séquence narrative ? ou bien un récit qui comprend des paragraphes et des organisateurs temporels précis ? Nous notons que ce type de contraintes est formulé dans 4 consignes sur 9 (soit 44% des consignes), c'est un fait qui rend les tâches à effectuer plus contraignantes.

7.3.2.4 La continuation de récit : intérêt et difficultés

Nous avons vu que l'exercice de la narration consiste majoritairement dans la continuation d'un extrait d'œuvre littéraire à dominante narrative : il est attendu de l'apprenant-scripteur qu'il imagine le dénouement et la situation finale du récit. Un des intérêts de cet exercice très contraint réside dans le fait qu'il fait rédiger un texte à partir de l'observation d'un autre texte. Il oblige le scripteur à analyser minutieusement le texte d'origine pour y repérer des éléments (paramètres de la situation de l'énonciation, de l'enchaînement de certaines étapes du récit) et se les approprier dans la suite du texte.

[114] Nous tenons à préciser que certaines consignes ne contiennent aucune contrainte de cette sorte et que pour les autres, chacune contient généralement une à deux contraintes et jamais plus de trois.

Cette réappropriation des paramètres discursifs constitue la difficulté majeure de l'exercice. L'apprenant-scripteur doit récréer l'ambiance d'une époque ou d'un lieu qu'il n'a pas lui-même choisis, imiter un certain style qui ne lui est peut-être pas familier, utiliser des temps verbaux auxquels il n'est pas toujours habitué (notamment le passé simple).

Vu la difficulté de ces critères, les consignes données demandent explicitement aux apprenants de respecter la cohérence du texte d'origine. La cohérence d'un écrit d'apprentissage pourrait se définir comme le fait de se conformer au genre de texte exigé en respectant les paramètres du récit à compléter (personnages, cadre spatio-temporel, etc.). Rajoutons également le critère textuel qui est primordial à analyser. L'appropriation des consignes d'écriture est un point essentiel pour l'analyse des écrits littéraires en atelier ; il s'agit de mesurer la créativité et les nouvelles structures inventées par des apprenants-scripteurs. Dans notre corpus de textes, nous procédons à analyser cet aspect.

Chapitre 8 : L'analyse de trois sous-corpus de textes produits

Dans ce chapitre nous analyserons le corpus de textes produits lors de notre expérimentation. Dans notre analyse, nous utiliserons une grille comportant des critères différents de ceux présents habituellement dans la grille d'évaluation ordinaire établie pour l'évaluation d'une production écrite des apprenants du FLE. Il s'agit d'évaluer des critères relatifs à la fois à la linguistique textuelle et à la communication esthétique. Néanmoins, comme le niveau de langue était une information déterminante pour la constitution des groupes avec lesquels l'expérimentation s'est déroulée et les ressources langagières utilisées par les scripteurs dans leurs productions, nous avons décidé de suivre dans notre présentation la progression du CECR. Pour chaque classe observée, nous commencerons par une présentation du programme mis en place. Ensuite, pour les classes A2+/B1, nous passerons à la description des dispositifs de nos ateliers tremplins pour pouvoir aborder l'analyse des textes produits par les étudiants-scripteurs lors de chaque atelier. Pour la classe B2, nous l'organiserons en suivant l'ordre chronologique des ateliers d'écriture mis en place par l'enseignante pour analyser les textes produits.

Puisque nous avions choisi de répartir le corpus de textes en fonction des niveaux des classes observées, il nous a fallu réfléchir également à la particularité des compétences communicationnelles sollicitées pour chaque niveau d'apprentissage et aux stratégies cognitives relatives à la maîtrise de la langue française.

8.1 Protocole d'analyse des textes : grille d'analyse commune

Notre démarche d'évaluation des textes produits par les étudiants-scripteurs comporte trois critères qui couvrent aussi bien la linguistique textuelle que l'analyse littéraire. Le premier critère concerne les degrés de l'obéissance aux consignes d'écriture avec les caractéristiques génériques des textes. Le deuxième est consacré à l'obéissance à la langue française avec les caractéristiques de la cohérence et la cohésion textuelles des textes produits. Enfin, le troisième critère compare les textes en tant qu'œuvres d'art, et évalue la communication esthétique créée d'abord par la gestion de l'opposition reproduction (reprise des stylèmes de genre et de style d'un hypotexte) / production (invention de nouvelles structures), ensuite par l'émergence de la personnalité de l'apprenant-scripteur à travers de ses écrits.

Ces critères d'analyse reposent partiellement sur la conclusion des recherches de R. B. Kaplan (1966) en rhétorique contrastive qui s'inscrivent essentiellement dans une approche didactique.

Paru dans une revue sur l'enseignement des langues, *Language Learning*, son article, fondateur de la rhétorique contrastive, cherche à améliorer l'enseignement de la production écrite en anglais langue étrangère, lequel ne peut être assimilé à celui prodigué aux étudiants américains pour qui l'anglais est une langue maternelle ou première, car :

> A fallacy of some repute and some duration is the one which assumes that because a student can write an adequate essay in his native language he can necessarily write an adequate essay in a second language[115], (1966, p. 3).

La réflexion de Kaplan repose à la fois sur l'observation de textes produits par des étudiants étrangers, et sur les conclusions de sociologues, anthropologues et surtout de philosophes qui se sont interrogés sur les liens entre langage et pensée. Analysant des copies écrites par des étudiants pour qui l'anglais est une langue étrangère, Kaplan remarque que certains d'entre eux ne parviennent pas à écrire des textes corrects malgré leur maîtrise des structures grammaticales de l'anglais : les problèmes récurrents sont souvent des manques de cohésion et d'organisation. L'auteur en conclut que la variation culturelle n'intervient pas seulement au niveau phrastique (grammaire, lexique et syntaxe), mais qu'elle peut être aussi de nature rhétorique ; elle peut se situer au niveau textuel et discursif. Les étudiants étrangers doivent donc apprendre à élaborer un texte (cohésion et progression) et à respecter les règles liées au genre et aux types de discours à produire.

La rhétorique dont il est question ici désigne l'art d'élaborer un texte et de l'organiser en insistant sur la cohésion, la progression ainsi que l'enchaînement des idées : la *compositio*. Elle ne se pose que des problèmes d'expression, et non de communication. Dans le modèle de la rhétorique antique, elle n'envisage que la *compositio,* c'est-à-dire l'organisation des idées et laisse de côté l'*inventio* : le choix des idées et l'*elocutio* : la façon de les exprimer pour obtenir un certain effet sur le lecteur. Notre analyse prendra aussi en considération ces deux critères l'*inventio* et l'*elocutio* que nous avons mentionnés dans le chapitre précédent (voir *supra* 7.3.2.1.).

Pour la cohérence de textes de notre corpus, nous nous référons aux travaux de M. Charolles (1994) et M.-P. Péry-Woodly (1993). M. Charolles (1994) montre que cette notion va plus loin que celle de cohésion puisque les inférences portent non seulement sur le contenu du discours et sur les connaissances d'arrière-plan des sujets mais aussi sur la situation d'énonciation. De plus, la cohérence n'est pas à proprement parler une propriété du texte, mais découle plutôt de l'interaction entre texte et lecteur, comme le dit Charolles : « La cohérence loin d'être un trait

[115] Nous traduisons : « Une illusion assez courante et persistante est celle qui consiste à croire qu'un étudiant sachant écrire un essai correct dans sa langue maternelle, saura nécessairement en écrire un dans une langue étrangère ».

du discours apparaît plutôt […] comme un principe général gouvernant son interprétation » (*op. cit.* 1994, p. 133).

Pour qu'un texte soit cohésif, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent ; et pour qu'il soit considéré comme cohérent il faut qu'on puisse le rapporter à une intention globale, à une visée illocutoire liée à son genre de discours.

Quant à M.-P. Péry-Woodly (1993), elle pense que cette notion se définit en termes d'adéquation à la situation, cela signifie qu'écrire un texte cohérent en contexte d'apprentissage consiste à se conformer au genre exigé. Dans notre contexte, quand il s'agit d'écrire une continuation de récit ou un dialogue théâtral, nous nous attendons à ce que les textes produits soient d'abord conformes aux conventions textuelles respectives, pour pouvoir ensuite observer leur appropriation et les degrés de la créativité chez chaque apprenant.

Pour la continuation du récit littéraire, il s'agit de s'assurer que la continuation rédigée par l'apprenant-scripteur respecte les paramètres du texte à compléter, à savoir :

- le narrateur : 1ère ou 3ème personne ? homme ou femme ?
- le lieu et le temps, les circonstances du récit
- les personnages et leurs caractéristiques (âge, apparence physique, liens de parenté, profession, etc.)
- le registre de langue (soutenu, courant ou familier) ;
- le système de temps verbaux dominant.

Pour le dialogue théâtral, il s'agit de respecter les paramètres d'un texte théâtral :

- le genre théâtral (une tragédie ou une comédie) ;
- les pistes de l'énonciation par l'enchaînement des répliques et les didascalies ;
- le contexte spatio-temporel ;
- l'identité des interlocuteurs, leurs caractéristiques et le rapport social entre eux ;
- la tonalité du discours.

De même, concernant les critères d'analyse littéraire que nous adoptons, nous nous appuyons sur la typologie des textes littéraires fournies par les travaux de J.-M. Adam (1989) dans *Le Récit* et ceux de Y. Reuter (1991) dans *L'analyse du récit*. Tous deux ont nourri notre réflexion dans la mesure où nous sommes partie d'une typologie autour de la notion des « genres littéraires ». Les investigations préalables qu'implique cette notion portent sur le récit, le point de vue, l'énonciation au discours direct, indirect, indirect libre, les figures de discours, les registres (comique, tragique, fantastique, etc.). Ces données font souvent partie du bagage

technique des apprenants, mais elles sont utilisées sans que l'on se soit interrogé sur le contenu qu'on leur donne, comme c'est parfois le cas pour le genre littéraire ou le récit.

Qu'il s'agisse de nos ateliers tremplins avec les classes A2+/B1 ou du programme mis en place pour la classe B2, les ateliers d'écriture menés avaient pour objectif la recherche d'une connaissance plus intime et approfondie des œuvres ou extraits littéraires choisis. Dans la perspective où nos apprenants allophones sont considérés comme appartenant à un « ailleurs » et sont confrontés à une littérature d'« ici », ils n'ont pas nécessairement les connaissances du contexte dans lequel les œuvres s'inscrivent (histoire, sociologie, faits de société, etc.) qui sont indispensables. Des particularités culturelles sont inscrites dans les textes littéraires par le fait que ces derniers véhiculent des façons de penser, de sentir et de réagir, dominantes à l'intérieur d'une époque, d'une culture, et relatives à des événements ou à des situations précises comme la mort, l'amour, l'aventure, la maternité, etc. Les apprenants allophones sont conscients de leur différence et de l'ignorance que cette dernière implique, ce qui attise leur curiosité.

Avec les critères de notre démarche d'analyse, nous cherchons à aller au-delà des projets didactiques qui consistent à faire écrire pour des objectifs d'apprentissages linguistiques et/ou littéraires. Nous ancrons l'acte d'écrire dans une dimension plus esthétique dans la mesure où les tâches d'écriture proposées deviennent un simple moyen fourni aux apprenants pour communiquer librement leurs réactions vis-à-vis des textes étudiés. Il s'agit d'observer leur taux de créativité littéraire, à travers leur façon de s'approprier les consignes d'écriture, et de relever les stratégies qu'ils adoptent et les nouvelles structures qu'ils inventent pour réaliser les consignes d'écriture mises en place.

8.2 Classe Niveau A2+ : présentation et traitement des données

Pour le groupe de niveau A2+, le cours de Langue écrite s'étalait sur 19 séances. Nous en avons observé 10 (de février à avril 2014), durant lesquelles nous sommes intervenue deux fois. Le projet pédagogique du cours consistait à transmettre aux étudiants des compétences de compréhension et de production écrites, nécessaires pour suivre une formation professionnelle ou universitaire. Le cadre actionnel préétabli par l'enseignant-tuteur regroupait plusieurs axes : *Se présenter, Faire des achats, Décrire un logement ou une ville, la famille, Se déplacer, Activités quotidiennes, Caractères et humeurs, Médias français et la presse écrite, Au restaurant, Santé, Choisir et réserver un hôtel, Le monde de travail, Études en France,*

Défendre un point de vue, Donner ou demander des conseils, Prendre position, et Raconter des événements passés[116].

D'après le descriptif du programme, nous avons constaté que les tâches communicatives choisies proposaient des thématiques proches de la vie quotidienne, lesquelles sont utiles dans la vie socioprofessionnelle des étudiants. Elles sont d'ailleurs adéquates aux directives que le CECR consacre à ce niveau en ce qui concerne la production écrite générale.

Le niveau de ce groupe-classe observé était bien au-dessus du niveau A2 basique, auquel l'apprenant est censé « écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que"» (CECR, p. 51). Autrement dit, les apprenants de ce groupe avaient déjà appris à maîtriser ces outils de langue dans le cours de français général et étaient censés, pendant ce cours de Langue écrite, acquérir les compétences scripturales générales, précisées par le CECR pour le niveau B1 comme suit : « [l'apprenant] peut écrire des textes articulés simplement une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire » (*Ibid.*).

Chaque cours durait 3 heures avec une pause de 15 minutes. Généralement, dans la première partie du cours, les étudiants faisaient connaissance avec le thème général du cours en lisant ou écoutant le support choisi par l'enseignant, en travaillant collectivement ou individuellement les étapes de la compréhension écrite, et en précisant quelques points grammaticaux difficiles dans le texte abordé. La deuxième partie du cours était consacrée à un travail écrit axé sur le thème du cours. Parfois, les étudiants travaillaient en groupe ou individuellement et rendaient le travail à la fin du cours ou bien au cours suivant.

Nous avons commencé nos observations à partir de la séance n°9. À ce moment-là, les étudiants s'étaient déjà entraînés aussi bien à la compréhension des textes courts et des différents articles de presse, qu'à la rédaction de lettres formelles / informelles, de textes descriptifs et informatifs au présent de l'indicatif. Après consultation du descriptif pédagogique du cours et suite à nos échanges avec l'enseignant-tuteur, nous avons proposé deux ateliers tremplins pour faire entrer les apprenants dans l'univers culturel des œuvres littéraires et tester son impact sur leurs stratégies scripturales en français tout en respectant les grandes lignes des objectifs du cours, en particulier ceux concernant l'écriture créative et la narration des événements au passé. Nous présentons dans le tableau suivant les deux dispositifs de cours mis en place et travaillés avec les étudiants[117] :

[116] Le descriptif détaillé du cours est à la disposition du lecteur aux annexes n°6.

[117] L'intégralité des dispositifs mis en place avec les supports abordés et les productions des étudiants-participants sont à la disposition du lecteur aux annexes n°7, 8, 9, 10.

Intitulé de l'atelier	Objectifs pédagogiques et culturels	Supports littéraires étudiés
Qu'est-ce qu'un acrostiche ?	Découvrir une nouvelle forme de la poésie française et en écrire une (écriture hypertextuelle).	« Adieu », *Poème à Lou*, Guillaume Apollinaire, Gallimard, 1955.
Rédiger la continuation d'un récit	S'entraîner à la rédaction d'un texte narratif (écriture créative).	« Celui qui n'a jamais vu la mer » in *Mondo et autres histoires* de J.-M. G. Le Clezio, Gallimard, 1978.

Tableau n°34: *Dispositifs mis en place en classe A2+.*

8.2.1 Atelier tremplin (1) : Qu'est-ce qu'un acrostiche ?

Bien qu'il ne soit pas question d'apprécier le talent littéraire des étudiants ni d'en faire des poètes, les jeux de mots par incorporation (J. Guiraud, 1976), tels que l'acrostiche, peuvent fournir des éléments intéressants de travail sur et avec le lexique. Dans *le Trésor de la Langue française*, l'acrostiche est défini comme une « pièce dont les vers sont disposés de telle manière que la lecture des premières lettres de chacun d'eux, effectuée de haut en bas, révèle un nom, une devise, une sentence, en rapport avec l'auteur, le dédicataire, le sujet du poème, etc. »[118]. Pédagogiquement, le terme « jeu de mots » est employé pour désigner toute forme de manipulation intentionnelle des mots ou d'une partie des mots dont le but peut être ludique et/ou poétique (M. Yaguello, 1981) [119]. Historiquement, l'acrostiche était souvent utilisé au Moyen-Âge pour dissimuler le nom ou pour désigner quelqu'un d'une façon très discrète. Villon et, bien plus tard, Deschamps, s'en sont servi pour célébrer certains personnages. Dans notre cas, nous avions stipulé que le message codé devait se lire verticalement en tenant compte du premier mot de chaque vers. La disposition adoptée par l'auteur des vers acrostiches n'est pourtant pas fixe, les mots concernés pouvant s'inscrire à la rime, à la césure, voire en diagonale. Au XX^{e} siècle, ce jeu littéraire a repris de l'essor. Nous en voulons pour preuve les nombreux sites internet qui y sont actuellement consacrés[120].

Puisqu'il s'agissait de la toute première approche de ce jeu littéraire pour les participants, nous leur avons demandé d'élaborer un acrostiche en vers libres. Pour que cette activité soit menée

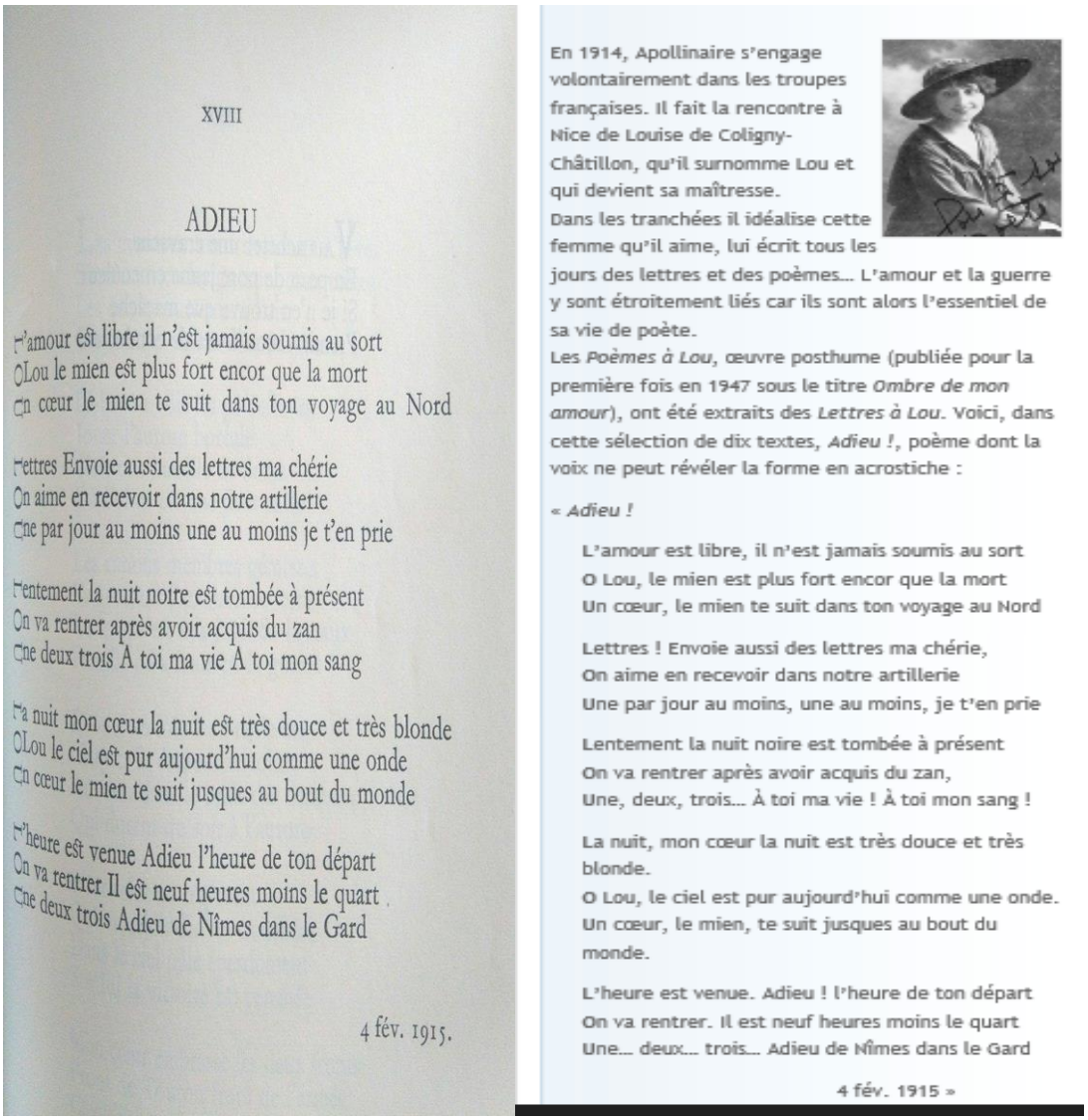
[118] *Trésor de la langue française informatisé,* Acrostiche : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1353693255 ; [page consultée le 18/09/2015].
[119] Celle-ci parle de "principe de plaisir" en faisant référence à toute activité ludique et poétique ayant pour objet et moyen d'expression le langage.
[120] À titre d'exemple, nous donnons la référence des sites que nous avons visités en établissant les dispositifs des ateliers tremplins pour la classe (A2+) de janvier à avril 2014 : http://www.fatraazie.com/acrostiche.htm ; http://ww3.ac-poitiers.fr/lettres/docpeda/lp/bacpro/Poesie/Seq1/Acro.htm ; http://www.bonheurpourtous.com/acrostiche/prenoma.html ; http://www.acrostiches.com/ ; http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/HTML/SALLESDEJEUX/JEUACRO.html.
Ces sites contiennent de nombreux acrostiches de toutes sortes et pour tous les goûts.

à bien, il fallait nécessairement fournir aux étudiants une définition de la rime poétique. La tâche consistait à écrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire.

Comme exemple, nous avons choisi l'acrostiche « *Adieu* » extrait du recueil *Poèmes à Lou* (1955), dont le lexique est facile et adapté au niveau des étudiants avec le thème de l'amour en temps de guerre (Première Guerre Mondiale), thème susceptible d'intéresser et d'attirer des étudiants non-spécialistes en littérature.

Nous avons divisé notre démarche en trois étapes. La première consistait à découvrir le texte. Nous avons distribué le poème aux étudiants et avons précisé le titre du recueil d'où il a été tiré : *Poèmes à Lou* en leur demandant à quoi leur faisait penser le titre.

Nous avons utilisé la présentation du poème dans le manuel *Écritures créatives* (2011). Par la suite, nous avons remarqué en revenant à l'édition de la Pléiade (p. 405) que le manuel avait changé deux éléments importants de la présentation originale en rajoutant une ponctuation et en supprimant la disposition verticale des mots en acrostiche, ce qui a pour effet de faciliter la lecture informative pour un public FLE, mais empêche d'accéder à la lecture littéraire de l'acrostiche et à un trait stylistique important de la poésie d'Apollinaire, le refus de la ponctuation.



XVIII

ADIEU

L'amour est libre il n'est jamais soumis au sort
O Lou le mien est plus fort encor que la mort
Un cœur le mien te suit dans ton voyage au Nord

Lettres Envoie aussi des lettres ma chérie
On aime en recevoir dans notre artillerie
Une par jour au moins une au moins je t'en prie

Lentement la nuit noire est tombée à présent
On va rentrer après avoir acquis du zan
Une deux trois À toi ma vie À toi mon sang

La nuit mon cœur la nuit est très douce et très blonde
O Lou le ciel est pur aujourd'hui comme une onde
Un cœur le mien te suit jusques au bout du monde

L'heure est venue Adieu l'heure de ton départ
On va rentrer Il est neuf heures moins le quart
Une deux trois Adieu de Nîmes dans le Gard

4 fév. 1915.

En 1914, Apollinaire s'engage volontairement dans les troupes françaises. Il fait la rencontre à Nice de Louise de Coligny-Châtillon, qu'il surnomme Lou et qui devient sa maîtresse.
Dans les tranchées il idéalise cette femme qu'il aime, lui écrit tous les jours des lettres et des poèmes... L'amour et la guerre y sont étroitement liés car ils sont alors l'essentiel de sa vie de poète.
Les *Poèmes à Lou*, œuvre posthume (publiée pour la première fois en 1947 sous le titre *Ombre de mon amour*), ont été extraits des *Lettres à Lou*. Voici, dans cette sélection de dix textes, *Adieu !*, poème dont la voix ne peut révéler la forme en acrostiche :

« *Adieu !*

L'amour est libre, il n'est jamais soumis au sort
O Lou, le mien est plus fort encor que la mort
Un cœur, le mien te suit dans ton voyage au Nord

Lettres ! Envoie aussi des lettres ma chérie,
On aime en recevoir dans notre artillerie
Une par jour au moins, une au moins, je t'en prie

Lentement la nuit noire est tombée à présent
On va rentrer après avoir acquis du zan,
Une, deux, trois... À toi ma vie ! À toi mon sang !

La nuit, mon cœur la nuit est très douce et très blonde.
O Lou, le ciel est pur aujourd'hui comme une onde.
Un cœur, le mien, te suit jusques au bout du monde.

L'heure est venue. Adieu ! l'heure de ton départ
On va rentrer. Il est neuf heures moins le quart
Une... deux... trois... Adieu de Nîmes dans le Gard

4 fév. 1915 »

(1) (2)

Figure n°7: *Les deux versions de l'acrostiche « Lou » de G. Apollinaire : (1) la version extraite du volume* ***Apollinaire Œuvres poétiques****, Édition Pléiade, (1956, p. 405), (2) la version exploitée en tant que texte-déclencheur pour l'atelier tremplin (1), extrait du Bara Stéphane et all.,* ***Écritures créatives****, PUG, (2011, p. 84).*

Afin d'aider les étudiants à comprendre le poème, nous avons procédé à une brève présentation de la biographie de l'auteur, et du contexte historico-culturel de l'époque. Nous avons lu ensemble le poème avec une analyse des différentes strophes (qui écrit, à qui, de quoi, pour quoi, comment, où et quand) en expliquant les mots difficiles. Au cours de cette lecture, nous avons attiré l'attention des étudiants sur la forme poétique de l'acrostiche en leur demandant de dégager le mot formé par les initiales de chaque vers du poème proposé.

Puis, nous sommes passée au travail d'écriture avec la consigne suivante :

D'après ce que nous venons de lire ensemble, chacun de vous choisira un mot et l'écrira verticalement sur une feuille. À partir de ce mot, vous composez un texte rimé : chaque vers commence par une lettre de ce mot.

Comme le montre la consigne, il s'agissait d'une écriture créative littéraire, les étudiants restaient complétement libres dans la composition de leurs textes, la contrainte était seulement de type formel. Ils ont travaillé individuellement pendant une vingtaine de minutes durant lesquelles nous somme passée parmi eux pour les aider dans leurs productions.
La confrontation des productions des étudiants constituait la troisième étape de notre démarche. Elle avait pour but de nous assurer que les étudiants avaient tous achevé leur poème, pour demander ensuite à des volontaires de lire à haute voix les leurs en demandant aux autres de deviner le mot-déclencheur du poème. À cette étape, nous avons réalisé en groupe une analyse comparée des productions.

À l'issue de cet atelier, nous avons recueilli 10 acrostiches[121] réalisés en classe. Même s'ils sont courts (maximum 5 vers), les textes produits présentent une vraie richesse et diversité aussi bien au niveau du thème choisi dans le poème qu'au niveau de la construction des textes. Les étudiants sont allés plus loin dans leur production en inventant parfois de nouvelles consignes à l'intérieur de leurs textes.

L'analyse textuelle de ce sous-corpus nous a montré la présence des thèmes différents : la plage (**A-8**), un jour de la semaine (**C-8**), l'été (**E-8**), les célébrités (**D-8**), la jeunesse (**B-8**), etc. Dans leurs poèmes, les étudiants ont choisi de mettre en scène leur propre nom, le nom de quelqu'un d'autre à qui ils s'adressaient, ou bien le nom d'un lieu ou d'un moment de la vie quotidienne. Nous les avons regroupés sous trois catégories : la première comporte les textes qui mettent en acrostiche les propres noms/prénoms des étudiants, la deuxième correspond aux textes qui mettent en acrostiche les noms d'autres personnes, et la troisième rassemble les textes qui mettent en scène des objets, des moments, ou des lieux.

Les exemples suivants présentent les poèmes dans lesquels les étudiants ont choisi de mettre en acrostiche leurs propres prénoms, lesquels sont associés parfois à des histoires différentes :

Exemple (1) **– Texte B-8**

Dame, ta vie que tu représente
Aube qui éclaire comme ta jeunesse
Rage de l'immense sagesse

[121] L'ensemble des textes réalisés par les étudiants-scripteurs à l'atelier (1) se trouvent dans les annexes n°8.

Immortel[122] est ta tendresse
Amour que je ne comprends pas
(*Daria*)

Exemple (2) – **Texte F-8**

Chérie tu sais
Histoire est toujours compliqué
Imagine un jour
Nous pouvons avoir la chance de
Gagner au loto et partir au loin
(*Ching*)

Exemple (3) – **Texte E-8**

L'été s'installe doucement
Image Li Rui est ouvert rapidement
Rui regard le soleil envienement
Un poupon reste avec elle seulement
Invite les gens dans son cœur est difficilement
(*Li Rui*)

Le **B-8** est un autoportrait, la jeune étudiante avait choisi de se décrire tout en mettant en relief certaines de ses valeurs telles que la sagesse et la tendresse, et en comparant sa beauté à l'aube. De plus, le **F-8**, qui combine le prénom en acrostiche avec une histoire imaginée, a été construit du point de vue de l'amoureux de l'étudiante. Cette dernière le place en position de destinateur qui s'adresse à elle en lui parlant de leur rêve commun de gagner au loto pour pouvoir partir très loin. Enfin pour le **E-8**, construit avec la rime des adverbes [ent], l'étudiante, qui s'appelle Li Rui, a évoqué la joyeuse saison d'été en exprimant sa solitude avec le dernier vers (*Invite les gens dans son cœur est difficilement*) malgré son caractère extroverti exprimé dans le deuxième vers (*Image Li Rui est ouverte rapidement*).

Dans chacun de ces acrostiches, les étudiants se sont approprié différemment la consigne de départ en construisant de nouveaux textes et en faisant référence à leur propre identité, à leur vie personnelle, voire à leur séjour en France.

Nous continuons avec les poèmes qui ont été construits autour des noms d'autrui :

Exemple (4) – **Texte D-8**

Bon moment à Manchester
Echouer à la coupe du monde
Continuer à Madrid
Kilomètre, Kilomètre à courir
Honnêtement de jouer
A bientôt

[122] Nous avons choisi de conserver l'orthographe des textes dans toutes nos analyses, d'une part pour préserver leur authenticité, d'autre part pour donner une idée des équilibres à garder dans la phase de réécriture entre les structures textuelles et la correction linguistique.

Ma star !
(*Beckham*)

Exemple (5) – **TexteG-8**

Heureusement, c'est mon bonheur
Avec toi que j'ai passé ma jeunesse
Nous sommes devenues amies facilement
A toi, comme fleur comme ton prénom
(*Hana*)

Exemple (6) – **TexteH-8**

Robert, vous connaissez qui c'est ?
On peut lui chercher
Bruyant, incognito, il est ?
Essayez lui, rencontrez
Touteà l'heure vous devenez français
(*Robert*)

Même si les exemples (4, 5, 6) mentionnés ci-dessus sont regroupés sous le titre de la mise en scène du prénom d'une autre personne, ils se différencient par l'identité des personnes choisies. Le **D-8**, poème non rimé, met en scène le nom du fameux footballeur anglais *Beckham*. Apparemment, l'étudiant est fan de ce joueur et voulait mettre en valeur le parcours et la personnalité de son idole (*Ma star*). Il construit son texte autour du parcours professionnel du joueur en traçant des moments de victoire avec l'équipe de Manchester, et ceux de l'échec lors de la coupe du Monde. Quant au **G-8**, écrit par une étudiante japonaise, le mot en acrostiche est le prénom de la meilleure amie de l'étudiante, *Hana,* qui est également japonaise. L'étudiante lui dédie son poème (*À toi*) tout en exprimant son bonheur de l'avoir en tant qu'amie depuis sa jeunesse, et à la fin du poème l'étudiante compare sa chère amie à une fleur « *Comme fleur comme ton prénom* ». Signalons ici qu'en japonais le prénom *Hana* signifie fleur. Il s'agit donc d'un rapprochement culturel par traduction implicite de la langue maternelle dans la langue française.

Ensuite, le **H-8** est un texte particulier dans le sens où il s'agit d'une devinette métatextuelle. L'étudiant construit son texte autour du prénom *Robert*, explicitement mentionné au début du poème, et en utilisant le sujet « *vous* » pour poser des questions au lecteur : « *vous connaissez c'est qui ?* ». Il insère des adjectifs relatifs à *Robert,* la personne : « *bruyant, incognito* », qui désignent aussi de façon métatextuelle son nom disposé en acrostiche qui est à la fois caché (incognito) et bruyant quand on le lit à haute voix. Le vers « *Toute à l'heure vous devenez français* » fait allusion à la langue dans laquelle est rédigé le poème, et dans laquelle l'auteur et le lecteur se rejoignent.

Continuons avec le troisième type de texte produits dans lesquels les étudiants faisaient référence à des lieux et à des moments de la vie quotidienne (référents communs partagés)

Exemple (7) – **TexteA-8**

Prennons des maillots de bain
Les serviettes ne pas oublier
Aussi la crème est importante
Gagner des vacances dans une île
Et amuse-toi au bord de la mer
(*Plage*)

Exemple (8) – **TexteC-8**

J'ai des choses à faire on est jeudi
Etudier, nettoyer, faire la laissive, faire la vaisselle
Université est trop loin pourtant 1 km à vol d'oiseau
Des devoirs des mots difficiles, des maladies moi fatiguée, et toi Itou
Il fait magnifique pourtant moi chez moi là
(*Jeudi*)

Le **A-8** a été composé en 5 vers libres. Le mot « *plage* » en acrostiche a construit une ambiance stéréotypée aussi bien au niveau du lieu évoqué (vacances, île, bord de mer) qu'au niveau des objets (maillots de bain, serviettes, crème solaire).

De même, le **C-8**, composé également en 5 vers libres, décrit une journée ordinaire de la semaine en évoquant les différentes tâches ménagères à faire. En construisant son poème, l'étudiante n'a pas manqué d'exprimer son propre problème vis-à-vis de son apprentissage du français avec le vers 4 « *Des devoirs, des mots difficiles* ». Elle exprime sa fatigue et termine avec une opposition introduite avec l'adverbe « *pourtant* », pour exprimer les nombreuses tâches à accomplir qui l'obligent à rester chez elle et l'empêchent de profiter du beau temps.

L'ensemble des textes produits nous montre que les étudiants-scripteurs ont bien suivi la consigne et qu'ils sont allés parfois plus loin dans sa réalisation. Cependant, certains étudiants n'ont pas respecté la contrainte de la rime (**C-8**, **H-8**, **D-8**, **F-8**).

L'intérêt de ces textes réside dans deux points essentiels. Le premier est relatif à l'expérience de l'écriture littéraire elle-même, qui a montré de nouvelles façons d'appropriation de la consigne d'écriture de départ. Cette dernière n'a pas étouffé la créativité des étudiants, au contraire, elle leur a laissé une grande marge de liberté pour réaliser la tâche d'écriture littéraire. Le fait d'écrire rend les étudiants conscients de ce qu'ils sont capables de créer. Le deuxième point renvoie à la place accordée au travail sur la langue lors d'une telle expérience d'écriture. En effet, on se sert de tous les aspects de la langue, la grammaire, l'orthographe, la morphosyntaxe, etc. dans la phase d'amélioration des textes déjà produits en prenant soin de ne

pas détériorer leur structure poétique. Dans la mesure où l'écriture d'amélioration est liée au processus de l'écriture littéraire, la grammaire doit se mettre au service des textes littéraires produits.

Prenons l'exemple du **H-8** pour montrer une manière d'améliorer un texte produit. Si nous avions plus du temps, nous aurions pu montrer à l'étudiant une manière d'améliorer son texte, comme suit :

> **R**obert. Vous connaissez ? Qui c'est ?
> **O**n peut le chercher
> **B**ruyant, incognito, il l'est ?
> **E**ssayez de le chercher
> **R**encontrez-le. Pour le rencontrer
> **T**out à l'heure, vous devenez français

Dans cette version, la ponctuation est juste replacée et les compléments d'objet direct/indirect sont corrigés tout en gardant le mode d'énonciation particulier choisi par l'étudiant dans la construction de son texte et sans toucher au jeu de passe-passe entre le nom *Robert* et la personne, qui dénude le fonctionnement de l'acrostiche. Malheureusement, la situation contraignante dans laquelle nous avons mené nos ateliers nous a empêchée d'aller jusqu'au bout dans l'amélioration de tous les textes produits par les étudiants qui les aurait aidés à mieux lire leurs propres textes. Il s'agit d'une posture de conseil et pas de prescription, qui suit une règle d'économie, de façon à obtenir le maximum d'effets avec le minimum de moyens. Cette amélioration est écologique dans la mesure où elle essaie de garder la structure initiale et l'objectif du scripteur.

En revanche, l'implication des étudiants dans le travail d'écriture proposé et l'émergence de leurs propres personnalités à partir de leurs textes ne font que confirmer les impacts de cette pratique d'écriture littéraire dans le développement des compétences scripturales des apprenants allophones.

Avec ce genre de procédé d'écriture littéraire, on peut atteindre un but essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère : la production écrite guidée grâce au renforcement de la créativité verbale de l'étudiant. Le jeu de mots devient alors un instrument d'écriture créative. À l'instar de L. Bolzoni (2005), nous dirons que « si […] la littérature est un jeu par certains aspects, on peut renverser les termes de notre propos : on pourra utiliser un jeu pour produire des textes » (p. 185).

8.2.2 Atelier tremplin (2) : Écrire la continuation d'une nouvelle

Le deuxième atelier tremplin, travaillé avec le groupe A2+, avait pour objet le texte narratif. Pour cette séance, nous avions choisi un extrait de la nouvelle *Celui qui n'a jamais vu la mer*[123] de J.-M.-G Le Clézio (1978)[124]. Ce choix vient du fait que nos séances étaient considérées comme une exploitation littéraire occasionnelle des textes littéraires, c'est pourquoi nous n'avons pas pu travailler l'œuvre complète.

Les objectifs spécifiques et culturels de la séance consistaient à découvrir un écrivain français et s'entraîner à la rédaction d'un récit littéraire, à faire travailler les compétences d'interprétation et d'écriture créative, et à se préparer au commentaire littéraire avec le thème proposé dans la nouvelle qui est la comparaison entre le monde des adultes et le monde des enfants. Le cadre actionnel de cette séance avait pour objectif d'initier les étudiants aux techniques narratives qu'ils sont censés apprendre à partir de ce niveau d'apprentissage. L'écriture créative que nous avons proposée était la continuation de récit. Elle s'inscrivait dans une perspective interculturelle qui consiste à lire un texte littéraire et à découvrir l'univers culturel et imaginaire qu'il propose. Le choix d'une des œuvres de Le Clézio, écrivain inclassable et représentant d'une « littérature monde »[125], s'inscrit dans cette intention de montrer aux étudiants des procédés narratifs spécifiques utilisant des mythes[126]porteurs de métissage culturel et d'universalité.

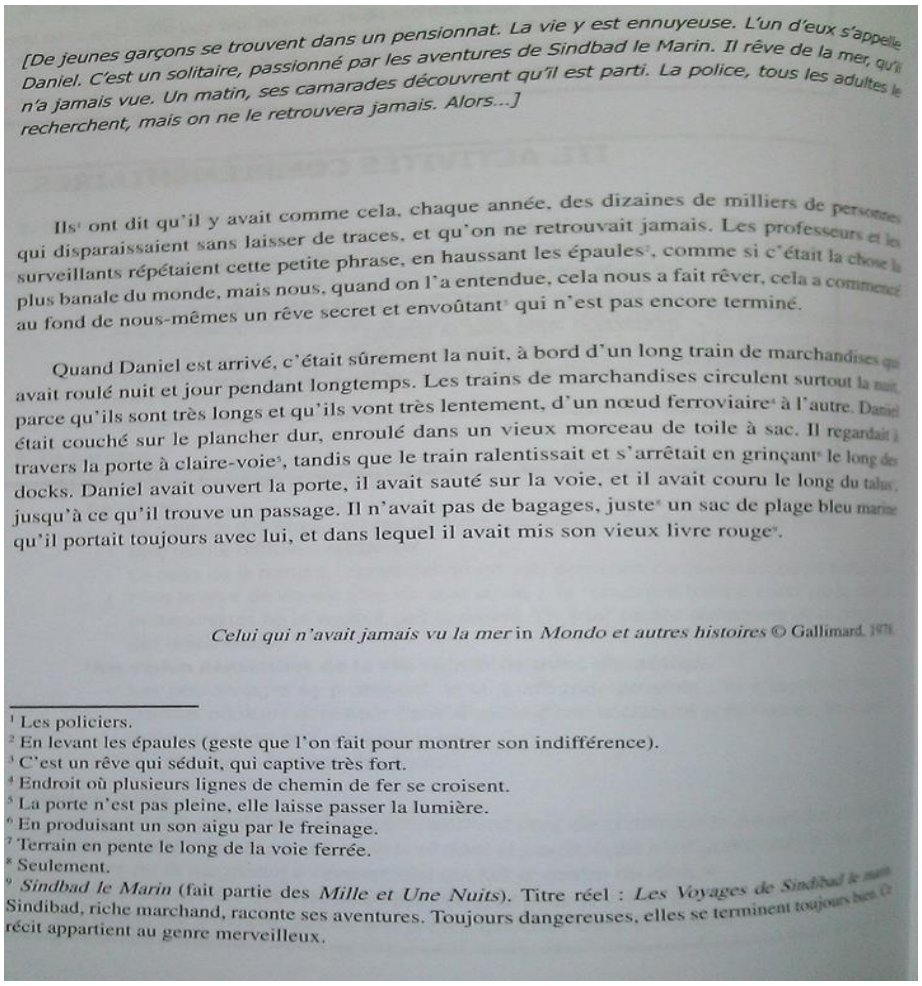
Avant de procéder au travail d'écriture, nous avons débuté la séance par une présentation de l'écrivain et de la nouvelle tout en précisant la place de l'extrait choisi par rapport à la trame de la nouvelle. Nous avons lu collectivement l'extrait présenté ci-après :

[123] Nous résumons la nouvelle en quelques lignes : Daniel est un lycéen pauvre, discret et sans génie. Il n'a pas d'amis sauf la mer qui habite son cœur et son esprit. Un jour, vers le milieu du mois de novembre, il décide de quitter la pension où il vit avec ses camarades pour aller voir la mer à laquelle il rêve depuis toujours. Ses camarades n'ont rien dit à l'administration de ce mystérieux voyage. Grâce à un train de marchandises, Daniel traverse des villes avant d'atteindre la destination de ses rêves. Le premier contact avec l'eau et les vagues est impressionnant et enivrant. Daniel apprend à vivre, seul, entre les bras de la nature. Il boit de la pluie aux creux des roches, mange les crustacés qu'il ramasse et habite une grotte dans les rochers. Son bonheur est d'autant plus grand que personne ne l'a suivi. Il est considéré comme un disparu parmi les milliers de personnes qui disparaissent chaque année. Mais les lycéens sont convaincus qu'il est là-bas sur les rivages.

[124] Le dispositif détaillé de cette séance est à la disposition du lecteur aux annexes n° 9.

[125] Expression empruntée à LÉGER Thierry, ROUSSEL-GILLET Isabelle et SALLES Marina (dir.), (2010). *Le Clézio, passeur des arts et des cultures*, Presses universitaires de Rennes.

[126] Dans *Celui qui n'a jamais vu la mer*, Daniel, le héros, porte toujours avec lui le vieux livre rouge de *Sindbad le Marin*en classe et dans le dortoir.



[De jeunes garçons se trouvent dans un pensionnat. La vie y est ennuyeuse. L'un d'eux s'appelle Daniel. C'est un solitaire, passionné par les aventures de Sindbad le Marin. Il rêve de la mer, qu'il n'a jamais vue. Un matin, ses camarades découvrent qu'il est parti. La police, tous les adultes le recherchent, mais on ne le retrouvera jamais. Alors...]

Ils[1] ont dit qu'il y avait comme cela, chaque année, des dizaines de milliers de personnes qui disparaissaient sans laisser de traces, et qu'on ne retrouvait jamais. Les professeurs et les surveillants répétaient cette petite phrase, en haussant les épaules[2], comme si c'était la chose la plus banale du monde, mais nous, quand on l'a entendue, cela nous a fait rêver, cela a commencé au fond de nous-mêmes un rêve secret et envoûtant[3] qui n'est pas encore terminé.

Quand Daniel est arrivé, c'était sûrement la nuit, à bord d'un long train de marchandises qui avait roulé nuit et jour pendant longtemps. Les trains de marchandises circulent surtout la nuit, parce qu'ils sont très longs et qu'ils vont très lentement, d'un nœud ferroviaire[4] à l'autre. Daniel était couché sur le plancher dur, enroulé dans un vieux morceau de toile à sac. Il regardait à travers la porte à claire-voie[5], tandis que le train ralentissait et s'arrêtait en grinçant[6] le long des docks. Daniel avait ouvert la porte, il avait sauté sur la voie, et il avait couru le long du talus[7] jusqu'à ce qu'il trouve un passage. Il n'avait pas de bagages, juste[8] un sac de plage bleu marine qu'il portait toujours avec lui, et dans lequel il avait mis son vieux livre rouge[9].

Celui qui n'avait jamais vu la mer in *Mondo et autres histoires* © Gallimard, 1978.

[1] Les policiers.
[2] En levant les épaules (geste que l'on fait pour montrer son indifférence).
[3] C'est un rêve qui séduit, qui captive très fort.
[4] Endroit où plusieurs lignes de chemin de fer se croisent.
[5] La porte n'est pas pleine, elle laisse passer la lumière.
[6] En produisant un son aigu par le freinage.
[7] Terrain en pente le long de la voie ferrée.
[8] Seulement.
[9] *Sindbad le Marin* (fait partie des *Mille et Une Nuits*). Titre réel : *Les Voyages de Sindbad le marin*. Sindibad, riche marchand, raconte ses aventures. Toujours dangereuses, elles se terminent toujours bien. Ce récit appartient au genre merveilleux.

Figure n°8: *Extrait de « Littérature en classe de FLE », Techniques et pratiques de classe, CLE International, 2013, p. 92*[127].

Afin de vérifier la compréhension du texte lu, nous avions préparé le questionnaire suivant auquel les étudiants ont répondu collectivement :

<u>Compréhension de l'écrit</u>

Daniel a disparu. Les adultes disent qu'on ne le retrouvera sans doute pas.

1. Que représente le pronom « nous » dans le texte ?
2. Qui parle ?
3. Quel est le mot qui vous indique la réaction des camarades de Daniel ?
4. Quelles sont les conditions de voyages supposées par les enfants ?
5. Comment appelle-t-on quelqu'un qui voyage comme Daniel ?
6. Quelles sont les caractéristiques de ces conditions de voyage ?
7. Le deuxième paragraphe est différent du premier. Que représente-t-il par rapport à ce qu'on apprend au premier ?
8. Quel est le personnage principal de cette histoire, Daniel ou ses camarades ?
9. Que pense Le Clézio du monde des adultes et celui des enfants ? Mettez les caractéristiques de ces deux mondes dans le tableau ci-dessous

Monde des adultes	**Monde des enfants**

[127] Une version intégrale de la nouvelle, Éditions Gallimard, se trouve aux annexes n°23.

10. Comment appelle-ton le genre de récit inventé par les camarades de Daniel ?
11. Avez-vous déjà lu des récits de voyage qui ressemblent à celui que Le Clézio vous raconte ici ?

Tableau n°35: *Extrait du dispositif mis en place avec la classe A2+ lors de l'atelier (2) « Écrire la continuation d'une nouvelle ».*

Suite aux réponses à ces questions et aux échanges qui en ont découlé, nous avons travaillé avec le groupe les cinq étapes principales du schéma narratif :

- **Situation initiale** : Présentation de l'ambiance, des personnages et de l'action

✓ La vie de Daniel dans le dortoir et ses caractères.
✓ La solitude.

- **Perturbation** :

✓ Le départ de Daniel

- **Péripéties** :

✓ Les difficultés rencontrées lors de son voyage.

- **Rétablissement :**

✓ Voir la mer à l'autre bout de la plaine de sable.

- **Situation finale** :

✓ L'arrivée à sa destination « La mer ».

Puis, nous avons détaillé le cadre spatio-temporel et la structure narrative de la nouvelle :

Le cadre spatio-temporel	
Le cadre spatial	**Le lycée** : la cour les dortoirs c'est un lieu clos, il représente l'ordre et la loi, les règles des institutions pour le héros. Ce lieu est ennuyeux. Il rappelle l'enfermement. Il représente la solitude « *il n'avait pas d'amis* ». Daniel fuit ce lieu pour réaliser son rêve. **La mer** : c'est un lieu ouvert, un refuge qui symbolise la liberté. Ce lieu naturel tant désiré par Daniel, permet au héros la découverte du monde et la découverte du soi. **L'Amérique et la Chine** : L'évocation de ces lieux permet de donner au récit un caractère réaliste ; c'est un ancrage référentiel dans la nouvelle. Ces lieux sont évoqués par les élèves quand ils imaginent ce qui pouvait arriver à Daniel.
Le cadre temporel	Il n'est pas déterminé dans la nouvelle. « *C'est au début de l'hiver (…) vers le milieu du mois de novembre. Quand les pensionnaires sont réveillés…* », ce sont les seules précisions temporelles ancrant les évènements dans le temps. L'aventure de Daniel a duré plusieurs mois, son souvenir est resté beaucoup plus longtemps dans le cœur et l'esprit des lycéens. Cette imprécision de l'histoire donne à la nouvelle sa dimension universelle.
La structure	

Le récit encadrant	Ce récit, assumé par l'auteur-narrateur Le Clézio, présente Daniel et son caractère, ses relations avec son entourage et son rêve. Il se termine par l'annonce de sa disparition.
Le récit encadré	Le récit encadré se situe dans la nouvelle après le départ de Daniel. Il décrit la façon dont les camarades de Daniel imaginent son aventure au bord de la mer, ses réactions et ses sentiments.

Tableau n°36: *Résumé du cadre spatio-temporel et la structure de la nouvelle.*

Lors de l'analyse de la nouvelle, nous avons attiré l'attention des étudiants sur sa structure qui comporte deux récits distincts : le premier est réel (encadrant) parce que Daniel est bel et bien parti d'où les recherches de la police et de sa famille. Mais après son départ personne ne peut raconter son aventure. L'auteur délègue donc, dans sa nouvelle, le récit à ses personnages les camarades de Daniel dont l'imagination est débordante. En effet, ils parviennent à imaginer l'aventure du héros. C'est le deuxième récit qui est une histoire rêvée (encadré) comblant le vide laissé par la narration principale. Nous retrouvons ici la notion de *paralipse* (Genette, *Figures III*,1972) : « l'omission de telle action ou pensée importante du héros focal, que ni le héros ni le narrateur ne peuvent ignorer, mais que le narrateur choisit de dissimuler au lecteur », (p. 212). Dans la nouvelle, ce procédé fait des jeunes lycéens une image du lecteur qui tend toujours à combler les trous du récit.

Ces détails étaient indispensables pour faire entrer les étudiants dans le contexte du travail écrit demandé. La tâche d'écriture consistait à imaginer la suite de la nouvelle en choisissant une de deux possibilités proposées :

> À vous maintenant, vous avez la possibilité de choisir entre les deux sujets suivants :
> a- Les enfants ont commencé un rêve. Imaginez la suite et écrivez-la.
> b- Daniel est ramené au pensionnat par les gendarmes quatre jours après son évasion. Il raconte à ses camarades ce qui s'est passé.
> Vous faites attention à l'organisation de votre texte : les temps verbaux à utiliser ainsi que les caractères des personnages.

Le travail écrit a été réalisé en binôme, par 10 étudiants qui ont fourni 5 textes rédigés en classe et réorganisés suite aux aides que nous avions fournies lors de la phase d'écriture.

Il ressort d'abord des textes que tous les étudiants ont choisi la possibilité (a) : *Les enfants ont commencé un rêve, imaginez-la suite et écrivez-la*. Ce choix est dû au fait qu'ils ont suivi le modèle que leur tendait l'auteur à partir de la paralipse comblée par l'imagination des personnages. Ils ont donc réalisé une *paralepse* (Genette, *ibid*.), c'est-à-dire un récit comblant une lacune de l'hypotexte. Alors que la deuxième est une piste à la fois nouvelle et

contradictoire avec la stratégie de l'auteur puisqu'elle revient à reprendre le récit encadrant et à lui faire contredire le récit encadré.

L'analyse montre que la consigne d'écriture a été respectée et que le travail d'écriture a été bien mené[128]. Dans tous les textes, les stéréotypes sur la plage et la mer sont au rendez-vous et l'univers de la découverte et de l'aventure sont mis en valeur.

De même, l'appropriation de la consigne d'écriture s'avère dans le traitement de la fin. Les étudiants inventent dans leurs textes de nouvelles fins, par exemple une fin ouverte dans **C-10**, on ne sait pas si Daniel a finalement atteint la mer :

C-10

> *[…] Après ils ont trouvé un moyen d'être entendu, Daniel savait que la mer était proche, mais ne savait pas le chemin à parcourir. Les petits garçons ont décidé de partir du petit village à la mer où la nouvelle vie commence*.

Ou même des fins fermées heureuses comme celle du texte original mais qui se démarquent par certains détails ajoutés dans **D-10** et **E-10** :

D-10

> *[…] Il s'allongeait sur la plage, il se sentit comme Sindbad le marin, pendant quelques instants, il se souvenait de ses camarades, il voulait partager ses sentiments. La vie rose commence.*

E-10

> *[…] Il était très émouvoir et est sorti du camion. Il a couru dans la plage et est sauté dans la mer. Il nageait et nageait plus loin possible qu'il veut.*

Tous les textes commencent par le départ du héros pour réaliser son rêve (voir la mer), les récits sont racontés du point de vue de ceux qui sont restés au pensionnat en imaginant ce que Daniel, le héros, avait vécu pendant son voyage. Chaque texte projette un schéma narratif différent au niveau des personnes rencontrées pendant le voyage, comme nous allons le développer ci-après dans l'analyse de l'énonciation.

Dans les productions, nous remarquons la présence de plusieurs éléments de l'énonciation repris du texte original tes que les embrayeurs personnels et les indications spatio-temporelles, que nous présentons dans le tableau suivant :

Les éléments de l'énonciation	**Exemple**

[128] Les productions écrites des étudiants se trouvent dans les annexes n°10.

Les embrayeurs personnels ("Il / Daniel" : repris du texte original et d'autres pronoms renvoyés aux personnes rencontrées directement ou indirectement pendant le voyage)	**A-10** : *il* est arrivé, *Daniel* lui a demandé de prendre son bateau, *il* a rencontré *une vieille femme*, *son mari* lui a présenté *son ami* qui habitait l'île) ; **B-10** : *Il* marchait lentement, *il* rencontrait *un pêcheur* ; **C-10** : Ce passage *l*'a conduit à un petit village, *les gens* étaient trop vieux, *Daniel* essaye de parler avec *le garçon* ; **D-10** : *il* se sentait comme s'*il* était frappé par la foudre, *il* essayait de profiter de ce moment ; **E-10** : *il* cherchait la vue de la mer, *il* a demandé *aux passagers* pour la trouver, *il* a entendu des bruits *des gens*.
Les indices spatio-temporels (Une certaine imprécision avec des articles indéfinis)	**A-10** : *deux heures, une ville, la rivière, jusqu'à chez elle, après une semaine, la mer, l'île* ; **B-10** : *toute la journée, à ce moment, toute à l'heure, la plage ;* **C-10** : *le village, la mer ;* **D-10** : *le même lieu, la mer, un paradis, la terre ;* **E-10** : *une ville, la mer, plage, de temps en temps ;*

Tableau n°37: *Les éléments énonciatifs dans les textes produits « La continuation d'une nouvelle ».*

Le tableau ci-dessus montre que les étudiants ont respecté le plan énonciatif de la nouvelle tout en empruntant au texte original certaines formes ou structures textuelles précises. S'agissant des personnes rencontrées pendant le voyage, nous voyons que les scripteurs créent de nouveaux personnages adjuvants qui la plupart du temps sont de vieilles personnes sauf dans **C-10** où la personne qui aide le héros est un petit garçon.

Comme dans leurs productions lors de l'atelier tremplin (1), certains étudiants ont choisi pour ce travail d'écriture de mettre en scène les problèmes de communication et de langue pour un étranger, problèmes qui font écho à leur situation d'étudiants étrangers en France. Nous reproduisons ci-après deux exemples extraits des **C-10** et **E-10** :

C-10 :

> *[…] Quand Daniel a essayé de parler avec le petit garçon se rendit compte qu'il ne savait pas parler, parce que personne dans le village n'a jamais parlé avec lui […].*
>
> *[…] Daniel a essayé d'être son ami mais ça était difficile par ce qu'ils ne pouvaient pas se communiquer […]*

E-10 :

> *[…] Il est monté dans un camion qui apportait des fruits de mer en cachette, car il y avait des mots qui marquaient sur le camion : Restaurant de la Plage. Il croyait le camion qui va aller à la plage […]*

Par le contexte du village choisi dans le **C-10**, le scripteur signale la non-communication entre la génération des jeunes et la génération des adultes. De même, la difficulté de communication

entre le jeune héros et le petit villageois fait référence à la situation de l'étudiant étranger qui rencontre des difficultés de communication en français. L'extrait du **E-10** raconte comment les mots écrits sur le camion de marchandises ont trompé le jeune héros. Nous pensons que cet épisode est une métaphore de la langue que le scripteur trouve trompeuse.

Ces deux exemples, parmi d'autres, confirment la créativité des étudiants ainsi que l'émergence de leur personnalité dans leurs productions. Cela nous incite à penser que cette situation d'écriture créative mise en place a fourni aux étudiants une occasion de mettre en scène leurs besoins langagiers.

Malgré leur niveau de langue relativement faible, les étudiants ont réussi à rendre des productions écrites complètes avec un début de l'aventure repris du texte original mais des cheminements variés jusqu'à l'arrivée du héros à sa destination finale (la mer). Ils ont choisi la position du narrateur masculin à la 3ème personne du singulier. Le cadre temporel dans les textes des étudiants a été identique au texte original, c'est-à-dire plus ou moins précis, alors que pour le cadre spatial, nous trouvons une diversité des lieux (fermés ou ouverts) comme : village, ville, rivière, plage, camion, etc. (cf. *supra* tableau n°37). Pour le registre de langue, les étudiants ont manifesté une bonne maîtrise de la langue courante simple tout en essayant de mener à bien la construction de leurs textes. Pour les temps verbaux, la combinaison passé composé/imparfait domine dans toutes les productions. Cela n'empêche pas la présence du passé simple au lieu du passé composé dans certains textes. Nous récapitulons ces éléments dans le tableau ci-dessous :

Éléments de la cohérence textuelle	**Exemples**
Le narrateur	Dans tous les textes, le narrateur est à la 3ème personne du singulier).
Les personnages (principal et secondaire) et leurs caractères	**A-10** : *Daniel le héros, la vieille femme, le pêcheur, des nouveaux amis* ; **B-10** : *le héros, le vieux pêcheur* **C-10** : *le héros Daniel, un petit garçon dans des conditions déplorables ;* **D-10** : *le héros* ; **E-10** : *le héros.*
Les temps verbaux	- Passé composé/ imparfait : **A-10**, **B-10, C-10**, **D-10, E-10.** - Passé simple/imparfait : **B-10**, **C-10, D-10.** - Présent de narration : **B-10.**

Tableau n°38: *Les éléments de la cohérence textuelle présents dans les productions des étudiants.*

Certes, les productions de nos étudiants-scripteurs contiennent des fautes grammaticales, pourtant celles-ci n'entravent ni la compréhension des textes ni leur impact esthétique. Elles peuvent être envisagées dans la phase d'amélioration des textes écrits. Par exemple, dans le **B-**

10, le scripteur a hésité dans la conjugaison de certains verbes, il a mis le verbe « sentir » à l'infinitif entre parenthèses, comme s'il invitait son lecteur à l'aider à le conjuguer correctement :« *[…] Pourtant, il n'avait pas de choses nouvelles qu'il (sentir) […] ».*

Quant à la cohésion à l'intérieur de chaque texte produit, nous constatons que les étudiants n'ont pas manqué de segmenter et de relier les phrases de leurs textes selon les différentes étapes de la quête, comme par exemple :

« *pendant, en conséquence, après, quand* » (**A-10**) ;
« *A ce moment, mais, toute à l'heure, plutôt* » (**B-10**) ;
« *Comme, malheureusement, car, de temps en temps* » (**E-10**) ;
« *Quand, après, parce que, mais, où* » (**C-10**).

Le **B-10** a attiré notre attention parce que le scripteur a inséré dans son récit une séquence dialoguée entre le jeune Daniel et un vieux pêcheur, qui est un moment crucial de son voyage, comme le montre l'extrait suivant :

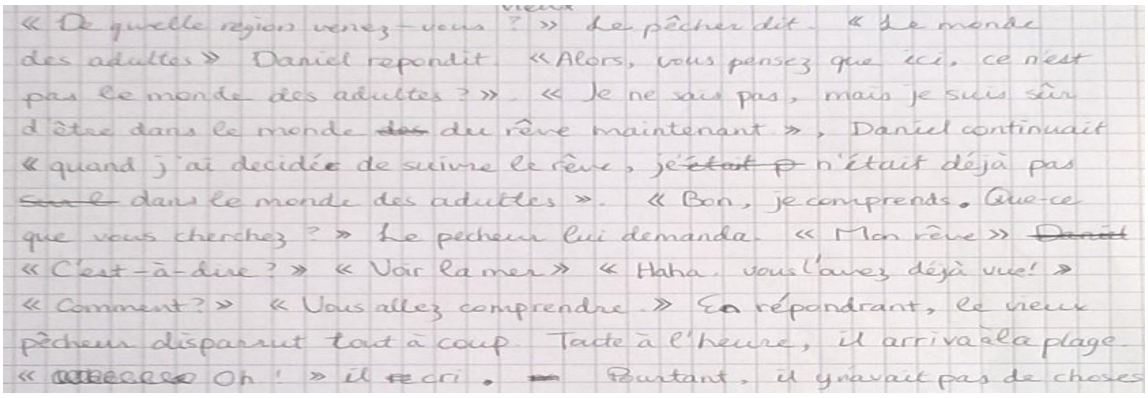

« De quelle région venez-vous ? » le pêcheur dit. « Le monde des adultes » Daniel répondit. « Alors, vous pensez que ici, ce n'est pas le monde des adultes ? ». « Je ne sais pas, mais je suis sûr d'être dans le monde ~~des~~ du rêve maintenant », Daniel continuait « quand j'ai décidée de suivre le rêve, je ~~était~~ n'était déjà pas ~~seul~~ dans le monde des adultes ». « Bon, je comprends. Que-ce que vous cherchez ? » Le pêcheur lui demanda. « Mon rêve » ~~Daniel~~ « C'est-à-dire ? » « Voir la mer » « Haha, vous l'avez déjà vue! » « Comment ? » « Vous allez comprendre. » En répondant, le vieux pêcheur disparut tout à coup. Tarte à l'heure, il arriva à la plage. « ~~Ahhhhhh~~ Oh ! » il ~~se~~ cri. — Pourtant, il y n'avait pas de choses

Figure n°9: *Extrait du texte **B-10**.*

Pour ce dialogue, l'étudiant a bien distingué les propos du vieux pêcheur de ceux de Daniel, le héros, par des guillemets : « *De quelle région venez-vous ? ; je ne sais pas ; je comprends ce que vous cherchez ; mon rêve, etc.* », et des verbes de parole pour introduire le propos : *le pêcheur dit ; Daniel répondit ; Daniel continuait ; le pêcheur lui demanda, etc*. Pour le contenu de ce petit échange, le scripteur a emprunté au texte original la vision de l'auteur concernant le monde ennuyeux des adultes et le monde merveilleux de rêve. En plus, il a gardé la surprise cachée dans la nouvelle, qui réside dans la découverte de la mer par le héros et les étranges sensations qu'elle lui procure.

Ce dialogue s'articule autour de deux registres : narratif et symbolique. Le registre narratif est présent dans la réalisation du rêve du jeune héros et les difficultés qu'il rencontre lors de sa

quête. Quant au registre symbolique, il réside dans l'aide donnée par le pêcheur, représentant du monde des adultes, au jeune Daniel, représentant du monde du rêve. Cette aide considérée comme une chaîne de solidarité, est une réconciliation entre les deux générations. La dernière phrase de ce texte est très symbolique : « *Son rêve a été réalisé quand il parti pour le voyage* » ; le scripteur invite son lecteur à penser que le début du voyage était déjà le premier pas vers l'entrée dans le monde des adultes.

Vu l'originalité de ce texte, nous avons demandé à son auteur de bien vouloir se prêter à un entretien juste après la séance. C'était un étudiant venu de Corée du Sud pour poursuivre ses études universitaires. Nous avons bâti l'entretien sur des questions complémentaires de celles du questionnaire. (cf. l'annexe n°13-I). À notre question « *Est-ce que vous écrivez dans votre langue maternelle ?* L'étudiant a répondu : « *quand j'étais à l'école j'écrivais toujours et j'ai participé au concours de poète enfant dans mon pays et j'ai gagné la première place* ». Ensuite, à notre question concernant la lecture de la littérature en général, l'étudiant a répondu : « *j'ai aimé toujours la littérature, oui je lisais souvent quand j'étais enfant, mais après au lycée je ne trouve plus le temps. J'aime la littérature de voyage* ». De même, nous lui avons posé une question de satisfaction sur le contenu culturel du cours de Langue écrite, l'étudiant a répondu :

> *« ça va, pas mal, je voulais apprendre plus sur la civilisation et la culture françaises, tous les cours sont sur des sujets d'aujourd'hui, mais j'ai appris beaucoup de choses et j'ai appris comment rédiger des textes narratifs et exprimer mon opinion ».*

Les réponses de l'étudiant nous donnent une idée de son rapport à la littérature, et sa volonté d'en savoir davantage sur la culture française nous montre que malgré son niveau de langue et les préoccupations linguistiques que les étudiants ont normalement à ce niveau d'apprentissage, celui-ci cherche à approfondir ses connaissances sur la culture de la langue qu'il est en train d'apprendre et l'originalité de ses textes en fait preuve. Concernant les transferts des capacités d'écriture littéraire en langue maternelle, réinvestir des savoirs, l'étudiant nous a dit : « *j'essaie de traduire parfois et trouver les mêmes mots en coréen et en français pour rédiger mes textes, parfois je réfléchis une idée en coréen après je cherche l'équivalent pour écrire en français* ».

L'ensemble de ce corpus, témoigne de l'effort que les étudiants-scripteurs ont effectué pour fournir un travail écrit construit correctement avec des idées originales.

Conclusion

Nous sommes totalement consciente des difficultés que les étudiants-scripteurs ont rencontré lors de la réalisation de leurs productions écrites à ce niveau d'apprentissage (A2+). L'univers

littéraire et culturel est loin d'eux. Ils disposent de peu de connaissances culturelles sur la littérature française et surtout sur la période au cours de laquelle le poème abordé dans l'atelier tremplin (1) a été conçu. D'où la nécessité de mettre en place des stratégies favorisant l'entrée dans l'univers littéraire afin de susciter l'envie et le plaisir de lire davantage des poèmes et des œuvres littéraires et de pratiquer davantage l'écriture créative.

En répondant à la question n°11 du questionnaire « *Quelle est l'activité que vous préférez le plus ?* », les étudiants ont fait montrer un véritable intérêt pour la compréhension et la production de l'écrit et surtout le texte narratif, comme le montrent les réponses suivantes :

« apprendre le texte narratif »
« l'écriture, je peux améliorer mon écriture »
« Lire des articles et des textes »
« La production écrite »
« Les travaux collectifs en classe, les exercices ludiques, la production écrite »
« je préfère la compréhension de l'écrit »
« La production écrite, parce que quand je pratique ça m'aide à améliorer ma langue »
« Proposer des nouveaux textes amusants »

Ces réponses nous révèlent que malgré leur niveau, jugé faible, les étudiants sont conscients des points les plus compliqués dans leur apprentissage du français. D'ailleurs certains parmi eux les mettent en scène dans leurs productions. Certains préfèrent les moments où ils travaillent en binôme, c'est le fait qui traduirait l'intérêt de l'interaction en classe et le sens du partage des expériences. La question n°15 consistait à savoir quel effet avaient eu les ateliers tremplins que nous avions proposés et travaillés avec le groupe, (pour cette question, plusieurs réponses étaient possibles). 7 étudiants sur 10 ont répondu : « *découvrir des écrivains français, et une nouvelle forme de la poésie française* ». Ces réponses pourraient traduire le désir des étudiants d'être confrontés à des nouveaux textes suscitant leur curiosité et leur envie de découvrir plus. Avec la question n°16, nous voulions savoir quel regard les étudiants portaient sur le texte littéraire et son impact sur l'apprentissage du FLE. Les réponses fournies montrent que le texte littéraire n'est pas toujours reconnu pour lui-même :

« Oui, c'est tellement nouveau pour moi »
« Oui parce que dans les textes littéraires nous avons appris beaucoup de mots nouveaux et comment écrire comme les Français »
« Je pense, le travail sur le texte littéraire est un avantage pour mieux apprendre la langue, car on a utilisé plusieurs temps, nouveaux mots et on a découvert la littérature française »
« Oui, mais je pense que c'est trop tôt »
« Oui, mais c'est un peu difficile »

« Oui, parce qu'on peut apprendre beaucoup de nouveaux mots que on ne comprenait pas et savoir l'histoire et la culture françaises ».

Une seule étudiante a eu une réponse négative : « *Non, les textes littéraires sont un peu vieux, quelques expressions inutiles* ». Nous pouvons expliquer cette réponse par le fait que cette étudiante recherchait, dans son apprentissage une efficacité purement fonctionnelle puisqu'elle envisageait de poursuivre des études universitaires en économie en France, comme elle l'a exprimé dans la suite de ses réponses.

Grosso modo, nos deux ateliers tremplins avec ce groupe-classe avaient pour objectif de donner aux étudiants-participants une clé pour entrer dans un monde considéré jusqu'alors comme difficile d'accès. Nous les considérons comme une initiative pédagogique qui permet d'acquérir de nouvelles notions culturelles et littéraires tout en renforçant la maîtrise linguistique de la langue française. Les difficultés de langue rencontrées à ce niveau (A2+) n'ont pas entravé l'originalité de productions. Toutefois, elles peuvent poser problème dans la phase d'amélioration de textes que nous n'avons pu réaliser dans nos ateliers, dans la mesure où la correction linguistique ne doit pas détériorer la qualité esthétique des textes. En effet, le premier réflexe des enseignants comme des étudiants est souvent de corriger l'orthographe et la langue. Or un changement de mot, de tournure ou de temps peut compromettre la lisibilité d'une structure textuelle (au sens de surdétermination des éléments de la chaîne syntaxique).

Nous pensons toutefois que cette manière d'accéder à l'écriture littéraire, dès le début de l'apprentissage, valorise l'apprenant, quand il réinvestit ses savoirs et savoir-faire antérieurs, qu'il lit des œuvres littéraires et qu'il invente des écrits à partir de ses lectures analytiques.

8.3 Classe Niveau B1 : présentation et traitement des données

Chronologiquement, l'observation du cours de Langue écrite - niveau B1 était la première dans notre étude expérimentale. Comme nous l'avons déjà mentionné avant, nous avons observé les cours pendant la session (2) de l'année 2012-2013.

Les cours s'étalaient sur 26 séances réparties sur 3 heures hebdomadaires. Le titre général de la progression pédagogique était : *Écrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel*[129]. Lors de l'entretien que nous avons eu avec elle[130], l'enseignante nous a dit que ce cours de langue écrite préparait les apprenants aux épreuves du DUEF-B1[131].

[129] L'intégralité du dispositif du cours se trouve à l'annexe 11.
[130] L'intégralité de l'entretien se trouve à l'annexe 13-II.
[131] Diplôme Universitaire d'Études Française, niveau B1 du Cadre européen.

Concernant les tâches communicatives à réaliser à travers les cours, l'enseignante nous a expliqué que pour la compréhension de l'écrit, il s'agissait de comprendre de façon globale et détaillée un ou deux textes, y compris dans leur dimension culturelle, d'en relever les informations significatives, de comprendre des expressions courantes, d'inférer le sens de certaines expressions, d'identifier des conclusions et des opinions, et de comprendre des textes dans une langue courante relative au domaine professionnel, public et éducationnel.

Quant à la production écrite, il s'agissait de commenter une évolution, comparer des données, reformuler des idées principales en un texte cohérent, s'exprimer à l'écrit en rapportant des faits dans leurs relations d'antériorité, de simultanéité et/ou de postériorité, décrire des personnes, lieux, objets, états, situations, et formuler une appréciation, un jugement, une explication et une justification.

À notre question concernant l'organisation de ses cours, l'enseignante a répondu :

> *« Chacune des séances de cours fait partie intégrante d'un projet pédagogique avec un thème général de ce fait, chaque séance traite d'un sous-thème à partir d'un support textuel, chiffré ou iconographique, document authentique ou extrait d'une méthode de FLE au service de compétences et de savoir-faire méthodologiques à acquérir ou à renforcer à l'écrit, bien sûr production et compréhension, en vue également de maîtriser des savoirs grammaticaux et lexicaux pour enfin aborder des points culturels ancrés non seulement dans la société française mais aussi dans les pays d'origine des apprenants afin de se livrer à des dialogues interculturels »*[132].

La consultation du descriptif du cours a livré des informations générales concernant le traitement de deux compétences :

_Compréhension Écrite (CE) : typologie des questions/Reformuler les réponses/Identifier les marques de la cohésion du support textuel/Inférer le sens de certaines expressions.

_ Production Écrite (PE) :

Méthodologie de la narration au passé : raconter au passé une histoire/Inclure descriptions, explications, impressions et appréciation.

Méthodologie de la lettre argumentée : rédiger une lettre de motivation/une lettre pour convaincre/une lettre de réclamation, de protestation.

Méthodologie du commentaire de document comportant des données chiffrées : rédiger un commentaire à partir d'un document comportant des données chiffrées (statistiques, tableau, courbe, etc.).

Méthodologie de la présentation d'un document textuel et/ou iconographique : présenter un document/Reformuler/Organiser les idées principales ou le message du document proposé.

[132] Extrait de l'entretien avec l'enseignante de la classe B1.

Les choix pédagogiques du cours reposent d'une part sur des outils linguistiques généraux adoptant une approche morphosyntaxique de la langue en rapport direct avec la compétence à maîtriser prévue par le cadre actionnel, et une approche lexicale intimement liée au thème central de la séance ; et d'autre part, sur des outils culturels par le fait que les thèmes abordés en classe permettent d'accéder à des thématiques qui intéressent personnellement les étudiants et leur permettent d'exprimer leurs sentiments et souhaits, relatifs notamment au domaine professionnel et sociétal.

Nous avons commencé nos observations à partir de la séance 7, séance à laquelle les étudiants avaient déjà été initiés à l'identification d'un texte, la description des circonstances d'un événement, la compréhension d'un texte rédigé dans une langue courante relative au domaine public, la rédaction d'un compte rendu d'expériences en décrivant les réactions, et la formulation d'une appréciation, d'une explication et d'une justification dans le cadre d'une lettre formelle.

Vu la surcharge du programme établi et suite à nos échanges avec l'enseignante, nous avons négocié la mise en place d'un seul atelier d'écriture tremplin portant sur les techniques de la narration au passé, un des objectifs relatifs au traitement de la compétence de production écrite.

Nous avons bâti notre séance, qui a eu lieu vers la fin du semestre, en fonction de deux thèmes traités dans les séances n°2 et 5 du descriptif : « *Décrire les circonstances d'un événement en apportant des précisions d'ordre temporel. Caractériser des personnes et des comportements* » et « *Rapporter des faits dans leurs relations d'antériorité, de simultanéité et/ou de spontanéité* », (cf. annexe 11).

Il nous reste à préciser que nos observations ont été contemporaines de notre formation à l'animation des ateliers d'écriture à l'association Aleph-Écriture « *Oser écrire* », d'où la fraîcheur de nos pensées par rapport à la proposition et à l'organisation de l'atelier d'écriture consacré à ce groupe-classe.

8.3.1 Atelier tremplin : Littérarisation d'un fait divers

Nous avons travaillé avec les étudiants durant 2 heures sur les procédés d'écriture du fait divers[133]. Nous avons débuté la séance par une question ouverte « *Qu'est-ce qu'un fait divers ?* ». Nous souhaitions savoir ce que ce mot évoquait chez les étudiants. Leurs réponses ont été approximatives par exemple : « *crime, meurtre, vol, suicide, agression* ». À notre question « *Où est-ce que nous lisons des faits divers ?* », tous les étudiants ont répondu « *au*

[133] L'intégralité du dispositif de cet atelier se trouve aux annexes n°14-a.

journal, à la télévision ». À ce moment-là, nous leur avons annoncé qu'il existait une autre forme du fait divers que nous allions découvrir ensemble pendant la séance. Nous avons distribué la photocopie de trois nouvelles de Félix Fénéon, extraites de son recueil *Nouvelles en trois lignes*[134], lesquelles sont reproduites ci-après :

_ M. Abel Bonnard, de Villeneuve-Saint-Georges, qui jouait au billard, s'est crevé l'œil gauche en tombant sur sa queue. (p. 45)
_ Le médecin chargé d'autopsier Mlle Cuzin, de Marseille, morte mystérieusement, a conclu : suicide par strangulation. *(Dép. part.)* (p. 43).
_ Avec un couteau à fromage, le banlieusard marseillais Coste a tué sa sœur qui, comme lui épicière, lui faisait concurrence. *(Tél.)* (p. 168).

Tableau n°39: *Les trois nouvelles de Félix Fénéon, exploitées en tant que premier support pour l'atelier tremplin (Littérarisation d'un fait divers).*

Afin de contextualiser ces trois micro-nouvelles, nous avons procédé à une présentation de l'écrivain, l'un des pères de la brève (S. Jopeck, 2009, p. 27), et de son œuvre considérée comme « un récit littéraire déguisé en chronique, ou chronique subrepticement poétisée » (N. Biagioli, 1993, p. 207). De même, A. Montandon (2013) dit des *Nouvelles en trois lignes* :« [sa] forme brève relève d'une rhétorique, d'une stylistique et d'une poétique particulière ». Cette forme littéraire est une réécriture de brèves authentiques qui leur donne une tournure humoristique et parfois acide.

Dans les trois nouvelles choisies, nous observons trois types d'humour : un double sens égrillard pour la première, un humour par l'absurde pour la seconde, et une satire de mœurs pour la troisième.

L'objectif de cet atelier était de montrer aux étudiants une nouvelle forme du récit narratif proche de ce qu'ils avaient vu au début du semestre (cf. annexe 11, séance 2), lors de la séance intitulée « *Décrire les circonstances d'un événement en apportant des précisions d'ordre temporel. Caractériser des personnes et des comportements* » ; séance dans laquelle ils avaient travaillé sur la narration au passé et avaient été initiés à identifier collectivement à l'oral les 5 éléments du schéma narratif du conte « *Le petit chaperon rouge* ». Cette séance nous a inspirée pour travailler avec le groupe le canevas du texte narratif à partir des nouvelles courtes de Fénéon. La situation d'écriture choisie avait pour objectif de montrer aux étudiants un aspect différent du texte narratif en leur demandant d'imiter un modèle et de les entraîner, en même temps, aux modes habituels de narration au passé.

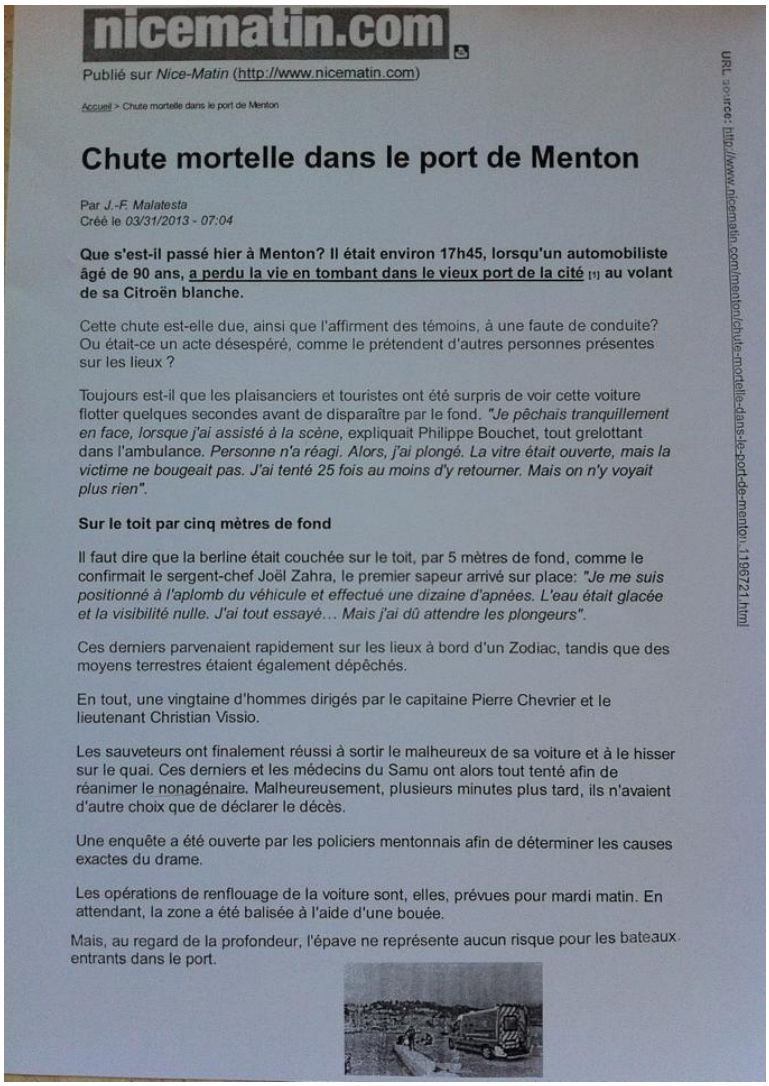
[134] Éditions Macula, (1990), Paris.

Au début, les étudiants ont eu du mal à comprendre les trois nouvelles malgré l'introduction que nous avons faite et la présentation de l'écrivain.

Certains étudiants ont réagi à notre question : *Qu'est-ce que vous remarquez ?* en remarquant : *ce n'est pas logique ! c'est de l'humour ! c'est rigolo.*

Nous avons analysé la première nouvelle collectivement puis ils ont continué seuls pour les deux autres en suivant les questions clés : (qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? et pourquoi ?).

Après avoir vérifié la compréhension des deux nouvelles restantes tout en mettant l'accent sur le style humoristique adopté par l'auteur, nous avons distribué aux étudiants le deuxième support qui était un article de journal Nice-Matin, extrait de la rubrique *Faits divers*[135] intitulé : « *Chute mortelle dans le port de Menton* ».



nicematin.com

Publié sur *Nice-Matin* (http://www.nicematin.com)

Accueil > Chute mortelle dans le port de Menton

URL source: http://www.nicematin.com/menton/chute-mortelle-dans-le-port-de-menton.1196721.html

Chute mortelle dans le port de Menton

Par *J.-F. Malatesta*
Créé le *03/31/2013 - 07:04*

Que s'est-il passé hier à Menton? Il était environ 17h45, lorsqu'un automobiliste âgé de 90 ans, a perdu la vie en tombant dans le vieux port de la cité [1] au volant de sa Citroën blanche.

Cette chute est-elle due, ainsi que l'affirment des témoins, à une faute de conduite? Ou était-ce un acte désespéré, comme le prétendent d'autres personnes présentes sur les lieux ?

Toujours est-il que les plaisanciers et touristes ont été surpris de voir cette voiture flotter quelques secondes avant de disparaître par le fond. *"Je pêchais tranquillement en face, lorsque j'ai assisté à la scène*, expliquait Philippe Bouchet, tout grelottant dans l'ambulance. *Personne n'a réagi. Alors, j'ai plongé. La vitre était ouverte, mais la victime ne bougeait pas. J'ai tenté 25 fois au moins d'y retourner. Mais on n'y voyait plus rien".*

Sur le toit par cinq mètres de fond

Il faut dire que la berline était couchée sur le toit, par 5 mètres de fond, comme le confirmait le sergent-chef Joël Zahra, le premier sapeur arrivé sur place: *"Je me suis positionné à l'aplomb du véhicule et effectué une dizaine d'apnées. L'eau était glacée et la visibilité nulle. J'ai tout essayé… Mais j'ai dû attendre les plongeurs".*

Ces derniers parvenaient rapidement sur les lieux à bord d'un Zodiac, tandis que des moyens terrestres étaient également dépêchés.

En tout, une vingtaine d'hommes dirigés par le capitaine Pierre Chevrier et le lieutenant Christian Vissio.

Les sauveteurs ont finalement réussi à sortir le malheureux de sa voiture et à le hisser sur le quai. Ces derniers et les médecins du Samu ont alors tout tenté afin de réanimer le nonagénaire. Malheureusement, plusieurs minutes plus tard, ils n'avaient d'autre choix que de déclarer le décès.

Une enquête a été ouverte par les policiers mentonnais afin de déterminer les causes exactes du drame.

Les opérations de renflouage de la voiture sont, elles, prévues pour mardi matin. En attendant, la zone a été balisée à l'aide d'une bouée.

Mais, au regard de la profondeur, l'épave ne représente aucun risque pour les bateaux entrants dans le port.

Figure n°10: *« Chute mortelle dans le port de Menton »*[136]*, article extrait de Nice-Matin, publié le 31-03-2013.*

[135] L'ensemble de supports abordés pendant la séance se trouve aux annexesn°14-b.

[136] L'article a été publié en ligne le 31/03/2013. < URL : http://www.nicematin.com/menton/chute-mortelle-dans-le-port-de-menton.1196721.html

En didactique du FLE, le fait divers, pris comme document authentique, correspond aux besoins langagiers en matière de communication ordinaire. Sa lecture fait partie des objectifs de la perspective actionnelle. Elle vise à les familiariser avec les caractéristiques particulières, contraignantes et complexes (les interlocuteurs, les intentions énonciatives, la situation de communication, les champs de référence, etc.) de ce genre journalistique.

Cependant, cette démarche n'a pas été la nôtre pour cet atelier. En effet, nous nous sommes servie du fait divers authentique pour mettre les étudiants dans la même situation d'écriture que celle de Félix Fénéon : devoir à la fois résumer l'information et lui donner une tournure humoristique et littéraire. Toutefois, le point de départ est le même que celui de la lecture fonctionnelle puisqu'il fallait que les étudiants comprennent le texte qu'ils allaient transformer. Après avoir lu silencieusement l'article, nous leur avons demandé de dégager les caractères du texte en observant :

a) la forme du récit et de l'événement situé dans le temps et l'espace ;
b) les titres qui sont d'une police de caractère plus grosse et écrits en gras ;
c) l'ordre chronologique et l'ordre de la narration dans le texte selon la grille quinaire du schéma narratif.

Ensuite, les étudiants ont été invités à réécrire l'article en le condensant à la manière de Fénéon, c'est-à-dire en pastichant son style avec la consigne suivante :

> À la manière de Fénéon, condensez l'article que nous venons de lire en trois lignes. Faites attention à la structure, aux temps de narration, aux caractères des personnages et à la dimension humoristique et poétique dans vos textes.

Les étudiants ont travaillé à deux pendant 15 minutes et ont produit 6 textes. Une fois la rédaction terminée, une lecture à voix haute a eu lieu pour partager avec la classe l'aspect humoristique des textes produits. Nous les présentons ci-après :

A-15-I

Un vieux automobiliste est tombé dans le vieux port de Menton hier. Les policiers ont déclaré qu'il s'agit d'un acte de suicide.

B-15-I

Un vieux automobiliste est tombé dans le vieux port de Menton en conduisant, le sauvetage n'a pas réussi. Les policiers vont faire enquêter et transférer la voiture du victime.

C-15-I

Jean Batiste, un pêcheur à Menton, a vu le vieux automobiliste tomber dans le port. Il lui a dit attention mais en vain !

D-15-I

Un automobiliste de 90 ans qui conduisais une Citroën blanche a perdu la vie dans le vieux port de la cité de Menton. Des touristes qui étaient là ont essayé d'aider mais quand les autorités sont arrivées, était trop tard.

E-15-I

Un victime reste dans le port de Menton, après un automobiliste de 90 ans est mort quand il est tombé au volant. Personne a pu rendre aide et la voiture reste sur le toit, après les plongeurs ont sorti de la voiture.

F-15-I

La voiture de l'automobiliste mort dans le port de Monten est restée plongée après l'arrivée des plongeurs.

L'analyse des textes montre que les étudiants ont respecté une partie de la consigne, celle qui concernait la réécriture réductive. Ils ont gardé le même enchaînement des événements et le même personnage principal que le texte original (*l'automobiliste de 90 ans* : **E-15-I** ; **C-15-I** ; **D-15-I**), ou bien (*un vieux automobiliste* : **A-15-I**). Ils ont maintenu « *le vieux port de Menton* » comme cadre spatial de l'événement.

La transposition dans le champ littéraire se marque par la caractérisation du personnage témoin, auquel un étudiant donne un prénom et un métier (*Jean Batist, un pêcheur*) (**C-15-I**). Même si l'étudiant a mal écrit le prénom « Baptiste », il a néanmoins essayé d'emprunter cette technique à l'un des textes originaux de Félix Fénéon. De même, le **D-15-I** évoque la présence des touristes qui ont essayé également d'aider l'automobiliste.

Enfin, deux textes présentent un certain côté humoristique : **A-15-I** (*il s'agit d'un acte de suicide*) et **C-15-I** (*il lui a dit attention mais en vain !*).

Ce premier travail, écrit pendant la séance, nous a à l'époque déçue. En effet, nous n'avons pas été en mesure d'évaluer sur le moment la fidélité à la consigne pour deux raisons : d'une part, notre attention a surtout été mobilisée par les fautes de langue ; d'autre part nous n'avions pas suffisamment réfléchi aux critères stylistiques qui permettaient de dire que l'appropriation stylistique était réussie ou pas. De ce fait, au lieu de proposer une phase d'amélioration, nous avons décidé de retourner au texte fonctionnel journalistique, pour à la fois proposer une tâche plus simple que la précédente et pour vérifier l'écart entre le fait divers littérarisé et le fait divers ordinaire. Ce que nous n'avons pas réalisé, c'est que, ce faisant, nous demandions aux étudiants de déconstruire le processus de production littéraire que nous venions de mettre en place.

En juxtaposant dans la même séance deux manières d'écrire le fait divers, appartenant à deux champs d'écriture distincts : presse et littérature, nous souhaitions d'abord montrer aux étudiants qu'un fait divers ordinaire peut alimenter des formes littéraires très éloignées de sa définition première, jusqu'à disparaître même dans le travail de création, et en deuxième lieu réviser un genre fonctionnel « l'article de presse ». Voici donc la deuxième consigne d'écriture

À vous maintenant, vous êtes journaliste et vous écrivez pour la rubrique *(Faits Divers)* dans votre journal. Écrivez votre article sur un événement survenu dans votre région en précisant le cadre spatio-temporel et en rapportant des témoignages (des descriptions du lieu de l'événement, les personnages, la victime). Est-ce qu'il y a eu une enquête policière ou non, etc. Faites attention à l'organisation formelle de vos textes (les paragraphes), aux temps verbaux à utiliser, aux personnages, au cadre spatio-temporel, etc. » (150 mots).

Dans la consigne, nous avons essayé d'être précise en évoquant explicitement les différentes composantes de leur texte ainsi que le nombre de mots demandés, et surtout nous avons pensé qu'ils se mettraient plus facilement à la place d'un journaliste qu'à celle de Félix Fénéon. Il s'agit d'une simulation par immersion fictionnelle dans laquelle les étudiants devaient respecter les caractéristiques du genre du fait divers authentique tout en se mettant dans la peau d'un journaliste. Ils ont travaillé individuellement pendant 45 minutes, durant lesquelles nous sommes passée parmi eux pour les aider, corriger certains passages, réviser avec eux certains points et vérifier s'il y avait des points incompréhensibles pour la réalisation de leurs textes. Nous pouvons dire que la contrainte qu'ils avaient pour cette tâche d'écriture était plutôt d'ordre formel.

Pour ce sous-corpus, 7 textes ont été rédigés par les étudiants. Nous avons analysé le système énonciatif, l'organisation textuelle et les techniques narratives adoptées. D'après l'analyse, les étudiants ont respecté la consigne qui leur imposait la fidélité aux caractéristiques du genre du fait divers authentique en ce qui concerne l'événement, le cadre spatio-temporel, les témoins et l'enquête policière. De même, le nombre de mots exigés a été respecté.

Le tableau suivant regroupe les différents titres choisis par les étudiants pour leurs articles :

Texte	Titre
A-15-II	*Morte par les légumes*
B-15-II	*Un cambriolage à Cagnes : Rien perdu sauf les portes*
C-15-II	*La 2ème morte dans la gare de Nice Ville cette moins*
D-15-II	*Promenade des Anglais témoigne un accident*
E-15-II	*La victime de la victime*
F-15-II	*Un conflit grave dans un match de football lycéen hu nanan*
G-15-II	*Un accident mortel dans le centre-ville, Guayaquil*

Tableau n°40: *Titres des faits divers rédigés par les étudiants – Classe B1.*

On observe une grande diversité au niveau des sujets entre *accident mortel, cambriolage, conflit sportif*, avec une précision spatio-temporelle par l'évocation du lieu et du moment du fait (*Cagnes, Promenade des Anglais, Guayaquil*).

Quant aux ratures, elles sont trop peu nombreuses pour autoriser un commentaire sur les techniques de réécriture mises en jeu par les étudiants.

Nous remarquons dans les textes des étudiants la présence des traits stylistiques du fait divers comme la narration avec narrateur implicite mais témoin. D'autres stylèmes comme les temps verbaux : passé composé, imparfait, plus-que parfait, la forme impersonnelle et la voix passive sont présents dans presque tous les textes comme le montrent les exemples suivants :

« Un homme a été trouvé ; il a été vu » (**C-15-II**) ;
« une vieille professeur a été trouvée » ; (**D-15-II**) ;
« le chasseur de requins a été tué » (**E-15-II) ;**
« ce match a été interrompu »(**F-15-II**) ;
« le corps de la victime a été examiné » (**G-15-II**).

Suite à l'analyse de ce corpus, nous nous sommes rendue compte qu'à ce niveau d'apprentissage, les étudiants commencent à avoir peur de commettre des fautes. Ils cherchent toujours à les corriger avant de rendre leurs produits.

Le travail réalisé en classe nous semble avoir eu un effet positif d'après les réactions que les étudiants ont eues vis-à-vis de la consigne ainsi que leurs réponses au questionnaire. L'absence d'évaluation les a rendus plus libres dans leurs productions. Outre la correction collective, la lecture à voix haute a mis en valeur leurs textes et les a encouragés à faire davantage attention à leur rédaction pour qu'ils soient compréhensibles pour leurs lecteurs.

Conclusion

Notre atelier tremplin aurait pu être organisé autrement en le débutant par l'article de presse et en le travaillant en simulation pour ensuite introduire les nouvelles de Felix Fénéon comme textes-modèles à pasticher pour la consigne d'écriture littéraire. Cette démarche nous a paru plus cohérente bien après la réalisation de ce corpus. On aurait même pu commencer par une écriture de fait divers authentique avec la consigne suivante : « Vous avez assisté à un fait divers, rédigez-le. N'oubliez pas de préciser lieu de l'événement, le cadre spatio-temporel les personnages, les témoins et la présence ou l'absence de l'enquête policière ».

La démarche mise en place s'explique par notre volonté de commencer par un texte court, tout en distinguant l'écriture littéraire de l'écriture fonctionnelle. L'écriture littéraire amène souvent à représenter l'écriture fonctionnelle en la stylisant, d'où le rôle interculturel de la littérature qui représente la société et ses formes d'écrits. Cependant, grâce aux *Nouvelles en trois lignes* de Félix Fénéon, les étudiants ont découvert un écrivain français au style à la fois abordable et surprenant ; et pour la réalisation de la deuxième consigne d'écriture, ils n'ont pas manqué d'intégrer dans leurs textes les traits d'humour qui caractérisent son registre narratif.

À travers l'activité de réécriture réductive du fait divers à la manière de Fénéon, nous avons constaté que la consigne littéraire était tout à fait réalisable avec un groupe d'étudiants non-spécialistes de littérature même du niveau seuil. Nous avons choisi de prendre les textes réalisés par les étudiants dans leur déroulement et leur globalité en vérifiant à chaque fois leur maîtrise des procédés de condensation, leur prise en compte de la réécriture et de l'hypertextualité et leur capacité à reproduire des stylèmes de Fénéon dans leurs textes tout en inventant de nouvelles structures. Pour la deuxième consigne d'écriture qui revenait sur l'écriture journalistique d'un fait divers authentique, certains étudiants n'ont pas manqué d'insérer dans leurs faits divers une anecdote humoristique, à l'instar de Félix Fénéon, qui garantit la chute et/ou la surprise à la fin de leurs textes, comme dans le **A-15-II** « *Morte par les légumes* », le scripteur a mis à la fin « *les parents d'Anna a dit à la police que la mort était en raison d'allergie au concombre* ». En prenant le début et la fin de ce texte, nous remarquons qu'ils pourraient former une nouvelle en trois lignes :

A-15-11

> *Une jeune fille est morte hier soir, elle mangeait des légumes chez une amie pendant le diner*
> *[…]*
> *Les parents d'Anna a dit à la police que la mort était en raison d'allergie au concombre. L'enterrement sera lundi matin.*

Dans le **B-15-II**, le comique emprunté à Felix Fénéon se trouve à la fin du texte. Le scripteur termine son texte par un retour à l'ordinaire comme si rien ne s'était passé. Nous reproduisons ci-après le début et la fin du texte :

B-15-II

> *La boulangerie, Moulin de Flor, à Cagnes sur Mer, fermée comme d'habitude, s'est retrouvée avec les portes cassées aujourd'hui matin.*
> *[…]*
> *La vente du pain et de la pâtisserie continue aujourd'hui sans délai.*

De même, le **G-15-II** « *Un accident mortel dans le centre-ville, Guayaquil* », identifie le chauffeur qui était à l'origine de l'accident par l'évocation du nom d'une célébrité : « *la police est allée au lycée pour demander qui était le chauffeur du bus scolaire. Il s'agissait de Antonio Banderas* ».

La réalisation de deux travaux écrits successifs a donné lieu à l'émergence des techniques journalistiques et du style de genre propre au fait divers authentique, ainsi qu'à l'intégration des stylèmes empruntés à Felix Fénéon. Nous pouvons dire que cette transtylisation a permis de mieux s'approprier le fait divers authentique.

8.4 Classe Niveau B2 : présentation et traitement des données

L'organisation des cours de langues et de spécialité (courants et thèmes littéraires du Moyen Âge au XX^{e} siècle) pour le niveau B2 se compose d'études détaillées de chaque siècle, lesquelles durent entre deux et trois séances selon les objectifs méthodologiques et culturels qui lui sont associés.

Auparavant, le programme du cours consistait exclusivement à aborder l'analyse de textes littéraires sans faire recours à l'écriture littéraire créative. Grâce à la recherche collaborative entreprise par l'enseignante, notre directrice de thèse et nous-même, des ateliers d'écriture littéraire ont été introduits dans le programme pour illustrer les différents genres littéraires abordés pendant le semestre. Nous tenons à remercier l'enseignante-tutrice qui nous a fait don de son temps et de son expérience, sans lesquels nous n'aurions pas pu achever notre étude de terrain. Les textes produits par les étudiants de cette classe lors des ateliers animés par l'enseignante nous ont permis de varier les types de productions littéraires à analyser pour notre recherche.

Le cadre préalable à l'introduction des ateliers d'écriture a été établi lors de trois séances de travail par l'enseignante, notre directrice de thèse et nous-même :

- Dans la première séance, l'enseignante a présenté son projet pédagogique annuel. Nous avons choisi des moments dans certaines séquences où l'on pouvait glisser les ateliers avec un premier choix sur le type d'atelier et les supports textuels.

- Dans la deuxième séance, le projet annuel préétabli par l'enseignante a été remodelé afin d'assurer la cohérence entre les objectifs de la lecture littéraire et les apports de l'écriture littéraire. Ce fait a entraîné des changements dans ce qui avait été initialement prévu. Une réflexion commune a été partagée pour intégrer l'atelier d'écriture littéraire dans l'évaluation de la session.

- La troisième séance a servi à vérifier l'ensemble du projet collaboratif, fixer la progression en fonction des échéances de l'évaluation sommative, et stabiliser le calendrier d'observation.

À l'issue de ce travail collaboratif, les objectifs méthodologiques généraux du cours ont été remodelés autour de la reconnaissance des différents genres littéraires (récit dans la nouvelle, dialogue dans le théâtre, discours à la première personne dans la poésie), et l'analyse des principaux types de textes et des registres qui leur sont associés. Au niveau culturel, les objectifs

de départ qui étaient de connaître les principaux courants littéraires français, du Moyen Âge au XX^{e} siècle et de comprendre les raisons pour lesquelles ces courants se sont développés à la lumière de leur contexte historique et social, ont été conservés. Quant à l'apprentissage du français langue étrangère, les objectifs ont consisté à fournir aux étudiants un corpus qui leur permettait de passer de la lecture analytique du texte littéraire à la production écrite via les ateliers d'écriture organisés durant le semestre.

Chacune des lectures analytiques des textes littéraires traités a été introduite par une présentation de la biographie de l'auteur, que les étudiants avaient été invités au préalable à situer sur une fresque historico-culturelle et du mouvement littéraire, ou du siècle littéraire auquel il appartenait. Chaque étude de texte a été suivie d'un travail écrit individuel ou collectif créatif débouchant sur une mise en commun au début de la séance suivante. Les activités d'écriture proposées portaient sur trois types de textes à produire. La première activité consistait à transgénériser un texte avec l'atelier I *Poème en prose*. Ensuite, pour les techniques narratives, il y a eu l'atelier II *La continuation d'une nouvelle*. La troisième activité d'écriture a été *Le dialogue théâtral*, pour laquelle l'accent a été mis sur les techniques de l'écriture théâtrale.

Il reste à signaler que l'expérimentation menée avec cette classe a respecté l'ordre des séances de l'atelier d'écriture et des types d'atelier mis en place, et non pas celui des siècles abordés. Cependant, à l'intérieur de chaque séquence générique (poésie, nouvelle et théâtre), l'enseignante a abordé chaque hyper-genre dans une perspective historique et morpho-thématique (stylistique). Notre observation s'est étalée sur 10 cours hebdomadaires soit 50 heures d'apprentissage.

8.4.1 Atelier I *Poème en prose*

Le travail sur le texte poétique en classe de FLE est étroitement associé au travail sur la langue. Luc Collès (2003), dans son article intitulé *La poésie en classe de français langue étrangère* rappelle effectivement que « par sa richesse lexicale et syntaxique, le TL est une mine d'or pour l'enseignement ». Le poème est donc un espace langagier à explorer avant d'être questionné sur son sens (ou sa pluralité de sens). Collès rappelle également combien le poème peut être une source intéressante d'apprentissage, par le fait qu'il traite de « thèmes quasi universels » et que sa langue « facilite l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation ».

Pour débuter le semestre, l'enseignante avait choisi le discours amoureux et l'angoisse face à la fuite du temps dans la poésie des XV^{e} et XVI^{e} siècles. Pour ce faire, les objectifs

méthodologiques fixés consistaient d'une part, à savoir identifier et analyser le genre poétique dans une perspective diachronique ; et d'autre part à étudier plusieurs formes poétiques : la ballade, l'ode et le sonnet. Quant aux objectifs et problématiques culturels, ils se concentraient sur la raison pour laquelle le discours élégiaque à la première personne et le genre poétique se sont développés aux époques étudiées et sur la découverte des courants littéraires illustrés par les auteurs et les textes étudiés.

Il n'y a pas eu de travail d'écriture, en raison de l'état de langue du moyen français, qui même traduit en français moderne, ne se prête guère à l'écriture hypertextuelle. C'est pourquoi il s'est agi seulement d'une lecture analytique de textes.

Le premier poème étudié en classe a été *La Ballade des Dames du temps jadis* de François Villon (1410-1463), l'un des plus grands poètes lyriques de son époque. Il a écrit le recueil *Le Testament* publié en 1461 lors d'un de ses nombreux séjours en prison. *La Ballade des dames du temps jadis* est une forme fixe de la ballade et offre un exemple de la virtuosité du poète qui entremêle la célébration des Dames et la dénonciation de la fuite du temps.

Nous verrons plus loin (*infra* p. 351) comment nous avons pu réutiliser ce poème à l'occasion de la lecture – réécriture d'une nouvelle de Maupassant qui le cite. Après avoir présenté la biographie du poète, l'enseignante a abordé le contexte historique de l'époque, la guerre de Cent Ans, pour mieux faire comprendre le contenu du poème étudié. Considéré comme un fleuron de la littérature médiévale, le poème de Villon énumère plusieurs femmes célèbres de l'histoire, de la mythologie, ou contemporaines du poète.

Le deuxième poète à découvrir était Pierre de Ronsard (1524-1585), surnommé à la Renaissance « Prince des poètes et poète des princes ». C'est le plus célèbre auteur du groupe de la Pléiade. Deux poèmes « Mignonne allons voir si la rose… » de *Odes* 1550-1552, et « Quand vous serez bien vieille » de recueil *Sonnets pour Hélène* 1578 ont été choisis pour l'étudier.

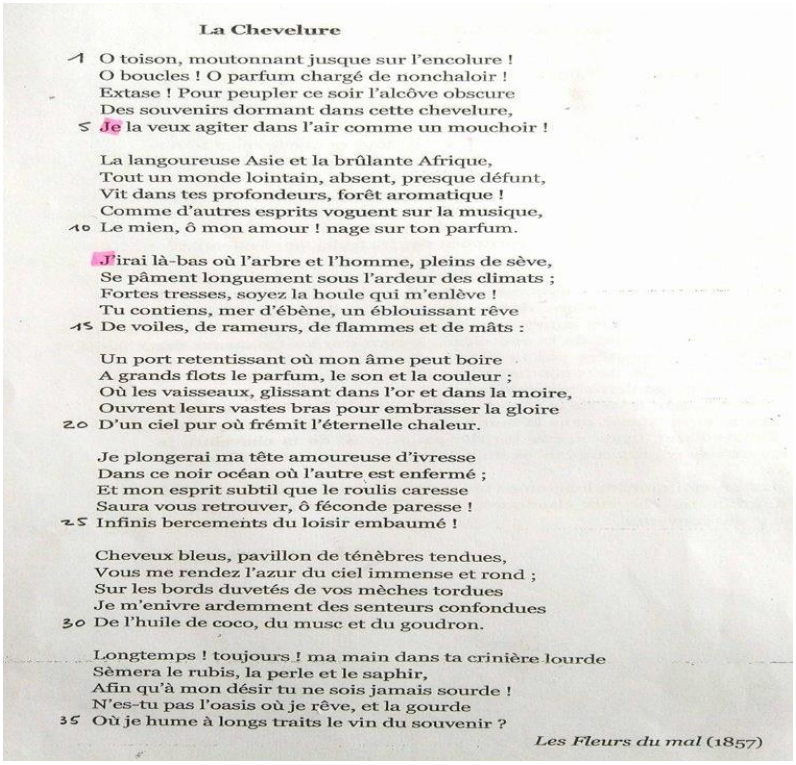
En suivant la même méthodologie, l'enseignante a procédé à la présentation de Ronsard pour ensuite étudier en détail le poème *Mignonne allons voir si la rose…*, une de ses œuvres lyriques abordant le thème de l'amour. Pendant le cours, plusieurs remarques ont été faites concernant le lien que le poème établit avec les valeurs de l'Humanisme de la Renaissance. Ce poème s'inscrit dans une tradition, qui exploite le thème lyrique de la fuite impitoyable du temps et reprend la comparaison récurrente de la femme et de la rose. Cependant, Ronsard a réalisé avec cette ode une œuvre originale en utilisant à la fois un ton de conversation galante et le registre

lyrique pour parachever son entreprise de séduction, rendant ainsi sa leçon de vie plus persuasive.

Nous pensons que dans un parcours d'apprentissage du FLE, l'étude de ce poème est capitale puisqu'il est considéré comme l'un des plus célèbres poèmes de la littérature française. En plus, et de façon immédiate, il ne touche pas seulement l'humanité par les thèmes séduisants de l'amour et de la jeunesse, magnifiés par la poésie de Ronsard, mais plus profondément, sa réflexion humaniste incite à méditer sur le temps de l'existence humaine et sur la façon dont nous pouvons ou voulons en tirer parti.

Pour la littérature du XIX^{e} siècle, l'enseignante avait envisagé l'étude du discours poétique en vers et en prose afin qu'elle débouche sur un travail d'écriture basé sur les textes poétiques étudiés. Les objectifs méthodologiques étaient de montrer aux étudiants les différentes formes de la poésie française en vers et en prose tout en faisant le lien entre le contexte historique de l'époque, marqué par la succession de nombreux changements politiques, et le contexte culturel avec l'émergence des courants littéraires successifs du Romantisme au Symbolisme.

Pour intégrer l'atelier d'écriture *Poème en prose*, trois objectifs ont été fixés à la séquence : la naissance du poème en prose, les courants réaliste et symboliste, et la transgénérisation comme consigne d'écriture. Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignante a d'abord mis en place la lecture analytique des poèmes de Charles Baudelaire (1821-1867) : « La Chevelure » dans *Les Fleurs du mal* (1857), « Un hémisphère dans une chevelure » dans *Le Spleen de Paris* (1869), en envisageant la comparaison entre le poème en vers et celui en prose. Lors de la lecture analytique de *La Chevelure*, deux thèmes principaux ont été dégagés : la transformation de la réalité par l'imagination, et une rêverie exotique et sensuelle débouchant sur une expérience mystique.



La Chevelure

O toison, moutonnant jusque sur l'encolure !
O boucles ! O parfum chargé de nonchaloir !
Extase ! Pour peupler ce soir l'alcôve obscure
Des souvenirs dormant dans cette chevelure,
Je la veux agiter dans l'air comme un mouchoir !

La langoureuse Asie et la brûlante Afrique,
Tout un monde lointain, absent, presque défunt,
Vit dans tes profondeurs, forêt aromatique !
Comme d'autres esprits voguent sur la musique,
Le mien, ô mon amour ! nage sur ton parfum.

J'irai là-bas où l'arbre et l'homme, pleins de sève,
Se pâment longuement sous l'ardeur des climats ;
Fortes tresses, soyez la houle qui m'enlève !
Tu contiens, mer d'ébène, un éblouissant rêve
De voiles, de rameurs, de flammes et de mâts :

Un port retentissant où mon âme peut boire
A grands flots le parfum, le son et la couleur ;
Où les vaisseaux, glissant dans l'or et dans la moire,
Ouvrent leurs vastes bras pour embrasser la gloire
D'un ciel pur où frémit l'éternelle chaleur.

Je plongerai ma tête amoureuse d'ivresse
Dans ce noir océan où l'autre est enfermé ;
Et mon esprit subtil que le roulis caresse
Saura vous retrouver, ô féconde paresse !
Infinis bercements du loisir embaumé !

Cheveux bleus, pavillon de ténèbres tendues,
Vous me rendez l'azur du ciel immense et rond ;
Sur les bords duvetés de vos mèches tordues
Je m'enivre ardemment des senteurs confondues
De l'huile de coco, du musc et du goudron.

Longtemps ! toujours ! ma main dans ta crinière lourde
Sèmera le rubis, la perle et le saphir,
Afin qu'à mon désir tu ne sois jamais sourde !
N'es-tu pas l'oasis où je rêve, et la gourde
Où je hume à longs traits le vin du souvenir ?

Les Fleurs du mal (1857)

Figure n°11: *« La Chevelure », in Les Fleurs du mal (1857), Édition Librio (2003), pp. 29-30.*

L'enseignante a minutieusement expliqué le poème, strophe par strophe, tout en signalant le jeu poétique qui est au service de l'imagination. Elle a commencé par l'ancrage réaliste du poème avec :

- Les indications spatio-temporelles : *ce soir, l'alcôve, obscur* v.3

- Le champ lexical de l'amour au sens de l'union charnelle : évocation de l'amour (*ô mon amour !* v.10 ; *ma tête amoureuse d'ivresse* v.21, du plaisir (*extase !* v.3 ; *langoureuse* v.6, *se pâment* v.12), de l'étreinte des corps (*que le roulis caresse* v.23 ; *ô féconde paresse !* v.24 ; *infinis bercements du loisir embaumé* v.25).

- Le champ lexical omniprésent de la chevelure : *boucles* v.2, *tresses* v., *cheveux* v.26, *duvetés* v.13 ; *mèches* v.28.

- L'évocation des jeux du narrateur avec cette chevelure : *je la veux agiter dans l'air comme un mouchoir !* v.5, *je plongerai ma tête amoureuse d'ivresse* v.21, *dans ce noir océan* v.22, *ma main dans ta crinière lourde* v.31.

- Les indices de l'énonciation qui montrent la personnification de ce fragment du corps féminin ; le poète s'adresse à la chevelure comme s'il s'adressait à une femme, elle semble être la destinataire du poème : l'utilisation de la deuxième personne désignant la chevelure : *tes profondeurs* v.8 ; t*on parfum* v.10 ; *fortes tresses soyez la houle qui*

m'enlève ! v.13 ; *tu contiens mer d'ébène un éblouissant rêve* v.14 *; Cheveux bleus* v.26 ; *vous me rendez l'azur du ciel immense et rond* v.27. Ce n'est qu'à la fin du poème (*ta crinière lourde* v.31) que la deuxième personne s'adresse à la femme. Tout au long du poème la chevelure semble se substituer à la femme dans l'adoration du poète.

- La divinisation de la chevelure par l'apostrophe utilisée dès le début du poème « *Ô toison ! Ô boucles ! Ô parfum* ! L'interjection « ô » est souvent utilisée pour évoquer une divinité avec une marque d'adoration « Ô mon Dieu ! » par exemple.

- Conclusion partielle : le poème est en partie un poème d'amour ; mais cet ancrage réaliste n'est qu'un tremplin pour l'imagination.

L'enseignante a fait participer tous les étudiants oralement à l'aide de questions semi-directives pour s'assurer de la compréhension globale du poème. Avec eux, elle a relevé et inscrit au tableau le jeu des métaphores dans lequel la chevelure, fragment du corps féminin, était comparée tour à tour à la pilosité animale : (*toison, moutonnant, encolure* v.1, *crinière* v.31), à l'ondulation des vagues (*fortes tresses soyez la houle qui m'enlève* v.13), à une tente (*pavillon de ténèbres tendues* v.26), et à un mouchoir qu'on agite, vers le ciel (*cheveux bleus* […] *vous me rendez l'azur du ciel immense et bleu* v.26-27).

En abordant le deuxième thème du poème qui est une rêverie exotique débouchant sur une expérience mystique, l'enseignante a détaillé les composantes de la rêverie exotique en relevant les champs lexicaux permettant de définir ce qui attire Baudelaire vers les pays lointains. Ces champs lexicaux sont ceux de :

- la mer : *océan, voguent, nage, houle, voile, rameurs, flammes, mâts, ports, flots, vaisseaux, glissants, roulis et bords* ;
- l'éloignement : *langoureuse Asie, brûlante Afrique* v.6 ; *monde lointain* v.7 ; *là-bas* v.11 ;
- la richesse des pays tropicaux : *l'arbre et l'homme pleins de sève* v.11 ; *huile de coco, du musc* v.30, *rubis, perle, saphir* v.32 ;
- la vie paresseuse : *nonchaloir* v.2, *se pâment longuement* v.12, *féconde paresse* v.24 ;
- la chaleur : *éternelle chaleur* v.12, *ardeur des climats* v.20.

De même, au-delà de ces éléments habituels de l'exotisme, l'enseignante a insisté sur l'exotisme baudelairien qui correspond à une expérience hallucinatoire avec l'accession magique à une plénitude sensible, une fête des sens, qui n'existent pas dans la vie normale. Elle a relevé plusieurs champs lexicaux pour appuyer cette interprétation :

- le champ lexical de la contenance et de la grandeur qui servent à décrire cet univers hallucinatoire. Cette contenance est représentée dans : *chargé de* v.2, *où* v.11, *tu contiens* v.14, *embrasser la gloire* v.19, *est enfermé* v.22 ; alors que la grandeur est présente dans : *tout un monde* v.7, *profondeurs* v.8, *infinis* v.25, *ouvrent leurs vastes bras* v.19, *océan* v.22, *azur du ciel immense et rond* v.27. De là, la chevelure devient un microcosme, auquel le poète, comme un magicien, fait surgir une multitude de paysages et de sensations ;

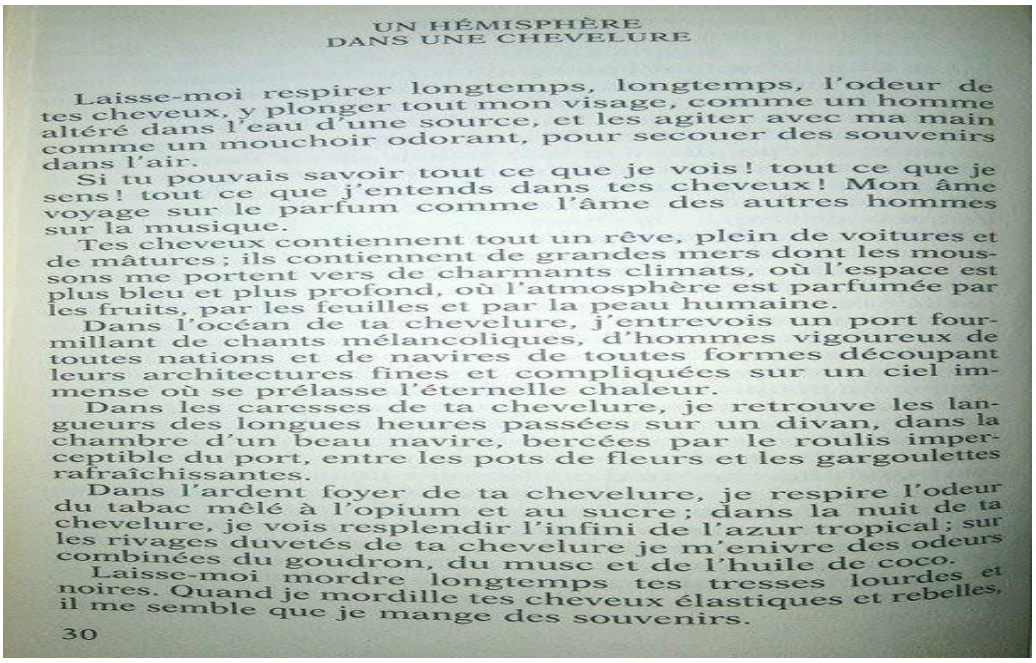
- le champ lexical de l'abondance et de la fécondité développe cette idée de contenance : *toison, moutonnant* et *jusque* v.1, *peupler* v.3, *pleins de sève* v.11, *sèmera* v.32, *oasis* v.34 ;

- le champ lexical des sensations précise ce qui est donné en abondance, à profusion, des sensations notamment olfactives : *parfum chargé de nonchaloir* v.2, *forêt aromatique* v.8, *A' grands flots de parfum* v.17, *loisir embaumé* v.25 ;

- le champ lexical de l'ivresse qui traduit métaphoriquement l'avidité du poète, la recherche de la jouissance sensuelle : *Ô mon âme peut boire* v.16, *je m'enivre* v. 29 *oasis* et *la gourde* v.34, *à longs traits* et *le vin du souvenir* v.35. Verbe « boire » ici signifie saisir par les sens avec avidité.

Grâce aux réponses aux questions posées par l'enseignante et les interactions dans la classe, notamment en ce qui concerne le repérage minutieux des champs lexicaux dominants, l'étude analytique du poème a permis aux étudiants de comprendre la complexité du thème exotique chez Baudelaire, qui est liée au départ à l'image de femme. La rêverie se développe aux dimensions d'une aventure maritime et exotique. Ainsi, le thème du voyage vers les pays lointains cache une quête plus fondamentale, celle du bonheur ; Baudelaire imagine le bonheur sous une forme principalement sensuelle, il en donne parfois une description quasi-mystique. L'exotisme baudelairien est une des représentations de l'Idéal, de l'aspiration anxieuse de l'homme au beau, au bien, au salut de l'âme, à la vie éternelle.

Le poème en prose *Un hémisphère dans une chevelure* qui est une réécriture du poème « *La Chevelure* », a été abordé par une lecture analytique en annonçant dès le début qu'il s'agit également d'un poème en hommage à la femme aimée dont la chevelure fait naître un monde imaginaire et exotique.



UN HÉMISPHÈRE
DANS UNE CHEVELURE

Laisse-moi respirer longtemps, longtemps, l'odeur de tes cheveux, y plonger tout mon visage, comme un homme altéré dans l'eau d'une source, et les agiter avec ma main comme un mouchoir odorant, pour secouer des souvenirs dans l'air.

Si tu pouvais savoir tout ce que je vois ! tout ce que je sens ! tout ce que j'entends dans tes cheveux ! Mon âme voyage sur le parfum comme l'âme des autres hommes sur la musique.

Tes cheveux contiennent tout un rêve, plein de voitures et de mâtures ; ils contiennent de grandes mers dont les moussons me portent vers de charmants climats, où l'espace est plus bleu et plus profond, où l'atmosphère est parfumée par les fruits, par les feuilles et par la peau humaine.

Dans l'océan de ta chevelure, j'entrevois un port fourmillant de chants mélancoliques, d'hommes vigoureux de toutes nations et de navires de toutes formes découpant leurs architectures fines et compliquées sur un ciel immense où se prélasse l'éternelle chaleur.

Dans les caresses de ta chevelure, je retrouve les langueurs des longues heures passées sur un divan, dans la chambre d'un beau navire, bercées par le roulis imperceptible du port, entre les pots de fleurs et les gargoulettes rafraîchissantes.

Dans l'ardent foyer de ta chevelure, je respire l'odeur du tabac mêlé à l'opium et au sucre ; dans la nuit de ta chevelure, je vois resplendir l'infini de l'azur tropical ; sur les rivages duvetés de ta chevelure je m'enivre des odeurs combinées du goudron, du musc et de l'huile de coco.

Laisse-moi mordre longtemps tes tresses lourdes et noires. Quand je mordille tes cheveux élastiques et rebelles, il me semble que je mange des souvenirs.

30

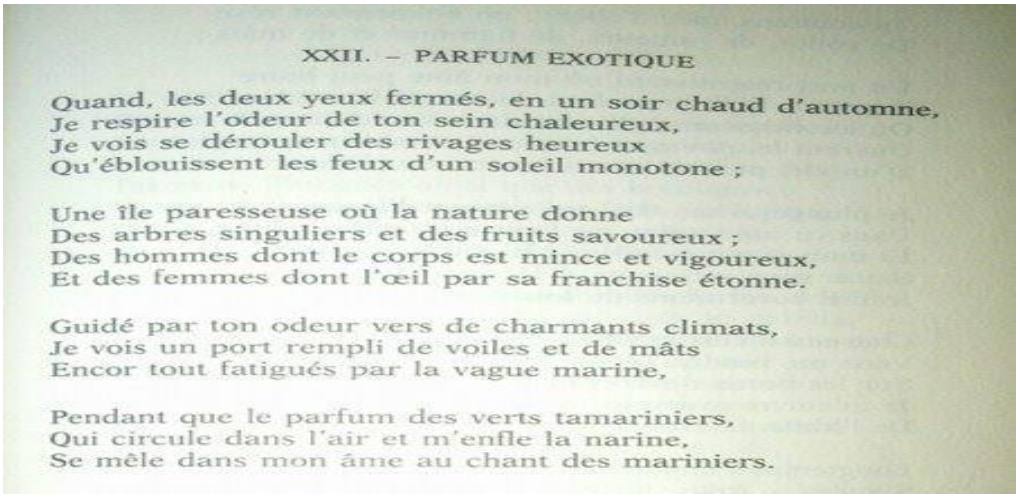
Figure n°12: *« Un hémisphère dans une chevelure », extrait du recueil Le Spleen de Paris (1869), Éditions Librio, p. 30.*

Le poème est construit en paragraphes qui lient successivement la chevelure à des thèmes différents :

- Paragraphe **1** et **7** qui se font écho : **thème du souvenir** : *secouer des souvenirs dans l'air* paragraphe 1 ; *je mange des souvenirs* paragraphe 7. Ils assurent le bouclage du poème, se répondent, annoncent et synthétisent tout ce qui est développé dans le reste du poème : en arrivant au terme du poème, il est possible de repartir vers son début pour recommencer le voyage.
- Paragraphe **2** : **les sensations** : *le parfum* « odorat », *vois* « vue », *sens* « toucher », *entends* et *musique* « ouïe ».
- Paragraphe **3 : un voyage exotique** : *rêve, moussons, charmants climats, espace* (…) *bleu, l'atmosphère parfumée par les fruits, par les feuilles*.
- Paragraphe **4 : l'univers maritime** : *océan, port, navires, homme vigoureux.*
- Paragraphe **5 :la sensualité** : *caresses, langueur, divan*, et **le port tropical** : *beau navire, le roulis imperceptible du port, pots de fleurs, les gargoulettes*.
- Paragraphe **6** : **l'univers tropical** : *ardent foyer, odeur de tabac, opium, sucre, l'infini de l'azur tropical, rivages duvetés, goudron, musc, l'huile de coco*.

L'étude analytique et comparée de ces deux poèmes a eu deux effets. Le premier consistait à permettre aux étudiants une première approche des mécanismes de la transposition générique en leur faisant identifier les choix de réécriture de Baudelaire lorsqu'il est passé du poème en

vers au poème en prose. Bien que cette écriture transgénérique soit autographe (réalisée par l'auteur), alors que notre but était de faire réaliser une transposition générique hétérographe (réalisée par les étudiants à partir d'un poème à forme fixe de Baudelaire), elle avait un double avantage : montrer la faisabilité technique et sémantique de la transgénérisation, et la valoriser comme un exercice d'écriture authentique " autorisé" par un grand poète. Le second effet positif de cette étude analytique comparée a été de faciliter aux étudiants l'accès au poème en vers *Parfum Exotique* (1855), que nous avions choisi comme support pour la réalisation de l'écriture transgénérique.



XXII. – PARFUM EXOTIQUE

Quand, les deux yeux fermés, en un soir chaud d'automne,
Je respire l'odeur de ton sein chaleureux,
Je vois se dérouler des rivages heureux
Qu'éblouissent les feux d'un soleil monotone ;

Une île paresseuse où la nature donne
Des arbres singuliers et des fruits savoureux ;
Des hommes dont le corps est mince et vigoureux,
Et des femmes dont l'œil par sa franchise étonne.

Guidé par ton odeur vers de charmants climats,
Je vois un port rempli de voiles et de mâts
Encor tout fatigués par la vague marine,

Pendant que le parfum des verts tamariniers,
Qui circule dans l'air et m'enfle la narine,
Se mêle dans mon âme au chant des mariniers.

Figure n°13: *« Parfum exotique » (1855), extrait du Charles Baudelaire, Les Fleurs du mal, Éditions Librio, 2003, p. 29.*

Avant d'accéder au travail écrit, l'enseignante a abordé l'analyse du poème en évoquant les thèmes présents. Il s'agit d'un sonnet qui s'ouvre sur l'évocation d'une scène intime entre le poète et la femme aimée, plus précisément l'évocation de l'odeur de son parfum, alors que dans « *La Chevelure* » et « *Un hémisphère dans la chevelure* » le poète évoque un fragment du corps féminin (les cheveux). Le parfum de la femme aimée fait naître chez le poète des visions d'un monde exotique idéal. Il s'agit d'un poème énoncé à la première personne du singulier « je », ce qui le rend plus intimiste, avec la présence de plusieurs éléments du cadre intime comme par exemple la chaleur « *chaud* v.1 », le moment propice à l'endormissement et à la rêverie « *soir* », et la saison la plus propice à la nostalgie « *l'automne* ». Le tableau exotique se dessine par l'évocation :

- du **soleil** : *éblouissant* et *soleil monotone* v.4, *charmants climats* v.9 ;
- de **la mer** : *rivages* v.3, *vagues marines* v.11 ;
- de **la langueur tropicale** : *île paresseuse* v.5 ;
- de **la nature abondante** : *arbres singuliers* et *fruits savoureux* v.6 ;

- de **la nudité** qui ne suggère pas l'érotisme mais l'innocence, le naturel dénué de toute faute de la femme « *dont le corps est mince et vigoureux* » v.9.

Comme dans *La chevelure* et *Un hémisphère dans une chevelure*, *Parfum Exotique* est un poème sensuel dans lequel les cinq sens sont représentés dans l'ordre suivant :

- **l'odorat** : le sens le plus important puisqu'il donne même son titre au sonnet « parfum exotique. Le champ lexical olfactif : *je respire et odeur* v.2, *le parfum* v.12, *narine* v.13 ;
- **la vue** *: je vois* v.3, *qu'éblouissent* v.4 ;
- **le goût** : *fruits savoureux* v.6 ;
- **l'ouïe** *: chant des mariniers* v.14 ;
- **le toucher** : *m'enfle la narine* v.13.

Cette analyse du poème était indispensable puisque le travail d'écrit consistait à réécrire le poème en prose avec la consigne :

Réécrivez le poème *Parfum exotique* en prose. Pour consolider votre texte, vous pouvez vous inspirer de deux poèmes, *la Chevelure* et *Un hémisphère dans une chevelure*.

Dans cette consigne, nous remarquons que l'hypotexte est multiple et désigné explicitement. Il s'agit d'un travail d'écriture qui prend appui sur la thématique et la structure morpho-thématique des trois hypotextes baudelairiens. Les étudiants ont travaillé en binôme.

Pour ce sous-corpus, nous avons recueilli 10 textes produits par les étudiants[137]. Le fait d'imiter ou de transformer un texte littéraire exige une concentration sur le lexique et le contenu culturel du texte. Le modèle-source donne l'exemple et simplifie la tâche. Pour cette pratique d'écriture qui s'appuie sur un texte source débouchant sur un autre texte qui n'est pas un texte commentant le premier texte (métatexte), mais un texte écrit à partir du premier texte (hypertexte). Gérard Genette dans *Palimpsestes* définit l'hypertextualité ainsi (1982)[138] :

> J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire, (p.13).

L'écriture créative sollicitée était donc une écriture « hypertextuelle », s'appuyant sur trois hypotextes pour produire un hypertexte. Afin de réaliser la consigne de cette écriture

[137] L'ensemble des textes produits est à la disposition du lecteur aux annexes n°18.

[138] Outre *l'hypertextualité*, Genette distingue quatre types de relations transtextuelles : a) *l'intertextualité* qui signifie « la relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre » (*op cit.,* p. 8) ; b) *la paratextualité* qui désigne « la relation généralement moins explicite et plus distante, que dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, le texte proprement dit entretient avec ce que l'on ne peut guère nommer que son paratexte (titre, sous-titre, intertitre, préfaces, post-faces, avertissements, avant-propos, etc. » (*op.cit.* p. 10) ; c) *la métatextualité* qui présente « la relation, […], qui unit un texte à un autre texte dont il parle sans nécessairement le citer (le convoquer), voire à la limite sans le nommer » (*op.cit.* p. 11) ; d) *l'architextualité* qui regroupe l'ensemble de catégories générales, ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc.- dont relève chaque texte singulier » (*op.cit.* p. 7).

hypertextuelle, nous avons relu la typologie proposée par Genette (1982) dans *Palimpsestes*, qui classe les pratiques hypertextuelles selon deux axes, un axe structurant qui oppose transformation et imitation, un axe fonctionnel qui se décline en trois régimes (ludique, satirique, sérieux). La catégorie qui nous intéressait était la catégorie de l'imitation puisque dans ce premier atelier d'écriture, il s'agissait de réaliser un poème en prose en reprenant les thèmes et les traits stylistiques de trois poèmes. Genette distingue :

> Deux catégories fondamentales : les transpositions en principe (et en intention) purement *formelles*, et qui ne touchent au sens que par accident ou par une conséquence perverse et non recherchée, comme chacun le sait pour la traduction (qui est une transposition linguistique), et les transpositions ouvertement et délibérément *thématiques*, où la transformation du sens fait manifestement, voire officiellement, partie du propos, (*op.cit.* p. 293).

À l'intérieur de chaque catégorie, Genette dresse un inventaire qui va du plus formel au plus thématique. Dans ce premier atelier, l'objectif était double. D'une part, il s'agissait d'une transposition formelle par le passage du poème en vers au poème en prose, et d'autre part, le travail touchait à la transposition morpho-thématique par la reprise des thèmes évoqués dans les hypotextes baudelairiens.

Genette s'interroge sur les relations entre des textes effectivement *produits*. Comme lui, nous travaillons sur des hypotextes identifiés dans le champ de la littérature, mais les hypertextes ne sont pas déjà produits, ils sont à produire et les scripteurs ne sont pas des professionnels de la littérature. C'est pourquoi, nous ne voulions pas imposer le texte « *Parfum Exotique* » comme modèle à imiter, mais amener les étudiants en se servant de trois hypotextes étudiés à imiter non pas un texte mais le processus de réécriture transgénérique adopté par Baudelaire.

Le passage du poème en vers fixe au poème en prose est une transposition figurative qui exige un changement de genre, de voix, de rythme et de récriture stylistique. En parlant de la prosification (poème en prose) chez Baudelaire, Genette insiste sur le fait que :

> Baudelaire ne se contente pas, pour passer du poème en vers au poème en prose, de « défigurer » le premier, c'est-à-dire de supprimer ses figures, ou plutôt son système implicite de figuration : il lui en substitue un autre ; défiguration + refiguration, c'est ce terme qui mérite le terme trangfiguration ou transposition figurative, (*op.cit.* p. 310).

Les écrits des étudiants montrent qu'ils ont bien procédé à ces changements, ce que nous allons voir plus loin.

Avec ce travail de transgénérisation, les étudiants ont produit des hypertextes dans le sens où ils ont réutilisé la thématique commune aux trois hypotextes baudelairiens pour produire un poème en prose. Comme le dit Genette : « pour transformer un texte, il peut suffire d'un geste

simple et mécanique (à la limite, en arracher simplement quelques pages : c'est une transformation réductrice) ; pour l'imiter, il faut nécessairement en acquérir une maîtrise au moins partielle : la maîtrise de tel de ses caractères que l'on a choisi d'imiter » (*op.cit.* p. 15) ; c'est ce que nous avons remarqué en analysant les productions des étudiants. L'analyse évaluera l'appropriation de la consigne en mettant l'accent sur l'énonciation, la thématique, et la reformulation syntaxique. Nous avons choisi ce type d'analyse pour pouvoir observer et comparer les nouvelles structures qui apparaissent dans les textes des étudiants.

Tout d'abord, l'analyse montre que la consigne d'écriture a été respectée et que la demande de transgénérisation a été bien comprise.

Le fait d'aborder un texte du point de vue de son énonciation signifie le considérer non seulement comme un énoncé produit par le discours ; mais surtout comme un indice de cet acte effectif qu'est la prise de parole effectuée par un sujet. Suite aux travaux de Benveniste, J.-F. Jeandillou (1997, p. 54) « estime que l'énonciation est une mise de fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

L'analyse de textes produits montre la présence de différents éléments de l'énonciation tels que les embrayeurs personnels et les indications spatio-temporelles que nous rassemblons dans le tableau suivant :

Les éléments de l'énonciation dans les hypotextes baudelairiens	**Exemples des éléments repris par les apprenants**
Les embrayeurs personnels (Je / Tu)	**A-18** : *je* me suis reposé, en pensant à toi, *j'*avais l'impression, *je* suis guidé par *ton* odeur ; **B-18** : *je* sens le parfum de *ton* sein, *ton* odeur *m*'emporte, *je* vois un port ; **C-18** : *je* cache *mon* visage dans *ta* poitrine, *je* vois passer des rivages éclairés, dans *ton* odeur *je* me vois attiré vers les terres lointaines ; **D-18** : *mes* yeux sont fermés et *tu* es à mon côté, *je* suis transporté dans un monde de beaux rivages, *je* suis sur une île paresseuse, *ton* odeur *me* fait voir un port dans un charmant climat ; **E-18** : *je* suis *ton* arôme et *me* trouve dans un port rempli des bateaux ; **F-18** : l'odeur de *ton* sein *me* plonge ; **G-18** : *j'*ai longtemps trouvé ; c'est toujours *ton* parfum qui *me* sauve, ce qui *me* guide, *je* vois les vagues, je les écoute ; **H-18** : *je* me promène dans l'océan de *ton* âme, *je* pourrais voir le littoral, *ton* odeur attirante se répand partout en air, *j'*ai été conduit ; **I-18** : *je* me pose la tête sur *ta* poitrine, *je* suis perdu dans le parfum des tamariniers ; **J-18** : *je* respire l'odeur de *ton* sein chaleureux, je goûte les fruits ;
	A-18 : une soirée d'automne ; **B-18** : dans une île vierge ;

Les indices spatio-temporels (une indécision avec l'article indéfini)	**C-18** : vers des terres lointaines ; **D-18** : un port dans un charmant climat ; **E-18** : une île nonchalante ; **F-18** : la vue de l'eau qui coule dans une mer ; **G-18** : le bleu des rivages se déroule dans ton île ; **H-18** : je me promène dans l'océan de ton âme ; **I-18** : le port d'une île tropicale ; **J-18** : au crépuscule.

Tableau n°41: *Les éléments énonciatifs dans les textes produits « Poème en prose ».*

Ce tableau nous renseigne également sur les reformulations syntaxiques. Il montre que tous les étudiants ont respecté aussi bien le plan énonciatif que la structure du poème initial tout en empruntant aux trois textes initiaux des formes et des structures textuelles précises. Par exemple, le **C-18** est structuré à l'instar d'*Un hémisphère dans une chevelure*. Le scripteur a construit son texte en 4 paragraphes dont chacun commence par une phrase anaphorique : « *Dans une soirée automnale* §1, *Dans une île* §2, *Dans ton odeur* §3, *Dans le mélange* §4 ». Avec les éléments repris dans leur ordre successif du texte initial, le **C-18** constitue une reconstruction de celui.

Le scripteur de **B-18** va plus loin en croisant des mots empruntés aux trois hypotextes et en en remplaçant certains par leurs synonymes :

B-18

> *L'odeur étrange*
> *Lors d'une soirée chaude et automnale en fermant les, je sens le parfum de ton sein chaleureux, qui m'emmène aux rivages inedits, heureux, fascinés par éclat d'un soleil généraux.*
>
> *Dans une île vierge qui donne naissance à des arbres uniques, des fruits gouteux, à des hommes osseux mais bien bâtis et à des femmes éclatantes d'une beauté franc ;*
>
> *Ton odeur m'emporte vers ces terres attractives où je vois un port rempli de bâteaux et voiliers, respirant lourdement sous les vagues incessantes.*
>
> *Pendant que l'odeur du tamarinier dans l'air bonde ma poitrine et s'entrelace avec le chant des mariniers dans mon âme brulante.*

Dès le titre « *L'odeur étrange* » nous remarquons la technique de remplacement synonymique qui porte sur les adjectifs qualificatifs, un stylème caractéristique de trois hypotextes baudelairiens :

- « *rivages inédits* » au lieu de « *rivages heureux* » ;
- « *île vierge* » au lieu de « *île paresseuse* » ;
- « *uniques* » au lieu de « *singuliers* » ;
- « *gouteux* » au lieu de « *savoureux* » ;
- « *osseux* » au lieu de « *vigoureux* » ;
- « *terres attractives* » au lieu de « *charmants climats* » ;
- « *respirant lourdement* » au lieu de « *tout fatigués* » ;

- « *vagues incessantes* » au lieu de « *vagues marines* » ;
- « *bonde ma poitrine* » au lieu de « *enfler la narine* » ;

La construction du titre comme groupe nominal avec adjectif postposé au nom qui caractérise directement le référent du GN prouve que le titre de l'hypotexte a été bien compris et bien transposé. Placé après le nom, "étrange" signifie que l'odeur est intrinsèquement déterminée par son étrangeté, et non pas seulement surprenante, (Riegel et *al*., 1999, p. 182).

L'appropriation de la consigne consiste ici à ne pas importer des phrases entières du texte initial et à reprendre les mécanismes de transgénérisation que Baudelaire lui-même avait utilisés pour passer du poème en vers fixe *La Chevelure* au poème en prose *Un hémisphère dans une chevelure.*

Comme les hypotextes font référence à un monde exotique dans lequel la température est élevée, les étudiants n'ont pas manqué, dans leurs textes, d'évoquer le champ sémantique de la chaleur, comme le montre le tableau récapitulatif suivant :

Le champ sémantique de la chaleur
B-18 : mon âme *brulante* ; **C-18** : les rivages éclairés par les *feux* du *soleil* éternel ; **D-18** : l'odeur de ton sein *chaleureux* ; **E-18** : une soirée *chaude* ; **F-18** : dans un monde de *chaleur*, le *soleil* avec ses *feux* qui ne dorment jamais ; **G-18** : les barques se balancent au rythme d'un *soleil* monotone ; **H-18** : la *flamme cuisante* **I-18** : où le *soleil* danse sur les vagues de l'océan ; **J-18** : de l'air d'automne *chaud.*

Tableau n°42: *Exemples de l'évocation du champ sémantique de la chaleur dans les textes des étudiants.*

Dans le **F-18**, la chaleur est associée aux sens de l'odorat et du toucher « *L'odeur de ton sein me plonge dans un monde de chaleur* », « *le soleil et ses feux qui ne dorment jamais reste toujours présent* », ce qui est conforme à l'organisation sémantique de l'hypotexte principal.

Toujours dans la même perspective de l'appropriation de la consigne, nous passons à la combinaison des sens dans le texte initial. Dans le dernier tercet de son poème, Baudelaire a combiné quatre sens (l'odorat, la vue, le toucher et l'ouïe). La majorité des scripteurs a suivi le même ordre d'évocation pour la fin de leur poème, à l'exception du **D-18** qui contient un nouvel ordre d'évocation et invente une nouvelle structure des sens évoqués en regroupant les cinq sens (l'odorat, le toucher, la vue, le goût et l'ouïe) :

D-18

> *Cette île du paradis a dans le vent le saveur de verts tamariniers et je hume le vent entre dans mon âme et j'entends de la musique. C'est le chant des mariniers et c'est toi !*

Les **C-18** et **E-18** ont choisi de remplacer le sens du toucher par celui du goût comme le montrent les deux extraits suivants :

C-18

Dans le mélange d'odeur de verts tamariniers et des chants mélancoliques de mariniers je me laisse transporté ailleurs, ivre d'arômes d'étranges.

E-18

Ton trace savoureux envahit le nez et me berce avec un doux chanson navale.

Dans la même optique de remplacement ou de modification des éléments du texte initial, les scripteurs de **E-18** et **I-18** commencent en remplaçant le vers 2 « *Je respire l'odeur de ton sein chaleureux* » du texte initial par « *Respirant ton parfum* » et « je *sens ton parfum* » :

E-18

Une soirée chaude, je repose la tête sur ton sein actuellement. Respirant ton parfum une vision m'apparais d'un soleil inépuisable […]

I-18

Je me pose la tête sur ta poitrine, je suis presque dormir. Je sens ton parfum, je suis transporté à un lieu exotique, où le soleil danse sur les vagues de l'océan.

En outre, dans l'extrait du **E-18**, nous remarquons que la femme est présente, à l'inverse du texte initial dans lequel la femme est absente. Cette idée de la présence de la femme est partagée également avec le **D-18**. Cependant, le scripteur du **D-18**annonce à la fin de son texte cette présence : « *C'est toi !* ».

À la différence de deux textes précédents, le parfum dans le **I-18** sert d'embrayeur à l'univers amoureux et la femme est transformée par les perceptions sensorielles vécues.

Par ailleurs, nous trouvons que le **G-18** commence d'une manière similaire à ce que Baudelaire aurait pu faire s'il avait voulu construire son poème en prose ; nous reproduisons le texte ci-après :

G-18

J'ai toujours trouvé que la meilleure façon de voir c'est en fermant les yeux. Au début tout est sombre et diffus, mais à la fin je te trouve. C'est toujours ton parfum ce qui me sauve, ce qui me guide. Alors je vois : je vois comment le bleu des rivages se déroule dans ton île paresseuse. Je vois les barques se balancer au rythme d'un soleil monotone.
Je vois les vagues, et je les écoute, est-ce que tu le sens ?
Mon âme se mêle avec les chants des mariniers.

Ce texte attire l'attention d'une part par son idée originale qui consiste, pour le narrateur, à inviter la femme à partager ce qu'il vit « *Est-ce que tu les sens ?* » ; et par la métaphorisation qu'il fait de la femme d'autre part « *je vois comment le bleu des rivages se déroule dans ton île paresseuse* ». Par contre, à la fin, il manque de cohérence, il y a une rupture non maîtrisée, après

les moments partagés avec son bien aimée, le scripteur revient au monde sensoriel perçu à travers son parfum.

Tous les exemples que nous venons de citer confirment l'apparition de nouvelles structures et des répartitions différentes des sens dans les textes des étudiants et montrent également leurs efforts pour fournir un travail écrit construit correctement avec des règles originales.

Puisqu'écrire c'est réécrire (A. Compagnon, 1979, p. 34), et dans la perspective où « réécrire c'est en effet être capable de détecter des erreurs, de les expliciter, puis d'élaborer des stratégies pour les exploiter » selon (Oriol-Boyer, 1990, p. 38), nous allons nous intéresser maintenant à la manière dont certains textes ont été réécrits. Pour ce faire, nous nous référons à la typologie des scriptions fournie par Grésillon et Lebrave (1983) qui distinguent quatre types de variantes : l'ajout, la suppression, la permutation et la substitution.

Dans le cas qui était le nôtre, les seuls mécanismes de réécriture que nous avons pu observer étaient ceux de la révision. En effet, nous n'avons pas observé une véritable phase de réécriture. Il s'agit donc de réécritures partielles provenant de relectures partielles et effectuées à mesure de l'avancée de l'écriture.

L'opération la plus représentée est l'adjonction. Elle a plusieurs fonctions, la première est d'assurer la correction grammaticale comme dans les exemples suivants :

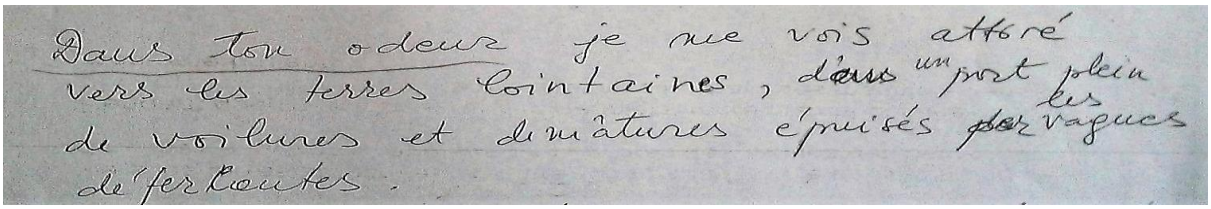


Figure n°14: *Extrait du **C-18.***

Il s'agit ici de deux déterminants qui ont été rajoutés et chacun a une nature différente (article indéfini dans le premier (*un* port) et un article défini pour le second (*les* vagues).

De même, dans le **H-18**, l'étudiant a rajouté un verbe principal pour que la phrase ne soit pas agrammaticale (toutefois, il n'est pas arrivé à respecter en même temps l'orthographe de la troisième personne du singulier) :

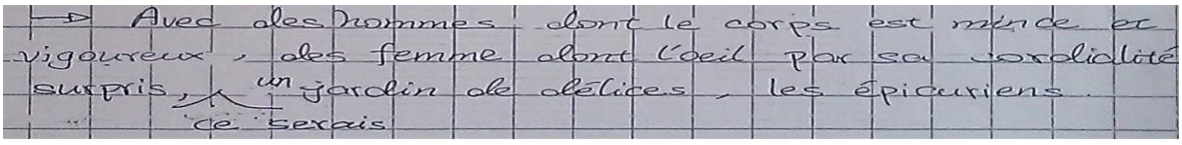


Figure n°15: *Premier extrait du **H-18.***

La deuxième fonction de l'adjonction est d'améliorer la structure proprement textuelle, comme dans les deux extraits suivants :

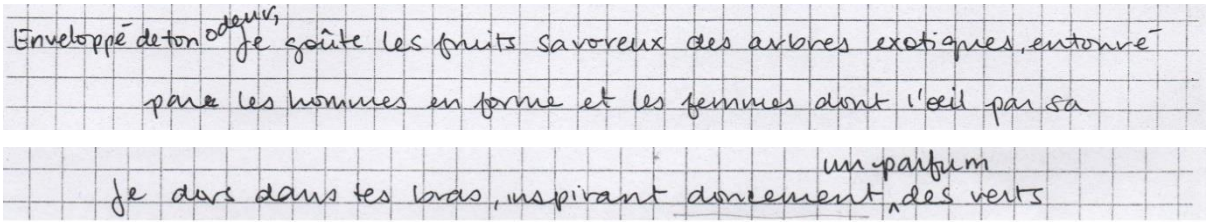


Figure n°16: *Deux extraits du **J-18.***

Dans ces deux extraits, nous remarquons que le scripteur cherche à améliorer son texte en rajoutant des mots. Au lieu de commencer la phrase tout simplement par le « *je* », il a préféré décrire plus précisément la situation en rajoutant une description de l'état sentimental « *Enveloppé de ton odeur, je …* », et mettre en avant la dominance du parfum de la bien aimée « *inspirant doucement **un parfum** des verts tamariniers* » sans toutefois parvenir à régler la relation entre les deux déterminants du groupe nominal. En effet, il aurait fallu écrire soit « *un parfum de verts tamariniers* », soit « *le parfum des verts tamariniers* ». Il s'agit là d'un ajout de contenu que nous considérons comme un facteur d'amélioration de l'esthétique textuelle.

De son côté, la substitution est présente dans le **I-18** :

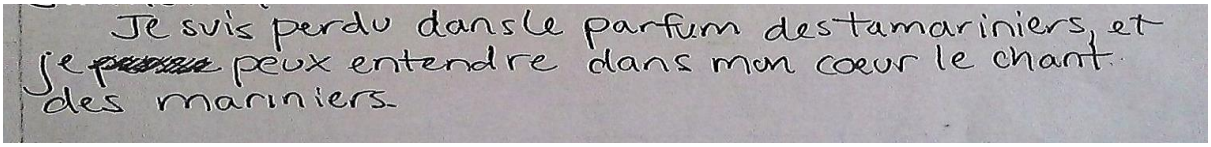


Figure n°17: *Extrait du **I-18.***

L'étudiant a remplacé le verbe « *pense* » par « *peux* ». Cette opération permet de rester dans le registre des sensations, alors que « *je pense* » interposait le registre rationnel.

Le **H-18** offre une particularité, celle d'une accolade entre plusieurs solutions d'écriture, laissées ouvertes sans que le scripteur choisisse.

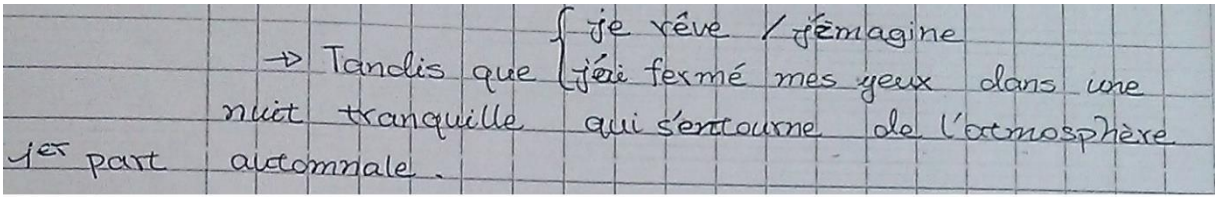


Figure n°18: *Deuxième extrait du **H-18.***

On pourrait parler d'un refus de suppression. Il s'agit donc d'une réécriture suppressive préparée mais non-effectuée, parce que l'hésitation porte à la fois sur la synonymie de rêver et d'imaginer, et sur la relation cause/conséquence entre fermer les yeux et rêver/imaginer :

Tandis que j'ai fermé mes yeux dans une nuit tranquille
*Tandis que **/je rêve, j'imagine/** mes yeux dans une nuit tranquille*

De ce sous-corpus, nous avons pu dégager une conclusion partielle sur le travail d'écriture réalisé. D'abord, nos hypothèses de départ concernant la motivation et l'implication des apprenants dans une tâche d'écriture littéraire, sont validées. Les étudiants étaient motivés par le fait d'écrire en transformant un texte littéraire et ont éprouvé du plaisir à répondre à la tâche d'écriture proposée. Leurs productions relèvent à la fois une maîtrise de la langue et de nouvelles structures et règles inventées. Ces conclusions ont été renforcées d'une part par les discussions avec l'enseignante de la classe qui nous a dit que les apprenants avaient été particulièrement motivés par la tâche qui leur avait été proposée et que leur participation avait été plus importante qu'à l'accoutumée ; et d'autre part par les réponses des apprenants-scripteurs au questionnaire. La question n°16 du questionnaire[139] : « *À votre avis, le travail sur des textes littéraires est-il un avantage pour mieux apprendre la langue française ? et pourquoi ?* », a suscité des réponses positives comme celles-ci :

I- « *Oui, je crois que l'étude et l'écrit des textes littéraires aide dans l'étude de la littérature et la langue française parce qu'on peut voir les exemples des structures et de vocabulaire différents et variés, et on peut utiliser ces idées dans son propre travail* » ;

II- « *Je trouve que c'est très bénéfice car il nous donne la chance de pratiquer notre écriture en dehors les moyens habituels comme les lettres amicales et les essais argumentatifs* » ;

III- « *Il est intéressant pour montrer les racines de langue, pouvoir jouer avec la langue, s'exprimer différemment, plus librement* » ;

IV- « *J'aime inventer, c'est beaucoup moins difficile et ennuyant que réfléchir sur un texte et l'analyser. Ça nous force à écrire d'une manière créative, ce qui n'est pas du tout attendu dans les autres cours* » ;

V- « *La Chevelure de Maupassant et les poèmes ont été mes préférés, la langue écrite et la langue verbale ont beaucoup de différences* » ;

VI- « *C'est très agréable de faire quelque chose créatif, ce sont des bons exemples. En plus, la lecture des œuvres et écrire des textes est une très bonne façon de s'immerger dans langue* » ;

VII- « *Sûrement, ces travaux d'écrits qu'on a fait pendant le semestre ont collaboré fermement dans mon apprentissage du français* ».

Nous remarquons que ces réponses comportent les deux objectifs de l'approche littéraire dans l'apprentissage du FLE : la maîtrise de la langue et la culture littéraire. Sur sept réponses mentionnées ci-dessus, il y n'en a que deux qui relèvent uniquement l'intérêt pour la maîtrise

[139] Le questionnaire distribué aux apprenants de cette classe observée est à la disposition du lecteur à aux annexes n°5.

de la langue (réponses I et VII), alors que les autres se penchent sur l'aspect culturel de la lecture littéraire (réponses V et VI), et/ou sur l'aspect créatif de l'écriture littéraire (réponse VI) qui *in fine* réconcilie la langue et la culture (réponses II, III, IV et VI).

Nous pensons que cela est dû au fait que dans ces circonstances, les apprenants sont acteurs. Ils sont placés dans une position de production, et non plus de réception (ce qui est souvent le cas pour la lecture-compréhension des œuvres). En effet, il est plus aisé pour un apprenant d'être actif lors d'une phase de production que lors d'une phase de réception car il peut être plus difficile pour lui de mobiliser son attention et de la maintenir constante sur la recherche du sens grâce à la simple lecture de l'œuvre ; alors qu'en position de production l'apprenant est plus actif et par conséquent plus intéressé par ce qu'il doit faire.

De plus, la possibilité donnée aux apprenants d'écrire en sous-groupe a favorisé l'immersion fictionnelle ; certains se sont vraiment immergés dans l'univers de *Parfum Exotique*. Ils l'ont reconstruit. En effet, tous ont utilisé la première personne du singulier pour se mettre à la place du poète. De plus, certains ont fait des efforts pour « enrober » leur texte, et le rendre plus cohérent avec les éléments du décor du début du poème par exemple, tout en inventant de nouvelles structures et en s'inspirant de ce que Baudelaire avait fait en se réécrivant. Cette motivation a pu être renforcée par leur investissement dans la tâche. Chose qui, à notre avis, est plus difficile à réaliser lors de la réception (lecture) d'un texte.

Pour les ateliers suivants, nous verrons que l'implication des apprenants dans les tâches qui leur ont été proposées s'est confirmée ainsi que leur capacité à travailler leurs compétences d'interprétation et de créativité à partir des travaux d'écriture littéraire.

8.4.2 Atelier II *Continuation d'une nouvelle*

Toujours dans le XIX^e^ siècle, et après avoir étudié la poésie en vers et en prose, l'enseignante a choisi la nouvelle au XIX^e^ siècle et le registre fantastique. Les objectifs fixés étaient de savoir repérer et analyser les structures narratives et les formes linguistiques du récit en distinguant les registres merveilleux et fantastique. Toujours soucieuse d'établir le lien entre le contexte historique et social de l'époque et son côté culturel, l'enseignante a voulu montrer aux étudiants la relation que l'écriture littéraire au XIX^e^ siècle entretenait avec la science, ainsi que la conception du réel exprimé par le fantastique.

Définir la nouvelle en tant que genre littéraire revient à l'envisager comme un système d'invariants sans lesquels elle n'existerait pas. La nouvelle avant tout est un récit bref

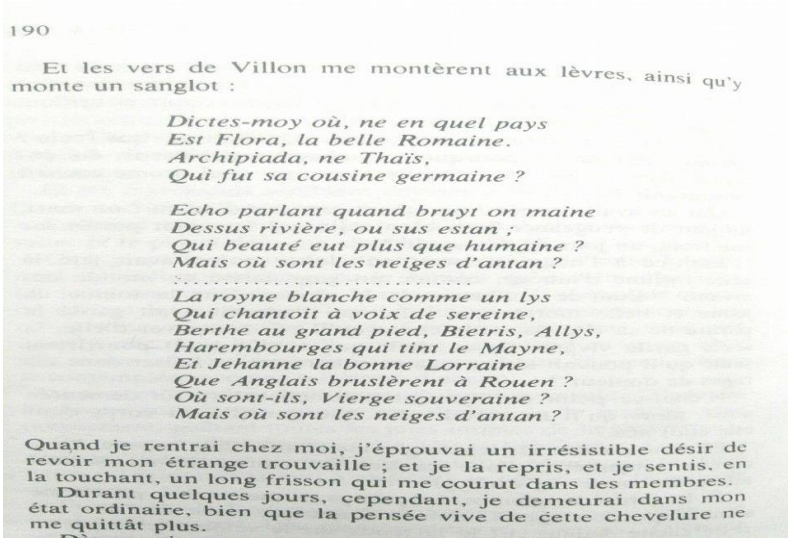
remarquable par la simplicité de son organisation structurale. Elle met en scène un nombre limité de personnages et surtout comporte une « chute » souvent imprévue ou choquante à la fin. L'intérêt pédagogique de la nouvelle réside dans la coexistence de trois critères primordiaux : la brièveté, le choix de sujet et l'effet de chute. Il existe d'ailleurs une dépendance réciproque entre ces trois invariants. D'une part, puisqu'il s'agit d'un texte court, le nouvelliste passe immédiatement à l'essentiel et bannit par conséquent les détails, les explications, la pluralité des temps, des lieux et la multiplicité de personnages, etc. D'autre part, l'art du bouclage est très important dans la nouvelle ; elle doit finir par une surprise ou une interrogation. Toutes ces caractéristiques donnent aux sujets traités dans les nouvelles un aspect différent de ceux des autres genres littéraires et notamment du roman. Certes, ce genre littéraire peut aider à éveiller la motivation des apprenants pendant leur parcours d'apprentissage, le plaisir de lire et l'implication dans une écriture créative.

La nouvelle *La Chevelure* de Guy de Maupassant, publiée en 1884, était le texte choisi pour présenter la nouvelle au XIX^{e} siècle, la structure du récit et les points de vue de la narration. Pour ce faire, l'enseignante avait organisé l'analyse en trois étapes. En premier lieu, la structure de la nouvelle, ensuite les points de vue narratifs comme nous allons voir ci-après. Enfin, les figures de style. Nous résumons ci-dessous brièvement la nouvelle :

Le narrateur visite un asile. Le médecin lui parle d'un fou atteint par une sorte de nécrophilie et qui a écrit un journal révélant la maladie mentale dont il est atteint. Le narrateur dévoile ce que contient ce journal. L'auteur du journal raconte que jusqu'à 32 ans, il a vécu heureux sans passion réelle ni affolement de cœur. Riche, il s'intéresse beaucoup aux antiquités et à leur vie passée. Il est amoureux des « femmes d'autrefois ». Le jeune homme s'enferme dans le passé car il a peur de l'avenir. Il est tenté par un meuble qui le trouble au point qu'il se sent obligé de le posséder et l'achète. Durant une semaine, il vit une réelle relation amoureuse avec le meuble, il parle même de « *lune de miel* ». En le manipulant, il trouve une chevelure de femme blonde. Il veut tout savoir de l'histoire de cette chevelure. Il la remet à sa place dans le meuble avant de sortir mais il est troublé. Il se sent comme amoureux. Il ne peut s'empêcher de manier et de toucher la chevelure, il la désire. Une nuit, il est persuadé que la femme qui portait la chevelure est revenue et qu'il l'a possédée. Il dit qu'elle revient toutes les nuits. Il ne peut pas cacher son bonheur au point d'emmener la chevelure partout jusqu'à ce qu'on l'enferme et qu'on l'en prive. Le narrateur s'étonne de cette histoire et demande au médecin si la chevelure existe vraiment. Celui-ci la lui lance et quand le narrateur la touche, il se sent dégoûté et envieux. Le médecin conclut avec ces paroles : « *L'esprit de l'homme est capable de tout* ».

Tableau n°43: *Résumé de « La Chevelure » de Maupassant (1889).*

En ce qui concerne la lecture en classe, les étudiants ont lu une partie de la nouvelle jusqu'à la citation de Villon, laquelle intervient dans la nouvelle au moment où le personnage principal a l'impression que la chevelure revit :



190

Et les vers de Villon me montèrent aux lèvres, ainsi qu'y monte un sanglot :

Dictes-moy où, ne en quel pays
Est Flora, la belle Romaine.
Archipiada, ne Thaïs,
Qui fut sa cousine germaine ?

Echo parlant quand bruyt on maine
Dessus rivière, ou sus estan ;
Qui beauté eut plus que humaine ?
Mais où sont les neiges d'antan ?
. . . . . .
La royne blanche comme un lys
Qui chantoit à voix de sereine,
Berthe au grand pied, Bietris, Allys,
Harembourges qui tint le Mayne,
Et Jehanne la bonne Lorraine
Que Anglais bruslèrent à Rouen ?
Où sont-ils, Vierge souveraine ?
Mais où sont les neiges d'antan ?

Quand je rentrai chez moi, j'éprouvai un irrésistible désir de revoir mon étrange trouvaille ; et je la repris, et je sentis, en la touchant, un long frisson qui me courut dans les membres.

Durant quelques jours, cependant, je demeurai dans mon état ordinaire, bien que la pensée vive de cette chevelure ne me quittât plus.

Figure n°19: *Extrait de « La Chevelure », in Contes Fantastiques-Version intégrale- Guy de Maupassant, Édition Marabout, (2003, p. 190).*

À ce moment, l'enseignante a abordé la structure du récit avec le point de vue narratif (Qui voit les événements ? Quelle est la place du narrateur par rapport au récit ?). Les étudiants répondaient librement. Sur explication de l'enseignante, ils ont compris qu'il s'agissait d'un récit emboîté contenant deux récits avec deux narrateurs différents et ont saisi les points de vue narratifs. Un exercice de relecture a eu lieu faisant le lien entre la partie lue de la nouvelle et le poème *La Chevelure* de Baudelaire. Oralement, l'enseignante a demandé aux étudiants de remplacer la citation de Villon par une citation de *la Chevelure* de Baudelaire (les étudiants ont choisi la première strophe du poème tout en justifiant leur choix). En effet, la première strophe du poème contient les principaux éléments descriptifs de la chevelure, et indique son rôle d'embrayeur de la rêverie :

Ô toison, moutonnant jusque sur l'encolure !
Ô boucles ! Ô parfum chargé de nonchaloir !
Extase ! Pour peupler ce soir l'alcôve obscure
Des souvenirs dormant dans cette chevelure,
Je la veux agiter dans l'air comme un mouchoir !

Ensuite, ils ont lu la nouvelle jusqu'à la fin dans le but de préciser les points de vue narratifs : la place du narrateur par rapport au récit (opposition auteur-narrateur / extérieur / intérieur / personnage).

Collectivement, ils ont esquissé la structure narrative de la nouvelle en suivant le fil conducteur de l'action qui se trouve dans le journal dont la lecture est encadrée par les propos du narrateur. Ils en ont dégagé six étapes :

- la première étape rapporte trente-et-une années de vie tranquille, marquée par un goût prononcé pour les objets anciens (exemple de la montre et des souvenirs qu'elle garde comme des secrets) ;

- la deuxième étape est celle de l'achat du meuble : huit jours de bonheur. Mais c'est une mise en alerte du lecteur, comme dans les intrigues policières, car le meuble ou l'objet ancien évoquent un être féminin ;

- la troisième étape est le moment où le journal ne peut faire le lien, d'emblée, entre la folie du personnage et la découverte du meuble et celle de la chevelure, qui est un moment de grande émotion ;

- la quatrième étape voit la progression des sentiments : de l'attente de l'amour à l'amour avoué : elle s'étend sur un mois ou deux ;

- la cinquième étape est marquée par l'apparition de la femme : une nuit ; phénomène réitéré : «*tous les jours, toutes les nuits*» ;

- la sixième étape montre l'étalement du bonheur amoureux : «*toujours, partout*» ; puis, brusquement, survient l'emprisonnement : c'est la fin du journal. Le récit est encadré par la visite du malade dans sa cellule au début de la nouvelle, et par les cris du malade et la preuve de l'existence de la chevelure à la fin. Là, s'avère l'ambigüité propre au registre fantastique, comme souvent dans ce genre, c'est le médecin qui incarne l'esprit méthodique et scientifique qui s'interroge sur le pouvoir de la chevelure.

Ensuite, l'enseignante a abordé l'identification du registre de la nouvelle, puisque dans ses objectifs figurait la différenciation entre les registres fantastique, étrange et merveilleux. Pour étudier les trois registres dont il était question pour cet atelier, nous nous référons aux définitions fournies par T. Todorov dans son ouvrage *Introduction à la littérature fantastique*, (1970). Pour la définition du fantastique, Todorov dit :

> Le fantastique est fondé essentiellement sur une hésitation du lecteur – un lecteur qui s'identifie au personnage principal – quant à la nature d'un événement étrange. Cette hésitation peut se résoudre soit pour ce qu'on admet que l'événement appartient à la réalité ; soit pour ce qu'on décide qu'il est le fruit de l'imagination ou le résultat d'une illusion ; autrement dit, on peut décider que l'événement est ou n'est pas. (p. 165).

Suite à cette situation, le lecteur, ou le personnage, à la fin de l'histoire, prend une décision, et par là, il sort du fantastique pour entrer dans l'un de deux registres voisins. S'il décide « que les lois de la réalité demeurent intactes et permettent d'expliquer les phénomènes décrits » (*op.cit.,*

p. 46), il rentre dans le registre étrange ; et s'il décide « qu'on doit admettre de nouvelles lois de la nature, par lesquelles le phénomène peut être expliqué » (*ibid*.), il entre dans le registre merveilleux. Dans *La Chevelure*, l'enseignante a relié le caractère étrange à la vie de la chevelure qui :

- ✓ se déplace toute seule, réagit face au jeune homme (par ses caresses);
- ✓ possède une âme, du fait qu'elle se transforme en femme;
- ✓ enfin, par sa disparition, laisse place à la femme : le narrateur insiste sur les caractéristiques les plus sexualisées de la femme, sur l'aspect ondulant de son corps ; elle devient femme et maîtresse, pourvue d'une certaine position sociale.

Ces explications, malgré leur longueur étaient nécessaires pour faire comprendre aux étudiants la spécificité du texte choisi. L'accent a ensuite été mis sur les temps verbaux employés dans la nouvelle : le présent du journal du narrateur intradiégétique, l'imparfait et le passé simple du récit du narrateur extradiégétique.

Ce jeu avec la chronologie permet d'imaginer facilement l'issue et de revenir en arrière à un bonheur fondé sur le plaisir sensuel procuré par les femmes et par la possession d'objets qui sont imaginés comme ayant appartenu à des femmes. Ces objets sont un moyen pour atteindre ces femmes mortes (le personnage est « *possédé par le désir des femmes d'autrefois »*). De même, le passage d'une montre à un meuble, dans lequel la cachette puis la chevelure sont découvertes, connote l'emprisonnement dans la folie. Ensuite le retour au présent : *« Le manuscrit s'arrêtait là. Et soudain, comme je relevais sur le médecin des yeux effrayés, un cri épouvantable, un hurlement de fureur impuissante et de désir exaspéré s'éleva dans l'asile. – Écoutez-le, dit le docteur. Il faut doucher cinq fois par jour ce fou obscène* » (p. 192), montre le narrateur intradiégétique en plein délire.

Comme la nouvelle comportait de nombreuses figures essentiellement utilisées pour décrire les objets, l'enseignante les a classées en établissant le tableau récapitulatif suivant :

Les figures de style	**Exemples**
Comparaison	- « *lune de miel du collectionneur avec le bibelot, tendresse d'amant »* - « *surprenante relique* » - « *s'agitait, comme si quelque chose de l'âme fût resté dedans* » - « *comme après les aveux qui précèdent l'étreinte* » - « *une longue fusée de cheveux blonds qui vola vers moi comme un oiseau d'or* » - « *dégoût comme au contact des objets traînés dans les crimes* » - « *envie comme devant la tentation d'une chose infâme et mystérieuse* »

	-la vie de la chevelure : « *elle se déroula* » ; « *elle me coulait* » ; « *la seule partie vivante* » ; « *elle m'agitait* » ; *« comme si elle eût été un être vivant* » ; *« plus animée ».*
Personnification	- « *Sa folie, son idée était là, dans cette tête obstinée, harcelante, dévorante. Elle mangeait le corps peu à peu. Elle, l'Invisible, l'Impalpable, l'Insaisissable, l'Immatérielle idée minait la chair, buvait le sang, éteignait la vie* » - « *une petite montre du siècle dernier. Elle était si mignonne (…) Elle n'avait point cessé de palpiter de vivre sa vie mécanique* »
Accumulation	« *la Morte, la belle Morte, l'Adorable, la Mystérieuse, l'Inconnue* »

Tableau n°44: *Exemples des figures de style dans « La Chevelure » de Maupassant, relevées par l'enseignante.*

Pour le travail écrit, la classe a été divisée en trois groupes. Le travail demandé aux apprenants consistait à rédiger la suite de la nouvelle. La consigne était :

Imaginez la suite de la nouvelle. Choisissez de la situer dans le registre merveilleux, fantastique ou étrange. Dans votre récit, vous pourrez préciser l'identité du narrateur premier et indiquer ce qu'il va faire de la chevelure.

Comme le stipule la consigne, le travail consistait imaginer la continuation de la nouvelle à partir de la dernière phrase « *L'esprit de l'homme est capable de tout* », qui appartenait au récit du narrateur premier, le visiteur de l'hôpital psychiatrique. Nous allons voir pourtant que cette consigne a été interprétée diversement. Les étudiants ont travaillé pendant une heure en groupe, il y a eu une correction collective la séance suivante. Pour ce sous-corpus, nous avons recueilli 3 textes dont chacun a été rédigé par un groupe de 6 apprenants-scripteurs.

Pour l'analyse de ces textes, nous avons établi une grille qui porte sur l'appropriation de la consigne et l'effet esthétique créé par les techniques narratives adoptées par les étudiants, ainsi que l'appartenance des textes aux registres mentionnés dans la consigne.

Nous tenons à préciser qu'il s'agit des textes corrigés par l'enseignante qui a mis des remarques et une note pour chaque texte[140]. Malgré la différence de longueur des textes produits (un seul paragraphe pour le **A-19**, 4 paragraphes pour les **B-19** et **C-19**), tous trois ont bien suivi la consigne tout en essayant d'enrober les emprunts à l'hypotexte en les truffant de tournures originales. Nous les reproduisons ci-après :

A-19

> *Avec ces mots, le médecin sortit. Je regardai la chevelure coulant entre mes doigts, comme une fleur intoxicant.*

[140] L'ensemble des textes produits sont à la disposition du lecteur aux annexes n°19.

Et puis, je sentis qu'une main carressa mon épaule. Je me tournai et je la vis comme avant. Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue. Tout d'un coup, la voix froide du médecin frappa mes oreilles et elle partit. « Êtes-vous certain que c'est une bonne idée de lui rendre la chevelure et son journal ? » dit l'infirmière qui l'accompagnait. « Oui, il faut qu'il les affronte quand il se trouve dans un état lucide. La schizophrénie et difficile à traiter, mais il commence à se séparer de sa folie. Je viens de l'observer lire le journal et il parait qu'il s'est rendu compte de son condition ».

B-19

Après le choc initial, les événements commençaient à avoir un sens, la chevelure était réelle ! L'irrésistible envie de l'emporter avec moi m'envahit.

Jusqu'à maintenant c'était pour moi seulement un article comme un autre, qui devint une obsession. Chez moi, dans les jours qui suivirent je passais mon temps à me demander comment j'avais réussi à m'emparer de cette chevelure. Je m'affolai soudainement.

Je me rappellais de tous ces fous et des images qui les tourmentaient et je me sentais dans leur peau. Le parfum de cette natte dorée était partout. Ensorcelé je sentais une violente sensation de bonheur et en même temps je me trouvais dans un état de détresse de ne pas pouvoir posséder la femme à qui appartenait cette chevelure.

Enfin avec la chevelure dans mes mains je l'approchais pour bien sentir son chaleur. J'ai compris que cela me revigorait mais soudainement une caresse sur ma tête…
Étonné je soulevai la tête et elle était là ! Qu'elle était belle ! Exactement comme dans mes rêves !

C-19

Je regardais la chevelure dans mes mains quand tout à coup, les lumières se sont éteintes. La salle sans fenêtre était complètement dans le noir. « Remets les lumières » a dit le médecin au fou. « Je n'ai rien fait !» a répondu en essayant de les rallumant. L'électricité était en panne et nous ne pouvons rien voir. J'ai entendu un bruit venant de la salle à côté. C'était la voix d'une femme parlant doucement. Je pensais que nous étions seuls dans le bâtiment.
« Il n'y a pas d'autres patients à cet étage ? » ai-je demandé au médecin. « Mais non ! Nous avons isolé cet homme » a expliqué le médecin avec confiance. « Attendez ici. Je vous cherche l'armoire à fusilles pour qu'on puisse continuer notre travail ». Il est parti et je reste tout seul dans la salle avec l'homme agressif et la voix d'une femme. Immédiatement, le fou a demandé la chevelure. Je ne voyais que ses yeux pleins de fureur. « Donne-la-moi » a-t-il exigé. « Non, ce n'est pas une bonne idée » ai-je contesté hésitement. « Je ne peux la voir sans la chevelure. J'ai besoin de mon amour ! » a-il-hurlé.
Soudain, il a saisi mon bras et il a tiré la chevelure. Mais, je l'ai bien agrippé. À ce moment, nous avons entendu le cri aigu bruyant d'une femme. Les lumières se sont rallumées. La chevelure était par terre en pièce. Quand le fou a vu son trésor détruit, il a poussé un cri également fort et assourdissant. « Qu'est-ce que tu as fait ? Je ne vais plus la voir, je vais plus la toucher ».
Et après, silence total.
Il est devenu si violent qu'il s'est évanoui. Puis, le médecin est revenu et envoyant l'homme dormant et silencieux, il a dit « C'est bien passé alors ? » « Il ne nous pose plus de problèmes » ai-je répondu en regardant la chevelure déchirée.

Pour les techniques de narration, il y a des différences entre les trois textes. Le **C-19** est le plus fidèle à la consigne. Il se situe après la dernière phrase de l'hypotexte et fait intervenir le narrateur extradiégétique et ses interlocuteurs : le fou, narrateur intradiégétique et le médecin.

C-19

> *[…] Il est devenu si violent qu'il s'est évanoui. Puis, le médecin est revenu et envoyant l'homme dormant et silencieux, il a dit « C'est bien passé alors ? » « Il ne nous pose plus de problèmes » ai-je répondu en regardant la chevelure déchirée.*

Le **B-19** est une continuation du journal qui devrait normalement s'intercaler entre « *On l'a prise … Oh ! misère !* » et « *Le manuscrit s'arrêtait là* » (p. 192). Il n'a donc pas correctement interprété la consigne, ce qui peut s'expliquer par le fait que les lecteurs sont plus sensibles au récit intradiégétique qu'au récit encadrant :

> *[…] chez moi, dans les jours qui suivirent je passais mon temps à me demander comment j'avais réussi à m'emparer de cette chevelure. Je m'affolai soudainement […] Etonné je soulevai la tête et elle était là ! qu'elle était belle ! exactement comme dans mes rêves !*

Le troisième texte **A-19** crée un effet de surprise en changeant de niveau narratif et en faisant intervenir de nouveau le narrateur intradiégétique après la sortie du médecin. *A priori*, ce fait n'est pas cohérent avec la structure narrative de l'hypotexte qui interrompt le discours du narrateur intradiégétique avec la phrase « *Le manuscrit s'arrêtait là* ». Mais les scripteurs ont pris soin à la fin de faire intervenir de nouveau la narration hétérodiégétique à travers le dialogue du médecin et de l'infirmière qu'on peut supposer rapporté par le narrateur hétérodiégétique :

> *[…] Et puis, je sentis qu'une main carressa mon épaule. Je me tournai et je la vis comme avant. Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue. Tout d'un coup, la voix froide du médecin frappa mes oreilles et elle partit. « Êtes-vous certain que c'est une bonne idée de lui rendre la chevelure et son journal ? » dit l'infirmière qui l'accompagnait. « Oui, il faut qu'il les affronte quand il se trouve dans un état lucide. La schizophrénie et difficile à traiter, mais il commence à se séparer de sa folie. Je viens de l'observer lire le journal et il parait qu'il s'est rendu compte de son condition.*

Cette solution originale tend à rétablir le fou dans sa dignité interlocutive. En effet, l'hypotexte l'interdit de discours puisqu'il est absent du dialogue final et que son discours est cantonné à son journal.

Cette différence entre les textes au niveau de la narration et du discours montre que les étudiants sont capables de gérer les marques des discours direct/indirect et d'assumer leur propre construction esthétique. Le **B-19** est un récit construit autour du passé vécu par le personnage

en précisant les images qu'il voyait lorsqu'il était en présence de la chevelure : « *Je me rappellais de tous ces fous et des images qui les tourmentaient et je me sentais dans leur peau. Le parfum de cette chevelure dorrée était partout* ». Quant aux **A-19** et **C-19,** ils insèrent des séquences dialoguales. Cette technique a été reprise de l'hypotexte. Le **A-19**, insère un dialogue entre le médecin et son infirmière en procédant au discours direct :

> *[…] Êtes-vous certain que c'est une bonne idée de lui rendre la chevelure et son journal ? » dit l'infirmière qui l'accompagnait. « Oui, il faut qu'il les affronte quand il se trouve dans un état lucide. La schizophrénie est difficile à traiter, mais il commence à se séparer de sa folie […].*

Le **C-19** a inséré ce type de séquence à plusieurs reprises :

- entre le médecin et le fou : (*« Remets les lumières » a dit le médecin au fou. « Je n'ai rien fait ! » il a répondu*),
- entre le médecin et le narrateur témoin : (*« Il y a d'autres patients à cet étage ? » ai-je demandé au médecin. « Mais non ! nous avons isolé cet homme » a expliqué le médecin avec confiance*),
- entre le fou et le narrateur témoin : (*« Donne-la-moi ! » a-t-il exigé. « Non, ce n'est pas une bonne idée » ai-je contesté avec hésitemment. « Je ne peux la voir sans la chevelure. J'ai besoin de mon amour ! » a-t-il hurlé*).

Ces dialogues montrent la maîtrise des techniques narratives (récit/dialogue) des étudiants et leur véritable effort pour créer de nouvelles structures dans leurs récits.

S'agissant des temps de la narration, l'analyse montre la présence des temps du passé et du présent du discours direct. L'utilisation de différents temps du passé renvoie à l'enfermement du malade dans son état de délire qui le prive de son identité interlocutive. Il s'agit ici de parler du passé au passé sans laisser le narrateur intradiégétique intervenir. Cette technique est parfaitement identique au texte original. Voici quelques exemples :

- **Le passé composé** : « est *venue, l'ai vue* » **(A-19)** ; « *compris,* « *se sont éteintes, est parti, suis resté, a demandé, a saisi, a tiré, avons entendu, a poussé* » **(C-19)**.
- **Le passé simple** : « *sortit, regardai, sentis, vit, frappa, partit* » **(A-19)** ; « *envahit, devint, affolai, suivirent, soulevai* » **(B-19)**.
- **L'imparfait** : « *commençaient, était, sentais* » **(B-19)** ; « *regardais, était, pensais, étions, voyais* » **(A-19)**.

Les **A-19** et **C-19** procèdent à l'utilisation du présent du discours direct, qui rend au narrateur intradiégétique sa dignité interlocutive, via les dialogues insérés dans leurs textes comme nous venons de le montrer plus haut.

S'agissant du choix du registre entre fantastique, merveilleux ou étrange, nous remarquons que la fin de la nouvelle de Maupassant est une fin ouverte dans le sens où d'une part le narrateur extradiégétique commence à ressentir la vie de la chevelure « *Je frémis en sentant sur mes mains son toucher caressant et léger. Et je restai le cœur battant de dégoût et d'envie* » (p. 192) ; et d'autre part, le médecin, représentant de la rationalité, admet que tout homme peut être atteint par la folie à tout moment « *L'esprit de l'homme est capable de tout* » (*ibid.*).

Comme nous l'avons vu plus haut, le fantastique, d'après Todorov (1970), dépend de l'interaction permanente des deux registres merveilleux et étrange conduisant à l'indécidabilité sur la nature réelle ou irréelle des phénomènes évoqués. On notera que la consigne était un peu ambigüe dans la mesure où elle pouvait laisser croire que les trois registres pouvaient être exploités indépendamment. Or, dans la mesure où il s'agit d'une continuation et où l'hypotexte est fantastique, nous devons retrouver au final l'interaction des deux registres merveilleux et étrange constitutive du registre fantastique, même si les deux composants merveilleux et étrange peuvent dominer à certains moments.

Les étudiants se sont approprié cette partie de la consigne librement.

Le **B-19** est construit autour du registre merveilleux par le fait que le narrateur intradiégétique reste enfermé dans son illusion. Cette situation est dû au fait que les étudiants ont bâti leur texte à partir de la fin du journal et non pas de la fin de la nouvelle :

> *[…] Je me rappellais de tous ces fous et des images qui les tourmentaient et je me sentais dans leur peau. Le parfum de cette natte dorée était partout. Ensorcelé je sentais une violente sensation de bonheur et en même temps je me trouvais dans un état de détresse de ne pas pouvoir posséder la femme à qui appartenait cette chevelure […]*

Le **A-19** contient deux registres : merveilleux et étrange. Le merveilleux intervient dans la première moitié du texte où les scripteurs restent dans l'ambiance des images et des sensations que la chevelure provoque sur le personnage qui la possède :

A-19

> *[…] Je regardai la chevelure coulant entre mes doigts, comme une fleur intoxicante.*
> *Et puis, je sentis qu'une main carressa mon épaule. Je me tournai et je la vis comme avant. Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue. Tout d'un coup, la voix froide du médecin frappa mes oreilles et elle partit […]*

Ensuite, le texte entre dans le registre étrange à travers les propos du médecin qui indique à son infirmière la meilleure façon d'amener le malade à se séparer de sa folie. Cette dernière devient pour lui une étrangère :

> *[…] « Êtes-vous certain que c'est une bonne idée de lui rendre la chevelure et son journal ? » dit l'infirmière qui l'accompagnait. « Oui, il faut qu'il les affronte quand il se trouve dans un*

état lucide. La schizophrénie et difficile à traiter, mais il commence à se séparer de sa folie. Je viens de l'observer lire le journal et il parait qu'il s'est rendu compte de son condition ».

Ce texte déconstruit donc l'effet fantastique. En laissant présager la guérison, il offre une fin différente de celle de l'hypotexte qui reste centré sur la possibilité de la maladie.

Enfin, le **C-19** contient les trois registres : étrange, merveilleux et fantastique. Il est donc le seul à avoir maintenu le système combinatoire de l'hypotexte. Le début du texte introduit l'étrangeté par la concomitance de l'obscurité dans la salle et de l'audition d'une voix féminine non localisable : « *tout d'un coup les lumières se sont éteintes. La salle sans fenêtre était complètement dans le noir* ». Puis, le maintien inexpliqué de la voix féminine, puisqu'il n'a y personne à l'étage, et les lumières qui s'éteignent et se rallument sans intervention humaine font basculer le texte dans le registre fantastique. Ensuite, le registre merveilleux s'installe avec la loi irrationnelle énoncée par le fou : *« Je ne peux la voir sans la chevelure. J'ai besoin de mon amour ! » a-il-hurlé* ». Il est enfin rompu par le retour au fantastique avec une appropriation très originale dans la mesure où les étudiants sont allés plus loin dans la personnification de la chevelure par « *le cri aigu d'une femme* » :

[…] Soudain, il a saisi mon bras et a tiré la chevelure. Mais, je l'ai bien agrippée. À ce moment, nous avons entendu le cri aigu d'une femme. Les lumières se sont rallumées. La chevelure était par terre en pièce. Quand le fou a vu son trésor détruit, il a poussé un cri également fort et assourdissant. « Qu'est-ce tu as fait ? Je ne vais plus la voir. Je ne vais plus la toucher ». Et après le silence total.
Il est devenu si violent qu'il s'est évanoui. Puis, le médecin est revenu et en voyant l'homme dormant et silencieux, il a dit « C'est bien passé alors ? » « Il ne nous posera plus de problème » ai-je répondu en regardant la chevelure déchirée.

L'originalité de ce passage tient au fait de lier la voix féminine à la chevelure saccagée et jetée par terre, mais aussi au retour au calme précurseur de la fin de la maladie du fou.

Les trois textes réalisés lors de cet atelier montrent encore une fois la progression et l'implication des étudiants dans le travail d'écriture littéraire qui leur a été proposé.

Puisque ces ateliers d'écriture littéraire ont été insérés dans le programme du semestre, ils étaient donc évalués par l'enseignante, qui a commencé à noter les travaux d'écriture des étudiants à partir de cet atelier.

Au cours de notre analyse, nous avons pu constater que les remarques formulées par l'enseignante pour chaque texte concernaient essentiellement la cohésion et la cohérence textuelles, comme par exemple la remarque apportée au **A-19,** dans laquelle l'enseignante reproche au groupe de ne pas avoir bien construit le début de son récit : « *Bien une bonne intuition de développer le thème de la schizophrénie. Néanmoins, il aurait fallu développer un*

peu plus le début du récit pour bien montrer que le journaliste et le fou ne sont qu'une seule personne ».

Tout en mettant en valeur le texte écrit, elle a voulu mettre l'accent sur l'incohérence narrative qui marquait le début du récit. Cette remarque correspond aux objectifs d'écriture littéraire à atteindre dans cet atelier. Ensuite, pour le **B-19**, elle a insisté sur le développement des idées initiales ainsi que sur la construction de la fin du récit : « *[…] certaines de vos idées initiales auraient mérité d'être plus précisément développées […] et surtout la fin du récit, pour l'ancrer plus précisément dans le registre merveilleux* ».

Ces remarques révèlent la relative satisfaction de l'enseignante par rapport à la qualité des textes rédigés. Elles signalent les petits défauts à éviter dans les prochains textes que les étudiants auront à produire, donnent des indications permettant aux étudiants de mieux réaliser l'idée de départ, et accompagnent leur projet dans une perspective de réécriture écologique.

8.4.3 Atelier III *Dialogue théâtral*

À côté de la poésie et du récit, le troisième genre étudié durant le semestre était le théâtre. Pour aborder ce genre qui s'est particulièrement développé au XVII^{e} siècle, l'enseignante a choisi la pièce de Molière *Les Fourberies de Scapin*, en 3 actes, écrite en prose et créée au Théâtre de la Salle du Palais en 1671. Il s'agit d'une comédie qui porte encore l'empreinte de la commedia dell'arte. Ce choix satisfaisait également à l'objectif d'aborder le courant littéraire du Classicisme.

Quand on envisage la réception du texte de théâtre en classe, il y a au moins deux postures à prendre en considération : celle du spectateur confronté au texte en représentation et celle du lecteur du livre. En effet, c'est cette complémentarité texte/représentation qui caractérise le genre théâtral. De nombreuses opérations sont mises en jeu dans la réception du genre théâtral qui convie ses lecteurs à des postures spécifiques et non à une lecture passive, comme le montre D. Schröpfer (2009) :

> Le lecteur de théâtre est sollicité de différentes manières. Il peut souscrire à l'histoire comme il le ferait avec tout autre type de texte littéraire, envisager le passage à la scène qui peut être réelle, virtuelle ou impossible dans certains cas ; il peut enfin évaluer l'aventure de l'écriture et les codes du texte de théâtre, (p. 15).

Comme pour tous les autres courants littéraires qu'elle avait abordés, l'enseignante a commencé son cours par un aperçu historique et social de l'époque étudiée et de ce courant littéraire en présentant la biographie de l'auteur dont il était question. Après une longue présentation biographique de l'auteur détaillant tous les aspects sociaux et littéraires de l'époque,

l'enseignante a rapproché la comédie de Molière de la commedia dell'arte qui est une forme du théâtre populaire, née en Italie au XVI^{e} siècle et qui s'est répandue rapidement en France au XVII^{e} siècle. Il s'agit d'une comédie qui privilégie la gestuelle et l'improvisation.

Afin de familiariser les étudiants avec le contexte, l'enseignante a projeté les trois premières scènes de l'acte I, dans la mise en scène de la pièce en 1998 par Jean-Louis Benoit. Ces trois scènes constituent une exposition aussi bien des personnages que de l'intrigue. Les étudiants ont pris connaissance des personnages principaux de la pièce, ont compris le jeu du dédoublement des rôles : valet – amant – père – amante (les deux valets Scapin/Silvestre ; les deux maîtres Octave/Léandre, les deux pères Argante/Géronte, les deux amantes Hyacinte/Zerbinette).

En commentant les noms des personnages des *Fourberies de Scapin*, l'enseignante a expliqué aux étudiants l'origine italienne, latine ou grecque de ces noms, repris dans la comédie de Molière :

Scapin : scappino, valet dans la Commedia dell'arte, en italien scappare : s'échapper ;
Sylvestre : latin silva ; la forêt = homme de bois, rustre, dont la rusticité contraste avec la finesse de Scapin ;
Géronte : grec geron : vieillard ;
Argante : poète italien ;
Octave : prénom traditionnel dans le théâtre italien ;
Léandre : prénom d'amoureux dans la Commedia dell'arte ;
Hyacinte : dans la mythologie grecque, jeune homme d'une grande beauté ;
Zerbinette : servante joyeuse dans la commedia dell'arte.

Puisque l'écriture théâtrale obéit à des règles typographiques et poétiques spécifiques, qui la différencient des autres genres textuels, la combinaison entre la lecture de la pièce et la projection de la mise en scène, a simplifié, pour les étudiants, la compréhension du texte étudié. L'analyse de la pièce a suivi la division en actes et l'explication des événements jusqu'au dénouement. L'enseignante a proposé oralement un résumé de la pièce scène par scène que nous transcrivons ici :

Acte I :
Scène 1 : Octave, qui s'est marié sans le consentement de son père, apprend par Sylvestre que son père est de retour et veut le marier à la fille de Géronte.
Scène 2 : Octave raconte à Scapin qu'en l'absence de son père, il s'est marié à Hyacinte, et que son ami Léandre, fils de Géronte, est tombé amoureux de Zerbinette.
Scène 3 : Hyacinte et Octave implorent Scapin de leur venir en aide. Scapin accepte.
Scène 4 : Scapin défend la cause d'Octave mais Argante veut annuler le mariage.
Scène 5 : Scapin expose son plan à Sylvestre : il devra se déguiser en spadassin.
Acte II :
Scène 1 : Géronte apprend d'Argante que son propre fils, Léandre, s'est mal conduit.

Scène 2 : Géronte rencontre son fils Léandre qui se défend maladroitement.
Scène 3 : Léandre croit que Scapin l'a dénoncé et le menace. Celui-ci avoue trois fourberies mais pas la dénonciation. Octave protège Scapin des coups de Léandre.
Scène 4 : Carle annonce à Léandre qu'il doit verser une rançon pour Zerbinette.
Scène 5 : Scapin invente un frère à Hyacinte, spadassin, qui n'accepterait de voir le mariage de sa sœur annulé que si on lui offre deux cents pistoles. Argante refuse.
Scène 6 : arrive le spadassin en personne - Sylvestre déguisé.
Scène 7 : Scapin dit à Géronte que son fils est aux mains des Turcs qui réclament rançon.
Scène 8 : Scapin retrouve Octave et Léandre et leur annonce qu'il a accompli sa mission.
Acte III :
Scène 1 : Zerbinette et Hyacinte discutent des conditions des femmes.
Scène 2 : Scapin suggère à Géronte d'échapper à la fureur du spadassin en se cachant dans un sac. Le valet roue de coups son maître.
Scène 3 : Zerbinette raconte à Géronte, dont elle ignore l'identité, comment Scapin l'a volé.
Scène 4 : Sylvestre révèle à Zerbinette l'identité de l'homme à qui elle vient de parler.
Scène 5 : Géronte puis Argante expriment leurs intentions de se venger.
Scène 6 : Géronte craint que sa fille n'ait péri dans un naufrage.
Scène 7 : Nérine, la nourrice de Hyacinte, explique à Géronte que, sous la pression des événements, elle vient de marier la jeune fille à Octave.
Scène 8 : Sylvestre informe Scapin des derniers développements de la situation.
Scène 9 : Géronte se réjouit de retrouver sa fille.
Scène 10 : Argante explique à Octave que la fille de Géronte qu'on voulait lui faire épouser n'est autre que Hyacinte. Mais Géronte continue de s'opposer au mariage de Léandre avec Zerbinette.
Scène 11 : Argante reconnaît en Zerbinette sa propre fille grâce à un bracelet qu'elle porte depuis son enfance et qui lui vient de ses parents.
Scène 12 : Carle annonce que Scapin vient d'être victime d'un accident mortel.
Scène 13 : C'est en fait une nouvelle fourberie.

Ensuite, l'enseignante a entrepris de faire lire les scènes qu'elle venait de projeter. Elle y a fait repérer des procédés comiques particuliers : comique de mots, de mœurs, de situations, de répétition. Elle s'est arrêtée plus longtemps sur la I. *4*, qui met en scène Scapin et Argante. Il s'agit d'un faux dialogue : Argante pense qu'il est seul alors que Scapin lui répond. Ce faux dialogue est constitué d'une série d'apartés (un aparté est une réplique adressée au public par un personnage et que les autres personnages ne sont pas censés entendre).

Scène IV
Argante – Scapin – Silvestre

Argante, *se croyait seul*. – A-t-on jamais ouï parler d'une action pareille à celle-là ?
Scapin, *à Silvestre*. – Il a déjà appris l'affaire, et elle lui tient si fort en tête que tout seul il en parle haut.
Argante, *se croyait seul.* – Voilà une témérité bien grande !
Scapin, *à Silvestre*. – Écoutons-le un peu.
Argante, *se croyait seul*. – Je voudrais bien savoir ce qu'ils me pourront dire sur ce beau mariage.

Scapin, *à part*. – Nous y avons songé.
Argante, *se croyait seul*. – Tâcheront-ils de me nier la chose ?
Scapin, *à part*. – Non, nous n'y pensons pas.
Argante, *se croyait seul*. – Ou s'ils entreprendront de l'excuser ?
Scapin, *à part*. – Celui-là se pourra faire.
Argante, *se croyait seul*. – Prétendront-ils m'amuser par des contes en l'air ?
Scapin, *à part*. – Peut-être.
Argante, *se croyait seul*. – Tous leurs discours seront inutiles.
Scapin, *à part*. – Nous allons voir.
Argante, *se croyait seul*. – Ils ne m'en donneront point à garder.
Scapin, *à part*. – Ne jurons de rien.
Argante, *se croyait seul*. – Je saurai mettre mon pendard de fils en lieu de sûreté.
Scapin, *à part*. – Nous y pourvoirons.
Argante, *se croyait seul*. – Et pour le coquin de Silvestre, je le rouerai de coups.
Silvestre, *à Scapin*. – J'étais bien étonné s'il m'oubliait.
Argante, *apercevant Silvestre*. – Ah ! ah ! vous voilà donc, sage gouverneur de famille, beau directeur de jeunes gens.
[…]

Tableau n°45: *Extrait de la I. 4, de Les Fourberies de Scapin, Molière (1671).*

La fonction de ce passage est de montrer un Scapin manipulateur. Cette scène est importante parce qu'elle préfigure la fameuse scène des coups de bâton (la III, 2), dans laquelle Scapin après avoir enfermé Géronte dans un sac pour le soustraire à la colère d'Octave, joue deux rôles, le sien et celui d'un spadassin dont il contrefait la voix. Il peut ainsi frapper son maître à coups de bâton en lui faisant croire qu'il est attaqué par un soldat appartenant à la compagnie d'Octave. Cette mise en abyme est un procédé du théâtre baroque « la comédie dans la comédie », un jeu de miroirs.

Comme production écrite, l'enseignante a envisagé un travail d'écriture consistant à écrire une scène intercalée entre la II, *3* et la II, *4*, dans laquelle les étudiants devaient imaginer Octave en train de raconter à son valet Silvestre le contenu de la II, *3*.

Voici la consigne qu'elle a écrite au tableau :

Vous écrivez une scène intercalée entre l'acte II, *3* et II, *4*, dans laquelle Octave raconte à Sylvestre ce qu'il vient de voir entre Scapin et Léandre. Dans votre texte, vous devrez respecter le genre théâtral, la tonalité de la pièce et prendre en compte la personnalité des interlocuteurs. Vous faites attention au contenu du récit et aux caractéristiques de chaque personnage. (Entre 250-500 mots).

Cette consigne de travail, annoncée en début de cours, a aidé les étudiants à se préparer à la lecture cursive de la pièce. Dans la consigne, il y avait des contraintes de forme à respecter : dialogues et didascalies ; et des contraintes de contenu : cohérence narrative (avec l'ensemble de la pièce et avec la scène qui précède et la scène qui suit) et procédés comiques.

Onze textes ont été réalisés lors de cet atelier[141]. Les étudiants ont commencé individuellement le travail en classe, l'ont complété à la maison, puis l'ont remis la séance suivante. Une correction collective des textes a été faite pour attirer l'attention des étudiants sur les erreurs répétées pour qu'ils les évitent dans les productions écrites ultérieures.

Pour aborder l'analyse des textes produits, nous avons décidé de réaliser nous-même auparavant la consigne. En effet, il s'agissait là d'une tâche d'écriture beaucoup plus complexe que toutes celles proposées auparavant. La tâche ne consistait pas à imaginer la suite, mais à imaginer une situation intermédiaire compatible avec ce qui précède et ce qui suit, en exploitant le schéma narratif à fin comique.

En général, dans le genre théâtral, l'insertion d'une scène a plusieurs fonctions. Elle permet de faire avancer l'action, de faire passer une information en harmonie avec l'action, et de mieux faire connaître les personnages.

Dans le cas de la pièce *Les Fourberies des Scapin*, pour que la scène intercalée demandée entre la II, *3*. et la II, *4*. réponde à cette exigence, elle doit obéir à plusieurs contraintes théâtrales au niveau technique de l'écriture dramatique et au niveau du contenu :

- D'abord, cette scène fait suite à une scène où Léandre accuse Scapin, son valet, d'avoir dénoncé son amour pour Zerbinette à son père, Géronte. Octave montre un certain courage en empêchant Léandre de tuer Scapin, sachant que dans la I, *1.*, Octave apparaît comme quelqu'un de timide et peu courageux. Scapin résiste et nie l'affaire, mais sous la menace de son maître, il avoue d'autres fourberies. À ce moment-là, il n'y a que le public qui connaît l'innocence de Scapin, et sait que c'est en fait Argante, père d'Octave, qui a alerté Géronte sur l'intrigue amoureuse de son fils (Acte II, *1*).
- Ensuite, puisque au théâtre la scène ne doit jamais être vide, il faut trouver des répliques transitoires qui justifient la fin de la II, *3* en gardant Octave sur scène, faisant sortir Scapin et Léandre, et faisant entrer Silvestre. Nous proposons ici un exemple de répliques qui pourraient servir de transition entre II, *3* et II, *4* :

  > **Octave**. (*à Léandre*), Laissez-le partir. Là, vous perdez votre temps au lieu de chercher une solution pour convaincre votre père.
  > **Scapin**. (*courant après Léandre*), je vous prouverai que vous m'avez accusé à tort.

- De la même façon, il faut trouver des répliques transitoires pour boucler la scène intercalée avant de passer à la II, *4*. lesquelles justifieraient la sortie de Silvestre et l'entrée de Léandre, Scapin et Carle. Voici l'exemple que nous proposons :

  > **Léandre**. (*criant à Scapin*), Je ne te crois toujours pas espèce de coquin. Tu ne mérites pas ma grâce, viens ici pour que je t'administre ta punition.

[141] L'ensemble des textes produits sont à la disposition du lecteur aux annexes n°20.

Scapin (*le suppliant*). Mon seigneur, je vous ai juré que je n'ai pas vu votre père depuis son retour.
Octave. (*un peu énervé*), Calmez-vous Léandre, et essayons ensemble de trouver une solution pour sauver nos amours.

- La troisième contrainte concerne le contenu même de la scène intercalée qui consiste à transfocaliser la narration en laissant Octave raconter à son valet ce qui vient de se passer. Nous proposons ci-après un exemple de la scène intercalée qui nous parait susceptible de réunir les critères exigés par la consigne aux niveaux de la technique d'écriture théâtrale comme du contenu :

Scène intercalée entre II, *3* et II, *4*

Octave et Silvestre

Silvestre. Monsieur, je vous cherche partout. Enfin, vous pouvez reprendre espoir. Ce matin, j'ai vu Scapin et il m'a assuré qu'il trouverait une solution pour nous faire sortir de l'affaire. Mais là je viens de le revoir courir après son maître. Quelle mouche l'a piqué ?
Octave. Oh, si tu savais, Léandre allait le tuer et je l'en ai empêché.
Silvestre. Heureusement que vous étiez là. Mais pourquoi ? Qu'est-ce que Scapin a fait de nouveau ?
Octave. Comme si tu n'étais pas au courant de ce que Scapin a fait à son maître.
Silvestre. (*surpris*) Non pas du tout. Mais, de lui rien ne m'étonne ! Tout le monde connait Scapin et ses talents !... (*hésitant*) et ses ruses !
Octave. Est-ce que tu savais que c'est Scapin qui a bu le vin d'Espagne de Léandre ?
Silvestre. (*riant timidement*) oui, parce que nous étions ensemble ce soir-là.
Octave. Comment as-tu pu le laisser faire punir la servante à sa place ? Je commence à avoir peur de toi Silvestre ! Dis-moi alors, comment pourrais-tu m'assurer que tu n'as pas été son complice dans l'histoire du vol de la montre que Léandre lui a confiée pour offrir à Zerbinette ?
Silvestre. (*confiant*). Je vous le jure, Monseigneur, je n'étais pas son complice, mais je n'ai rien dit parce que je pensais que cela pouvait m'aider un jour si j'avais besoin de le faire chanter.
Octave. Quel malin ! je ne croyais pas que tu étais aussi malin et dangereux que lui !
Silvestre. (*s'adressant au public*), Je ne vois pas encore où ceci veut aller.
Octave. Réponds-moi alors, est-ce que tu étais son complice dans le piège de loup-garou, lorsqu'il a fait croire à Léandre que c'était un loup-garou qui le frappait ?
Silvestre. (*Se baissant la tête*), oui, ça je l'avoue. Je lui ai même donné quelques coups de bâton. C'était très amusant de voir la peur de Léandre.
Octave. (*surpris*), Oh mon Dieu ! il faut que je me méfie de toi coquin ! Comment as-tu osé faire une chose pareille ?
Silvestre. Mais non Monseigneur, n'ayez pas peur. Je sais que vous n'êtes pas comme Léandre. Vous êtes courageux et je n'y risquerai pas.
Octave. Quel flatteur !
Silvestre. Monsieur, je ne vous dis que la vérité.
Octave. Est-ce que tu sais si Scapin a vraiment trahi Léandre en le dénonçant à son père ?
Silvestre. S'il vous a dit qu'il était innocent, je ne vais pas le contredire.
Octave. Vas disparais de ma vue ! quel maroufle !

Tableau n°46: *Exemple de la scène intercalée II, 3 et II, 4 dans Les Fourberies de Scapin*

Nous pensons que la mise en parallèle des deux niveaux de l'écriture d'interpolation, le niveau technique de l'écriture et le niveau du contenu, nous a permis de mieux comprendre les difficultés que les étudiants avaient rencontrées lors de la réalisation de cette tâche.

L'analyse des textes montre que 3 étudiants ont commis une erreur sur la scène à raconter (**I-20, J-20, K-20**). Par exemple, Le **J-20** respecte l'insert mais pas les personnages (au lieu d'Octave et Silvestre, il met en scène Léandre et Octave). Le **K-20** s'est trompé d'acte et a placé l'insert entre I, *4* et I, *5*. Il s'est également trompé dans les personnages : Silvestre et Scapin au lieu d'Octave et Silvestre. Cette scène décalque la I, *5*. Le **I-20** est une scène se veut une substitution de la I, *4*, mais elle est incohérente, parce qu'elle contredit ce qui s'est passé dans la scène initiale. Nous n'avons pas interprété cette erreur comme un non-respect de la consigne d'écriture, mais plutôt comme un manque de compréhension du travail demandé. Cela peut être un problème avec le code de numérotation et une confusion entre l'acte I et l'acte II, car il s'agissait d'un premier travail sur le genre théâtral qui était complétement nouveau pour les étudiants. S'agissait de la longueur, la majorité des étudiants ont bien rédigé leur texte entre les 350 à 450 mots.

Abordons les huit textes qui ont répondu correctement à la consigne. Vérifions la maîtrise de la technique des dialogues et didascalies, la cohérence narrative de la scène par rapport à l'ensemble de la pièce ainsi que les procédés comiques créés par les étudiants.

Même si la tâche n'était pas facile pour les étudiants, presque tous les dialogues rédigés montrent une bonne maîtrise de l'écriture théâtrale tant dans le discours direct que dans les didascalies. En témoignent les extraits suivants :

D-20

> *[…]*
> ***Octave** : Imagine-toi la grave situation de Léandre auprès de son père après que les doutes envahirent la tête de Géronte sue la conduite de son fils. Imagine la situation de Scapin auprès de Léandre, qui est pour celui-ci son grand délateur !*
> ***Silvestre** : Bon Dieu ! Dites-moi.*
> ***Octave** : ils se rencontrèrent devant moi*
> *Silvestre : et ?*
> ***Octave** : l'intention de Léandre n'était pas autre que de faire passer son épée au travers de Scapin.*
> *[…]*

F-20

> *O : Ah ! Je ne peux qu'être fier de moi. Ah Silvestre, si tu aurais vu ton maître en œuvre ! j'ai fait preuve d'un grand courage (levant l'épée qu'il tient à la main) et d'une sagesse hors pair […]*
> *O : (Faisant semblant de ne pas bien entendre) Jamais j'ai vu Léandre aussi en colère. Il se prêtait à traverser le corps de Scapin… avec son épée bien sûr. Quand je me suis mis entre les*

deux. Regarde, tu vois la marque, regarde bien (Octave montre une toute petite marque rouge sur son corps à Sylvestre). […]

En outre, les étudiants ont maintenu dans leurs textes les caractères de chaque interlocuteur ; par exemple ils respectent la personnalité d'Octave qui veut se montrer courageux devant Sylvestre, son valet, qui est très peureux comme dans les **E-20, F-20** et **G-20** :

E-20

[…]
***Octave** : Ah, coquin. Ce fourbe bizarre de Scapin n'a pas de limite. Et j'ai eu la peine d'échapper son cou sans être coupé. Léandre était tellement furieux qu'il a voulu trancher avec son épée le cou de son valet.*
***Silvestre** : Monsieur, je suis deux fois peureux. Le matin, a été fâché votre père, maintenant Léandre, je crois qu'il y a une malédiction contre nous.*
[…]

F-20

[…]
O : (*Faisant semblant de ne pas bien entendre*) Jamais j'ai vu Léandre aussi en colère. Il se prêtait à traverser le corps de Scapin… avec son épée bien sûr. Quand je me suis mis entre les deux. Regarde, tu vois la marque, regarde bien (*Octave montre une toute petite marque rouge sur son corps à Sylvestre*) ».
[…]

G-20

[…]
***Silvestre** : Il avait une crise de conscience ? Pourquoi a-t-il dit ces choses maintenant ?*
***Octave** : Sûrement pas ! il les dit parce que Léandre était tellement près à le tuer avec son épée, il devait admettre tous ses erreurs et fourberies. Si je n'étais pas là pour le protéger, il serait mort.*
[…]

En ce qui concerne la cohérence narrative, le **E-20** a attiré notre attention parce qu'il justifie d'abord la présence de Silvestre sur scène par une réplique introductive (***Silvestre** : Monsieur, j'ai ouï hurler Scapin. Son maître semblait être en colère ! j'avais peur pour vous ! Qu'est-ce qui s'est passé ?*). Il continue en évoquant la raison de la prise de défense de Scapin par Octave, qui a intérêt à ce que Scapin l'aide (***Octave** : Silvestre, pas de gros mots. J'ai des problèmes sérieux, lâche-moi avec tes craintes. J'ai besoin de Scapin vif et à l'aise pour jouer ma carte. Mais tu sais qu'il est vraiment fou cet homme.*). Ensuite, dans la reprise des trois fourberies avouées par Scapin, Octave commence à se douter que Silvestre son valet aurait pu faire pire, comme dans l'extrait ci-après :

***Octave** : Mais, vous êtes tout le temps tous les deux et je suis sûr que tu connais tous ses perfidies, tous ses trahisons. Je me demande qu'est-ce que tu aurais pu découvrir avec une épée en face !*

***Silvestre** : Monsieur, ce quoi ces querelles ? Je suis innocent que vous supposez que j'avais fait ?*
***Octave** : j'ai ouï des confessions d'une audace impitoyable. Que de duperies : pire que ça, c'est impossible. Il a volé la montre qui était destinée à sa amoureuse !*
[…]
***Silvestre** : (Vers le public) J'ai échappé, monsieur. L'année passée j'avais fait voler sa montre, mais apparemment il a oublié.*
[…]

Cette trame narrative nous paraît cohérente et originale car il y a aussi un changement dans l'évocation des fourberies. L'étudiant a modifié l'ordre de leur énumération. Il évoque d'abord l'histoire du vol de la montre, puis celle du vin d'Espagne et enfin l'histoire du loup-garou lorsqu'Octave découvre que Silvestre était le complice de Scapin. Les autres textes ont respecté le même ordre d'évocation des fourberies que l'original.

S'agissant du registre comique, nous remarquons que les étudiants ont repris certains procédés comiques de l'original et ont introduit d'autres.

Le **B-20** exploite le même comique de surprise lorsqu'Octave découvre que Silvestre était complice de Scapin dans ses fourberies. On y trouve également du comique de répétition :

[…]
***Octave** : Léandre était sûr que c'était Scapin qui raconta à son père sa petite histoire. Et il voulait que Scapin confesse sa trahison.*
***Silvestre** : Et qu'il a admis ?*
***Octave** : Non. Mais il a confessé d'autres choses.*
***Silvestre** : D'autres choses ?*
***Octave** : Il y a quelques jours, quelqu'un a bu le vin d'Espagne de Léandre.*
***Silvestre** : Le vin d'Espagne ?*
***Octave** : C'était Scapin qu'il a bu avec ses amis, il a fait un trou au tonneau, et mettre de l'eau pour faire croire à Léandre que le vin s'était échappé tout seul.*
***Silvestre** : Ma foi : C'est moi qui a bu le vin avec lui. Il n'a pas dit mon nom, j'espère.*
***Octave** : C'était toi qui était avec lui ?*
***Silvestre** : Ah Monsieur, ne vous fâchez point. C'était pas votre vin que j'ai bu.*
***Octave** : J'espère. Ne faites plus ce genre de choses.*
***Silvestre** : C'est tout ce qu'il a dit ?*
***Octave** : non, il a aussi admis que c'était lui qui retient la montre de Léandre en faisant semblant qu'elle avait volée par un voleur !*
***Silvestre** : Je ne l'ai pas aidé cette fois.*
***Octave** : Mais vous le savez !*
***Silvestre** : Il m'a demandé de pas dire aux autres.*
***Octave** : Ah, mon servant, vous pourriez au moins me dire*
***Silvestre** : je vous le dirais la prochaine fois… Il n'a pas dit à Léandre qu'on a déquisé à loup-garou pour lui faire peur ?*
***Octave** : Oh ! Mon dieu ! vous l'avez fait aussi ?*
***Silvestre** : oui, Monsieur. C'était lui qui était déguisé à loup-garou, et c'était moi qui frappé la porte.*
***Octave** : Pourquoi vous avez fait ça ?*
***Silvestre** : Parce que Scapin m'a demandé de l'aider. Et qu'il m'a promis si je l'aide, il va me laisser boire de vin d'Espagne avec lui.*
[…]

Le **E-20** contient deux types de comique : le comique du caractère et le comique de situation. Pour le comique du caractère, le texte montre que le valet est plus intelligent que son maître :

> *[…]*
> ***Silvestre** : Mais oui, oui vous disiez d'un vol de la montre que (Octave)[142] avait voulu offrir à sa Zerbinette. Et que le misérable de Scapin l'avait gardé pour savoir quelle heure est-il.*
> ***Octave** : non, je n'ai dit point ça.*
> ***Silvestre** : Oui, vous avez dit ça.*
> ***Octave** : Non, je n'ai dit ça. J'ai rien mentionné pourquoi Scapin a gardé la montre.*
> ***Silvestre** : Et pourquoi l'aurait pu garder ?*
> ***Octave** : Pour la vendre ?*
> ***Silvestre** : Quoi ? Cette antiquité ? qui veut acheter une ancienne montre ?*
> ***Octave** : Oui, tu n'es point raisonnable. Comment sais-tu que la montre était vieille ?*
> ***Silvestre** : Monsieur, mais tout le monde connait Monsieur Géronte comme un grand radin et Léandre est le fils du père.*
> ***Octave** : Oui, tu as raison mais je crois que tu as passé trop de temps avec Scapin. Tu es devenu plus habille que lui.*
> *[…]*

Ensuite, pour le comique de situation, le texte évoque la trahison entre valets. Silvestre est vexé que Scapin n'ait pas partagé le vin avec lui :

> *[…]*
> ***Octave** : […] ensuite je pense que tu es aussi au courant avec la picole du vin espagnol que Scapin a bu et dont son maître a cru que c'était sa serveuse qui l'a bue.*
> ***Silvestre** : Quel coquin : Il ne m'a pas donné une goutte. Et j'avais tout soif !*
> *[…]*

Contrairement à ces deux exemples, le **G-20** reproduit la scène précédente, il reste dans le comique de la scène précédente basé sur un retournement de situation lorsque Scapin se met à avouer des fourberies "pour rien" :

> *[…]*
> ***Silvestre** : C'était bien dangereux de vous faire une chose pareille.*
> ***Octave** : Je le sais Silvestre. Mais l'histoire n'est plus drôle. LE crime que Léandre voulait avouer Scapin était quelque chose comme d'autre ! Mais Scapin ne savait pas de quel crime Léandre a parlé, et il a raconté tout cela sans raison.*
> *[…]*

Le **D-20** contient des lacunes au niveau du registre comique. D'abord, l'étudiant utilise le mot « *angoisse* » qui n'est pas compatible avec le registre comique. Il manifeste aussi un problème de raccordement ; l'étudiant se projette dans la II, *4* alors qu'il résume la scène précédente :

> *[…]*
> ***Sylvestre** : Comment il échappa ?*
> ***Octave** : Scapin était par terre et Léandre tenait son épée en direction la gorge du pauvre et soudain Carle arriva avec des terribles nouvelles de la part de Zerbinette, elle lui raconta que les Égyptiens menacent de l'enlever son amoureuse s'il se refuse à leur rendre une grosse somme d'argent. Tout à coup Léandre tourne vers Scapin et commence à implorer qu'il vient à son secours. Scapin de son côté hésité beaucoup bien sûr. C'est drôle ! Alors Léandre lui*

[142] L'étudiant s'est trompé de prénom, il a écrit Octave au lieu de Léandre.

appelle génie admirable et supplia. Et voilà, on sortit de là avec la promesse de notre héros de tout résoudre. Quel esprit ! Le ciel nous est favorable !

Au niveau linguistique, certains étudiants ont eu des problèmes ; ils n'ont pas distingué le passé composé du discours oral du passé simple du discours écrit, comme suit :

A-20

[…]
Octave *: Silvestre ! où étais-tu ? Une scène merveilleuse vient de dérouler entre Léandre et notre cher Scapin.*
Silvestre *: Ce qui se* ***passa*** *Monsieur ?*
Octave *: Scapin* ***montra*** *ses talents immenses en lui trouvant devant l'épée de Léandre […]*

C-20

[…]
Octave : *Oui bien sûr ! Eh alors, Léandre* ***accusa*** *Scapin d'avoir fait quelque chose et pour prouver sa trahison Léandre* ***commença*** *à interroger Scapin.*
Silvestre : *Oui…et ?*
Octave : *Et avec son épée il* ***s'approcha*** *de Scapin dans une manière très violente ! Moi, je l****'arrêtai*** *et* ***demandai*** *d'aller doucement. Il était vraiment furieux je peux vous dire ! […]*

L'analyse des textes révèle la progression des étudiants dans l'écriture littéraire. Ils ont fait des véritables efforts pour s'approprier la consigne d'écriture en essayant de prendre en considération tous les détails de l'histoire rapportée dans la scène intercalée. L'enseignante l'a d'ailleurs reconnu dans ses remarques lorsqu'elle a corrigé les textes. En effet, c'est sur des détails qu'elle a attiré l'attention des étudiants : l'insuffisance des didascalies dans certains textes ou bien le manque de précision pour certains caractères des personnages. Toutefois, la majorité de ses remarques portent sur le niveau linguistique des étudiants et leurs compétences lectorales. Son souci était avant tout de vérifier la bonne compréhension de la scène précédente.

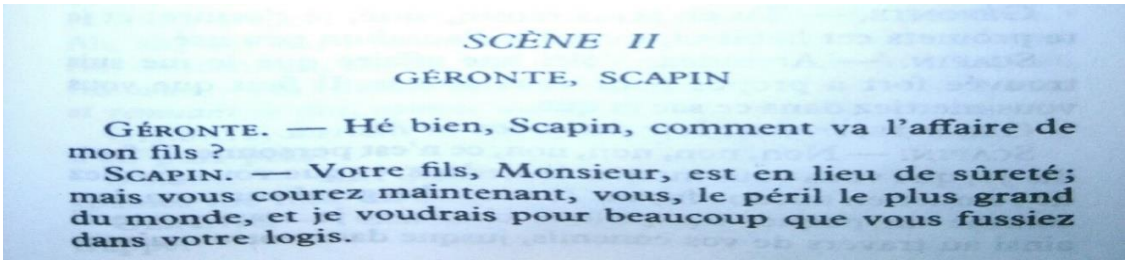
En avançant dans les travaux d'écriture, les étudiants ont pris conscience que le sens d'un texte n'est jamais totalement donné et qu'il est nécessaire de faire un travail d'inférence, de tisser des liens logiques et de faire appel à ses connaissances pour le construire.

Les Fourberies de Scapin ont servi également pour le DST, qui portait sur l'évaluation sommative des compétences de production écrite des étudiants développées à partir de l'analyse de textes littéraires. Sur le modèle du travail d'écriture créative réalisé dans l'atelier III, l'enseignante avait préparé la consigne d'écriture suivante :

> Écrivez une scène intercalée entre III, *2* et III, *3*, dans laquelle Octave raconte à Léandre, le fils de Géronte, la dernière fourberie de Scapin, représentée dans la scène ci-dessous. Votre production devra respecter le genre littéraire du texte d'origine, et en restituer la tonalité. (500 mots maximum).

Les étudiants ont travaillé pendant 2 heures et rendu leurs textes à la fin du cours. Le cours suivant, l'enseignante a procédé à une analyse collective des critères d'évaluation des textes produits.

L'importance de cette scène vient du fait que c'est une mise en abîme, « un théâtre dans le théâtre », Scapin suggère à Géronte d'échapper à la fureur du spadassin en le cachant dans un sac ; il roue de coups son maître, et il contrefait sa voix pour lui faire croire qu'il se fait attaquer par un spadassin. Voici la scène destinée à devenir le contenu rapporté dans la scène intercalée.

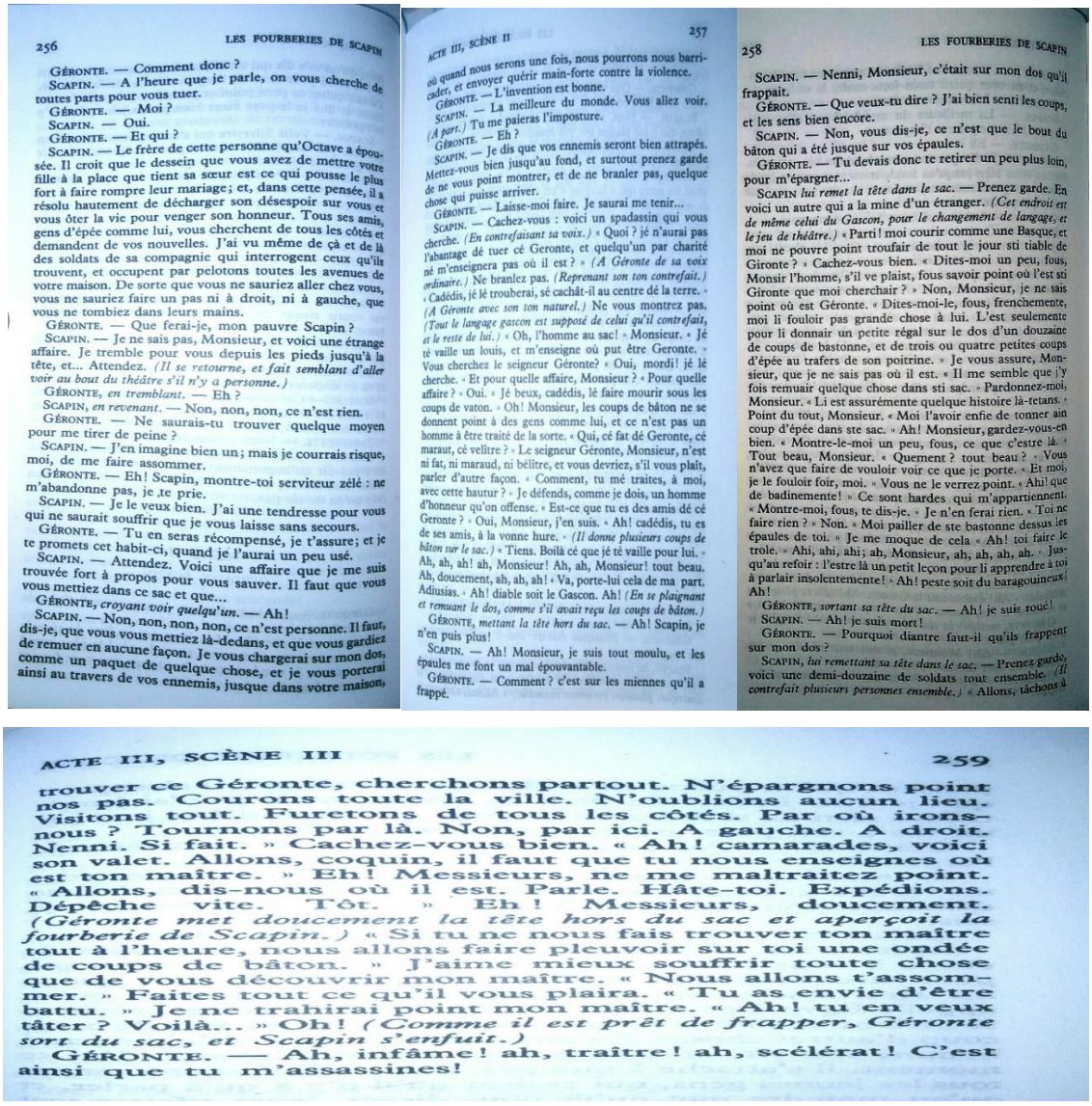


SCÈNE II

GÉRONTE, SCAPIN

GÉRONTE. — Hé bien, Scapin, comment va l'affaire de mon fils ?

SCAPIN. — Votre fils, Monsieur, est en lieu de sûreté; mais vous courez maintenant, vous, le péril le plus grand du monde, et je voudrais pour beaucoup que vous fussiez dans votre logis.



256 LES FOURBERIES DE SCAPIN

GÉRONTE. — Comment donc ?

SCAPIN. — A l'heure que je parle, on vous cherche de toutes parts pour vous tuer.

GÉRONTE. — Moi ?

SCAPIN. — Oui.

GÉRONTE. — Et qui ?

SCAPIN. — Le frère de cette personne qu'Octave a épousée. Il croit que le dessein que vous avez de mettre votre fille à la place que tient sa sœur est ce qui pousse le plus fort à faire rompre leur mariage; et, dans cette pensée, il a résolu hautement de décharger son désespoir sur vous et vous ôter la vie pour venger son honneur. Tous ses amis, gens d'épée comme lui, vous cherchent de tous les côtés et demandent de vos nouvelles. J'ai vu même de çà et de là des soldats de sa compagnie qui interrogent ceux qu'ils trouvent, et occupent par pelotons toutes les avenues de votre maison. De sorte que vous ne sauriez aller chez vous, vous ne sauriez faire un pas ni à droit, ni à gauche, que vous ne tombiez dans leurs mains.

GÉRONTE. — Que ferai-je, mon pauvre Scapin ?

SCAPIN. — Je ne sais pas, Monsieur, et voici une étrange affaire. Je tremble pour vous depuis les pieds jusqu'à la tête, et... Attendez. *(Il se retourne, et fait semblant d'aller voir au bout du théâtre s'il n'y a personne.)*

GÉRONTE, *en tremblant*. — Eh ?

SCAPIN, *en revenant*. — Non, non, non, ce n'est rien.

GÉRONTE. — Ne saurais-tu trouver quelque moyen pour me tirer de peine ?

SCAPIN. — J'en imagine bien un; mais je courrais risque, moi, de me faire assommer.

GÉRONTE. — Eh! Scapin, montre-toi serviteur zélé : ne m'abandonne pas, je te prie.

SCAPIN. — Je le veux bien. J'ai une tendresse pour vous qui ne saurait souffrir que je vous laisse sans secours.

GÉRONTE. — Tu en seras récompensé, je t'assure; et je te promets cet habit-ci, quand je l'aurai un peu usé.

SCAPIN. — Attendez. Voici une affaire que je me suis trouvée fort à propos pour vous sauver. Il faut que vous vous mettiez dans ce sac et que...

GÉRONTE, *croyant voir quelqu'un*. — Ah!

SCAPIN. — Non, non, non, non, ce n'est personne. Il faut, dis-je, que vous vous mettiez là-dedans, et que vous gardiez de remuer en aucune façon. Je vous chargerai sur mon dos, comme un paquet de quelque chose, et je vous porterai ainsi au travers de vos ennemis, jusque dans votre maison,

ACTE III, SCÈNE II 257

où quand nous serons une fois, nous pourrons nous barricader, et envoyer quérir main-forte contre la violence.

GÉRONTE. — L'invention est bonne.

SCAPIN. — La meilleure du monde. Vous allez voir. *(A part.)* Tu me paieras l'imposture.

GÉRONTE. — Eh ?

SCAPIN. — Je dis que vos ennemis seront bien attrapés. Mettez-vous bien jusqu'au fond, et surtout prenez garde de ne vous point montrer, et de ne branler pas, quelque chose qui puisse arriver.

GÉRONTE. — Laisse-moi faire. Je saurai me tenir...

SCAPIN. — Cachez-vous : voici un spadassin qui vous cherche. *(En contrefaisant sa voix.)* « Quoi ? jé n'aurai pas l'abantage dé tuer cé Geronte, et quelqu'un par charité né m'enseignera pas où il est ? » *(A Géronte de sa voix ordinaire.)* Ne branlez pas. *(Reprenant son ton contrefait.)* « Cadédis, jé lé trouberai, sé cachât-il au centre dé la terre. » *(A Géronte avec son ton naturel.)* Ne vous montrez pas. *(Tout le langage gascon est supposé de celui qu'il contrefait, et le reste de lui.)* « Oh, l'homme au sac! » Monsieur. « Jé té vaille un louis, et m'enseigne où put être Geronte. » Vous cherchez le seigneur Géronte? « Oui, mordi! jé lé cherche. » Et pour quelle affaire, Monsieur ? « Pour quelle affaire ? » Oui. « Jé beux, cadédis, lé faire mourir sous les coups de vaton. » Oh! Monsieur, les coups de bâton ne se donnent point à des gens comme lui, et ce n'est pas un homme à être traité de la sorte. « Qui, cé fat dé Geronte, cé maraut, cé velître ? » Le seigneur Géronte, Monsieur, n'est ni fat, ni maraud, ni bélître, et vous devriez, s'il vous plaît, parler d'autre façon. « Comment, tu mé traites, à moi, avec cette hautur ? » Je défends, comme je dois, un homme d'honneur qu'on offense. « Est-ce que tu es des amis dé cé Geronte ? » Oui, Monsieur, j'en suis. « Ah! cadédis, tu es de ses amis, à la vonne hure. » *(Il donne plusieurs coups de bâton sur le sac.)* « Tiens. Boilà cé que jé té vaille pour lui. » Ah, ah, ah! ah, Monsieur! Ah, ah, Monsieur! tout beau. Ah, doucement, ah, ah, ah! « Va, porte-lui cela de ma part. Adiusias. » Ah! diable soit le Gascon. Ah! *(En se plaignant et remuant le dos, comme s'il avait reçu les coups de bâton.)*

GÉRONTE, *mettant la tête hors du sac*. — Ah! Scapin, je n'en puis plus!

SCAPIN. — Ah! Monsieur, je suis tout moulu, et les épaules me font un mal épouvantable.

GÉRONTE. — Comment ? c'est sur les miennes qu'il a frappé.

258 LES FOURBERIES DE SCAPIN

SCAPIN. — Nenni, Monsieur, c'était sur mon dos qu'il frappait.

GÉRONTE. — Que veux-tu dire ? J'ai bien senti les coups, et les sens bien encore.

SCAPIN. — Non, vous dis-je, ce n'est que le bout du bâton qui a été jusque sur vos épaules.

GÉRONTE. — Tu devais donc te retirer un peu plus loin, pour m'épargner...

SCAPIN *lui remet la tête dans le sac*. — Prenez garde. En voici un autre qui a la mine d'un étranger. *(Cet endroit est de même celui du Gascon, pour le changement de langage, et le jeu de théâtre.)* « Parti! moi courir comme une Basque, et moi ne pouvre point troufair de tout le jour sti tiable de Géronte ? » Cachez-vous bien. « Dites-moi un peu, fous, Monsir l'homme, s'il ve plaist, fous savoir point où l'est sti Géronte que moi cherchair ? » Non, Monsieur, je ne sais point où est Géronte. « Dites-moi-le, fous, frenchement, moi li fouloir pas grande chose à lui. L'est seulemente pour li donnair un petite régal sur le dos d'un douzaine de coups de bastonne, et de trois ou quatre petites coups d'épée au trafers de son poitrine. » Je vous assure, Monsieur, que je ne sais pas où il est. « Il me semble que j'y fois remuair quelque chose dans sti sac. » Pardonnez-moi, Monsieur. « Li est assurémente quelque histoire là-retans. » Point du tout, Monsieur. « Moi l'avoir enfie de tonner ain coup d'épée dans ste sac. » Ah! Monsieur, gardez-vous-en bien. « Montre-le-moi un peu, fous, ce que c'estre là. » Tout beau, Monsieur. « Quement ? tout beau ? » Vous n'avez que faire de vouloir voir ce que je porte. « Et moi, je le fouloir foir, moi. » Vous ne le verrez point. « Ah! que de badinemente! » Ce sont hardes qui m'appartiennent. « Montre-moi, fous, te dis-je. » Je n'en ferai rien. « Toi ne faire rien ? » Non. « Moi pailler de ste bastonne dessus les épaules de toi. » Je me moque de cela « Ah! toi faire le trole. » Ahi, ahi, ahi; ah, Monsieur, ah, ah, ah, ah. » Jusqu'au refoir : l'estre là un petit leçon pour li apprendre à toi à parlair insolentemente! » Ah! peste soit du baragouineux! Ah!

GÉRONTE, *sortant sa tête du sac*. — Ah! je suis roué!

SCAPIN. — Ah! je suis mort!

GÉRONTE. — Pourquoi diantre faut-il qu'ils frappent sur mon dos ?

SCAPIN, *lui remettant sa tête dans le sac*. — Prenez garde, voici une demi-douzaine de soldats tout ensemble. *(Il contrefait plusieurs personnes ensemble.)* « Allons, tâchons à

ACTE III, SCÈNE III 259

trouver ce Géronte, cherchons partout. N'épargnons point nos pas. Courons toute la ville. N'oublions aucun lieu. Visitons tout. Furetons de tous les côtés. Par où irons-nous ? Tournons par là. Non, par ici. A gauche. A droit. Nenni. Si fait. » Cachez-vous bien. « Ah! camarades, voici son valet. Allons, coquin, il faut que tu nous enseignes où est ton maître. » Eh! Messieurs, ne me maltraitez point. « Allons, dis-nous où il est. Parle. Hâte-toi. Expédions. Dépêche vite. Tôt. » Eh! Messieurs, doucement. *(Géronte met doucement la tête hors du sac et aperçoit la fourberie de Scapin.)* « Si tu ne nous fais trouver ton maître tout à l'heure, nous allons faire pleuvoir sur toi une ondée de coups de bâton. » J'aime mieux souffrir toute chose que de vous découvrir mon maître. « Nous allons t'assommer. » Faites tout ce qu'il vous plaira. « Tu as envie d'être battu. » Je ne trahirai point mon maître. « Ah! tu en veux tâter ? Voilà... » Oh! *(Comme il est prêt de frapper, Géronte sort du sac, et Scapin s'enfuit.)*

GÉRONTE. — Ah, infâme! ah, traître! ah, scélérat! C'est ainsi que tu m'assassines!

Figure n°20: *Les Fourberies de Scapin, Molière (1671), Acte III, scène 2, Édition Garnier-Flammarion, 1979, pp. 255-259*[143].

L'analyse des textes produits lors de cette évaluation nous a paru importante dans la mesure où elle est considérée d'abord comme une continuation de la même nature du travail réalisé lors de l'atelier III, et ensuite elle montre que l'écriture littéraire a été effectivement intégrée dans le projet didactique établi par l'enseignante. L'évaluation repose sur les mêmes critères que l'atelier III (les techniques théâtrales, le procédé comique, et les caractéristiques des personnages). L'intérêt de ce dernier corpus de notre recherche, c'est qu'il constitue une sorte de post test de la compétence d'écriture théâtrale hypertextuelle mise en place dans l'atelier précédent. L'analyse que nous avons faite a donc eu deux buts : évaluer la réalisation de la tâche

[143] L'intégralité de la pièce est reproduite dans un format supérieur dans les annexes n°26.

demandée par rapport à la consigne, et mesurer la progression ou la régression depuis la première interpolation réalisée.

Pour nous y préparer, nous avons reconduit le protocole de l'analyse de l'atelier précédent en réalisant notre propre texte et son raccordement avec les deux scènes qui l'encadrent.

Pour les répliques transitoires qui justifient la fin de la III, *2* et font sortir Scapin et Géronte, et entrer Octave et Léandre, nous proposons l'exemple suivant :

> **Scapin**. (*En prenant la fuite tandis que Géronte court après lui*) J'espère que ça a été une bonne leçon pour vous Monsieur l'avare. Allez remercier le Ciel que vous soyez toujours vivant. (*En sortant il aperçoit Octave caché derrière un arbre, mais il ne s'arrête pas et continue son chemin*).

Quant à la contrainte qui concerne le contenu même de la scène intercalée consistant à transfocaliser la narration en laissant Octave raconter à Léandre ce qui vient de se passer entre Scapin et Géronte, nous proposons l'exemple ci-après :

Acte III, *scène 2 Bis*

(Octave et Léandre)

Octave. (*surpris de ce qu'il vient de voir, aperçoit de loin Léandre et Zerbinette, il s'approche d'eux)*. Léandre, tu ne pourras pas imaginer ce qu'il vient de se passer.
Léandre. De quoi parles-tu ?
Octave. Encore une extraordinaire fourberie de notre cher Scapin.
Léandre. Le malin. Qu'est-ce qu'il a fait cette fois-ci ?
Octave. Je me promenais près d'ici en réfléchissant à une réconciliation avec nos pères lorsque j'ai vu Scapin avec ton père. Par curiosité, je me suis caché pour savoir de quoi il s'agissait.
Léandre. Et alors ?
Octave. Si tu savais ! Scapin vient de se venger de ton père.
Léandre. Ah oui, il m'a dit qu'il allait se venger. Mais comment a-t-il fait ?
Octave. (*en riant*) Cette fois-ci il a dépassé toutes les limites.
Léandre (curieux). Raconte-moi l'histoire.
Octave. Scapin est arrivé troublé. Il a dit à ton père, qui lui demandait de tes nouvelles, qu'il était lui-même en danger, car un supposé frère de Hyacinte voulait le tuer parce qu'il s'opposait à mon mariage avec sa sœur.
Léandre. Hyacinte a un frère ?
Octave. Mais non… Scapin a inventé cette histoire.
Léandre. Continue alors !
Octave. Scapin a convaincu ton père de se cacher dans un sac et a commencé à jouer sa comédie (*un fou rire*).
Léandre. Et mon père a accepté de se mettre dans un sac ?
Octave. Oui bien sûr ! car il était mort de peur. Si tu avais vu comment il suppliait Scapin de le sauver par tous les moyens ! Une fois le sac bien fermé, Scapin a changé sa voix en imitant la voix d'un spadassin qui venait lui demander s'il était lui-même Géronte qu'il cherchait. Scapin a dit oui et fait semblant de recevoir des coups de bâton.
Léandre. Mais il n'y avait pas de spadassin ?
Octave. Non, c'était Scapin qui frappait ton père dans le sac.
Léandre. Quelle honte !! je n'en crois pas mes oreilles !

Octave. Mais ce n'est pas fini.
Léandre. Qu'est-ce qu'il a fait encore ?
Octave. Sur le chemin, Scapin a fait croire à ton père qu'il se faisait attaquer par les soldats du frère de Hyacinte venus l'aider à se venger de Géronte. En même temps, il lui a fait croire à la présence d'un mercenaire qui demandait la tête de Géronte. Et il a entretenu une discussion avec lui pour prouver à Géronte sa fidélité envers lui. Il s'apprêtait à donner un nouveau coup à ton père, lorsque ce dernier a sorti sa tête du sac et a compris toute la fourberie de Scapin (*Il éclate de rire*). Scapin a jeté le sac par terre et pris sa fuite.
Léandre. Mon père, mon pauvre père … Je ne vois pas pourquoi cela te fais rire Octave ! (*en regardant aussi Zerbinette qui cache son rire*).
Octave. Léandre, tu sais combien de fois Scapin nous a rendu service et n'oublie pas que ce qu'il a fait à ton père rentre dans notre plan.
Léandre. (*riant timidement*) Enfin, oui tu as raison. Peut-être mon père le méritait !
Octave. Allez, c'est à nous maintenant de sauver notre ami Scapin.
(Octave et Léandre quittent la scène et Zerbinette éclate de rire toute seule. Elle aperçoit alors Géronte qui arrive désespéré).

Tableau n°47: *Exemple de la scène intercalée III, 2 et III, 3 dans Les Fourberies de Scapin*

Dans notre proposition, le choix de faire assister Zerbinette à la scène nous a paru cohérent d'une part avec le raccordement scénique de la scène suivante III, *3*, et avec la consigne qui reste ouverte au niveau de la présence sur scène des personnages secondaires d'autre part.

Passons maintenant à l'analyse des textes pour voir la façon dont les étudiants se sont approprié la situation de cette scène interpolée tout en vérifiant la maîtrise de la technique des dialogues et didascalies, la cohérence narrative et scénique, et les procédés comiques. Dix-neuf textes ont été produits[144] lors de cette évaluation. Au cours de l'analyse, nous avons remarqué que six textes ont mis en scène Scapin et Léandre au lieu d'Octave et Léandre (**C-21**, **E-21**, **G-21**, **L-21**, **M-21** et **R-21**).

Dans ces textes, c'est Scapin qui raconte à son maître ce qu'il a fait à son père. Nous pensons que ce choix n'est pas dû au hasard. Parce que d'une part, Léandre est le maître de Scapin et le fils de Géronte, il est la première personne concernée par cet événement. Parce que d'autre part, Scapin était déjà sur scène, le fait de le garder nous paraît cohérent avec la transition scénique. Dans le **L-21**, Scapin n'ose pas tout raconter à son maître. Il lui cache les coups qu'il a donnés à son père : (***Scapin*** *: Et puis, j'ai fait un spectacle. J'ai joué les rôles de dix personnes. Non, vingt, vingt-cinq personnes. Il a vraiment pensé que j'étais en danger et qui était sain. Je l'ai sauvé !*). Alors que le **E-21** montre Scapin fier de s'être vengé du père de Léandre :

> *[…]*
> ***Scapin*** *: Beh ! votre père a eu peur et a demandé mon aide. J'en ai profité et je l'ai caché dans un sac. A ce moment-là, j'ai mis en acte mon plan : j'ai d'abord interpelé la part d'un garçon*

[144] L'ensemble des textes produits est à la disposition du lecteur aux annexes n°21.

pour lui battre le bâton sur le dos bien quatre fois. Après, j'ai fait la part d'une Basque pour le bâtonner encore une douzaine de fois.
***Léandre** : Mais Scapin, tu n'as pas exagéré ?*
***Scapin** : Oh, Monseigneur, j'étais sur le moment meilleur de ma vengeance. J'étais en train de stimuler une demi-douzaine de soldats quand il est sorti de son sac tout doulourant et m'a découvert ! […]*

Le même texte fait référence à une scène précédente (la II, *7*) : (***Scapin** : Beh Monsieur, vous devriez vous rappeler que même vous m'aviez autorisé à me venger contre lui pour le tour qu'il m'avait fait !*).

Malgré leur non-conformité à la consigne, la plupart de ces textes ont été appréciés par l'enseignante puisqu'ils ont montré une bonne lecture de l'ensemble de la pièce.

Nous passons maintenant aux autres textes qui ont bien respecté la consigne en mettant en scène Octave et Léandre. D'abord, ces textes montrent une très bonne maîtrise de l'écriture théâtrale avec les didascalies insérées dans les dialogues tout en maintenant la personnalité des interlocuteurs. En témoignent les deux extraits suivants :

P-21

***Octave** : j'étais en train de faire mes exercices d'épée quand j'ai écouté les voix de Sapin et votre père. Comme je savais que Scapin mijotait quelque chose, je me suis caché derrière un arbre, pourtant j'ai pu tout écouter ! Au début ; je n'en voyais rien ; c'est pour cela que je n'ai pas aidé ton père, sinon…*
***Léandre** : Oui, oui… je suis fier de ton courage (avec ironie)*
***Octave** : Ce n'est pas la même chose un Scapin et spadassin.*
Léandre : (fatigué), Raconte-moi déjà cette histoire !
[…]
***Léandre** : mais ce n'est pas drôle ce que vous racontez !*
***Octave :** Allez, vous savez combien Scapin nous a aidé. C'est à nous maintenant de lui donner un coup de main, il a sûrement besoin… haha*
***Léandre** : (encore un peu touché) Oui, oui, vous avez raison.*

Q-21

***Octave** : J'ai vu ton père se cachait dans un sac et Scapin le poussait en parlant comme s'il apercevait quelqu'un venu… Je m'approchais donc plus.*
***Léandre** : Es-tu t'approché plus ? Quel courage !*
***Octave** : Scapin commençait à jouer deux rôles car je ne voyais personne.*
***Léandre** : comment deux rôles ?*
***Octave** : Il déguisait sa voix avec l'accent gascon, il est un spadassin*.

Puisque la III, *2* se déroule entre Scapin et Géronte seulement, il fallait trouver une explication du fait qu'Octave soit au courant de la scène pour assurer le raccordement scénique de l'entrée de la scène intercalée. En fait, trois textes ne respectent pas cette contrainte : avec une absence d'explications dans les **D-21** et **S-21**, et un renversement des rôles dans le **T-21** qui laisse Léandre raconter à Octave la dernière fourberie de son valet Scapin. Les autres étudiants ont

choisi de faire d'Octave un témoin direct de la scène, alors que d'autres en ont fait un témoin indirect.

Les **B-21**, **F-21**, **O-21**, **P-21** et **Q-21** justifient la situation par le témoignage direct d'Octave :

B-21

> ***Octave** : Il y a quelques minutes, j'étais proche d'ici quand j'entendis la voix deScapin et je reconnus la voix de Géronte aussi.*

F-21

> ***Octave** : En laissant Hyacinte, j'ai décidé de me promener un peu comme j'étais plein d'amour et de joie. J'ai pris le chemin qui suit la rivière et j'ai noté les fleurs qui poussaient et-*
> ***Léandre** : Octave si tu ne te dépêches pas d'arriver au but de cette histoire*
> ***Octave** : D'accord, d'accord. Que j'ai entendu les voix de Scapin et de Géronte et je me suis caché derrière un arbre pour être en position d'intervention qu'il y avait une bagarre entre les deux.*

O-21

> ***Octave :** Oui votre père. Je me promenais plus tôt et tout discrètement pour éviter mon propre père, quand j'ai vu Scapin et votre père. Comme il avait déjà attrapé son argent, il n'y avait pas de raison qu'ils étaient ensemble. Alors, je me suis caché et regardé la scène déroule.*

P-21

> ***Octave** : J'étais en train de faire mes exercices d'épée quand j'ai écouté les voix de Scapin et votre père. Comme je savais que Scapin mijotait quelque chose, je me suis caché derrière un arbre, pourtant, j'ai pu tout écouter ! Au début j'en voyais rien, c'est pour cela que je n'ai pas aider ton père, sinon…*

Q-21

> ***Octave :** Je racontais la situation que ton père et Scapin discutaient, mais je me cachais puisque l'ambiance entre deux était singulière.*

Les **A-21**, **H-21**, **I-21**, **J-21**, et **N-21** ont choisi le témoignage indirect. Commençons par le moins précis le **A-21** ; dans ce texte Octave transmet à Léandre ce qu'il sait déjà sans préciser sa source d'information : (***Octave**. Léandre, mon ami ! J'ai une belle histoire à te raconter, viens plus proche, soit elle t'amusera, soit elle te rendra en colère. En fait, cela ne m'étonnerait pas si elle faisait tous les deux au même temps*). Dans le **H-21**, c'est Scapin qui a raconté à Octave sa dernière fourberie (***Octave**. (Ha Ha Ha). Il m'a tout raconté, je veux dire Scapin bien sûr. On peut très bien imaginer qu'après la punition que tu lui avais infligée et après le tour que ton père lu avait fait, que Scapin a dû bien réfléchir avant d'entrer en action*). Le **I-21** commence par une question qu'Octave pose à Léandre : (***Octave**. Est-ce que tu es au courant de la dernière fourberie de notre cher Scapin ?*). Enfin, les **J-21** et **N-21** laissent penser que tout le monde est au courant de la dernière fourberie de Scapin :

J-21

***Octave**. C'est bien ce qu'avec votre valet. J'ai entendu parlé qu'il a fait une fourberie ce dernier temps.*

N-21

***Octave**. Tu n'as pas entendu les nouvelles ?*

Dans la même perspective, les étudiants devaient choisir une situation qui garantisse le raccordement de la fin de la scène intercalée, qui doit justifier à la fois la sortie de Léandre et d'Octave, et l'entrée de Zerbinette et Géronte dans la scène suivante (III, *3*). Nous revenons ici aux textes qui ont mis en scène Scapin et Léandre au lieu d'Octave et Léandre (**C-21**, **E-21**, **G-21**, **L-21**, **M-21** et **R-21**). Nous pensons que les scripteurs de ces textes ont intuitivement suivi la règle essentielle du théâtre qui consiste à ne jamais laisser la scène vide. Puisque dans la scène précédente III, *2*, Scapin était présent, le fait de le garder sur scène paraît donc cohérent. Toutefois, malgré l'importance du raccordement scénique de la fin, les textes ne s'en préoccupent pas à l'exception de **N-21** et **G-21**. Dans **N-21**, Léandre exprime l'intention d'aller chercher Zerbinette qui fait partie de la distribution de la scène suivante. **G-21** annonce l'arrivée de Géronte en coupant le dialogue entre Scapin et Léandre :

N-21

[…]
***Octave**. Mais oui, il est si en colère qu'il a eu envie de frapper Scapin. Je te conseille de trouver Zerbinette. Protège-la maintenant. Ton père est furieux et frustré. On ne sait pas ce qu'il va faire.*
***Léandre**. Je te remercie pour être si honnête. Je la cherche immédiatement. On doit résoudre les conséquences de cette événement tout de suite.*
***Octave**. Bon courage Léandre !*

G-21

[…]
***Léandre** : Comme tu veux ! J'entends mon père ! Il hurle fortement. Prépare-toi*
***Scapin** : Ben, oui. J'accepte. Je suis obligé de vous rapporter 3ans gratuits. (Vers le public) Dans 3 ans je verrai ce je ferai.*
(L'entrée de Géronte coupe le dialogue de Scapin et Léandre).

En ce qui concerne la cohérence narrative de la scène intercalée par rapport à l'ensemble de la pièce, nous remarquons que tous les textes ont bien rapporté le contenu de la scène précédente. Cela montre qu'ils l'ont bien lue. Certains parmi eux, comme **O-21**, ont fait référence à d'autres scènes précédentes comme la II, *3* qui faisait l'objet de l'atelier précédent :

O-21

[…]

***Octave**. Si, si, vous êtes assez fripon d'assurer Scapin avec un autre de vos objets précieux, c'est presque certain qu'il l'ait volé. Mais je veux vous avouer d'une fourberie différente. Plutôt comme la troisième qu'il vous confessait ce malin.*
***Léandre**. Le troisième ? il s'est déguisé comme loup-garou encore ?*
Pas cette partie.
***Léandre**. Alors quoi ? Quelle partie de l'histoire ? Les coups de bâton ?*
[…]

La maîtrise quasi-totale de l'histoire racontée vient du fait que les étudiants avaient bien avancé dans la lecture de la pièce. Par conséquent, ils connaissaient presque toutes les informations aussi bien sur les personnages et leurs caractères que sur les événements.

Pour les procédés comiques, la plupart des étudiants sont parvenus à les introduire dans leurs textes. Le **C-21** contient du comique de caractère. Léandre feint le courage alors qu'il meurt de peur :

[…]
***Scapin** : Avez-vous peur de votre père ?*
***Léandre** : Non…Non, pas de tout (En faisant semblant la nonchalance) Non, je n'ai pas peur de mon père, je suis simplement… curieux. Non je ne lui crains pas.*
***Scapin** : (À part) Mon œil.*
[…]

G-21 et **D-21** renferment un comique de situation. Pour le **G-21,** il s'agit d'un retournement de la situation et d'un chantage que Scapin fait à Léandre :

G-21

[…]
***Léandre** : Je ne veux point t'entendre. Lève-toi et laisse-moi, traître. Je n'ai pas oublié mon ressentiment contre toi.*
***Scapin** : Monsieur, votre père veut ma tête.*
***Léandre** : (s'avançant vers le public), il n'est pas le seul.*
***Scapin** : (En genoux, marche derrière Léandre) Monsieur, ne me laissez pas. Votre père n'a pas encore découvert quelle fourberie on a mise en place pour lui tirer de l'argent.*
***Léandre** : (en pensant avec voix haute) Mon dieu, j'ai besoin de ce méchant plaisant. C'est mieux de l'écouter ! Ou bien il faut l'abandonner ?!*
***Scapin** : Abandonné !!! Mon Dieu*
***Léandre** : C'est innocent mais je peux encore profiter de ses duperies. Scapin, j'ai décidé de t'écouter ! Vas-y ! Dépêche-toi.*
[…]

Dans **D-21**, Octave essaie d'imiter Scapin en théâtralisant ce qu'il a fait, mais sa comédie tombe à plat :

[…]

Octave. Donc, il l'a convaincu à se cacher dans un sac et puis il a joué des rôles parmi eux le frère de Hyacinte, et ces personnages se sont battu, vous pouvez imaginer…
Léandre. Je ne peux vraiment pas le faire. Montrez-moi, s'il vous plaît ?
Octave. Bon, il a dit quelque chose comme « Cachez-vous dans ce sac » et votre père l'a fait, et puis il ne pouvait rien voir, et Scapin a commencé à dire « (*En contrefaisant à voix, mais très mal, comme la voix d'une femme*) Oh Bonjour Scapin, je suis le frère de Hyacinte Je voudrais tuer Géronte ! ».
Léandre. Ça c'est ce qu'il a dit ? (*avec l'air douteux*).
Octave.À peu près, je ne sais pas vraiment.
Léandre. Et c'était la voix qu'il a utilisée ?
Octave. Je fais de mon mieux ! je suis vraiment nul en théâtre.
Léandre. Essayez un peu plus, ce n'est pas tout croyable comme vous le faites.
Octave. Bon (*en faisant la même voix, mais cette fois avec un accent garçon terrible, en faisant une voix très baisse pour Scapin*) « Je suis un spadassin ! » - Ah j'ai peur - « Où est Géronte ? ».
Léandre. Le personnage était chinois ?
Octave. (*un peu insulté*) Non ! Attendez, vous verrez (*il commence à se battre contre lui-même, en utilisant une baguette comme un épée, mais cela rassemble à une danse maladroite*) « Ah oui ! Aïe ! – Ah ! « Je vais vous tuer ! je vais vous tuer – Aïe !
Léandre. Je suis perdu.
Octave. Votre père ne pouvait rien voir. Fermez les yeux !
Léandre. D'accord.
Octave. (*Fait des sons avec ses mains et rit d'une voix bête*).
Léandre. Non, c'est pire comme cela.
[…]

Nous pensons que le **D-21** est le seul à inventer un nouveau comique de situation en théâtralisant la dernière fourberie de Scapin au lieu de seulement la rappeler. En effet, comme le mentionnait la consigne, les étudiants devaient rappeler les qualités comiques de la scène, mais en réalité le fait de rappeler le comique ne le fait pas revivre. Or certaines appréciations de l'enseignante entrent en contradiction avec ce que nous venons de dire. Par exemple, pour le **A-21,** elle apprécie le fait de montrer l'admiration de Léandre pour la fourberie de Scapin, mais cela ne produit pas d'effet comique : « ***Léandre****. Il a trompé mon père ? Espèce de fourbe ! Mais… (il fait une pause, réalisant que c'était enfin quelqu'un d'autre qui était trompé) Continue, j'ai envie d'entendre ce qui s'est passé* ». Cela vient sans doute de l'importance accordée par elle au rôle de l'écriture au service de la lecture. Elle s'en sert surtout pour vérifier que la cohérence narrative de l'hypotexte a été comprise.

L'ensemble des textes produits lors de trois ateliers d'écriture littéraire réalisés au cours du semestre ainsi que les textes du DST nous ont permis d'observer comment les étudiants se sont adaptés aux pratiques d'écriture littéraire qui leur ont été proposées. L'ensemble du groupe a réussi à s'approprier certaines caractéristiques de la transgénérisation et de la narration lors de

la réalisation des tâches d'écriture. La plupart d'entre eux ont cherché à améliorer leurs productions en inventant de nouvelles structures avec des idées originales.

Cette progression nous fait revenir à l'une de nos hypothèses de départ, celle qui concerne le rôle que joue l'écriture littéraire dans la construction des compétences scripturales et lectorales chez les apprenants d'une part ; et dans la prise de conscience de ce dont ils sont capables de créer d'autre part. En effet, ils ont appris à analyser des textes littéraires en acquérant une compétence générique tout en appliquant eux-mêmes les structures et les procédés étudiés et en en inventant de nouveaux.

À notre question « *Comment les apprenants réagissent-ils vis-à-vis de travail d'écriture littéraire ? Désir / Obligation ?* », l'enseignante nous a répondu que :

> « *Les étudiants ont globalement réagi favorablement aux ateliers d'écriture. Leur implication dans les activités proposées variait en fonction de leurs compétences linguistiques, compétences inégales en raison de l'hétérogénéité du groupe. Plus leurs compétences leur permettaient de s'affranchir du travail purement linguistique pour se consacrer sur la part littéraire créative du travail, plus ils se montraient motivés* ».

Nous pouvons dire que la qualité des productions écrites des étudiants est la preuve de cette implication.

Enfin, puisque la réalisation de ces travaux écrits s'inscrivait dans le cadre de notre expérimentation, nous avons voulu connaître l'avis de l'enseignante vis-à-vis de cette nouvelle expérience et de l'impact des ateliers d'écriture littéraire réalisés dans son cours sur les apprentissages des étudiants. Elle nous a confié :

> « [les ateliers d'écriture littéraire] *permettent d'éviter la perspective théorique de l'enseignement de type magistral, et d'adopter une perspective actionnelle. Ils concourent à éveiller l'intérêt des étudiants pour le texte littéraire, tout en consolidant à la fois leurs compétences linguistiques et culturelles. Ils constituent enfin des activités mieux adaptées à des étudiants non-spécialistes que les exercices proposés aux étudiants spécialistes, tels que l'explication ou le commentaire de texte littéraire* ».

Même si cette réponse vient d'une enseignante spécialiste en littérature, nous pensons, d'après la progression des étudiants et les traces de créativité littéraire présentes dans leurs productions, que la pratique des ateliers d'écriture littéraire pourrait être la bienvenue dans les cours de Langue écrite.

Arrêtons-nous un moment sur la démarche collaborative mise en place et son impact aussi bien sur nous-même que sur l'enseignante-tutrice de la classe B2. Nous tenons à préciser que cette démarche nous a appris à envisager différemment la littérature en classe de FLE et à mieux saisir les effets esthétiques à relever pour la didactique de l'écrit littéraire. De son côté, l'enseignante, à travers ce travail collaboratif, s'est initiée à l'atelier d'écriture littéraire, et est

passée d'une approche théorique à une approche pratique de la littérature, plus adaptée à son public allophone, comme elle nous l'a confié quand nous lui avons demandé quel était l'objectif didactique de l'insertion des ateliers d'écriture littéraire dans son programme :

> « *Double objectif : besoins professionnels et réflexion sur ma pratique de l'enseignement de la littérature dans une classe de FLE ; effort pour que mes cours se situent dans une perspective actionnelle, et non dans une perspective théorique moins adaptée à un public d'étudiants non-spécialistes* ».

Du point de vue linguistique, cette approche a facilité l'apprentissage de la langue en contexte. Tous ses aspects ont été travaillés, par exemple la distinction entre le passé simple du récit et le passé composé du dialogue théâtral. En outre, l'écriture littéraire hypertextuelle d'interpolation suppose que le texte littéraire ne soit pas abordé à travers des extraits ni transposé dans un manuel sous forme de document authentique, mais lu comme une œuvre complète dans une édition critique originale. L'acquisition de la culture littéraire se didactise ainsi par l'étude approfondie de l'œuvre, de la biographie de l'auteur, du siècle et du courant littéraire.
Il reste à dire que ces ateliers sont les plus sophistiqués de notre expérimentation. Ils s'adressaient à des étudiants qui avaient déjà choisi l'étude de la littérature pour leur formation en FLE, et ont été présentés dans une logique de progression à la fois linguistique et esthétique, peu répandue en didactique du FLE.

Chapitre 9 : Préconisations et perspectives didactiques

Ce chapitre étant spécifiquement consacré à la didactique, il sera avant tout question des contenus d'enseignement, « de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation » (Halté, 1998, p. 122) et de formations des enseignants. Puisqu'il s'agit d'une didactique de la production écrite littéraire via les ateliers d'écriture créative en classe de FLE, nous serons amenée à nous poser les questions suivantes : *que* faire écrire ? et *comment* le faire avec des apprenants allophones de différents niveaux ?

Dans ce but, nous commencerons par analyser de plus près le programme de cours Langue écrite au CUEFLE niveau A2+ et B1. En effet, dans les deux premiers chapitres, lors de la présentation de ces cours, nous avons pris délibérément le parti d'adopter un point de vue exclusivement descriptif, car l'objectif était de comprendre qui étaient les étudiants-scripteurs et quels types de production ils écrivaient.

Maintenant, il est temps de nous interroger sur les présupposés didactiques de ces programmes, ce qui nous permettra d'aborder certaines des questions qu'il faut se poser concernant la place à accorder à l'écriture littéraire dans un cours de langue écrite en FLE. Nous examinerons plus spécifiquement quelle peut être l'incidence des résultats de notre travail de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit créatif en FLE. À la lumière de l'analyse des textes produits, nous essayerons de définir certains objectifs d'apprentissage pour les apprenants. Et de manière plus générale, nous nous poserons la question clé pour notre recherche : comment les ateliers d'écriture littéraire pourraient contribuer à développer une compétence scripto-lectorale linguistique, interculturelle, et esthétique chez les apprenants allophones en langue étrangère, c'est-à-dire la capacité à s'exprimer, à s'adapter aux caractéristiques des genres littéraires de la culture cible et à y trouver matière à une expression originale ?

Nous chercherons tout d'abord des éléments de réponses à cette question dans les travaux de didactique du français concernant l'écrit créatif, puis, nous nous demanderons comment la didactique de l'écrit pourrait tirer profil des ateliers d'écriture littéraire en tant que dispositif, lequel permet, d'une part, d'articuler des activités sous forme de *parcours* et, d'autre part, sur le plan scriptural, offre un guidage spécifique du processus scriptural littéraire. Enfin, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous débattrons des avantages et des inconvénients de certaines stratégies d'enseignement, en revenant sur la production d'après modèle, et en en proposant un modèle plus global, qui nous semble propice à l'enseignement de l'écrit créatif à un public d'adultes allophones.

9.1 Questions préalables à la didactisation de l'écriture littéraire en FLE

Nous avons vu dans la première partie que les processus rédactionnels en langue maternelle et en langue étrangère sont similaires et que pour cette raison, le modèle de Hayes et Flower, établi à partir d'activités rédactionnelles en langue première, a été repris par différents didacticiens s'intéressant à la production écrite en langue étrangère. Ce constat conduit à l'idée du transfert des habiletés déjà acquises en langue maternelle lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue

étrangère. Il nous semble nécessaire de trouver des outils à mettre en place par les enseignants du FLE afin de permettre à leurs apprenants de transférer les compétences acquises dans leur langue maternelle en lecture et écriture littéraires. À ce stade, on pourrait penser que le fait de réaliser des écrits littéraires en langue étrangère suppose la maîtrise d'une compétence scripturale littéraire en langue maternelle. Par exemple, si l'on a pratiqué la littérature dans sa langue maternelle, on peut la pratiquer dans une autre langue même avec des moyens linguistiques simples. Mais le littéraire est un domaine discursif qui est à la fois indépendant du référent et indépendant de la langue : il est intraduisible et suiréférentiel. Il s'ensuit qu'il est possible d'accéder directement à la pratique de l'écrit littéraire en langue étrangère même si on ne l'a pas pratiqué dans la langue d'origine.

Pour illustrer ce qui précède, un modèle théorique de référence est nécessaire pour expliciter la position spécifique de la communication littéraire au sein de la communication générale. Il devra permettre de relier la didactique de la lecture-écriture littéraire à l'ensemble des apprentissages réalisés en FLE. Nous le trouverons dans le schéma des fonctions du langage (1963) que Jakobson a orienté autour de la problématique de la littérarité.

9.1.1 Quels transferts entre la langue maternelle et la langue étrangère ?

R. Zimmerman (2000), montre que les modes d'activation des processus rédactionnels peuvent différer en langue première et en langue étrangère : en langue étrangère, la planification est parfois en partie inactivée, alors que le processus de révision, au contraire, est accentué. Le terme de *transfert* qui appartient au domaine de la psychologie est pris ici dans son sens positif et désigne « un ensemble de processus par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant », (Cuq, 2003, *op.cit.* p. 240).

Passant en revue les différentes recherches sur les processus rédactionnels fonctionnels en langue étrangère depuis les années 80, M.-L. Barbier (2003) explique que ces travaux s'interrogent sur la relation existant entre deux dimensions nécessaires à la réalisation de ces processus, la compétence rédactionnelle du scripteur d'une part (connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques) et sa compétence linguistique en cette langue,

d'autre part ; deux hypothèses sont avancées : certains chercheurs estiment qu'elles peuvent être indépendantes l'une de l'autre :

> Il est généralement admis que les rédacteurs adultes s'appuient le plus souvent sur leurs compétences rédactionnelles préalablement acquises en L1 pendant leur production en L2. […] certaines stratégies ne semblent pas être contraintes par le niveau linguistique en L2, (Barbier, 2003, p. 9).

Cette indépendance entre l'expertise rédactionnelle et la maîtrise linguistique est loin d'être totale dans la mesure où de nombreux auteurs montrent que, pour que le transfert puisse avoir lieu, il faut que le scripteur ait atteint un certain seuil de compétence linguistique en langue étrangère, notamment au niveau du lexique et de la syntaxe. Plus la maîtrise linguistique en langue étrangère augmente, plus la production écrite implique non seulement un transfert des compétences rédactionnelles acquises en langue source, mais encore une restructuration de ces compétences pour les adapter aux conventions rhétoriques et stylistiques propres à la langue cible comme le dit M.-L. Barbier (2003) :

> L'écriture en L2 renvoie ainsi à un mode spécifique de communication qui requiert de nouvelles habiletés communicatives et qui peut même engendrer une réorganisation profonde des compétences existantes, (*op.cit.* p. 10).

Cette approche considère la compétence rédactionnelle chez l'apprenant L2 comme une acculturation à sens unique. Elle lui impose de s'adapter au maximum à la langue acquise tout en dissimulant toute trace d'extranéité. Au lieu de valoriser la compétence plurilingue et interculturelle de l'apprenant, et son expérience passée en matière de langue et de discours (qui peut comporter une expérience de la communication littéraire), elle remet en cause la continuité du soi à travers les changements, fragilise le sujet et le prive de toute possibilité d'expression personnelle puisqu'il n'ose plus recourir à sa langue et ne se sent pas encore légitime pour le faire dans la L2.

À l'inverse, nous proposons une approche transculturelle de l'écriture littéraire qui peut s'accomplir à tout moment des apprentissages aussi bien en L1 qu'en L2. Elle est basée au niveau didactique sur deux types de compétences : d'une part l'appropriation de nouveaux codes, et d'autre part la capacité à les remettre en cause dès qu'ils tendent à se stéréotyper. Pour les définir, nous allons reprendre les trois usages du stéréotype définis par Dufays et Kervyn (2012, en ligne). Le premier, l'énonciation au premier degré, est l'usage le plus fréquent et le plus accessible :

> c'est un activateur de la perception (un texte truffé de stéréotypes s'écrit et se lit plus facilement et plus rapidement qu'un texte qui vise à surprendre), c'est souvent un indicateur générique efficace (chaque genre discursif est mobilisé avant tout à travers les stéréotypes qui le

> caractérisent), c'est un facteur de vraisemblance (il est plus facile de (faire) croire à la réalité d'une description lorsqu'elle est familière que lorsqu'elle est surprenante), c'est un support d'identification et d'émotion (dans bien des cas, on émeut davantage autrui et on suscite davantage sa sympathie quand on lui présente des images, des scènes, des personnages ou des discours qui lui sont familiers que lorsqu'on le déroute), c'est un trait argumentatif (la rhétorique antique avait déjà identifié les « lieux communs », les vérités et les types de raisonnements admis par le plus grand nombre comme des outils de conviction très puissants), et c'est aussi, bien souvent, un signal de littérarité (la seule présence de certaines métaphores ou de certaines figures stéréotypées – les roses de la vie, le blanc manteau de la neige –, donne d'emblée à un discours un cachet de poéticité),

Il regroupe toutes les formes attendues à tous les niveaux de la langue et du discours. Il correspond au capital linguistique et culturel des scripteurs.

Le deuxième usage du stéréotype est l'énonciation au deuxième degré qui se caractérise par la réflexivité et la distance critique. C'est la capacité de mettre à distance ce qui a été socialement appris. Dans notre corpus, les écrits hypertextuels contiennent des traces de cet usage du stéréotype sous trois des formes repérées par Dufays et Kervyn (2012) : les *citations :* dans les scènes de théâtre interpolées, les scripteurs reprennent des répliques précédentes, les *récupérations* lorsque les scripteurs ont mis à distance le point de vue du fou dans leur continuation de *La Chevelure* de Maupassant, et les *transformations* lorsqu'ils ont mêlé sans traces de guillemets différents passages empruntés aux hypotextes baudelairiens pour écrire *Parfum Exotique* en prose poétique. Enfin, pour les *décontextualisations,* la continuation de *Celui qui n'a jamais vu la mer* de Le Clézio a permis de prendre conscience du stéréotype de l'aventure maritime, agissant comme une de décontextualisations de l'aventure imaginée par les camarades du héros.

Enfin, Dufays et Kervyn réservent la possibilité d'un troisième usage du stéréotype qui est une énonciation indifférenciée laissant dans l'indécision la position du locuteur par rapport à ce qu'il dit. Nous trouvons cette position difficile à mettre en œuvre sur le plan didactique pour des scripteurs débutants. En effet, ceux-ci ont encore du mal à distinguer la position naïve et la position critique. Il leur est donc difficile de les faire partager à un lecteur séparément et encore plus de les rendre indécidables. Cependant, l'expérience de la continuation de la nouvelle fantastique nous paraît un bon entrainement à cette énonciation de type 3, en ce que le registre fantastique repose sur l'indécision entre l'étrange et le merveilleux.

Ces trois postures à l'égard des stéréotypes peuvent être rassemblées sous les deux compétences que nous venons d'évoquer dans la mesure où les scripteurs sont toujours pris entre l'exigence de conformité aux codes discursifs, textuels et sociaux, et celle de leur renouvellement et leur remise en cause.

C’est pourquoi nous avons porté notre effort sur la didactisation de consignes amenant à travailler corollairement le renforcement et la déconstruction des stéréotypes.

9.1.2 Quelles compétences à développer en atelier d’écriture littéraire ?

En 1997, M. Adam définissait le texte comme « une configuration réglée par divers plans d’organisation ou sous-systèmes en constante interaction et l’étude de ces interactions apparaît comme l’objet principal de la linguistique » (p. 666). Ces sous-systèmes sont liés aux types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, etc.) qui, à leur tour, permettent de caractériser les genres textuels. Mais un récit, une description ou une argumentation ne sont pas forcément littéraires. La linguistique textuelle fournit une typologie générale qui laisse de côté les caractéristiques propres au message littéraire, qui ont été abordées dans la partie précédente (ch. 5 pour Freud et ch. 8 pour Genette). En parlant de l’effet de la création littéraire sur le lecteur, Freud insiste sur deux points : la défamiliarisation ou « inquiétante étrangeté » que produit la littérature en changeant nos habitudes perceptives et culturelles, et la capacité qu’a le texte littéraire de permettre à chacun de s’immerger et de se projeter avec toutes les composantes de sa personnalité (raison, émotions, imagination, etc.). Ces deux phénomènes peuvent s’expliquer par la distinction faite par Genette de deux types de littérarité :

> le domaine de la littérarité constitutive, réunissant la fiction (caractérisée par des spécificités logiques ou pragmatiques) et la diction (la poésie, définie formellement), deux champs d’activités verbales à visée esthétique institutionnalisée ; celui de la littérarité conditionnelle, comprenant les œuvres appartenant à des genres sans visée esthétique institutionnalisé […], mais qui, dès lors lorsqu’elles font l’objet d’une attention esthétique, entrent dans le champ littéraire, (Schaeffer & Todorov, « POÉTIQUE », *Encyclopædia Universalis*, en ligne).

Il y a deux possibilités d’identification de la visée littéraire d’un message. Lorsqu’un lecteur attribue une valeur esthétique à un message non-esthétique, on se trouve devant un cas d’incompréhension et de faillite de la communication esthétique entre l’émetteur du message et son récepteur. Ce fait peut être expliqué par le phénomène de variabilité des goûts et/ou des générations. En revanche, lorsque le lecteur donne une valeur esthétique à un message esthétique, on peut dire que la communication est réussie. Ceci suppose que pour préserver les chances de réussite, on crée les conditions pour que les lecteurs potentiels se familiarisent d’une façon régulière avec la culture littéraire. Toutefois, cette familiarisation peut engendrer des risques au niveau de la construction des capacités à percevoir et à provoquer l’effet de défamiliarisation et la mise à distance des stéréotypes. Nous avons montré dans cette thèse que l’écriture littéraire en atelier joue un rôle déterminant dans la préservation de ce délicat

équilibre. En effet, les participants de l'atelier étant à la fois scripteurs et lecteurs, ils peuvent prendre connaissance de leurs différences linguistiques et culturelles, et orienter leurs productions en conséquence. L'avantage de l'atelier d'écriture est de donner une présence, une voix et un corps, à ce qui dans la pratique sociale de référence n'est qu'un concept : le lecteur construit.

Par conséquent, il faut prévoir un cadre de travail pour l'enseignant et ses apprenants mettant en relation l'objectif de l'atelier d'écriture littéraire avec les objectifs de l'approche communicative et actionnelle de la classe de FLE.

Nous avons choisi le schéma de Jakobson, pour plusieurs raisons. Il donne une définition stable de la fonction poétique au sens non pas de l'archigenre poésie mais de la production littéraire en général, caractérisée par un travail spécifique sur la langue (*poetes* signifiant en grec fabricant ou artisan). Il permet d'étudier cette fonction dans les textes où elle est dominante mais aussi dans ceux où elle est secondaire. D'ailleurs, l'exemple qu'il donne « *I like Ike* » (1963, p. 219), pour illustrer cette fonction est une paronomase qui se trouve dans un slogan de campagne électorale. Le slogan comme la publicité est un message à dominante conative, l'effet poétique est mis au service de la propagande électorale. Enfin, Jakobson replace la fonction poétique dans l'ensemble des fonctions du langage, ce qui permet de mieux articuler les différents apprentissages du CECR (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) avec l'objectif de production littéraire.

Dans le tableau ci-après, nous reproduisons les six facteurs du schéma de la communication verbale de Jakobson avec les six fonctions qui y correspondent pour les lier ensuite aux objectifs pluriels d'apprentissage en FLE lorsqu'il s'agit d'écrire en atelier d'écriture littéraire.

Contexte (*Fonction référentielle*) **Destinateur** (*Fonction émotive*) ……**Message** ……**Destinataire** (*Fonction conative*) (*Fonction poétique*) **Contact** (*Fonction phatique*) **Code** (*Fonction métalinguistique*)

Figure n°21: *Schéma de la communication verbale de R. Jakobson (1963), extrait du « Essai de linguistique générale », Édition Points, pp. 214-220.*

Appliquant ce tableau aux textes produits en atelier, nous allons spécifier pour chaque fonction du langage les types d'apprentissages qu'ils permettent. Commençons par la fonction métalinguistique. C'est cette fonction qui est le plus souvent associée à l'apprentissage d'une

langue étrangère. En effet, on juge qu'une langue n'est maîtrisée que si l'on connait son système. L'avantage de l'atelier d'écriture est de permettre de travailler les structures de la langue en contexte, à partir des textes produits par les apprenants eux-mêmes (la morphosyntaxe, la grammaire, le lexique, l'orthographe, la phonétique, etc.). Nous donnons quelques exemples de notre corpus : dans **B-21**, le fait d'écrire le mot (*vingeance*) au lieu de (*vengeance*) montre que l'apprenant a un problème de son qui relève de la phonétique. Le **C-19** utilise **(***hésitement***)** au lieu d'hésitation, ce qui est un problème de lexique. Le **B-21** met (*parle-toi*) au lieu de (*parles-tu*), il s'agit ici d'un problème de morphologie, l'apprenant a utilisé un pronom personnel oblique au lieu d'un pronom personnel sujet.

L'analyse des continuations de récits et le dialogue théâtral dans le corpus montre également que, même lorsque les apprenants ont déjà atteint un niveau avancé en FLE et quelle que soit leur langue maternelle, l'emploi des différents temps verbaux entraîne des erreurs dans leurs productions. L'effort doit donc porter sur la mise en relief et l'expression de l'antériorité. Pour la concordance des temps, nous avons vu que, contrairement à ce que nous aurions pu penser, elle est relativement bien maîtrisée par la majorité des apprenants. Elle peut constituer un objectif d'apprentissage pour les autres.

De même, le fait de sensibiliser les apprenants aux éventuels changements dans l'emploi des temps verbaux entre une séquence à dominante narrative et une autre à dominante dialogale, entraîne également le fait de leur montrer que le verbe introducteur peut se trouver à différentes places par rapport au discours rapporté (antéposé, au milieu, ou postposé) et que dans certains cas, il faut opérer une inversion verbe-sujet. Enfin, il faudrait insister aussi sur les différents procédés de ponctuation propre au discours direct : deux points, tirets, place des guillemets et virgules séparant le discours direct du verbe de parole lorsqu'il est postposé. Toutes ces difficultés à surmonter sont mises en exergue lors de la phase d'amélioration des écrits littéraires des apprenants, et donnent lieu à des apports grammaticaux ciblés.

La fonction *référentielle* (informative) comporte deux volets : le rapport de l'univers représenté à la réalité (historique, géographique, sociale, culturelle, etc.), et le rapport de l'univers fictionnel à lui-même, c'est-à-dire sa cohérence interne. Cette fonction met en jeu la notion d'interculturalité. En effet, l'univers représenté dans une œuvre littéraire est toujours plus ou moins éloigné de celui du lecteur. Cet écart peut avoir de différentes causes : décalage historique, géographique, linguistique, culturel.

Dans l'atelier d'écriture littéraire, c'est au début du projet d'écriture que l'on choisit l'univers que l'on va représenter. Lorsque les scripteurs ont la possibilité de faire ce choix eux-mêmes, cela implique une réflexion sur les connaissances qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas sur l'univers qu'ils comptent représenter et sur sa convenance avec le genre littéraire qu'on a choisi. En revanche, lorsque l'univers fictionnel est déjà déterminé par la consigne (comme c'est le cas dans les consignes d'écriture hypertextuelle comme la continuation d'une nouvelle, l'interpolation d'une scène de théâtre et la transgénérisation), les scripteurs sont quand même obligés d'acquérir une connaissance suffisante de cet univers pour pouvoir y intervenir. D'où la nécessité de recontextualiser les textes abordés avec des indices extérieurs qui fournissent des informations sur l'univers représenté, son histoire, ses mœurs, sa langue.

Par exemple, dans l'atelier *Dialogue théâtral* avec la classe B2, qui consistait à écrire une scène intercalée, certains étudiants n'ont pas fait attention à une règle de politesse sociale qui permet au maître de tutoyer son valet et de l'appeler par son prénom, mais pas la réciproque. En revanche, dans les réactions de Léandre vis-à-vis de la fourberie de son valet à l'égard de son père Géronte, les scripteurs se sont partagés en deux groupes, ceux qui montraient Léandre complice de Scapin, et d'autres beaucoup plus nombreux qui conformément aux règles sociales de l'époque, mais peut-être aussi à celles de leur propre société, le montraient respectueux de son père et choqué par l'attitude de Scapin.

Afin de résoudre le problème d'écart de langue et d'époque, mieux vaut signaler dès la consigne que les scripteurs doivent / peuvent actualiser le discours des personnages. Par exemple, **B-21** utilise (*Ma pauvre chérie*), formule non-adéquate au contexte du XVII^{e} siècle ni au vocabulaire de Molière. Mais ce serait normal si on avait demandé aux étudiants d'actualiser le dialogue des personnages.

Il reste que tout travail d'hypertextualisation réclame une importante préparation culturelle. C'est pourquoi il convient surtout aux formations qui sont ciblées sur les apprentissages littéraires directs concernant la production littéraire, ou indirects concernant le contexte des œuvres réécrites. Avec l'atelier *Poème en prose* de Baudelaire, les étudiants ont pris connaissances des mécanismes de transgénérisation pratiqués par le poète lui-même, aidés en cela par la présentation de l'auteur, de l'œuvre, et du genre du poème en prose, fournie par l'édition savante du recueil. Avec *la Chevelure* de Maupassant, au cours de la lecture de la nouvelle, les apprenants ont appris à distinguer le narrateur extradiégétique du narrateur intradiégétique (l'auteur du journal). Ils ont saisi la relation entre le fou et la chevelure, vue par le narrateur extradiégétique, qui à un moment donné, comprend cette relation et l'admet, mais

sans la partager. En outre, ils se sont familiarisés avec une des représentations de la femme durant le XIX^{e} siècle : la femme fatale qui ensorcelle l'homme et lui fait perdre la raison et/ou la vie.

Pour la classe B1, l'atelier *littérarisation d'un fait divers,* a montré la place de la littérature par rapport aux autres documents écrits en langue étrangère. L'univers de référence du fait divers est le même dans l'article de presse et les *Nouvelles en trois lignes* de Felix Fénéon. À travers la tâche d'écriture proposée, les étudiants se sont approprié les critères structurels du fait divers journalistique, et les ont transtylisés à la manière de Felix Fénéon. Le fait de présenter le fait divers dans les deux champs journalistique et littéraire a montré que la fonction référentielle n'est qu'une composante du message littéraire, celle qui relève de la fiction, et qu'elle doit être complétée par la forme, la composante dictionnelle.

La fonction *phatique* renvoie au médium, c'est-à-dire aux conditions matérielles de la communication. Un avantage de l'atelier d'écriture littéraire est qu'il combine l'oral dans les phases de discussion et de construction des textes, et l'écrit dans les phases d'écriture de relecture, et de réécriture. Cependant, les compétences orales et écrites qui sont travaillées ne sont pas symétriques. L'oral est un oral conversationnel qui exerce la capacité à intervenir dans un débat et à travailler en groupe. Dans ce cadre, on ne prête pas attention à la correction linguistique (prononciation, lexique, niveau de langue), mais plutôt au bon fonctionnement de la coopération interlocutive. L'oral réfléchi n'intervient que dans la phase de mise en voix et en scène des textes pour éprouver leurs qualités. Généralement, c'est l'enseignant qui s'en charge pour pouvoir les mettre en valeur, de même qu'il se charge de taper les textes en toilettant l'orthographe et la grammaire à la fin de chaque phase d'atelier.

Pour l'écrit, il est évident que dans son état définitif il doit se conformer aux règles linguistiques sous peine de n'être ni lisible ni compréhensible. Toutefois, il importe de ne pas s'occuper trop tôt des problèmes linguistiques, car si les scripteurs s'interrompent pour surveiller les microstructures des textes, ils risquent de perdre de vue leur projet. Il leur faut une certaine expérience pour pouvoir gérer simultanément micro, médio, et macro structures. La lecture collective des textes est un moment crucial qui croise les deux médiums oral et écrit. La comparaison des textes débouche sur l'explicitation des stratégies d'écriture à partir du moment où les scripteurs peuvent vérifier auprès des lecteurs s'ils ont ou non atteint leur but. Il reste à préciser que le medium oral permet aux scripteurs de réfléchir sur les mécanismes de l'écriture, par contre, le médium écrit ne permet pas de réfléchir sur les mécanismes de l'oral mais il peut aider à améliorer les capacités d'argumentation, de description, d'explication orales.

La fonction *conative* concerne l'objectif du destinateur à l'égard du destinataire. Dans la situation de l'écrit littéraire, cela recouvre trois domaines : les registres, les idées et les valeurs. Dans le corpus, nous trouvons plusieurs registres travaillés de façon explicite à partir de la consigne : le registre comique dans les scènes de théâtre interpolées, et les registres fantastique, étrange et merveilleux dans la continuation de la nouvelle de Maupassant. Pour les idées défendues par les textes, nous retiendrons un épisode d'une des continuations du texte de Le Clézio, **A-10** : « … Il a rencontré une personne était vieille femme qui avait beaucoup de bagages étaient lourds. En conséquence, il lui a proposé pour en emmener jusqu'à chez elle. Quand ils y sont rentrés, elle l'a invité au dîner… ». Enfin, pour les valeurs, nous citerons l'acrostiche **D-8** consacré à David Beckham :

> **B**on match à Manchester
> **E**chouer à la Coupe du monde
> **C**ontinuer à Madrid
> **K**ilomètre, kilomètre à courir
> **H**onnêtement de jouer
> **A** bientôt
> **M**a star !

On y décèle trois valeurs du sport : l'effort, la ténacité et l'honnêteté.

Une fois l'objectif déterminé, il est nécessaire que les scripteurs réfléchissent aux stratégies pour l'atteindre. Le guidage de l'enseignant formateur de l'atelier consiste alors à les sensibiliser aux différentes techniques qui permettent de développer un registre, de promouvoir des valeurs ou de convaincre. La principale difficulté est de persuader les scripteurs qu'on n'obtient pas un effet en l'assertant. Par exemple ce ne n'est pas en rappelant le comique d'une scène antérieure que l'on crée un effet comique dans la scène interpolée. De même, s'agissant du fantastique, ce n'est pas en disant qu'un bruit fait peur qu'on fait ressentir la crainte. La persuasion qui se sert de la fiction est toujours indirecte. Elle atteint son but grâce à l'effet de l'immersion fictionnelle qui amène le lecteur à se projeter dans les sensations, les sentiments et les réflexions des personnages.

La fonction *émotive* du langage transparaît à travers les marques de la subjectivité de l'émetteur dans son message. La pratique de l'atelier d'écriture littéraire donne l'occasion aux apprenants, qui ne préfèrent pas parler d'eux-mêmes à l'oral en public, de s'exprimer librement et d'une façon ludique. Ça a été le cas dans l'atelier *Qu'est-ce qu'un acrostiche,* avec le groupe A2+, dans lequel les étudiants ont pris en compte leur nom, ou celui d'une connaissance, d'un jour ou d'un lieu, liés à leur biographie. De même, la continuation du texte de Le Clézio a permis au scripteur du **C-10**, à travers la situation fictionnelle créée, de faire référence à sa propre

situation d'étranger rencontrant des difficultés de communication quand il arrive dans un nouvel endroit.

L'écriture autobiographique est précieuse pour aider les étudiants à faire le lien entre l'espace-classe et la vie privée et sociale, et entre le pays d'accueil et le pays d'origine. Ainsi pour le fait divers, on a suggéré de le faire écrire à partir d'un événement auquel les scripteurs auraient personnellement assisté. On peut également demander d'écrire une lettre sur un événement culturel, rituel à un destinataire resté dans le pays d'origine. Ce type d'écriture créative favorise l'implication des scripteurs, mais aussi le décentrement puisqu'il faut qu'ils réfléchissent aux mécanismes de l'écriture pour faire partager l'image d'eux-mêmes qu'ils veulent donner à leurs lecteurs. Le guidage de l'enseignant consiste à instaurer un climat de confiance, ce qui exclut les corrections intempestives, pour que les scripteurs puissent préciser dans quel sens ils veulent orienter leurs confidences, et leur fournir les moyens d'atteindre leur but. L'atelier d'écriture autobiographique est donc un contrepoids nécessaire à l'atelier d'écriture hypertextuelle. Il permet aux apprenants d'accéder à une écriture autonome.

Nous arrivons à la fonction *poétique* qui concerne l'organisation du message lui-même. Cette fonction est proche de la fonction métalinguistique mais ne porte pas directement sur la langue, mais plutôt sur l'ensemble des fonctions de la langue telles qu'elles se manifestent dans le message. Elle est globale dans le sens où elle met en relation les acteurs, leurs objectifs, les moyens d'expression qui sont à leur disposition et le message en train de s'écrire. Il s'ensuit que cette fonction a deux dimensions.

L'une est générale et correspond à la spécificité du médium écrit. En effet, le simple fait d'écrire implique qu'on devienne attentif à tous les paramètres de l'écrit, et qu'on centre son attention sur le message et non plus seulement sur les idées que l'on veut transmettre. Nous avons vu dans l'étude des fonctions précédentes qu'elles sont toutes liées à la fonction poétique à partir du moment où on passe du projet d'écriture à sa réalisation. Dans notre corpus, nous avons étudié les traces de réécriture partielle des scripteurs pendant la rédaction (la transgénérisation de *Parfum exotique* de Baudelaire avec la classe B2.

L'autre dimension est spécifique, c'est celle de la littérature dans laquelle la fonction poétique est dominante. L'écriture littéraire pousse à leur paroxysme trois caractéristiques fondamentales de l'écriture :

- Le souci de la forme y est plus explicite que dans d'autres formes de productions écrites, parce que la réécriture, c'est-à-dire, la modification de la conception en fonction des

effets de la réalisation, y est déterminante. L'univers littéraire étant inventé, sa stabilité est conditionnée par l'autoévaluation constante du scripteur.

- L'importance des codes dans la construction de la culture, et dans la transmission patrimoniale. La littérature est cumulative, les œuvres contemporaines ne périment pas les œuvres du passé. Celui qui décide d'écrire devra le faire en se situant à l'intérieur d'une culture qui lui préexiste. L'avantage de la culture littéraire est qu'elle fournit des repères à tous les niveaux utilisables, réutilisables et garantissant la possibilité de communiquer avec le lectorat. Mais cet avantage a un revers : celui d'étouffer la créativité sous le respect des codes (genres, styles), et la fascination pour les œuvres du passé.

- L'engagement du scripteur dans le projet de laisser une trace personnelle dans la culture.

Illustrons ces trois points avec des exemples de notre corpus. Pour la réécriture, le seul exemple que nous ayons obtenu d'une phase de réécriture identifiable, c'est-à-dire faisant suite à une relecture-bilan et à une prise de décision concernant une deuxième phase d'écriture, est une continuation de *La Chevelure* de Maupassant :

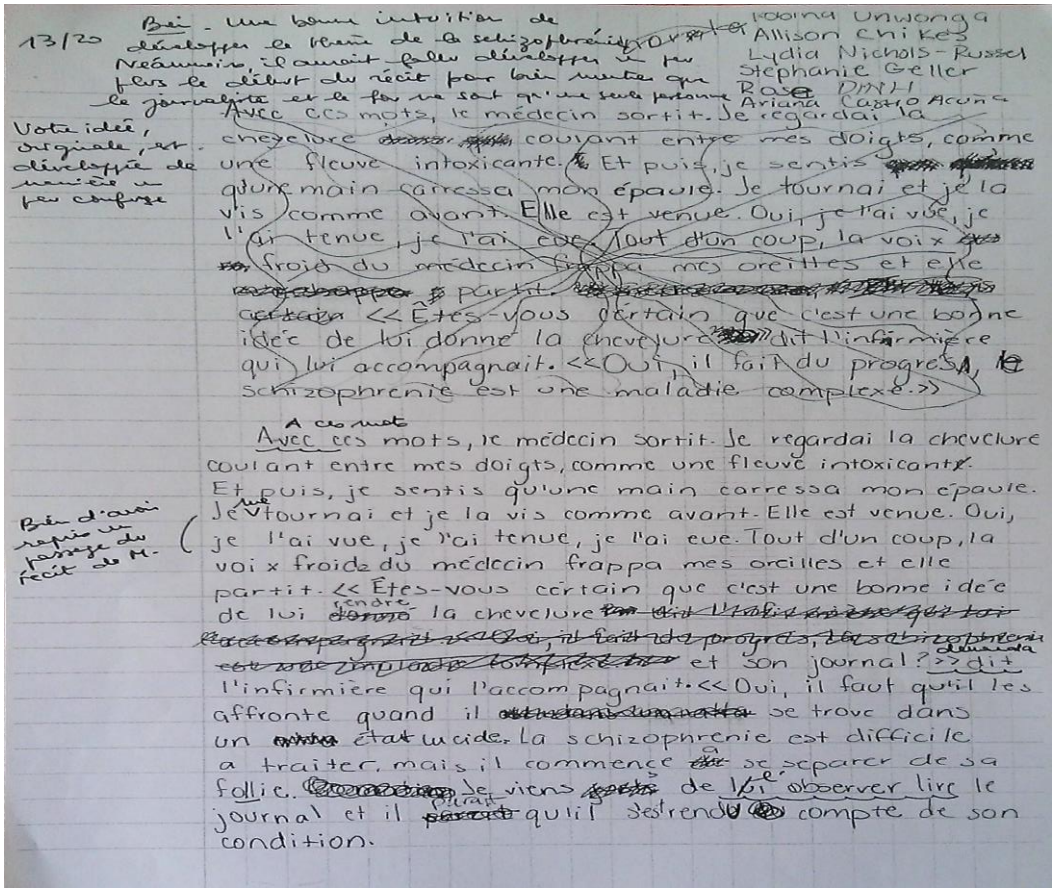


Figure n°22: *Exemple du **A-19***

Nous distinguons deux types de réécriture : les réécritures partielles présentes dans les deux phases, et la réécriture totale qui a consisté à périmer le premier jet et à le reprendre en le modifiant et en ajoutant la fin de l'épisode. Dans l'exemple cité, nous voyons que le scripteur, en réalisant son texte, s'est rendu compte de la spiralité des trois phases de l'écriture (écriture-relecture-réécriture). Il a relu la première partie du texte en l'évaluant de façon réflexive, ce qui lui a permis de l'enchaîner harmonieusement avec la fin. C'est un exemple intéressant de réécriture autonome dans une tâche d'écriture hypertextuelle.

Précisément, l'écriture hypertextuelle est le moyen le plus courant pour faire approprier les codes littéraires. Du point de vue didactique, il faut combiner plusieurs paramètres : linguistiques, littéraires et culturels qui peuvent se contrarier. Par exemple, le théâtre ne pose pas de difficultés sur le plan strictement linguistique car les répliques peuvent être courtes et dans une langue courante. Par contre l'interpolation exige une lecture intégrale de l'œuvre et, si l'on veut respecter le style de l'auteur, une étude approfondie de l'état de la langue qu'il emploie. Autre exemple : la transgénérisation d'un texte suppose d'un point de vue culturel la connaissance du genre-source et du genre-cible. Cependant, si on se contente d'un seul texte-source, on risque d'obtenir des résultats pauvres d'un point de vue esthétique. C'est pourquoi nous avions prévu un réservoir hypotextuel multiple. Sur le plan littéraire, la continuation d'un texte est la consigne hypertextuelle la plus restrictive. La lecture préparatoire doit tenir compte des structures du genre (culture) mais aussi des stratégies textuelles (littérature). Nous avons vu que les étudiants qui n'avaient pas compris la relation entre la narration intradiégétique et la narration extradiégétique, avaient été pénalisés dans la réalisation de leur texte.

L'acrostiche *Robert*, **H-8**, est une bonne illustration de l'engagement du scripteur et de l'empreinte personnelle qu'il souhaite laisser dans la culture. Il met en abyme le système de la création, et l'on voit bien que le scripteur s'y présente à la fois comme une personne et comme l'auteur qui a mis en place la structure autoréférentielle du texte à partir de son prénom.

« *Qu'est-ce qui fait d'un message verbal une œuvre d'art ?* » telle est la question posée par R. Jakobson avant d'aborder les fonctions du langage (1963, *op. cit*. p. 210). La réponse que l'on peut faire suite à la lecture de son article « Linguistique et poétique » et à l'analyse des textes de notre corpus, est à la fois précise et générale dans la mesure où elle ne concerne pas seulement le champ littéraire mais le champ scriptural dans son ensemble. Il y a œuvre d'art dès qu'on passe d'une conception linéaire à une conception polyphonique de l'écrit qui

surdétermine les éléments de l'écrit en établissant entre eux des relations d'équivalence les solidarisant jusqu'à garantir la survie du message.

9.1.3 Implications pour l'enseignement de la production écrite créative à un public FLE

Comparé au scripteur en langue première, l'apprenant-scripteur en langue étrangère est encore plus susceptible de se retrouver en situation de surcharge mentale (cf. *supra* partie I, chapitre 3). Quelles stratégies d'enseignement pourraient permettre d'éviter cette situation délicate ?

Étant donné l'interdépendance existant entre les compétences rédactionnelles et les compétences linguistiques, les stratégies d'enseignement devront au moins varier en fonction du niveau linguistique de l'apprenant ; ce constat n'implique pas que les tâches d'écriture soient différées jusqu'à ce que le scripteur ait acquis une certaine maîtrise linguistique, mais qu'elles soient adaptées en conséquence. Par exemple, dans notre corpus, les tâches d'écriture littéraire proposées pour la classe A2+ (l'acrostiche et la continuation d'une nouvelle) ont été choisies et traitées en fonction du niveau des étudiants. En revanche, pour la classe B2, les tâches proposées, poème en prose et dialogue théâtral, étaient plus exigeantes, d'une part parce que le niveau des étudiants le permettait, et d'autre part, parce que le groupe-classe avait déjà choisi l'option-Littérature pour sa formation en langue.

Concernant les stratégies d'enseignement au niveau dit débutant, nous savons qu'au début de l'enseignement-apprentissage d'une langue, et afin de permettre à l'apprenant de se focaliser sur les aspects formels de la langue cible, nouveaux pour lui, il faut prévoir des tâches d'écriture littéraire qui lient étroitement la créativité aux structures linguistiques étudiées, tels jeux de mots, virelangues, exercices oulipiens.

Les épreuves de production écrite du DELF[145] A1 en donnent de bons exemples : l'apprenant doit en effet compléter une fiche, un formulaire ou écrire une légende sous une photo, un schéma, etc. On pourrait aussi envisager de faire rédiger, après en avoir lu et observé plusieurs, des genres textuels courts dont la textualisation est fortement routinisée : une affiche annonçant un spectacle, une petite annonce, ou une carte postale à la manière de Perec « *Deux cent quarante-trois cartes postales en couleurs véritables* »[146] (1989).

[145] DELF : Diplôme d'Étude en Langue Française.

[146] Pour écrire une carte postale à la manière de Perec, il faut respecter la règle de base qui repose sur les cinq entrées propres à tout message écrit sur une carte postale : Localisation, Considérations, Satisfactions, Mentions et Salutations. Seule la première et la dernière restent fixes, les trois autres sont associées à des séries de stéréotypes dont la permutation permet à Perec de construire 243 cartes postales. Par exemple, la carte n°98 « *Un petit mot de Quimperlé ! On se dore au soleil. Fruits de mer à gogo. J'ai appris à faire les crêpes. Mille pensées.* » correspond à la combinaison **ALCIJ**.

Dans le même ordre d'idées, J.-C. Beacco (2007) montre que les textes-phrases ne sont pas si rares et propose de faire créer par les apprenants une devise imaginaire pour un pays imaginaire à partir de l'observation d'un corpus de devises nationales. Cela va de pair avec notre expérimentation menée avec le groupe de niveau A2+ et les ateliers tremplins « *Qu'est-ce qu'un acrostiche ?* » et « *Continuation d'une nouvelle* ». Les tâches d'écriture littéraire proposées visaient à aider les apprenants à se départir de leur vision fonctionnelle de la langue écrite tout en leur montrant en quoi les différentes manières de dire qui existent dans une langue sont justifiées selon les situations de communication, alors qu'ils ont tendance à considérer qu'elles sont superflues, qu'il n'y a qu'une seule façon de dire les choses. À partir de leurs productions, ils se sont rendu compte de ce qu'ils étaient capables de créer, et ont pu identifier les problèmes de langue à résoudre dans la phase d'amélioration du texte.

Quant aux stratégies d'enseignement au niveau intermédiaire et avancé (à partir du niveau B1 du CECR), l'objectif sera d'amener progressivement l'apprenant à accomplir des tâches d'écriture complètes, exigeant à la fois des compétences linguistiques et des compétences rédactionnelles, notamment la planification. La compétence scripturale à solliciter, à partir de ce niveau, exige la capacité à rédiger des textes plus longs et plus élaborés. L'horizon littéraire peut se donner comme un espace permettant aux apprenants de découvrir des nouveaux procédés d'écriture et de se les approprier dans leurs productions. Cet horizon leur permet de s'affirmer dans la langue étrangère tout en contribuant à la prise de conscience nécessaire à l'apprentissage linguistique lui-même.

9.1.4 Quelles activités d'écriture ?

À la question du nombre et de la diversité des écrits à faire pratiquer s'ajoute la question du genre à privilégier : vaut-il mieux faire rédiger des écrits purement scolaires ou au contraire des écrits « sociaux », c'est-à-dire des écrits que l'apprenant sera réellement amené à rédiger en dehors du cours, dans ses études par exemple ou sa vie socioprofessionnelle ?

Lors de l'expérimentation, nous avions choisi avec l'enseignante du cours de langue et spécialité - niveau B2 trois genres d'écrits littéraires déjà pratiqués dans le domaine du FLM : la continuation du récit, le dialogue théâtral et la transgénérisation, des écrits que les apprenants n'auront sans doute pas l'occasion de rédiger ailleurs. Le genre de la continuation de récit avait été choisi, comme le suggère Reuter (2005 a) pour son caractère « exemplaire ». Il faudrait se

demander quels éléments utiles pour le développement de leur compétence scripturale en FLE ce genre permet de mettre en place chez les apprenants-scripteurs. L'analyse comparative des textes réalisés lors de l'atelier II *Continuation d'une nouvelle* – niveau B2, a montré que les apprenants ont réussi à s'approprier la consigne d'écriture en respectant le cadre spatio-temporel évoqué dans l'hypotexte tout en montrant une bonne maîtrise des techniques narratives et en adoptant des styles d'écriture appropriées favorisant l'ancrage de leurs récits dans les registres fantastique, étrange et merveilleux.

Quant aux enseignants des classes A2+ / B1, ils avaient adopté pour leurs cours de Langue écrite des types d'écrits scolaires et sociaux, comme l'essai argumentatif, la synthèse de documents, le commentaire de textes, que les apprenants auront la possibilité de rédiger en dehors de la classe. Dans notre expérimentation, nous pouvons dire que les ateliers d'écriture littéraire tremplins menés avec ces deux classes, ont permis aux apprenants de la classe B1 de découvrir un écrit social. Pour la classe A2+, il s'agissait d'un travail sur la langue (lettre, syllabe, mot, phrase) en même temps que d'une œuvre littéraire.

9.2 Les résultats de la recherche par rapport à la didactique de l'écrit littéraire en langue étrangère

Grâce à l'analyse du corpus des textes, il est possible de définir, pour les genres textuels abordés, des objectifs plus précis permettant de développer les compétences linguistique, interculturelle et esthétique des apprenants, en fonction de leur niveau de départ et de celui auquel ils doivent arriver. C'est pourquoi il ne faut pas tenir compte seulement du niveau de langue des apprenants, mais aussi de leurs connaissances littéraires et de leur expérience de l'écriture littéraire, ou au moins de l'écriture autonome et réflexive.

9.2.1 Objectifs pluriels d'apprentissage

Nous avons vu plus haut les objectifs d'apprentissage linguistiques, nous passons à présent aux objectifs d'apprentissage littéraires et esthétiques. Pour cela, il faut distinguer les deux types d'écriture auxquelles nous avons initié : l'écriture textuelle et l'écriture hypertextuelle. L'écriture textuelle par opposition à l'écriture hypertextuelle est une écriture qui ne part pas d'un texte antérieur (hypotexte), mais qui est à elle-même sa propre référence. On pourrait dire qu'elle est originale si en réalité elle ne comportait pas une dose variable d'habitudes culturelles et de stéréotypes (cf. Dufays & Kervyn, 2012). L'atelier d'écriture textuelle repose sur deux

ressources : les stéréotypes disponibles dans le capital culturel des scripteurs ou leur environnement proche, et les consignes bilatérales conçues pour les aider à gérer à la fois la forme et le contenu. Sur les stéréotypes, l'enseignant doit, selon le public, prévoir une phase d'acquisition, pour ensuite passer à une phase de distanciation de façon à pouvoir jouer des différentes attitudes énonciatives : renforcement, critique, transgression ou innovation. Pour les consignes bilatérales, il doit les adapter aux capacités linguistiques et rédactionnelles des apprenants.

Passons au deuxième type d'écriture, celui de l'écriture hypertextuelle. Lorsqu'on décide d'écrire en transformant ou en imitant un texte préexistant, la connaissance de ce texte, de son genre, de son auteur, du courant de pensée littéraire dans lequel il se situe, et de son contexte historique et civilisationnel, sont autant de prérequis à la mise en route du projet d'écriture, puisque le scripteur doit s'approprier le programme d'écriture de l'auteur de l'hypotexte afin de le modifier. Dans son texte, et selon les contraintes de la consigne d'écriture, l'apprenant doit respecter certains aspects déjà présents dans le(s) hypotexte(s), s'approprier certaines conventions tout en laissant place à l'apparition de nouvelles structures prouvant la créativité et la liberté d'expression de soi-même.

La reconnaissance des formes d'écriture littéraire fonctionne d'abord comme outil d'analyse des textes patrimoniaux, et ensuite comme outil de production des écrits. Ces outils étudiés en classe servent non seulement à l'étude d'un texte précis, mais contribuent également à l'autonomie des apprenants, qui accroissent leurs connaissances en les confrontant. Lors de la lecture littéraire, deux critères peuvent servir à classer les genres littéraires : le premier relève de la forme proposée immédiatement reconnaissable : poème, nouvelle, roman, théâtre, essai ; alors que le deuxième relève de la ou (des) intentions (s) portées par le texte (les registres) : comique, tragique, lyrique, etc. Nous estimons que ce classement peut être utile pour atteindre des objectifs d'apprentissage littéraires.

Pour l'écriture littéraire, la reconnaissance des registres présents dans les textes littéraires exposés sert de fil conducteur dans les productions écrites des apprenants dans la mesure où elle les aide à conformer leurs productions aux caractéristiques du genre étudié, aux thématiques, aux rôles des personnages, et aux effets de narration, tout en leur laissant une marge de liberté dans leur façon de se les approprier afin de créer leur propre style d'écriture.

9.2.2 Approche didactique plurielle pour développer une compétence discursive et interculturelle en langue étrangère

En analyse du discours, la notion de *compétence discursive* se laisse difficilement appréhender par ce qu'elle peut prendre des valeurs variables et qu'il n'est pas facile de faire le partage entre cette notion et celle de *compétence communicative*. D'après P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002), généralement on y recourt pour réagir contre une conception purement linguistique de l'activité verbale et on la définit comme « l'aptitude à maîtriser les règles d'usage de la langue dans la diversité des situations » (p. 113).

Dans le modèle de J.-C. Beacco (2007), la composante discursive fait partie – avec la composante stratégique et la composante formelle – de la compétence de communication langagière, mais elle est intrinsèquement unie à la notion de genre. Elle est définie comme « la maîtrise des genres de discours », c'est-à-dire la maîtrise des « formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données […]. Cette production verbale tend à se conformer aux régulations caractérisant ces situations […] aussi bien dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes » (p. 93 et p. 96).

Il en ressort que la compétence discursive est l'aptitude à produire ou interpréter, en réception, un texte conforme aux conventions thématiques (contenus), rhétoriques (organisations) et stylistiques (choix de certains moyens linguistiques) du genre dont il relève. Il s'agit de permettre aux apprenants de prendre conscience des phénomènes d'appropriation subjective de la langue et des interrogations que chacun peut avoir sur ce qu'il est possible ou non d'exprimer avec les structures de la langue et discours.

La construction de la compétence discursive en langue étrangère exige que enseignants et apprenants prennent conscience de l'existence des types discursifs et des genres littéraires comme universaux singuliers indépendants des variables linguistiques ou culturelles de leur réalisation. Sur ce qui doit être fait en second lieu, les avis divergent. Pour Beacco (2007), les enseignants doivent aider les apprenants à s'approprier les conventions des genres pratiqués dans la culture. D'après lui, les effets néfastes de la méconnaissance des conventions textuelles se font d'autant plus sentir que la compétence langagière de l'apprenant est élevée :

> À des niveaux comme B2, les productions verbales des apprenants/utilisateurs étant comparables à celles d'un "natif", par certains de leurs aspects, leur discours est comme naturalisé et son acceptabilité est susceptible d'être évaluée selon les normes des locuteurs "natifs" et non plus comme celui d'un allophone, (*op.cit.* pp. 215-216).

Notre point de vue est différent. Nous pensons que la méconnaissance des conventions textuelles n'a pas que des effets néfastes, du moins en littérature. Nabokov, russophone, a écrit en anglais et Beckett, anglophone, a écrit en français ; pour s'en tenir à ces illustres exemples. L'appropriation des conventions littéraires comporte plusieurs étapes et dépend de la culture d'origine de l'apprenant. D'autre part, il est dangereux de le couper complètement de sa culture d'origine car si on le fait il n'accèdera pas à la notion d'universel singulier littéraire transversal aux différentes civilisations. Nous préférons que l'apprentissage des conventions se fasse dans une perspective interculturelle et plurilingue, plutôt que dans celle d'une imitation de surface des codes de la culture cible.

Cela donne le choix entre deux perspectives d'enseignement et de formation des enseignants de FLE à l'approche interculturelle de la littérature. L'une est celle de Beacco centrée plutôt sur l'objet d'apprentissage. Il s'agit de savoir reconnaître les genres et les codes de la culture cible. L'autre, celle que nous défendons, est centrée plutôt sur le sujet de l'apprentissage et lui fait reconnaitre les genres littéraires comme universels et différenciés dans chaque culture. Elle permet de ce fait de les relier à la démarche personnelle de lecteur-scripteur comme démarche décisive d'un acteur culturel jouant son rôle dans la transmission-production de la littérature.

La prise de conscience de la différenciation culturelle des genres doit se faire d'abord chez les enseignants pour qu'ils puissent ensuite y sensibiliser les apprenants. Or, en contexte d'enseignement-apprentissage hétéroglotte (le cas des classes observées au CUEFLE), les enseignants ne sont pas forcément des locuteurs natifs de la langue enseignée. Il leur faut donc intérioriser les conventions des différents types d'écrits qu'ils devront enseigner durant leur cursus universitaire, si bien qu'elles peuvent leur sembler « naturelles » alors qu'elles ne sont que le fruit d'apprentissages menés dans une certaine culture éducative.

Comment pourrait-on faciliter cette prise de conscience pour les enseignants ? En formation initiale, il faudrait d'abord introduire dans le cursus universitaire une solide formation à la littérature comparée. On pourrait réfléchir aussi à la mise en place d'un dispositif qui comme les cursus de didactique du FLE dans les universités françaises comprendrait la découverte d'une langue culture éloignée dans le but de montrer au futur enseignant les répercussions que peut avoir l'apprentissage d'une nouvelle langue chez un adulte allophone, notamment le sentiment de l'insécurité qu'il entraîne. Pour le moment, cette sensibilisation à une nouvelle langue ne permet pas à l'apprenant de développer une véritable compétence scripturale en

langue acquise, ni, par conséquent, de découvrir des activités d'apprentissage qui ne lui sont pas familières.

Afin de faire comprendre aux futurs enseignants du FLE qu'il n'est pas aisé d'écrire un texte dont les conventions diffèrent de celles auxquelles on est habitué, nous pourrions envisager de les faire participer à des ateliers d'écriture créative dans une langue étrangère qu'ils maîtrisent suffisamment (niveau B1 du *CECR* et plus), cours pendant lequel ils observeraient et produiraient des écrits créatifs nouveaux pour eux. Cette expérience serait bénéfique dans le sens où ils seront amenés à s'approprier des conformités scripturales et à mesurer la pertinence des écarts stylistiques qu'ils produiront.

Cette prise de conscience de la différenciation culturelle des écrits peut se traduire par différentes stratégies d'enseignement, mais on peut supposer que cet enseignement sera essentiellement attentif aussi bien au choix des activités d'écriture qu'aux consignes. Il est nécessaire de partir d'abord des consignes à contraintes formelles telles que l'écriture d'une poésie à forme fixe, ou l'acrostiche, puisqu'elles guident le scripteur dans sa production. Il faut également recourir à l'écriture autobiographique qui implique les scripteurs dans la tâche d'écriture. Enfin, il faut gérer les contraintes hypertextuelles en mettant l'accent sur l'originalité des stratégies d'appropriation. Dans ces conditions, elles n'étouffent pas la créativité des apprenants, au contraire elles constituent une opportunité d'accroître la culture personnelle et de s'ouvrir au monde, ainsi qu'une source d'inventivité et de créativité, en un mot, de liberté.

9.2.3 S'approprier les conventions des genres pratiqués dans la culture acquise

Dans son étude, Y. Takagaki (2000) constate qu'un nombre important d'apprenants japonais ne parviennent pas à rédiger des textes adéquats en français. Elle montre que ceux qui ont un niveau intermédiaire font des progrès remarquables lorsqu'on leur fournit des modèles de textes à imiter et préconise par conséquent le recours aux modèles textuels dans l'enseignement de la production écrite en FLE.

Nous retrouvons cette suggestion chez plusieurs didacticiens qui s'intéressent à l'enseignement de la production textuelle et notamment en FLE comme Cornaire et Raymond (1999), J.-C. Beacco (2007). En outre, sans parler toujours explicitement des modèle textuels, d'autres auteurs fondent l'apprentissage de l'écrit sur une observation, voire une analyse minutieuse, des textes en langue acquise, comme Moirand (1979) et Vigner (1982). Dans ces ouvrages, la problématique du « lire pour écrire » est fréquemment posée, non pour apprendre à rédiger par

simple imprégnation des écrits, mais pour former à l'analyse réflexive des textes, méthodologie que Beacco (2007) appelle « la production sur modèle », laquelle représente, à notre connaissance, la première tentative de modélisation d'une stratégie qui vise l'amélioration de la compétence discursive et interculturelle en FLE. Remarquons cependant que cette démarche du « lire pour écrire » aboutit surtout à approfondir la lecture analytique. Or connaître les mécanismes de production d'un texte ne garantit pas que l'on puisse en produire un soi-même. La lecture analytique augmente évidemment les savoirs sur la littérature, mais peut avoir des effets négatifs sur l'écriture en l'inhibant, ou en empêchant de mesurer les différences entre la situation du texte étudié et celle du texte que l'on aura à produire, ou en enfermant l'écriture dans une démarche d'imitation inconsciente.

La démarche que nous avons choisie part au contraire de l'écriture et non pas de la lecture. Elle est double. Avec l'écriture hypertextuelle, elle explore la problématique de l'« écrire pour lire », et conduit à s'approprier non pas les structures des textes mais les stratégies d'écriture, en remontant aux potentialités des textes, et en travaillant régulièrement avec des corpus multiples d'hypotextes. Nous avons vu que cela permettait de mettre en place une approche concrète du système textuel, par exemple de la cohérence narrative de l'œuvre intégrale dans l'interpolation, ou des deux niveaux narratifs dans la continuation de la nouvelle de Maupassant. Elle débouche donc sur une approche des textes non pas analytique mais fonctionnelle et globale.

Avec l'écriture textuelle, nous avons abordé la problématique de l'« écrire pour écrire », c'est la plus banale mais aussi la plus cruciale puisque la majorité des scripteurs est inhibée par la page blanche. Cette démarche désinhibe les scripteurs, les amène à s'autoriser à écrire, même avec des moyens linguistiques et culturels réduits, même en utilisant naïvement les stéréotypes. Elle se fonde sur la découverte du plaisir d'écrire et du partage de l'effort et de la lecture des textes produits. La nature ludique de la consigne bilatérale concourt à son succès.

9.3 De *la production sur modèle* au *projet d'écriture*

S'appuyant sur des recherches en psychologie culturelle, anthropologie, littérature et linguistique, A.-C. Purves et W.-C. Purves (1986) soulignent que l'activité d'écriture prend place dans un contexte déterminé et que chaque culture propose différents modèles de textes qui peuvent varier selon les critères suivants :

- la quantité et le type de l'information ;
- la structure de cette information ;

- les formes linguistiques ou stylistiques ;
- la mise en page.

Nous remarquons que les critères de différenciation ressemblent beaucoup à ceux qui permettent de distinguer les différents types de textes (contenu, organisation, style, etc.) il s'agit de notions liées. J.-C. Beacco (2007) définit le *modèle de texte* comme un ensemble de ressources mises à la disposition des apprenants :

> Par *modèle* on entend, en fait, un ensemble de ressources […] de nature structurelle et linguistique que les apprenants sont mis en condition de s'approprier, au moins partiellement, pour construire à leur tour des textes comparables mais inédits, (*op.cit.* p. 233).

La didactique contemporaine ajoute des ressources à imiter fournies par l'analyse du discours (caractéristiques des genres discursifs) et la linguistique textuelle (phénomènes garantissant la cohésion textuelle). Nous pouvons ajouter que, pour que l'apprenant comprenne la fonction textuelle et discursive de ces différentes ressources, il faudra qu'il ait l'occasion de les observer dans un ou des texte(s) relevant du genre visé. Beacco (2007) cherche à modéliser cette démarche qui, d'après lui :

> se fonde sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) texte(s) appartenant à un genre de discours déterminé, pour conduire à la production progressive d'un texte qui s'approprie, en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre, (*op.cit.* p. 230).

Le mode opératoire de la production sur modèle se divise en deux phases :

- Une phase d'exposition au modèle de texte : analyse réflexive du ou des textes pour en repérer les caractéristiques à s'approprier. Dans cette phase, il s'agit de repérer le genre à produire et d'en identifier les caractéristiques susceptibles de servir de ressources au moment de la rédaction d'un texte relevant du même genre.

- Un entraînement systématisé à la production d'un texte correspondant au modèle qui en respecte les caractéristiques repérées ; nous précisons que le caractère progressif du processus de production comprend plusieurs réécritures. Dans cette phase d'entraînement, Beacco propose de suggérer à l'apprenant des exercices d'écriture limités permettant chacun l'appropriation d'un type de séquence identifié dans le modèle textuel : par exemple, comment illustrer ou comment comparer, etc. Dans un deuxième temps, il est possible de demander à l'apprenant de rédiger un texte entier relevant du même genre que le modèle textuel.

Notre expérimentation n'a pas suivi ce mode opératoire. Au lieu de partir d'un entraînement fragmenté préalable, nous sommes partie du projet global d'écriture proposé par une consigne, soit textuelle, soit hypertextuelle. Par rapport à l'approche de Beacco, la nôtre se distingue dans la phase de lecture par une lecture fonctionnelle plutôt qu'analytique, et dans la phase d'écriture par une écriture du projet plutôt que par des exercices d'entraînement. Pour les classes A2+/B1, les tâches d'écriture littéraire proposées commençaient par la découverte et l'analyse des stratégies d'écriture (des) texte(s)-déclencheur(s), remontant jusqu'aux possibilités non actualisées par l'auteur. Elles ont ensuite donné lieu à une négociation de la conception et de la réalisation du projet à l'intérieur du groupe. L'écriture de la scène interpolée a bénéficié de deux phases. La première était collective ; la seconde individuelle. Le progrès des compétences entre les deux s'explique par le fait que le travail en groupe, par l'échange des points de vue intersubjectif qu'il permet, a préparé l'intériorisation de point de vue du lecteur par les scripteurs lorsqu'ils ont écrit seuls.

Notre modèle articule écritures hypertextuelle et textuelle dans une initiation à la conduite de projet scriptural. Il s'apparente au modèle utilisé dans la formation professionnelle qui combine stage de pratique accompagnée et stage en responsabilité. Dans la pratique accompagnée, on observe, on intervient avec le maître de stage, puis tout seul. Dans le stage en responsabilité, on est seul responsable de sa classe. L'écriture hypertextuelle encadre l'initiative qui est limitée, c'est pourquoi elle ne permet pas complétement d'accéder à l'autonomie. Quant à l'écriture textuelle, elle initie directement à la responsabilité dans les choix d'écriture, mais n'en garantit pas l'originalité. Le scripteur en effet doit acquérir un peu d'expérience pour mettre à distance les stéréotypes. Cependant, le modèle que nous proposons n'est pas contradictoire avec le modèle de Beacco. En effet, celui-ci concerne l'étape préalable à l'entrée dans le projet d'écriture, celle de l'acquisition des habiletés scripturales présupposées par un genre. D'où sa complémentarité avec le nôtre qui entraîne d'ailleurs la possibilité d'intervertir l'ordre et d'insérer à certains moments du projet des phases d'exercices ciblées pour renforcer la compétence d'écriture globale.

9.3.1 Atouts et exigences du Modèle Global de la Didactique de l'Écriture Littéraire (MGDEL)

Si nous adoptons le modèle global de la didactique de l'écriture littéraire comme démarche didactique, nous devons maintenant déterminer ses atouts et ses exigences sur les trois niveaux

que nous venons de spécifier : la production sur modèle, l'écriture hypertextuelle, et l'écriture textuelle.

9.3.1.1 La production sur modèle

Le premier niveau, la production sur modèle, correspond à ce que Schaeffer (1999) appelle l'imitation de surface, qui est « l'imitation de la manifestation phénoménologique », « vise pour l'essentiel une adéquation mimétique au niveau perspectif » ; essayant « de reproduire les détails perceptuellement les plus prégnants du comportement imité », (p. 74). L'auteur précise aussi que « ce type d'imitation a surtout une fonction sociale ». En effet, « le mimétisme de surface aboutit à une homogénéisation des signaux comportementaux ». Et « celle-ci est susceptible de faciliter les relations entre les humains », (*op. cit*. p. 75). C'est précisément le rôle qu'attribue Beacco à la phase d'exposition au cours de laquelle les futurs scripteurs sont censés repérer pour les reproduire ultérieurement les principaux stylèmes qui signalent un genre.

L'ingénierie de ce niveau repose sur les principes suivants :

- faire l'inventaire des genres littéraire que les apprenants auront sans doute à produire ;
- chercher des textes relevant de ces genres ou de genres proches et comprenant par conséquent les régularités relevées ;
- déterminer les régularités structurelles de ces genres ;
- décomposer les compétences génériques en sous-compétences (insérer des didascalies dans un dialogue théâtral, ou une description dans une narration romanesque), et choisir ensuite les supports et les consignes appropriés pour les faire travailler.

9.3.1.2 La production hypertextuelle

Le deuxième niveau est celui de l'écriture hypertextuelle qui correspond à l'imitation profonde, celle qui ne cherche pas à imiter les signes apparents d'une action mais la logique de sa démarche. Schaeffer parle à son propos d'« imitation réinstanciation » (*op. cit.* p. 98). Il oppose l'apprenti chasseur au mime qui imite le chasseur et montre qu'ils ne sélectionnent chacun les mêmes signes. Le mime cherche à évoquer la chasse, tandis que le chasseur novice essaie de ramener un butin. Il sera plus sensible aux aspects techniques et stratégiques de l'activité. C'est ainsi que l'écriture hypertextuelle apprend à écrire en apprenant à reconnaitre « la structuration

hiérarchique de la séquence actantielle et donc sa finalité réelle » (*ibid.*). Par exemple, on aura noté que dans l'interpolation un élément important de l'écriture dramatique a échappé aux étudiants, le raccordement scénique, qui ne doit jamais laisser la scène vide, alors qu'ils avaient identifié les signaux de surface que sont le dialogue théâtral et les didascalies.

L'ingénierie de l'écriture hypertextuelle repose sur les principes suivants :

- sélectionner des supports de groupements de textes et d'œuvres intégrales qui permettent d'accéder à la logique de l'action scripturale ;
- travailler au préalable l'imitation-réinstanciation pour amener les futures scripteurs à différencier les mimèmes profonds des mimèmes de surface ;
- réaliser la consigne pour expérimenter, avant les apprenants, les principaux obstacles qu'ils vont rencontrer, et prévoir les moments où on va les aider et les moments où on va les laisser travailler en autonomie ;
- prévoir une phase de relecture qui assure l'intracohérence de l'hypertexte et l'intercohérence avec l'hypotexte.

9.3.1.3 Le projet d'écriture

Le troisième niveau est celui du projet d'écriture qui est entièrement pris en charge depuis sa conception jusqu'à sa réalisation par les scripteurs, ce qui leur permet de passer du stade d'apprenti à celui d'expert, sur la base de déroulement spiralaire du processus scriptural dont la réalisation rétroagit à mesure sur la conception.

L'ingénierie du projet d'écriture repose sur les principes suivants :

- avant de commencer, faire établir une brève présentation du projet (idée de l'œuvre) ;
- faire imaginer la séquence des opérations de production (pour écrire un conte, par quoi commence-t-on ? par quoi finit-on ?) ;
- veiller à l'alternance à des phases d'écriture-lecture-réécriture ;
- fournir régulièrement des ressources pour enrichir les textes (intertextualité, hypertextualité) ;
- tester régulièrement les parties terminées sur un public extérieur.

9.3.2 Compétences transversales développées par le MGDEL

Le modèle du projet que nous proposons permet d'intégrer plusieurs compétences transversales : cognitive, sociale et interculturelle. Nous allons à présent donner un exemple de chaque catégorie.

9.3.2.1 Apprendre de ses erreurs

Le fait de réfléchir sur ses erreurs est l'un des objectifs linguistiques et communicationnels proposés pour entraîner à l'autoévaluation de l'écrit et pour développer les compétences scripturales de haut niveau des apprenants des cours de Langue écrite au CUEFLE.

La maîtrise de certains procédés de cohérence textuelle figure parmi les objectifs permettant d'améliorer les récits. Outre l'observation du fonctionnement de ces procédés dans d'autres textes-sources, et les activités d'écriture permettant à l'apprenant de se focaliser sur le maniement d'un seul procédé, on pourrait suggérer de faire réfléchir les étudiants sur des dysfonctionnements repérés dans certains textes produits. Étant donné que dans les cours de Langue écrite organisés par le CUEFLE, les étudiants ont à chaque cours un texte à produire (en classe ou à la maison), il suffit que l'enseignant, au moment de la correction, relève des énoncés déviants concernant l'emploi des procédés de cohésion et de cohérence textuelle ou même de style, les reproduise et les mette en relief et à la disposition des groupes qui devront ensuite rechercher les dysfonctionnements ainsi que la manière d'y remédier. Cette stratégie favorise à nouveau l'analyse réflexive de l'apprenant ainsi qu'une prise de distance par rapport à ses propres fautes tout en l'entraînant à l'amélioration de son texte.

Pour l'appropriation des stratégies d'écriture des apprenants, il faudrait les mettre en relief par rapport à ce qui était adopté dans le(s) texte(s)-source(s) afin de leur montrer à la fois la conformité de leurs textes aux genres étudiés et aussi la tournure personnelle qu'ils ont su leur donner.

9.3.2.2 Le travail en groupe

La compétence de travail en groupe est doublement indispensable en FLE puisqu'elle facilite les apprentissages grâce aux interventions et à la collaboration entre pairs, et qu'elle multiplie les occasions d'entraînement à la communication. L'atelier d'écriture entraîne plus

particulièrement au débat, à la négociation, à l'évaluation croisée et à la prise de décision collective.

Toutefois, dans les réponses à nos questionnaires, ce travail semble être passé inaperçu. En effet, il n'a été retenu ni dans les moments les plus appréciés ni dans les moments les plus désagréables. Nous pensons que l'explication réside d'une part dans la notation individuelle imposée par le cadre institutionnel ; et d'autre part dans la nature solitaire de l'activité de l'écriture qui commence à peine à évoluer suite à l'apparition de l'écriture collective sur les réseaux sociaux. Pourtant, il serait fructueux d'introduire la notation du groupe à l'intérieur de la moyenne individuelle afin de reconnaître la compétence interactionnelle à la fois linguistique et sociale que le travail en groupe permet d'acquérir.

9.3.2.3 Le discours sur l'homme

D'après L. Porcher et M. Abdallah Pretceille (1996) « Si toute connaissance est représentation, la littérature a sa place à part entière dans les discours sur l'homme » (*op.cit.* p. 150). Le projet d'écriture littéraire entre donc dans une approche anthropologique de la didactique des langues.

Cependant, le fait de réduire les langues à leur singularité de systèmes linguistico-culturels, au détriment de leur universalité transculturelle, a abouti à mettre en place d'un enseignement-apprentissage qui repose sur le codage et le décodage d'une langue ou d'une culture. L'exploitation en classe des textes littéraires, considérés comme phénomènes culturels, est un pas important dans l'apprentissage de l'altérité. Comme le dit Porcher (1996) : « [les textes littéraires] permet[tent] d'explorer une pluralité des personnages, de situations, de cultures, etc., ainsi d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle » (*op.cit.* p. 139). Dans la mesure où elle « crée un espace d'authenticité partagé, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier » (*op.cit.* p. 142), la littérature est en mesure d'offrir un autre rapport à la langue. Lorsqu'on l'écrit, elle sert de tremplin à l'expression purement personnelle tout en la nourrissant et en libérant l'imaginaire.

Dans un texte, il y a toujours du visible, de l'immédiatement manifeste que les apprenants voient tout de suite. Mais il existe aussi une vie textuelle souterraine, masquée qui se cache sous l'apparence de la première lecture, celle qui élabore la polysémie du texte, sa polyphonie, sa pluralité et son inépuisabilité. Le fait de débusquer les pluralités et les significations multiples d'un texte étudié permet aux apprenants d'accéder à l'un des modes de compréhension du monde, à un moyen d'investigation puisque le texte lui-même est une écriture du monde. Celui

de pouvoir créer cette polysémie et s'en servir pour jouer avec les lecteurs, donne l'impression de participer à la (re)création du monde. À l'instar de A. Séoud (1997), nous pensons que toute activité littéraire en classe doit se concentrer sur la production littéraire. Le texte littéraire doit s'ouvrir à l'écriture littéraire « L'essentiel, quand on doit enseigner la littérature, est d'apprendre à la faire et non à la critiquer, ou en à en parler » (1997, *op.cit*. p. 163).

Il ne s'agit pas de produire à la chaîne des écrivains, mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire. Avec ce travail, les apprenants peuvent rencontrer des archétypes, des stéréotypes, et des « idéaux », faire l'expérience de l'altérité et transformer ensuite dans leurs productions ces images virtuelles de soi, du monde, des autres.

9.4 Le bilan : Nécessité de développer une compétence d'écriture littéraire autonome en langue étrangère

La principale conséquence didactique des résultats de cette recherche est sans doute la nécessité de développer chez l'apprenant allophone non seulement une compétence scripturale linguistique par la maîtrise des différents procédés de progression et cohésion, mais également une compétence plus spécifiquement culturelle et esthétique, c'est-à-dire la capacité à produire un texte à la fois conforme aux conventions rhétoriques du genre dont il relève et original. L'écriture littéraire cherche à développer le sens de l'esthétique chez les apprenants, et la rencontre entre écriture et littérature est toujours un moyen de s'approprier les œuvres du patrimoine et contemporaines, afin d'accroître la culture personnelle et de s'ouvrir au monde. L'expérience de l'écriture littéraire entraîne une confiance accrue en soi-même et en ses capacités, et par conséquent, la communication s'en trouve améliorée. Le développement de cette compétence complexe exige avant tout une prise de conscience aussi bien de la part de l'enseignant que des apprenants.

Du côté de l'enseignant, il faudrait intégrer à sa formation initiale et/ou continue de nouveaux dispositifs littéraires permettant de faciliter la prise de conscience de la variabilité des genres textuels et d'inciter à adopter des situations d'enseignement où l'enrichissement de la langue, la découverte de soi donnent matière à changement et à évolution de la personne et de sa vision au monde. Ensuite, il est indispensable qu'il se mette à écrire et à proposer son texte, non pas comme modèle mais comme une première version à reprendre, à améliorer ; qu'il change de rôle et fonde une communauté d'écriture.

Pour l'apprenant, nous avons montré l'intérêt des démarches didactiques suivantes :

- analyser des textes en langue cible ; ceci dans le cadre de la production sur modèle qui comprend deux phases : l'exposition au modèle et la reproduction du modèle. À ce niveau de l'imitation de surface, la reproduction mécanique sensibilise les scripteurs à la reconnaissance superficielle de traits génériques mais ne leur permet pas encore de les intégrer dans une stratégie d'écriture. En revanche, cette technique permet de s'entraîner à faire des gammes d'écriture ;
- créer des situations d'écriture hypertextuelle qui correspondent à une intégration des scripteurs dans les calculs et les choix stratégiques d'un auteur. Il s'agit d'une imitation profonde qui permet de partager au moins partiellement la compétence de l'auteur en laissant au scripteur l'initiative de compléter son projet ;
- créer des situations d'écriture textuelle où les scripteurs s'expriment en leur nom et le plus possible dans une situation authentique débouchant sur la publication ou au moins une certaine publicité faite aux textes ;
- apprendre à réécrire en ciblant de façon différenciée tous les paramètres de l'écrit ;
- aborder l'écriture comme une pratique interculturelle ;
- discuter sur son texte avec différentes personnes ressources : tuteur, un autre apprenant allophone ou même un scripteur natif, ce que permet de faire le dispositif de l'atelier d'écriture.

Toutes ces démarches ont comme point commun de favoriser l'analyse réflexive de l'apprenant sur aussi bien les caractéristiques du texte-source que son propre texte.

Si nous avons choisi de présenter « la production sur modèle » de Beacco, c'est en raison de son intérêt pour le développement de la compétence de lecture littéraire (différenciation des genres textuels) ainsi que celui de la compétence d'écriture (entraînement des sous-compétences génériques, exemple pour le roman : narration, description et dialogue). Nous en avons également souligné les limites : dès qu'il s'agit d'engager un projet d'écriture et de donner envie d'accéder au plaisir d'écrire.

Continuant avec les limites de la démarche de « la production sur modèle », nous rajoutons que pour éviter que l'apprenant ne soit tenté d'appliquer de façon mécanique certaines caractéristiques observées dans les modèles textuels, il faut lui faire prendre conscience du rôle joué par chaque marque repérée dans la construction textuelle, discursive et esthétique pour qu'il puisse en faire profiter ensuite son texte. Mais cette transposition n'est jamais systématique. Il est important par conséquent de construire chez les scripteurs des compétences

de transfert, et cela ne peut se faire qu'en montrant celles-ci à l'œuvre dans le travail même des écrivains, soit à travers les brouillons et les versions successives du même texte, soit à travers les transgénérisations autographes (comme celles de Baudelaire).

La conclusion à laquelle nous avons abouti, c'est qu'en classe de FLE plus encore que dans d'autres contextes didactiques, il importe de mettre l'écriture avant la lecture, qu'elle soit littéraire ou pas. En effet, l'amélioration des compétences de communication linguistique repose sur l'équilibre entre réception et production. Et actuellement l'apprentissage de la lecture l'emporte largement sur celui de l'écriture. Par rapport à l'oral, l'écriture a l'avantage de permettre la correction et l'amélioration dans la durée, ce qui entraîne à la pratique réflexive de la langue.

Cette thèse a également pour objectif de mettre en lumière la nécessité de poursuivre les recherches sur l'enseignement de la production écrite créative en FLE. Outre le retard des recherches sur l'écrit créatif en FLE par rapport à celles appartenant au français langue maternelle, nous avons en effet souligné le manque de travaux publiés. De plus, si nous ne pouvons que nous réjouir du fait que parmi les publications existantes, la plupart s'emploient à promouvoir des activités inspirées des principes de la linguistique textuelle et ayant donc pour but d'aider les apprenants à renforcer la cohésion et la cohérence de leurs textes, il n'en reste pas moins que les travaux portant sur la dimension esthétique et interculturelle de l'enseignement de l'écrit créatif en FLE manquent cruellement. En conséquence, les recherches de la production écrite devraient être orientées vers une approche à la fois discursive, créative et interculturelle des textes.

Conclusion de la partie III

Perfectionnement des compétence linguistique, interculturelle et esthétique des apprenants de FLE par l'atelier d'écriture littéraire

Dès le début de notre recherche, nous avons mentionné que l'atelier d'écriture littéraire n'est pas un temps d'apprentissage comme les autres. Il s'apparente plutôt à un temps d'expérience à la fois langagière et littéraire. L'écriture créative travaille la langue, et implique pour l'apprenant un travail *sur* la langue dont le but est l'expression de soi, des autres, de sa vision du monde et de l'évolution de son rapport de à la langue acquise, à sa biographie langagière, et à la communication humaine.

Avec les ateliers d'écriture littéraire menés lors de notre expérimentation, nous avons essayé de mettre en place une modalité originale de la mise en œuvre de la perspective actionnelle préconisée par le CECR. Ces ateliers ont contribué à changer les représentations de l'écriture qu'avaient les apprenants auparavant. Ils se sont rendu compte que tout écrit est issu d'un ensemble d'opérations d'écriture-réécriture, et que l'écriture littéraire n'est pas une étape infranchissable pour des scripteurs non-spécialistes en littérature.

Pour les étudiants de niveaux A2+/B1, les savoirs et les savoir-faire langagiers limités n'ont pas été forcément un obstacle à la créativité. Grâce au choix de tâches d'écriture adéquates à leur niveau, ils ont réussi à produire des textes poétiques et narratifs attractifs malgré leur niveau de langue, jugé relativement faible. Les ateliers tremplins menés avec ces deux groupes-classes peuvent être considérés comme une initiative pédagogique permettant d'acquérir des compétences créatives et de nouvelles notions culturelles et littéraires, de les appliquer aux propres productions des étudiants et de renforcer la maîtrise de la langue française. Cette manière d'accéder à l'univers culturel de la langue acquise valorise l'apprenant, quand il réinvestit ses savoirs et savoir-faire antérieurs, qu'il lit des œuvres littéraires et qu'il invente des écrits à partir de ses lectures analytiques.

Quant au programme coopératif mis en place pour la classe B2, nous avons pu remarquer la progression des compétences scripturales des apprenants, à côté de leur implication et leur motivation lorsqu'ils réalisaient les tâches d'écriture littéraire qui leur étaient proposées. Ils se sont adaptés aux pratiques d'écriture littéraire étudiées en classe. Avec l'écriture du poème en prose, ils se sont familiarisés avec cette forme de la poésie française et l'existence du vers libre

tout en découvrant la multiplicité des opérations de la transgénérisation poétique. Avec l'atelier *Continuation d'une nouvelle*, ils se sont approprié des techniques narratives propres au récit court ; enfin avec l'atelier *Dialogue théâtral*, ils ont découvert les techniques de l'écriture théâtrale et les ont appliquées dans leurs productions. Dans l'ensemble, ce groupe a cherché avec beaucoup de soin à améliorer ses productions en créant de nouvelles structures avec des idées originales.

Cette progression nous fait revenir sur nos hypothèses de départ concernant le rôle que joue l'écriture littéraire dans la construction des compétences scripturales et lectorales chez les apprenants. Les pratiques d'écriture réalisées en atelier, réparties en fonction des genres littéraires choisis, ont appris effectivement aux étudiants les spécificités de chaque genre étudié (la poésie, la nouvelle, le théâtre), qu'ils ont réussi à s'approprier dans leurs textes avec une grande marge de liberté d'expression personnelle.

Enfin, en ce qui concerne la pratique de l'écriture littéraire au service de la compétence interculturelle des apprenants, dont l'objectif est « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et culture » (CECR, 2001), nous pouvons confirmer que les étudiants ont découvert un nouvel univers culturel riche par ses thèmes universels omniprésents tels que l'amour, la mort, la guerre, le rêve, etc. Ces nouveaux horizons de réflexion, considérés comme points de rencontre entre la culture d'origine des apprenants et la culture étrangère, permettent de dresser des passerelles entre les pratiques scripturales en langue maternelle des apprenants et celles en langue acquise. Dans cette perspective, tout travail créatif réalisé par les apprenants devient une trace de ces précieux moments de partage et d'expérience. Cela favorise l'appropriation du relativisme culturel des procédés littéraires et leur mise en application par les apprenants eux-mêmes.

Mais l'écriture littéraire mérite d'être enseignée pour elle-même car comme nous l'apprend l'anthropologie culturelle (Goody, 1977 ; Bruner, 1990), elle représente une compétence indispensable à l'homme pour établir une relation harmonieuse avec son milieu.

Conclusion générale

Dans cette thèse, nous nous sommes attachée à prouver l'impact des ateliers d'écriture littéraire sur le développement des compétences discursives, interculturelles et esthétiques des apprenants du FLE. Le fait d'associer écriture créative et littérature dans les pratiques de classe de FLE nous a permis de constater qu'elles partageaient une problématique commune car toutes deux souffrent d'une forme d'inféodation aux apprentissages linguistiques et culturels.

Dans la première partie, nous avons pu déterminer plusieurs concepts opératoires tout en montrant que dans le parcours d'apprentissage du FLE, le concept d'atelier d'écriture créative répond aux besoins linguistiques, référentiels et motivationnels des apprenants allophones. Il peut être mis au service des apprentissages, pour leur donner une tournure ludique et créative, absente du contexte d'enseignement contraignant ordinaire.

Ensuite, nous avons cherché à préciser la spécificité du texte littéraire dans la construction de la compétence complexe lectorale/scripturale des apprenants. Dans la deuxième partie, nous avons mis en relief le lien unissant la didactique de la littérature à l'acquisition de cette compétence qui nécessite l'adoption des stratégies d'enseignement et d'apprentissage particulières. Nous avons vu que dès les débuts de l'apprentissage, l'acquisition des stratégies de lecture est une première étape à coupler avec l'acquisition des stratégies scripturales nécessaires pour devenir apprenant-scripteur en langue étrangère.

Après avoir présenté la littérature comme forme de communication interculturelle en dégageant la particularité du texte littéraire en tant que document authentique spécifique, nous avons été conduite à réfléchir à la manière de dégager l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE de la gangue lectorale dans laquelle on l'enferme le plus souvent pour le transporter dans la sphère de la production littéraire. À ce stade, nous avons pu montrer l'importance de l'atelier d'écriture à visée littéraire, qui, en adoptant la diversité générique littéraire, peut donner lieu à une observation plus attentive des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition de la compétence lectorale / scripturale.

Nous sommes partie de l'idée que l'adoption de l'écriture créative littéraire, dès les débuts de l'apprentissage, offre une chance d'envisager autrement l'articulation de l'écriture et de la lecture des textes relevant du champ de la littérature, et de développer des stratégies originales, pour concurrencer des pratiques modélisantes et se tourner vers des modèles heuristiques. La

production d'écrits créatifs ne se limite pas à une pratique d'imitation de modèles importés des lectures littéraires patrimoniales mais reconnaît à l'écriture également une fonction cognitive de construction des connaissances et une fonction esthétique de mise en rapport des codes littéraires avec les émotions et les valeurs qu'ils permettent d'exprimer.

Nous avons alors déterminé les critères d'analyse des textes des participants à l'expérimentation, lesquels nous ont permis d'observer comment ces scripteurs s'efforcent de modifier leurs pratiques d'écriture habituelles lors des situations d'écriture authentiques que sont les ateliers d'écriture littéraire. Il nous suffit de penser que la maîtrise de certaines techniques de l'écriture littéraire a été réalisable avec les trois groupes-classes même lorsque les apprenants avaient un niveau de langue faible, comme ceux du groupe A2+. Outre la progression des compétences discursives, les apprenants ont montré qu'ils avaient pris conscience des spécificités du texte littéraire à analyser, qu'ils avaient su se les approprier dans leurs textes et inventer de nouvelles structures.

Ce fait ne doit pourtant pas conduire à nier la présence des obstacles à surmonter lorsqu'on essaie de généraliser la pratique des ateliers d'écriture littéraire en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE. D'abord concernant les circonstances très contraignantes dans lesquelles l'expérimentation s'est déroulée, nous avons rencontré des difficultés pour la mise en place de notre projet dans un cadre institutionnel qui se penche principalement sur l'aspect utilitaire de la langue. Au niveau des apprenants, ces obstacles se traduisent par le fait que les apprenants allophones ne pensent à la langue que comme un outil de communication. De là, il n'est pas facile de les convaincre de l'utilité de la littérature. Les seuls qui étaient convaincus d'avance, étaient ceux qui avaient choisi la littérature comme option de formation. D'où la nécessité de choisir des tâches d'écriture littéraire adéquates qui dressent une passerelle entre l'écriture littéraire hypertextuelle et/ou créative et les usages de la langue du quotidien, ce que nous avons tenté de faire avec le fait divers, travaillé dans sa version journalistique et dans sa version littérarisée.

Au niveau des enseignants, nous pensons que les obstacles varient en fonction des objectifs pédagogiques déterminés. En effet, certains enseignants refusent d'associer l'atelier d'écriture à une situation d'apprentissage, ne lui accordant qu'une fonction ludique ou récréative. Les autres voient en lui une forme didactique éclectique, faiblement structurée, et difficile à mettre en œuvre en raison des imprévus qu'elle comporte, notamment celui de devoir réagir à chaud à des textes qui viennent d'être produits.

La plupart du temps, en classe de FLE, la littérature reste au service des apprentissages linguistiques et des apprentissages culturels. Mais lorsqu'on aborde un texte littéraire en tant que témoignage historique, civilisationnel ou socioculturel, il est difficile de passer de l'approche culturelle à l'approche littéraire en tant que telle.

Pour un enseignant qui fixe à ses cours un objectif d'apprentissage langue-culture limité à la sphère communicationnelle, le recours à la littérature peut servir partiellement à acquérir la culture de cette langue. Cela suppose de concevoir la littérature dans une perspective interculturelle en se basant sur le concept d'universel singulier. En effet, on reconnait à la fois sa présence dans toutes les civilisations, et sa diversification, en raison des particularités de chaque société ou communauté représentée.

Toutefois, si l'on veut faire comprendre la spécificité de la littérature au sein de la culture, il faut déjà donner aux apprenants des outils qui la fassent différencier des autres productions culturelles, en leur faisant comparer le fait divers journalistique et le fait divers littérarisé, nous l'avons vu, ou en les sensibilisant à l'importance de la fonction poétique dans un message publicitaire, même si c'est la fonction conative qui est dominante. Mais d'autre part, il est indispensable que les apprenants puissent accéder à l'expérience de la communication littéraire authentique, même réduite à son économie de base qui est : du côté du scripteur, le projet de représenter un univers et de susciter des émotions à son sujet, et du côté du lecteur, le projet de partager cette représentation et d'y réagir avec ses propres affects et sa propre culture. Il faut donc les faire écrire.

Dans ces conditions, il faut proposer des situations d'écriture à la fois simples à gérer et spectaculaires dans leur résultat. Celle de l'acrostiche en est un exemple, mais toute consigne bilatérale proposant un élément matériel facile à travailler aura le même effet, que l'on parte de lexèmes, comme le nom, l'adjectif, le verbe, etc., ou bien de phrases déjà écrites (par les participants eux-mêmes ou empruntés à des textes existants) dans le cas de l'écriture de centon.

Pour un enseignant qui fixe à ses cours un objectif d'apprentissage langue-culture spécialisé dans la culture littéraire, l'écriture littéraire est davantage acceptable et acceptée, mais n'est souvent conçue que comme un outil d'apprentissage des genres, des siècles, et des registres littéraires. La littérature devient l'objectif didactique dominant. Il faut pourtant prendre garde qu'elle ne devienne pas un simple outil d'apprentissage, et que l'acquisition des savoirs littéraires n'ait pas pour effet de supprimer le plaisir de la lecture et la possibilité de devenir scripteur à part entière. Dans ce cas-là cependant, il est facile, comme nous l'avons montré,

d'intégrer l'atelier d'écriture comme une passerelle entre la didactique de la langue et la didactique de la culture. Un lien interdidactique entre l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la littérature se crée sous l'angle de « l'apprendre en faisant ».

Il s'agit alors d'envisager les apprentissages littéraires comme l'approfondissement des mécanismes de la production et de la réception littéraires en se fondant sur la pratique sociale de référence de l'écrivain, ce qui revient à mettre en exergue les différentes visions du métier que nous avons détaillées dans la première partie, et sur la pratique sociale du lecteur, ce qui revient à développer les différentes postures lectorales examinées dans la deuxième partie.

La perspective restant interculturelle, il faut que les apprenants puissent entrer dans l'histoire de la littérature cible et dans sa contemporanéité tout en les comparant et en les reliant à l'histoire et à l'actualité de leur littérature d'origine. Cela suppose d'ouvrir le corpus littéraire travaillé à la littérature francophone et aux littératures d'origine des apprenants en recourant à la traduction et au plurilinguisme. Dans cette perspective, il faut faire entrer les apprenants dans la culture littéraire cible par une acculturation qui ne soit pas subie mais choisie. Pour cela, il faut présenter le corpus littéraire non comme une collection de modèles à admirer et à imiter, mais plutôt comme un outil pour se familiariser avec les processus de production littéraire, en étudiant à travers les textes les stratégies d'écriture des auteurs.

Concernant la formation des enseignants, nous pensons d'abord que dans leur formation initiale, il faudrait introduire l'atelier d'écriture littéraire avec les mêmes modalités et la même progression que celles que nous avons expérimentées avec les étudiants. Même s'ils n'ont pas fait d'études littéraires, ils peuvent être sensibilisés à cette pratique. Il suffit de mettre en place des consignes adaptées, faciles à réutiliser avec leurs apprenants, et permettant en même temps de comprendre le fonctionnement de la réflexivité scripturale à partir du principe de la consigne bilatérale. Cela leur permettra, d'une part, de réviser en profondeur, et de façon active, le fonctionnement des structures de la langue et du discours qu'ils enseignent. Et d'autre part, cela les aidera à découvrir ou à redécouvrir le rôle socio-culturel de l'écriture littéraire qui consiste à mettre en rapport le scripteur avec lui-même, le monde et les autres, à un niveau de partage culturel, cognitif et émotionnel qui ne peut être atteint qu'à travers l'art.

Pour la formation continue, il est capital, en premier lieu, de ne pas considérer que la formation littéraire est un prérequis pour enseigner l'écriture littéraire, car le plus important n'est pas de maîtriser les savoirs littéraires mais d'entrer dans les savoir-faire littéraires, c'est-à-dire la démarche de projet de la production littéraire. Il faut se fixer comme objectif de penser aux

moyens et aux stratégies d'écriture littéraire en fonction des objectifs que l'on se fixe au départ : génériques, stylistiques, sociaux et individuels. En second lieu, il est nécessaire de mettre en place une compétence d'autoévaluation en alternant phases d'écriture et phases d'évaluation, et à l'intérieur de ces dernières, évaluation extérieure et autoévaluation, pour apprendre à tenir compte à la fois du regard extérieur et de sa propre perception. Ceci devrait sensibiliser les enseignants à la nécessité de mettre en place la même compétence d'autoévaluation chez leurs apprenants.

Par ailleurs, pour les enseignants qui n'enseignent pas l'histoire littéraire ou ceux qui se contentent de l'apport linguistique et culturel des ateliers d'écriture créative, il serait opportun de multiplier les occasions de recherches collaboratives avec les chercheurs en didactique de l'écriture littéraire. Il faudrait renégocier avec eux l'intérêt pédagogique de l'atelier d'écriture, en mettant en relief les notions de partage, d'expérience, d'espaces de confrontation des points de vue, et de découverte de l'expression personnelle. Il s'agit de communiquer autour de l'écriture. Cette négociation est bénéfique dans le sens où elle fait éprouver la singularité de ces espaces-partages. Elle attire l'attention des enseignants sur les différentes compétences à développer au sein de l'atelier : linguistiques, interculturelles et esthétiques.

La compétence d'écriture littéraire favorise l'expérience personnelle des apprenants, qui, à travers leurs écrits, profitent de la situation de groupe pour partager leur vision du monde et communiquer ce qu'ils ressentent. Dans cette perspective, tout travail créatif réalisé devient une trace de ces précieux moments de partage et d'expérience. La construction de la compétence créative valorise l'appropriation des procédés littéraires, de leur mise en application par les apprenants eux-mêmes, mais surtout, en se branchant sur les expériences antérieures de la communication littéraire en langue d'origine, elle permet d'établir une continuité qui autorise les scripteurs étrangers à s'aventurer dans la production écrite en langue cible avec des moyens linguistiques réduits mais légitimés symboliquement et culturellement.

Ouvrages cités

A

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1986). « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in PORCHER Louis (dir.), *La Civilisation*, CLE International, Paris, pp. 71-88.

ABDELLAH-PRETCEILLE Martine, (1996). *Vers une pédagogique interculturelle*, Anthropos, coll. Exploration interculturelle et science sociale, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1998). *Maîtriser les écrits du quotidien*, Retz (1).

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (1999). *L'éducation interculturelle*, PUR, coll. Que sais-je ?

ABDALLAH-PRETCEILLLE Martine, PORCHER Louis, (2005). *L'éducation et la communication interculturelle*, PUF, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1985). *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle*, Nathan université, coll. Linguistique française, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1989). *Le Récit*, 2ème édition, PUG, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle,* Mardaga, Liège.

ADAM Jean-Michel, (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1997). « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », in *Revue belge de philologie et d'histoire*, volume 75, n°3, Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde, pp. 665-681.

ADAM Jean-Michel, (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.

ADAM Jean-Michel, (2005). *Linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, Paris.

ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute, (2009). *Le texte littéraire, pour une approche interdisciplinaire*, Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve, Belgique.

ADEN Joëlle, PICCARDO Enrica (dir.), (2009). *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation, Synergies Europe* n°4, GERFLINT.

ALBERT Christiane, (1999). *Francophonie et identités culturelles,* Editions Karthala, Paris.

ALBERT Marie-Claude, (1998). « Évaluer les productions écrites des apprenants » in *Le Français dans le Monde* n°299, novembre-décembre, pp. 58-64.

ALBERT Marie-Claude, SOUCHON Marc, (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, coll. F. Autoformation, Paris.

ALAMARGOT Denis, LAMBERT Éric, et CHANQUOY Lucile, (2005). « La production écrite et ses relations avec la mémoire », in A.N.A.E. n°81, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, pp. 41-46.

AMOSSY Ruth, MAINGUENEAU Dominique, (2003). *L'Analyse du discours dans les études littéraires,* Toulouse, Presses universitaires, coll. Cribles.

ANDRE Alain, (1985). Babel heureuse : *l'atelier d'écriture au service de la création littéraire,* Syros Alternatives, Paris.

APOLLINAIRE Guillaume, (1956). *Apollinaire Œuvres poétiques*, texte établi et annoté par ADÉMA Marcel et DÉCAUDIN Michel, Édition de la Bibliothèque de la Pléiade, Paris.

ARON Thomas, (1984). *Littérature et littérarité, un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Les Belles-Lettres.

ARISTOTE, (1973). *Rhétorique livre III*, texte établi et traduit par DUFOUR Médéric et WARTELLE André, Les Belles lettres, Paris.

ARISTOTE, (1990). *Poétique*, texte établie et traduit par MAGNIEN Michel, Le Livre de Poche, coll. « Classiques de poche », Paris.

ASTOLFI Jean-Pierre, (2008). *La saveur des savoirs – Disciplines et plaisir d'apprentissage*, ESF. Paris.

B

BAPTISTE Auréliane, HAVARD Anne-Marie, ROLLINAT-LEVASSEUR Eve-Marie, WOERLY Donatienne et GODARD Anne (dir.), (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE,* Didier, collection Langues et Didactique, Paris.

BARBIER Marie-Laure, (1998). « Rédaction en Langue Première et en Langue Seconde : Comparaison de la Gestion des Processus et de Ressources Cognitives », in *Psychologie Française* n°43, pp. 361-370, décembre.

BARBIER Marie-Laure, (2004). « Écrire en Langue Seconde, Quelles spécificité ? », in *Écriture Approches en Sciences Cognitives,* Presse Universitaire de Provence, pp. 181-203.

BARONI Raphaël, (2007). *La tension narrative, Suspenses, curiosité et surprise*, Éditions du Seuil, Collection Poétique, Paris.

BARONIAN Jean-Baptiste, (2007). *Panorama de la littérature fantastique de langue française : des origines à demain*, La petite vermillon, Paris.

BARRE-De MINIAC Christine, (1996). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, INRP- De Boeck, Bruxelles.

BARRE-DE MINIAC Christine, (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve.

BARRE-DE MINIAC Christine, (2001). « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture », in *Repères*, n°23, INRP, pp. 93-109.

BARTHE Marie, CHOVELON Bernadette, (2005). *Lectures d'auteurs - 45 textes littéraires annotés avec exercices* -, PUG, Grenoble.

BARTHES Roland, (1953). *Le degré zéro de l'écriture, suivi de Nouveaux essais critiques*, Seuil, coll. Points essais, Paris, (réédition de 1972).

BARTHES Roland, (1973). *Le plaisir du texte*, Seuil, coll. Points essais, Paris.

BARTHES Roland, (1978). *Leçon*, Editions Seuil, Paris.

BARTHES Roland, (1981). *Le grain de la voix, entretiens 1962-1980*, Éditions du Seuil, Paris.

BARTHES Roland, (2002a). *Œuvres complètes II : livres, textes, entretiens (1962-1967)*, Éditions du Seuil, Paris.

BARTHES Roland, (2002b). *Œuvres complètes III (1968-1971*), Éditions du Seuil, Paris.

BARTHELEMY Fabrice, GROUX Dominique, PORCHER Louis, (2011). *Cent mots pour le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris.

BATTISTINI Carol, (2011). « Co-construction d'interprétation : un dispositif favorisant la lecture littéraire ? », in GOIGOUX Roland et POLLET Marie-Christine (dir.) : *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*, Presses universitaires de Namur, Cedocef.

BAUDELAIRE Charles, (2003). *Les Fleurs du mal*, Éditions Librio, Flammarion, Paris.

BAUDOIN Mireille, (2004). *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle.* Marseille, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

BEACCO Jean-Claude, (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Français langue étrangère, coll. F Références, Paris.

BEACCO Jean-Claude, (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, coll. Langues et didactiques, Paris.

BEACCO Jean-Claude, (2013). « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », in *Pratiques* « Théories et pratiques des genres », n°157/158, pp. 189-200.

BERARD Evelyne, (1991). *L'approche communicative, théories et pratiques,* CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

BERTHELOT Reine, (2011). *Littératures francophones en classe de FLE - Pourquoi et comment les enseigner*, L'Harmattan, Paris.

BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, (1987). *Productions écrites - Le mot, la phrase, le texte -*, Hachette, Paris.

BERTRAND Denis, PLOQUIN Françoise, (1987). *Cahier pour la création des textes,* BELC, Paris.

BESSE Henri, (1982). « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in PEYTARD Jean (dir), *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, coll. LAL, Paris, pp. 13-34.

BESSE Henri, (1984). « Éduquer la perception interculturelle », in *Le Français dans le Monde*, n°188, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 46-50.

BESSE Henri, (1985). « Didactique et interculturalité », in *Dialogues et cultures*, n°26, Sèvres, FIFP, pp. 99-106.

BESSE Henri, (1988). « Sur une pragmatique de la lecture littéraire », in *Le Français dans le Monde*, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial février-mars, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 53-62.

BESSE Henri, PORQUIER Rémy, (1991). Grammaires et didactique des langues, col. « Langues et apprentissages des langues », Hatier/Didier, Paris.

BESSE Henri, (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier, coll. Essais, Paris.

BIAGIOLI (BILOUS) Nicole, (1993). « Journalisme ou Littérature ? Les nouvelles en trois lignes de Félix Fénéon », in *Mélanges différents à André Daspre*, Publication de la Faculté des Lettres de Nice, pp. 207-226.

BIAGIOLI (BILOUS) Nicole, (1999). « École, Écrit et Créativité », in *Le Français Aujourd'hui, « Écritures créatives »*, n°127, Éditions Bertrand Lacoste, Paris, pp. 7-16.

BIAGIOLI Nicole, (2001). L'écrivain, la classe et le professeur, in *Pratiques de l'écrit*, publication de l'I.U.F.M de Nice, 3ème édition, juin 2001, pp. 217-309.

BIASY De Pierre-Marc, (2003). *La Génétique des textes,* Nathan, Paris.

BLAISE Marie, (2008). « De la pluralité culturelle à la transculturalité », in *Études Linguistiques Appliquées*, n°152, octobre-décembre, pp. 451-462.

BLANC Nathalie, BROUILLET Denis, (2003). *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs*, Éditions in Press, Paris.

BOIRON Véronique, (2011). « Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? », in GOIGOUX Roland et POLLET Marie-Christine (dir.), *Didactique de la lecture de la maternelle à l'université*, Presses universitaires de Namur, Belgique, pp. 23-52.

BOLZONI Lina, (2005). *La Chambre de la mémoire : Modèles littéraires et iconographiques à l'Age de l'imprimerie*, Droz, Genève.

BONIFACE Claire, PIMET Odile, (1996). *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*, coll. didactique du Français, Retz, Paris.

BOURDEAU Guy, (1992). « Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire », in ROY G.-R., LAFONTAINE L., BOURDEAU G., et VIAU R., *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*, Éditions CRP, pp. 109-156.

BOURDET Jean-François, (1988). « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation » in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Hachette, coll. Recherches et applications février-mars, pp. 144-148.

BOURDIEU Pierre, (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.

BOURDIEU Pierre, (1982). *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

BOURDIEU Pierre, (1994). *Raisons pratiques (Sur la théorie de l'action)*, Seuil, Paris.

BOURGAIN Dominique, (1988). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture au milieu professionnel*, thèse de doctorat d'état, Université de Franche-Comté, Besançon.

BOYER Henri, BUTZBACH Michèle et PENDANX Michèle, (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.

BOYER Alain-Michel, (2005). « Les marges de la littérature et la question de l'autre », in FOREST Philippe, SZKILNIK Michelle, *Théorie des marges littéraires*, Université de Nantes, éd. Cécile Defaut, coll. « Horizons comparatistes », pp. 257-294.

BRAHIMI Denise, (2001). *Langue et littératures francophones*, Ellipses, coll. Thèmes et études, Paris.

BRONKART Jean-Paul, et *al* (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse,* Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris.

BRONCKART Jean-Paul, (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Col. « Sciences des discours », Delachaux et Niestlé, Lausanne.

BRUCE Bertram, (1987). « L'Expression Écrite », Technologies de l'Information et Apprentissages de Base, n°127-164. OCDE : Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

BRUNER Jérôme, (1990, rééd. 1998). *Car la culture donne forme à l'esprit* : *De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, Paris.

BUCHETON Dominique, (1995). *Écriture-Réécritures, Récits d'adolescents*, Peter Lang, coll. Exploration, Suisse.

BUCHETON Dominique, CHABANNE Jean-Charles (dir.), (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, Paris.

BUCHETON Dominique, DEZUTTER Olivier, (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Un défi pour la recherche et la formation*, Editions de Boeck Université.

BUTOR Michel, (1992). *Essais sur le roman*, Gallimard, Paris.

C

CANDELIER Michel & al. (2007). *CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.* Version 1, juin 2007, projet « À travers les Langues et les Cultures » (ALC), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme.

CANDELIER Michel, (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », in *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), pp. 65-90.

CANVAT Karl, (2003). « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives », in *Pratiques* n°117/118, pp. 171-180.

CAUSA Mariella, MEGRE Bruno, (2008). *Production écrite Niveaux C1-C2 –Atelier FLE*, Didier, Paris.

CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (dir.), (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, CRDP de Versailles, Paris.

CHAMOISEAU Patrick, (1992). *Texaco*, Gallimard, Paris.

CHAROLLES Michel, (1994). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », in *Travaux de linguistique*, n°29, pp. 125-151.

CHARTRAND Suzanne, (2006). « L'Apport du Français Langue Première au Développement des Capacités d'Ecriture des Elèves et des Etudiants », in J. LAFONT-TERRANOVA, et D. COLIN (dir.) *Didactique de l'Ecrit – La Construction des Savoirs et le Sujet Écrivant*, Presses Universitaires de Namur, pp. 11-31.

CHARTRAND Suzanne, BLASER Christiane (dir.), (2008a). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université,* CEDOCEF / Presses universitaires de Namur, Namur.

CHEN Yen, (1993). *Lettres chinoises*, Leméac, Montréal.

CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In BEACCO Jean-Claude et al. (dir). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* PUF, Paris, pp. 1-9.

CHISS Jean-Louis, (2012). *L'Écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, L'Harmattan, Paris.

CICUREL Francine, MOIRAND Sophie, (1990). « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », in GAONAC'CH Daniel, *Acquisition d'une langue étrangère, Approche cognitive,* Hachette, coll. F., Paris, pp. 155-174.

CICUREL Francine, (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, coll. Autoformation, Paris.

CICUREL Francine, (2001). « Pratiques de lecture et enseignement », in *Mondialisation et humanisme*, actes du congrès SEDIFRALE XII, Rio-de-Janeiro.

CICUREL Francine, (2007). « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire » in BEMPORAD Chiara, JEANNERET Thérèse, *Etudes de Lettres*, « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères » n°4, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, pp. 155-174.

CICUREL Francine, (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, coll. Langues et didactique, Paris.

COIRIER Pierre, GAONAC'H Daniel, PASSERAULT Jean-Michel. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes,* A. Colin, Paris.

COLLES Luc (2003). « La poésie en classe de français langue étrangère » in *Enjeux* n° 56, pp. 66-74.

COLLES Luc (*et al.*), (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias,* E.M.E & Inter Communications S.P.R.L., Cortil-Wodon.

COMBETTES Bernard, ([1983[1988). *Pour une grammaire textuelle*. *La progression thématique,* de Boeck-Duculot, Bruxelles.

COMPAGNON Antoine, (1979). *La Seconde main, ou le travail de la citation*, Seuil, Paris.

COMPAGNON Antoine, (1998). *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, Seuil, coll. Points essais, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes*, Centre régional de documentation pédagogique, Caen.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, COMITE DE L'EDUCATION, (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Divisions des Langues vivantes, Didier, Paris.

CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary, (1994). *La production écrite*, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

CORNAIRE Claudette, (1999). *Le point sur la lecture*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

CORTIER Claude, (2000). « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in *Etudes Linguistiques Appliquées*, n°140, octobre-décembre, pp. 475-489.

COSTE Daniel, (1970). « Textes et documents authentiques au niveau 2 », in *Le Français Dans le Monde*, n°73, Hachette, Paris, pp. 88-95.

COSTE Daniel, (2009). « Tâche, progression, curriculum », in *Le Français dans le monde*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langues », n°45, CLE International, coll. Recherches et applications, pp. 15-24.

COURTILLON Janine, (2003). *Élaborer un cours de FLE*, Hachette Français langue étrangère et seconde, Clé International, coll. F., Paris.

CUMMING Alister, (1989). « Writing Expertise And Second Language Proficiency », in *Language Learning*, n° 39, pp. 14-81.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Paris.

CYR Paul, (1998). *Les Stratégies d'apprentissage,* CLE International, Paris.

D

DABÈNE Michel, (1987). *L'Adulte et l'Écriture. Contributions à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck, Editions universitaires, Bruxelles.

DABÈNE Michel, (1991). « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », in *Le Français Aujourd'hui*, « *Concevoir écrire* », n°93, mars, pp. 25-34.

DABÈNE Michel, (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement d'écriture,* Logiques Montréal, pp. 151-173.

DEBON Claude, (2008). *-Calligrammes- dans tous ses états. Édition critique du recueil de Guillaume Apollinaire*, Calliopées, Paris.

DE CARLO Maddalena, (1998). *L'interculturel,* Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

DE FOUCAULT Bruno, (1988). *Les structures linguistiques de la genèse des jeux de mots*, Berne, Peter Lang.

DEFAYS Jean-Marc, (2003). *Le Français Langue Etrangère et Seconde*, Mardaga, Belgique.

DEFAYS Jean-Marc et (*al),* (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Hachette FLE, Paris.

DELAMOTTE Régine, PENLOUP Marie-Claude, (2000). « Le passage à l'écriture », in DELAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne (*et alii*), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, PUF, coll. Éducation et formation, Paris, pp. 13-108.

DEMOUGIN Françoise, (2008). « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », in *Etudes Linguistiques Appliquées, n*°152, octobre-décembre, pp. 411-428.

DEMORGON Jacques, (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale,* Armand Colin, Paris.

DEMORGON Jacques, (2005). *Critique de l'interculturel, L'horizon de la sociologie* Economica, Anthropos, coll. Anthropologie, Paris.

DESCHÊNES André-Jacques, (1998). *La compréhension et la production de textes,* Monographies de psychologie, Presse de l'Université de Québec.

DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique, GUERRIERI Catherine, (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe.* Belin, Paris.

DIDEROT Denis, (1751) (réédition de 1965). *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent,* Droz, Genève.

DIDEROT Denis, (1959). « Jacques le Fataliste et son maître », in *Œuvres romanesques*, Texte établi avec présentations et notes par Henri Bénac, Éditions Garnier, Paris.

DORMOY Denis, (2004). « De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant », in *Le Français Aujourd'hui*, « Réécritures », n°144/janvier, CRDP, Paris, pp. 83-89.

DUCHESNE Alain, LEGUAY Thierry, (1987). *Petite fabrique de littérature,* Magnard, Paris.

DUCHESNE Alain, LEGUAY Thierry, (1988). *Petite fabrique de littérature 2,* Lettres en folie, Magnard, Paris.

DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie et al., (1972, 1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,* Seuil, Paris.

DUFAYS Jean-Louis, (1994). *Stéréotype et lecture : essai sur la réception littéraire*, Coll. Philosophie et langage, Mardaga, Liège.

DUFAYS Jean-Louis, (2004). « La didactique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », in CANVAT Jarl, LEGROS Georges, *Les valeurs dans/de la littérature*, Presses Universitaires de Namur, Coll. Diptyque, Namur, pp. 103-129.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.

DUMONT Renaud, (2008). *De la langue à la culture, Un itinéraire didactique obligé*, L'Harmattan, Paris.

E

ECO Umberto, (1985). *Lector in fibula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris.

F

FABRE-COLS Claudine, (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture,* CEDITEL-Atelier du texte, Grenoble.

FABRE-COLS Claudine, (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagné*, ESF.

FAYOL Michel, (1987). « La mise en texte et ses problèmes », In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain et B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Editions Bruxelles, Boeck, pp. 223-239.

FAYOL Michel, (1990). « La production de textes écrits », in *Éduction permanente* n°102, pp. 21-30.

FAYOL Michel, (1991). « L'Approche cognitive de la Production Écrite », in *La Production d'Écrits : de l'École Maternelle au Collège*, CRDP, Dijon, pp. 147-160.

FÉNÉON Felix, (1990). *Nouvelles en trois lignes*, Édition présentée par Patrick et Roman Wald Lasowski, Macula, Paris.

FERREOL Gilles, JUCQUOIS Guy. dir. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles,* Armand Colin - Collection « Dictionnaire », Paris.

FORESTAL Chantal, (2008). « La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », in *Études Linguistiques Appliquées*, n°152, octobre-décembre, pp. 393-408.

FORTIER Gilles, PREFONTAINE Clémence, (1989). « Vers une Stratégies d'Aide au Scripteur », in *Ordinateur, Enseignement et Apprentissage*, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 267-298.

FREINET Célestin, (1967). *Le Journal scolaire,* Éditions de l'École Moderne, Française, Cannes.

FREUD Sigmund, (1933). « La création littéraire et le rêve éveillé », in *Essais de psychanalyse appliquée,* Editions Gallimard –Idées-, Paris, pp. 69-81.

FURETIERE Antoine, (1981). *Le Roman bourgeois* (1666), Gallimard, Paris.

G

GALISSON Robert, (1991). *De la langue à la culture par les mots,* CLE International, Paris.

GAONAC'H Daniel, (1987). *Théorie d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Étrangère*, Hatier, Paris.

GAONAC'H Daniel (dir.), (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive,* Hachette, coll. F, Paris.

GARCIA-DEBANC Claudine, (1992). *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

GARCIA-DEBANC Claudine, (1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits », in *Pratique*s n°77, mars, pp. 3-23.

GENETTE Gérard, (1972). *Figures III*, Seuil, Paris.

GENETTE Gérard, (1982). *Palimpsestes - la littérature au second degré -*, Seuil, Paris.

GENETTE Gérard (*et al.*), (1986). *Théories des genres*, Seuil, coll. Points essais, Paris.

GENETTE Gérard, (1987). *Seuils,* Seuil, coll. Points essais, Paris.

GERMAIN Claude, LEBLANC Raymond, (1988). « La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition », in *Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes*, de Boeck Université, Belgique, pp. 13-24.

GERMAIN Claude, (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

GIASSON Jocelyne, (2007). *La compréhension en lecture*, De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, Montréal – Bruxelles.

GIRARD Denis, (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*, 4ème édition, Armand Colin-Longman, Paris.

GIRARD Denis, (1995). *Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques*, Bordas, Paris.

GODARD Anne (dir.), (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Collection Langues & didactique, Paris.

GOLDER Caroline, FAVART Monik, (2003). « Argumenter c'est Difficile…Oui, mais Pourquoi ? », in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°130, avril-juin, pp. 187-209.

GOLDER Caroline, GAONAC'H Daniel, (2004). *Lire & comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette éducation, coll. Profession enseignant, Paris.

GOODY Jack, (1977). *La raison graphique*, Traduction française, Éditions Minuit, coll. Le sens commun, Paris, (1979).

GOULLIER Francis, (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et portfolios*, Didier, Paris.

GRESILLON Almuth, LEBRAVE Jean- Louis, (1983). « Avant-propos », *Langages*, n°69, Larousse, pp. 5-10.

GRESILLON Almuth, (1988). « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états », in *Pratiques* « L'organisation des textes » n°57, mars, pp. 107-122.

GRESILLON Almuth, (1994). *Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, PUF, Paris.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (GFEN), (1982), *Agir ensemble à l'école*, Casterman, Tournai.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (GFEN), (1988). *L'atelier d'écriture, « Le pouvoir d'écrire »*, Publication du GFEN, Ivry.

GRUCA Isabelle, (1993). *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE. Etude de didactique comparée*, thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.

GUIRAUD Pierre, (1976). *Les jeux de mots*, Presses Universitaires de France Coll. « *Que sais-je ?* », Paris.

H

HALTE Jean-François, (1982). « Travailler en projet : écrire un roman historique en 5ème », in *Pratiques* n°36, décembre, pp. 38-77.

HALTE Jean-François, (1988). « L'écriture entre didactique et pédagogie », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°71, *Production des textes écrits*, juillet-septembre, pp. 7-19.

HAMEZ Marie-Pascale, (2012). « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS, FLM », in *Le Français Aujourd'hui*, n°176, mars, pp. 73-90.

HALLIDAY Mak et HASAN Ruqaiya (1992). *Cohesion in English*, Longman, Londres, New York.

HAYES John R., (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in BOYER J.-Y., DIONNE J.-P. et RYAMOND P. (dir), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 49-73.

HERIL Alain, MEGURIER Dominique, (2000). *Atelier d'écriture pour la formation d'adultes, Outils pour la formation*, Retz, Paris.

HIRSCHSPRUNG, Nathalie (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Collection Nouvelle Formule. Hachette, Français langue étrangère, Paris.

HOUDART-MEROT Violaine (2001). « Des humanités à la fracture des années soixante », in BOISSINOT Alain, ARMAND Anne et JORDY Jean, *Profession enseignant, Le français en collège et en lycée*, Hachette, Education, Paris, pp. 28-35.

HOUDART-MEROT Violaine (2006). « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », in *Le français aujourd'hui* n°153, Armand Colin, Paris, pp. 25-32.

HUGO Victor, (1985). *Notre Dame de Paris*, (1831), « Bouquins », Robert Laffont, Paris.

HUYNH Jeanne-Antide (1994). « Les enjeux des ateliers d'écriture dans les pratiques et la formation des étudiants », in *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture*, Retz, Paris, pp. 98-106.

HYMES Dell, (1991). *Vers la compétence de communication*, CREDIF, Hatier, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris.

I

ISER WOLFGANG, (1985). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, coll. Philosophie et langage, Bruxelles.

J

JAKOBSON Roman, (1963). *Essais de linguistique générale*, tome 1, Minuit, coll. Double, Paris.

JAUSS Hans Robert, (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, coll. Tel, Paris.

JEANDILLOU Jean-François, (1997). *L'analyse textuelle,* Col. « Cursus », Armand Colin, Paris.

JOFFRIN Laurent, (1988). *Mai 68 : histoire des événements*, Points-Seuil, Paris.

JOPECK Sylvie, (2009). Le fait divers dans la littérature, Gallimard, Paris.

JOUBERT Jean-Louis, (2006). « La Littérature francophone par ceux qui la font : Enseigner les littératures francophones » in *Le Français dans le Monde*, n°343, pp. 23-25.

JOUVE Vincent, (1993) : *La lecture*, Hachette supérieure, coll. Contours littéraires, Paris.

K

KAPLAN Robert B. (1966). « Cultural though patterns in inter-cultural education », in *Language learning*, vol. 16, n°1 et 2, pp. 1-20.

KAVIAN Eva, (2009). *Ecrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture*, 2ème édition, De Boeck-Duculot, Bruxelles.

KELLOGG Ronald T., (1999). *Psychology of Writing*. Cary, NC, Oxford University Pres, USA.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, (2008). *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*, Collection Cursus, Armand Colin, Paris.

L

LABOV William, (1987). *Le parler ordinaire*, Minuit, Paris.

LAFONT Jacqueline, (1999). « Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture », in *Le Français Aujourd'hui,* n°127, septembre, pp. 26-32.

LAFONT Jacqueline, COLIN Didier, (2006). *Didactique de l'écrit, La construction des savoirs et le sujet-écrivant*, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, Namur.

LANG Ewald (1972). « Quand une "grammaire de texte" est-elle plus adéquate qu'une "grammaire de phrase" ?, in *Langue Française*, n°26, pp. 75-80.

LE CLÉZIO Jean-Marie Gustave, (1978). *Mondo et autres histoires*, Gallimard, Paris.

LEFRANCOIS-YASUDA Carole, (2009). « Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire » in *Synergies Europe* n°4 *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*, GERFLINT, pp. 71-88.

LÉGER Thierry, ROUSSEL-GILLET Isabelle et SALLES Marina (dir.), (2010). *Le Clézio, passeur des arts et des cultures*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

LE GOFF François, (2006). *Écriture, réécriture et enseignement de la littérature.* Thèse de doctorat, Université de Metz.

LE GOFF François, (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux* n°73, « Écriture d'invention et ateliers d'écritures », Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble, pp. 19-34.

LÜDI Georges, GAUTHIER Claude & MÜNCH Beat, (1994). « Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère », in COSTE Daniel et *al*. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Hatier-Didier, CREDIF-LAL, Paris, pp. 100-116.

M

MAALOUF Amin, (1983). *Les Croisades vues par les Arabes*, J.-C. Lattès, Paris.

MAALOUF Amin, (1998). *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris.

MAINGAIN Sylvie, DUFAYS Jean-Louis, (1999). « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture. Ou comment aider l'élève à devenir auteur de son texte », in *Le Français Aujourd'hui*, n°127 « *Écritures créatives* », Éditions Bertrand-Lacoste, Paris, pp. 44-51.

MARTIN Michel, (1995). *Jeux pour écrire*, Coll. Hachette Education, Paris.

MARTIN Michel, (1999). *Jeux pour lire*, Coll. Hachette-éducation, Paris.

MAUPASSANT Guy DE, (2003). *Contes Fantastiques complets, version intégrale*, Édition établie, présentée et annotée par RICHTER Anne, Éditions Marabout, La Flèche (Sarthe).

MOIRAND Sophie, (1979). *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère,* CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

MOIRAND Sophie, (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Hachette, coll. F Recherches/ applications, Paris.

MOIRAND Sophie, (1999). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. Autoformation, Paris.

MOLIÈRE, (1979). *Œuvres Complètes IV*, Chronologie, introduction et notices par MONGRÉDIEN Georges, Garnier-Flammarion, Paris.

MOLINIÉ Georges, (1992). *Dictionnaire de rhétorique,* Librairie Générale Française, Paris.

MOLINIÉ Georges, VIALA Alain, (1993). *Approches de la réception, sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio,* PUF, Perspectives littéraires, Paris.

MOREL Anne-Sophie, (2012). « Littérature et FLE, état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », *Synergies Monde* n°9, actes du 2ème forum mondial HERACLES, GERFLINT, pp. 141-148.

N

NUCHEZE Violaine, (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*, L'Harmattan, Paris.

O

ORIOL-BOYER Claudette, (1988). « Interactions de l'écriture et de la lecture », in *Actes de lecture* n°21, mars, pp. 56-67.

ORIOL-BOYER Claudette, (1990). « La réécriture », in *La réécriture*, Oriol-Boyer (dir.), Actes de l'Université d'été tenue à Cerisy-la-Salle, du 22 au 27 août 1988, Édition CEDITEL, Université de Grenoble, pp. 9-52.

ORIOL-BOYER Claudette (et al.), (2004). *50 activités de lecture-écriture en atelier*, Tome I, II, CRDP Midi Pyrénées, Septembre.

P

PAMFIL Alina, (2007). « Une mise en forme de la compétence littéraire », in *Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? Le Français Aujourd'hui,* n°157, juin, pp. 101-109.

PAPO Eliane, BOURGAIN Dominique avec la collaboration de PEYTARD Jean, (1989). *Littérature et communication en classe de langue, Une initiation à l'analyse du discours littéraire,* Didier, coll. LAL, Paris.

PENDANX Michèle, (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hacette FL, Paris.

PENLOUP Marie-Claude, (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Didier, coll. CREDIF essais, Paris.

PENLOUP Marie-Claude, (2006). « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », in LAFONT Jacqueline, COLIN Didier, *Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet-écrivant,* Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, Namur, pp. 81-104.

PENNAC Daniel, (1992). *Comme un roman*, Gallimard, Paris.

PERY-WOODLY M.-P., (1993). *Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette, coll. F, Références, Paris.

PEYTARD Jean (dir), (1982). *Littérature et classe de langue*, CREDIF, Hatier, coll., Langues et apprentissage des langues, Paris.

PLOQUIN Fabienne, (1993). « L'Écrit à Contre-pied », in *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications* numéro spécial, février-mars, pp. 151-160.

PORCHER Louis (dir.), (1986). *La Civilisation,* Clé International, Paris.

PORCHER Louis, (1987). *Manières de classe,* Didier, Paris.

PORCHER Louis, (1995). *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris.

PORCHER Louis, (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.

POSLANIEC Christian, (2002). *Vous avez dit Littérature ?* Hachette, éducation, coll. Questions d'éducation, Paris.

POULIOT Michèle, (1993). « Discours explicatif écrit en milieu universitaire », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial février-mars, pp. 120-128.

PRADIER Claire, SCHAFFNER Isabelle, (2005). « La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger », *in* BERTRAND Olivier (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Édition de l'École Polytechnique, Palaiseau, pp. 33-44.

PRÉFONTAINE Clémence, (1998). *Écrire et Enseigner à Écrire,* Les Éditions Logiques, Québec.

PRIEUR Thierry, (1999). « Le roman historique, un genre didactique », in *Trames*, n° 6, pp. 19-28.

PUREN Christian, (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues,* Nathan, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

PUREN Christian, (1990b). « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire dans des langues vivantes étrangères : enjeux historique », in *Les Langues Modernes*, n°3, APLV, Paris, pp. 31-46.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, (1998). *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris.

PUREN Christian, (2002b). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Les Langues modernes* « L'interculturel » n°3, juillet-août-septembre, APLV, pp. 55-71.

PUREN Christian, (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le monde*, n°347, septembre-octobre, FIPF, Clé International, pp. 37-40.

PURVES Alan C., PURVES William C., (1986). « Viewpoints, Cultures, text models, and the activity of writing », in *Research in the Teaching of English*, col. 20, n°2, pp. 174-196.

R

RAIMES Ann, (1985). « What Unskilled ESL Students Do as They Write : A Classroom Study of Composing », in *TESOL Quarterly,* Vol. 19, No. 2, pp. 229-258.

RAIMES Ann, (1987). « Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies : A Study of ESL College Student Writers », in *Language Learning* n°37, pp. 439-467.

REBATTET Christiane, (1997). *Créer des ateliers d'écriture,* Hatier, Paris.

REICHLER-BÉGUELIN Marie-José, DÉNERVAUD Monique et JESPERSEN Janine (1990). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé, Paris.

REUTER Yves, (1989). « L'enseignement de l'écriture, Histoire et problématique », in *Pratiques* n°61 « Ateliers d'écriture », mars, pp. 25-46.

REUTER Yves, (2000a). *L'analyse du récit*, Nathan, Paris.

REUTER Yves, (2000b). *Enseigner et apprendre à écrire,* ESF, Paris.

RICARDOU Jean, (1989). « Écrire à plusieurs mains », in *Pratiques*, « Ateliers d'écriture », n°61, mars, pp. 111-117.

RICARDOU Jean, (1990). *Le Nouveau Roman,* Seuil, Paris.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, (1999). *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.

RIQUOIS Estelle, (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère, du roman légitimé au roman policier*, Thèse de doctorat en linguistique, Université de Rouen.

ROBERT André, BOUILLAGUET Annick, (2007). *L'analyse de contenu*, PUF, Collection Que sais-je, Paris.

ROCHE Anne, GUIGUET Andrée, VOLTZ Nicole, (1989). *L'atelier d'écriture- Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Bordas, Paris.

ROGUES Jean-Paul, CORBIN Stéphan, (2007). « La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales », in COLLES Luc (*et alii*), *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Cortil-Wodon, EME, coll. Proximités, pp. 35-49.

ROSEN Evelyne, (2007). *Le Point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

ROSSIGNOL Isabelle, (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France-Analyse comparative des sept courants clés-*, L'Harmattan, Paris.

ROUXEL Annie, (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Français, Rennes.

ROUXEL Annie, (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur », in *Le Français Aujourd'hui,* n°157, juin, pp. 63-69.

S

SCARRON Paul, (1985). *Le Roman comique* (1651-1657), Folio Classique, Gallimard, Paris.

SCHAEFFER Jean-Marie, (1999). *Pourquoi la fiction ?*, Seuil, Paris.

SCHNEUWLY Bernard, (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des texte informatifs et argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

SCHRÖPFER Denise, (2009). « La posture du lecteur de théâtre », in BULTEN Max, HOUDART-MEROT Violaine, *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui,* Université de Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonies, pp. 215-224.

SÉOUD Amor, (1994). « Document authentique ou texte littéraire en classe de français », in *Études de Linguistiques Appliquées*, n°93, pp. 8-24.

SÉOUD Amor, (1997). *Pour une didactique de la littérature*, CREDIF, Hatier/ Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris.

SILVA Tony, (1993). « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing : The ESL Research and Its Implications », in *TESOL Quarterly* Vol. 27, No. 4, pp. 655-677.

SIMARD Claude, (1992). « L'Écriture et ses Difficultés d'Apprentissage », in *Pour Favoriser la Réussite Scolaire*, Éditions Saint-Martin, Montréal, pp. 276-294.

SLAKTA Denis, (1975). « L'ordre du texte », *Études de linguistique appliquée*, n°19, pp. 30-41.

T

TARDIF Jacques, (1997). *Pour un Enseignement Stratégique,* Les Éditions Logiques, Québec.

TÉTU DE LABSADE Françoise, (dir.) (1997). *Littérature et dialogue interculturel*, Presses de l'Université Laval.

THALER, Danielle, JEAN-BART Alain, (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents. Roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, L'Harmattan, Paris.

TOCHON François, (1990). *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Editions ESF, Paris.
TODOROV Tzvetan, (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, Paris.

TOURATIER Christian, (2006). « Que faut-il entendre par ″connecteur″ ? », in *Travaux du CLAIX*, n°19, Aix en Provence, pp. 19-40.

TOURNIER Michel, (1981). *Le Vol du Vampire, Notes de lecture*, Mercure de France, Paris.

TOURSEL Nadine, VASSEVIERE Jacques, (2003). *Littérature : textes théoriques et critiques,* Nathan université, coll. Fac littératures, Paris.

TRIM John (dir.), (2004). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs du CECER,* Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

V

VERBUNT Gilles, (2005). « Les obstacles aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué », in *Etudes Linguistiques Appliquées*, n°140, octobre-décembre, pp. 409-420.

VERBUNT Gilles, (2006). *Apprendre et Enseigner le français en France*, L'Harmattan, Paris.

VERMEERSCH Gérard, (2002). *La petite fabrique d'écriture,* Magnard, Paris.

VIALA Alain, (2001a). « Les nouveaux programmes de lycée : éléments pour un débat », *in* M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE & A. ROUXEL (Eds), *Recherches en didactique de la littérature,* Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 47-55.

VIALA Alain (2001b). « Le français et les lettres, aujourd'hui », in *Le Français Aujourd'hui,* n°133, AFEF, Paris, pp. 10-22.

VICTORI M., (1999). « An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing : A Case Study of Two Effective and Two Less Effective Writers », in *System* Vol. 27, No. 4, pp. 537-555.

VIGNER Gérard, (1982). *Écrire – Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLÉ International, Paris.

VIGNER Gérard, (2001). *Enseigner le Français comme Langue Seconde*, CLÉ International, Paris.

VOUILLOUX Bernard, (2006). « Le jeu des valeurs au-delà de l'esthétique », in *Revue des Sciences Humaines*, n°283, juillet-septembre, Faculté des Lettres de Lille, pp. 43-62.

W

WEBER Corinne, (1993). « L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentations », in *Le Français dans le Monde,* numéro spécial, février-mars, pp. 62-71.

WHALEN Karen, (1994). « La Compétence Stratégique de l'Expression Écrite. Différences entre l'Anglais Langue Maternelle et le Français Langue Seconde », in *L'Ecrit en Français Langue Étrangère,* « Réflexions et Propositions », Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 51-65.

WITTE S. P., (1992). « Context, text, intertext, written communication » (9) 2, pp. 237-308. Cité par DESCHÊNES A. J. « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », in *La production de textes-Vers un modèle d'enseignement de l'écriture-*, Éditions Logiques, p. 131.

WOLFF Dieter, (1996). « Zur Förderung der Zweitsprachlichen Schreifahigkeit », in *Schreiben in der Fremdsprache*, AKS-Verlag Bochum, Germany, pp. 110-134.

Y

YAGUELLO Marina, (1981). *Alice au pays du langage*, Seuil, coll. Philosophie générale, Paris.

Z

ZAMEL Vivian, (1983). « The Composing Process of Advanced ESL Students : Six Case Studies », in *TESOL Quarterly* Vol. 17, No. 2, pp.165-187.

ZARATE Geneviève, (2005). « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel », in BERTRAND Olivier (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Éditions de l'École Polytechnique, Palaiseau, pp. 11-30.

ZARATE Gérard, (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, coll. Recherches/applications, Paris.

ZARATE Gérard, (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, coll. Crédif Essais, Paris.

Méthodes citées

ABRY Dominique, BORG Serge, FERT Catherine, PARPETTE Chantal, STAUBER Julie, (2008). *Ici 1*, CLE International, Paris.

BARAONA Geneviève, (2005). *Littérature en dialogues, niveau intermédiaire*, Rfi, coll. « en dialogues », CLE International, Paris.

BARTHELEMY Fabrice, SOUSA Sophie, SPERANDIO Caroline, (2013). *Zénith 3*, CLE International, Paris.

BERTHET Annie, DAILL Emmanuelle, HUGOT Catherine, SAMPSONIS Béatrix, WAENDENDRIES Monique, (2006). *Alter Ego 1*, Hachette FLE, Paris.

BERTHET Annie, DAILL Emmanuelle, HUGOT Catherine, WAENDENDRIES Monique, (2006). *Alter Ego 2*, Hachette FLE, Paris.

BERTHET Annie, DAILL Emmanuelle, HUGOT Catherine, WAENDENDRIES Monique, (2012). *Alter Ego 1+*, Hachette FLE, Paris.

BLONDEAU Nicole, ALLOUACHE Ferroudja, (2003). *Littérature progressive du français*, coll. Progressive, 3 niveaux publiés, CLE international, Paris.

CAPELLE Guy, GIDON Noëlle, (1999). *Reflets 2*, Méthode de français, Hachette, Paris.

COURTILLON Janine, RAILLARD Sabine, (1982). *Archipel*, Didier, Paris.

CRIDLIG Jean-Marie, GIRARDET Jacky, (1999). *Panorama 2*, CLE International, Paris.

DAILL Emmanuelle, (2012). *Alter ego+*, A1 / A2, Hachette –Français Langue Étrangère, Paris.

DI GIURA Marcella et BEACCO Jean-Claude, (2009). *Alors ? niveau B1*, Didier, Paris.

FLUMIAN Catherine, LABASCOULE Josiane, ROYER Corinne, (2004). *Rond-Point 2*, PUG, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

GIRADET Jacky et FRÉROT Jean-Louis, (2004). *Panorama 3*, CLE International. Paris.

GUILLOUX Michel**,** (2008). *Scénario2, livre de l'élève A2-B1*, Hachette, Paris.

GUILLOUX Michel, HERRY Cécile, PONS Sylvie, DOLLEZ Catherine (dir.), (2010). *Alter ego 5*, Hachette, Paris.

HUGO Catherine et *al*, (2004). *Connexions* 1, Didier, Paris.

POISSON-QUINTON Sylvie, MAHEO-LE COADIC Michèle, VERGNE-SIRIEYS Anne, (2005). *Festival 2*, CLE International, Paris.

RAOUL Sylvette, DOUËNEL Lysane, JACKSON Geneviève, (1994). *Si tu t'imagines…Ateliers de littérature, lecture, écriture*, Hatier/Didier, Paris.

Dictionnaires :

CUQ Jean-Pierre (dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris.

ROBERT Jean-Pierre, (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris, p. 14.

Sitographie[147]

BARBIER Marie-Laure, (2003). *Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches*, [visité le 30 mars 2014], disponible sur Internet
<URL :http://www.univ-Touen.fr/arobase/v7/barbier.pdf

CHISS Jean-Louis, FILLIOLET Jacques, (1986). « Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM) », In *Langue française*, Vol. 70 n°1, Communication et enseignement. pp. 87-97. [visité le 05 mars 2014], disponible sur Internet
<URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373

CITTON Yves, (2009). La compétence littéraire : apprendre à (dé)jouer la maitrise, [visité le 4 novembre 2014], disponible sur Internet
<URL: http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view

CONSEIL de l'Europe, Division des politiques linguistiques, (2003). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, [visité le 26/10/2014], disponible sur Internet
<URL : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Manuel.html

DERUELLE Aude, (2004). « Les adresses au lecteur chez Balzac », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 11 | 2004, mis en ligne le 01 janvier 2004, [visité le 20 juillet 2015], disponible sur Internet
<URL: http://narratologie.revues.org/11

DEZUTTER Olivier, (2008). *Accompagner la production d'écrits en français langue étrangère*, [visité le 2 avril 2014], disponible sur Internet
<URL: http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeures-et-professeurs/corpsprofessoral-en-pedagogie/dezutter-olivier/

[147] Les sites Internet sont éphémères. Ils disparaissent ou changent d'adresse sans préavis. C'est pourquoi il est possible que certaines adresses aient changé depuis la dernière date de consultation.

DUFAYS Jean-Louis, (2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, [visité le 08 juillet 2015], disponible sur Internet
<URL: http://lidil.revues.org/60

DUFAYS Jean-Louis et KERVYN Bernadette (2012). « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, [visité le 15 juillet 2016], disponible sur Internet
<URL : http://educationdidactique.revues.org/728 ; DOI : 10.4000/educationdidactique.728

FABRE-COLS C., BARRE-DE MINIAC C., (2001). « Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques », In *Revue française de Pédagogie*, Volume 136, [visité le 20 février 2014], disponible sur Internet
<URL :http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_2001_num_136_1_2837_t1_0181_0000_2

GUEZ Olivier, (2013). *Les écrivains américains, cultivés en pépinières*, [visité le 30 mai 2014], disponible sur Internet
<URL: http://www.lemonde.fr/livres/article/2013/04/25/les-ecrivains-americains-cultives-en-pepinieres_3165952_3260.html.

HÉBERT Audrey, ÉTHIER Marc-André, (2009). « Le roman historique comme instrument didactique », in *Québec français*, n°154, été, pp. 127-129, [visité le 23 juillet 2015] disponible sur Internet
<URL: http://id.erudit.org/iderudit/1837ac

HERNANDEZ ALARCON Magdalena, (2001). « Proposition Instructionnelle pour Développer la Compétence de Production Écrite des Étudiants de la Licence de FLE à l'Université de Veracruz », in *Colleccion Pedagogica Universitaria*36, pp. 1-28, juillet-décembre, [visité le 22 février 2014], disponible sur Internet

<URL :http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_36/B%20Hernandez%20Alarcon%20Proposition.pdf

HIDDEN Marie-Odile, (2011). « Apprendre à rédiger un texte en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, mis en ligne le 30 septembre 2011, visité le 22 mai 2015], disponible sur Internet
<URL: http://aile.revues.org/4293

LEFRANÇOIS Pascale, (2001). « Le Point sur les Transferts dans l'Écriture en Langue Seconde », in *Canadian Modern Language Review* 58, 2 : décembre 2001, [visité le 10 avril 2014], disponible sur Internet
<URL: http://www.utpJournals.com/product/cmlr/582/582-Lefrancois.html

MARTIN Serge, (2012). « Enseigner la littérature à l'école : ni expliquer, ni simplifier, faire œuvre(s) ». Billet contributif (08/10/2012) au blog l'école : [visité le 10 avril 2016], <URL :http://littecol.hypotheses.org/98

MONTANDON Alain, (2013). « Formes brèves et microrécits », in *Les Cahiers de Framespa* [En ligne], 14 | 2013, mis en ligne le 06 mars 2016, [visité le 15 juin 2016], disponible sur Internet
<URL : http://framespa.revues.org/2481 ; DOI : 10.4000/framespa.2481

OLIVE Thierry, PIOLAT Annie et ROUSSEY Jean-Yves, (1997). « *Effort Cognitif et Mobilisation des Processus en Production de Texte. Effet de l'Habileté Rédactionnelle et du Niveau de Connaissances* », pp.71-85, [visité le 10 avril 2014], disponible sur Internet
<URL : http://www.up.univ- mrs.fr/wpsycle/documentpdf/document piolat/Publications/OlivePR1997.pdf

ORIOL-BOYER Claudette, (1988). « Interactions de l'écriture et de la lecture », in *Association Française pour la lecture* – Actes de lecture n°21 (mars 1988), [visité le 15 juillet 2012], disponible sur Internet
<URL: http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL21/AL21P56.pdf

PUREN Christian, (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social/* oct.2006 (Téléchargeable en doc. Ou en PDF), Site internet de l'APLV), [visité le 02 juin 2014], disponible sur Internet
<URL: http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php/article389

RICHER Jean-Jacques, (2005). *Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne], Centre de Formation Ouverte et A Distance, Université de Bourgogne, [visité le 15 octobre 2014], disponible sur Internet
<URL: http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/index/htm

RIQUOIS Estelle, (2010). « Exploitation pédagogique du texte littéraire en FLE : un équilibre fragile », in *11ème Rencontres des Chercheurs en Didactique des littératures, Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, pp. 247-251, Genève, [visité le 15 octobre 2015], disponible sur Internet
<URL: http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf

ROUXEL Annie, (2011). *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* Mis à jour le 15 avril 2011, (En ligne) Site Eduscol-site pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale, [visité le 15 mai 2014], disponible sur Internet
<URL: http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html

SCHADRON Georges, (2006). « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation », *Cahiers de l'Urmis* [En ligne], 10-11 | décembre 2006, mis en ligne le 15 décembre 2006, [visité le 08 juillet 2015], disponible sur Internet
<URL: http://urmis.revues.org/220

TOGNOTTI Sandrine, (1997). *Étude d'un Dispositif de Coopération Rédacteur-Lecteur pour l'Apprentissage de la Rédaction Technique*, Mémoire de Master – Université de Genève),

Octobre 1997 [En ligne], [visité le 13 avril 2014], disponible sur Internet <URL : http://tecfa.unige.ch/~tognotti/staf2x/memoire/theories.html

Table des annexes

Annexe 1: Festival 2, (2005), livre de l'élève, pp. 10-11..... 3
Annexe 2: Scénario 2, livre de l'élève, pp. 16-17..... 6
Annexe 3: Questionnaire vierge destiné aux étudiants de l'expérimentation de niveau A2+..... 9
Annexe 4: Questionnaire vierge destiné aux étudiants de l'expérimentation de niveau B1..... 12
Annexe 5: Questionnaire vierge destiné aux étudiants de l'expérimentation niveau B2..... 16
Annexe 6: Descriptif du cours de Langue Écrite – Niveau A2+..... 19
Annexe 7: Le dispositif de l'atelier tremplin (1) mis en place et travaillé avec les étudiants de la classe (A2+) avec le support. 39
Annexe 8: Les productions écrites des étudiants-participants à la séance (1) -Niveau A2+..... 43
Annexe 9: Le dispositif de l'atelier tremplin (2) mis en place et travaillé avec les étudiants de la classe (A2+) avec le support. 46
Annexe 10: Les productions écrites des étudiants-participants à l'atelier tremplin (2) -Niveau A2+. 52
Annexe 11: Le descriptif du projet didactique du cours Langue Écrite - Niveau B1 59
Annexe 12: Conventions de transcription..... 87
Annexe 13: Transcriptions des entretiens 89
Annexe 14: Le descriptif de l'atelier tremplin mis en place et travaillé avec les étudiants du groupe B1, avec les supports..... 101
Annexe 15: Les productions écrites des étudiants participant à l'atelier *Littérarisation d'un fait divers* - Niveau B1..... 106
Annexe 16: Le questionnaire papier envoyé à l'enseignante de la classe B2 115
Annexe 17: Le projet pédagogique détaillé du cours de Langue et de spécialité – option Littérature-Textes Littéraires - Niveau B2. 118
Annexe 18: Les textes des étudiants-scripteurs niveau B2 – Atelier I *Poème en prose*. 134
Annexe 19: Les textes des étudiants-scripteur niveau B2- atelier II *La continuation d'une nouvelle.* 145
Annexe 20: Les textes des étudiants-scripteurs niveau B2 – atelier III *Le dialogue théâtral*..... 150
Annexe 21: Les textes des étudiants-scripteurs niveau B2 - *Le dialogue théâtral II*..... 173
Annexe 22: Exemples d'activités d'écriture créative proposées par des méthodes de FLE. 222
Annexe 23: « Adieu », in *Apollinaire Œuvres poétiques*, (1956), Édition La Pléiade, p. 405. 228
Annexe 24: « Celui qui n'a jamais vu la mer », in J.-M. G. Le Clézio, (1978), *Mondo et autres histoires*, Édition Gallimard, pp. 173-197..... 230
Annexe 25: « La Chevelure », in Guy de Maupassant, (2003), *Contes fantastiques*, Version intégrale, Édition Marabout, pp. 185-192. 255
Annexe 26: « Les Fourberies de Scapin », in *Molière Œuvres Complètes 4*, (1979), introduction et notices par MONGRÉDIEN George, Éditions GF-Flammarion, pp. 221-268..... 264

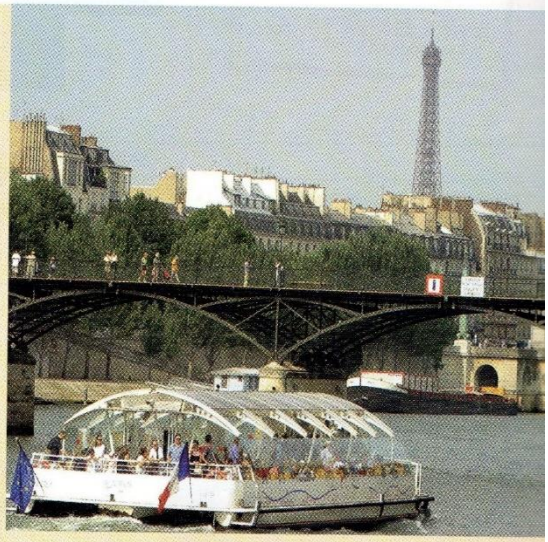
Annexe 1

Festival 2, (2005), livre de l'élève, pp. 10-11.

unité 1 leçon 1

Paris en bateau-mouche

Écoutez et répondez



LA GUIDE : Bonjour messieurs-dames. Pendant une heure et quart, vous allez entendre une merveilleuse leçon d'histoire. Nous sommes ici au pont de l'Alma…

LA MÈRE : Loulou, le caméscope ? Où est-il ?

LE PÈRE : Il est là, dans mon sac.

LA MÈRE : Tu peux prendre le petit ? Vite ! Tu me prends avec lui ? […]

LA GUIDE : À votre gauche, le Grand Palais. Le jardin des Tuileries et le musée du Louvre. Le vieux Louvre, le palais des rois de France, date du XIIIe siècle… […]
À droite, le quai Voltaire. Et voici maintenant le Palais de l'Institut. Il date de 1663. Et l'Académie française. À gauche, le square du Vert-Galant avec la statue d'Henri IV. Le Vert-Galant, c'est lui.

L'ENFANT : Maman, il est où, Henri IV ? Qui c'est ?

LA MÈRE : Chut ! Loulou, le caméscope ! Vite ! […]

LA GUIDE : Attention, nous arrivons au Pont-Neuf, le plus vieux pont de Paris. Il date de… […]

1. Vrai (V), faux (F), peut-être (?). Justifiez votre réponse.

a. Regardez le plan page 11. Quand la guide dit « à droite », elle indique la rive gauche.	V	F	?
b. « Le vieux Louvre date du XIIIe siècle. » La construction commence en 1304.	V	F	?
c. Dans le bateau-mouche, la famille est en haut, sur le pont.	V	F	?
d. L'enfant est un petit garçon.	V	F	?
e. Le père s'appelle Jean-Louis.	V	F	?

2. Poser une question. Reliez une question à une réponse.

a. On arrive quand ?
b. Où sont les toilettes, s'il vous plaît ?
c. Les tickets, ça coûte combien ?
d. Qu'est-ce que c'est ?
e. Ce pont date de quand ?
f. Qui a le caméscope ?
g. Vous payez comment ?

1. En bas à droite.
2. C'est moi !
3. Par carte bleue.
4. À midi et demi.
5. 7 euros.
6. La statue du roi Henri IV.
7. Du XIVe siècle.

Phonétique, rythme et intonation

Écoutez et répétez.

1. Rythme et intonation. L'enchaînement.

– Les toilettes, s'il vous plaît ? – Les toilettes, c'est en bas ? – Les toilettes, c'est en bas ou en haut ? – Allez… – Allez, regarde papa – Allez, regarde papa et fais un sourire.

2. Le son [ɑ̃].

– Maman, on arrive quand ? Maman, tu m'entends ? On mange dans combien de temps ?
– Dans un moment. Patience !
– Maman, j'ai soif ! Et j'ai faim !
On arrive quand ?

Noms
- un caméscope
- une claque
- un coca
- une escale
- la faim (avoir faim)
- l'histoire
- un palais
- un passager
- un roi
- la soif (avoir soif)
- un square
- une statue
- les toilettes

Adjectifs
- ancien, ancienne
- magnifique
- merveilleux, merveilleuse
- vieux, vieille

Verbes
- admirer qqn, qqch
- dater de...
- descendre
- écouter qqn, qqch
- longer qqch
- répondre qqch à qqn
- se taire
- tomber

Mots invariables
- en bas
- parmi

Pour communiquer
- Chut !
- Vite !
- Tais-toi !
- Oh là là !
- Zut ! (familier)

Manière de dire
- Prendre quelqu'un ou quelque chose en photo
- Le petit, la petite (l'enfant)
- Qu'est-ce que ça veut dire ?
- Faire pipi

Lisez et écrivez

Paris Étapes Croisières

Nous partirons du pont de Bir-Hakeim. Juste à votre droite, vous pourrez admirer la tour Eiffel. Nous longerons la rive gauche. Parmi les plus beaux ponts de Paris, le pont d'Iéna, le pont de l'Alma, le pont Alexandre-III…

Sur votre droite, vous verrez l'Institut et la célèbre Académie française puis à gauche, l'île de la Cité et le pont Saint-Michel. Notre premier arrêt sera l'escale de la Tournelle. Les passagers qui veulent visiter Notre-Dame de Paris devront descendre ici.

Sur l'île Saint-Louis, vous admirerez les magnifiques bâtiments du XVIIe siècle. Nous reviendrons par la rive droite. À nouveau, l'île de la Cité. La passerelle des Arts. Nous arriverons enfin au Louvre. Les passagers qui veulent visiter le Louvre descendront ici.

Compréhension écrite

Lisez les explications et complétez le schéma.

Expression écrite

À partir de ces éléments, rédigez une publicité pour cette croisière sur la Seine.

a. départs samedi ou dimanche b. embarquement : 12 h 30 c. déjeuner en musique d. durée : 1 h 45 e. adultes : 50 €, enfants –12 ans : 25 € f. tenue correcte exigée g. départ pont de l'Alma, rive droite h. prix nets, vin et service compris

Point Orthographe

Comment écrire l'impératif à la 2e personne du singulier ?

1. Verbes en -er (+ *ouvrir* et *offrir*) : la 2e personne du singulier perd son -s final (sauf dans « Vas-y »). – *Appelle-moi – Allez, mange ! – Écoute ! – Lève-toi ! – Dépêche-toi ! – Ouvre la porte !*

2. Autres verbes : on garde le -s final. – *Viens ! – Mets la table ! – Dis la vérité ! – Éteins la lumière – Bois quelque chose…*

Répondez avec un impératif.

Exemple : Je peux sortir ? → Oui, sors.

a. Je peux aller dormir chez Mélanie ? → … b. Je prends quel journal ? → … c. Qu'est-ce que je fais ? Je pars ? → … d. Si tu veux, je parlerai le premier. → … e. Il faut écouter ? → … f. Je mets quelle jupe ? La noire ? → …

Annexe 2

Scénario 2, livre de l'élève, pp. 16-17.

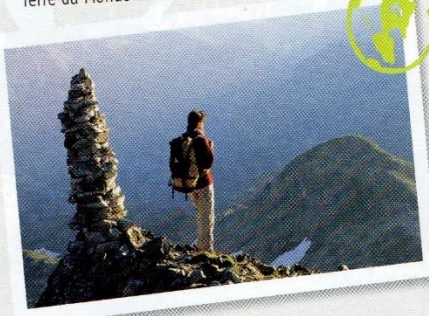
COMPRENDRE ET *Agir*

A UN CONCOURS ? JE PARTICIPE !

Fondation Terre du Monde

Concours Jeunes aventuriers

Vous rêvez de partir en voyage, seul ou en équipe ? Vous avez un projet ? Participez à notre grand concours ! Si vous gagnez, la Fondation Terre du Monde vous aidera à partir !



Conditions de participation et renseignements : concours@terre-du-monde.fr / Tél. : 01 46 89 74 77.

1 **Observez cette affiche. Vrai ou Faux ?**

1. C'est une publicité pour une agence de voyages.
2. La Fondation Terre du Monde propose un concours.
3. On peut seulement téléphoner à la Fondation.
4. Le concours est ouvert à tous les publics.

2 **Écoutez. Antoine Lévêque appelle pour :**

1. remercier les organisateurs du concours. **2.** se renseigner sur le concours. **3.** inscrire un ami.

3 **Réécoutez et dites si c'est la secrétaire ou Antoine qui demande :**

1. quelle est la durée du voyage. **2.** quelle est la récompense pour le gagnant. **3.** quel est le dernier jour pour s'inscrire. **4.** quelles sont les conditions de participation. **5.** quelle est la destination. **6.** quelles sont les modalités d'inscription.

4 **Recopiez et complétez le formulaire d'inscription d'Antoine Lévêque.**

TITRE DU PROJET Les hommes bleus du désert

☐ Projet collectif ☐ Projet individuel

Nombre de participants : ..... **Âge :** .....

Type de projet : ☐ Sportif ☐ Humanitaire ☐ Scientifique ☐ Documentaire

Durée du projet : .....

— Fondation Terre du Monde, bonjour.
— Bonjour, Madame. Antoine Lévêque à l'appareil. Je vous appelle au sujet du concours « Jeunes aventuriers ». Est-ce que vous pourriez me renseigner ?
— Je vous écoute.
— D'abord, qui peut participer à ce concours ?
— Il est ouvert à tous les jeunes de 16 à 28 ans. Quel est votre projet ?
— Eh bien nous sommes deux, nous avons 22 ans et nous voudrions faire un reportage photo sur les hommes bleus du désert.
— Très bien. Dans quel pays voulez-vous aller ?
— En Libye.
— Pendant combien de temps ?
— Pendant les vacances d'été, de juillet à septembre. Heu... Quel est le premier prix ?
— Si vous gagnez, vous recevrez une aide financière de 2 500 euros.
— Et la date limite d'inscription, c'est quand ?
— Le 30 avril.
— Génial ! On s'inscrit comment ?
— Ne quittez pas, je vais prendre vos coordonnées pour vous envoyer un dossier.

Outils pour

▶ **DEMANDER DES INFORMATIONS**

- Pourriez-vous me renseigner ?
- Qui peut participer à ce concours ?
- Vous voulez partir quand ?

Action !

5 **À votre tour, téléphonez pour vous renseigner sur le concours ci-dessous. Jouez la scène à deux.**

Concours « L'Europe est à nous ! »

Vous souhaitez réaliser un projet dans un pays d'Europe ? Vous avez des idées mais vous avez besoin d'aide ? Nous avons peut-être des solutions pour vous ! Tous les projets nous intéressent, alors inscrivez-vous !

Inscription et renseignements :
La Maison de l'Europe, concours « L'Europe est à nous »
9, rue Jeanne d'Arc, 44000 Nantes, tél. : 02 40 48 65 49
www.maisondeleurope.org

B

Antoine Lévêque
Tél. : 01.53.34.45.62
François Veber
Tél./fax : 01.53.90.87.18

Fondation Terre du Monde
6, rue des Saints-Pères
75279 Paris Cedex 06

Paris, le 8 mars

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiants en Langues et Civilisations Orientales et nous voudrions présenter notre candidature au concours "Jeunes aventuriers".

L'année dernière, nous sommes allés en Libye et au Niger et nous avons rencontré des Touaregs, un peuple nomade qu'on appelle aussi les hommes bleus, parce qu'ils portent souvent des vêtements de cette couleur. Nous connaissons un peu leur langue, le tamasheq, et nous aimerions retourner en Libye pour partager leur vie et leurs aventures. Notre objectif est d'accompagner une tribu pendant trois mois dans le désert. Nous avons aussi l'intention de faire un reportage photo et d'organiser à notre retour une série d'expositions dans différentes villes d'Europe.

Nous savons que ce projet est très coûteux mais une aide de votre Fondation nous permettra de le financer.

Vous trouverez ci-joint le dossier d'inscription complet.

Nous vous présentons, Madame, Monsieur, nos salutations respectueuses.

Antoine Lévêque, François Veber

6 **Observez la présentation de cette lettre. Qui écrit ? À qui ?**

7 **Lisez la lettre. Il s'agit d'une :**
1. lettre d'excuses. **2.** lettre de motivation.
3. demande de renseignements.

8 **Relisez. Vrai ou Faux ? Justifiez.**
1. Antoine et François ont rencontré des Touaregs.
2. Les Touaregs s'appellent aussi les hommes bleus.
3. Ils aimeraient accompagner une tribu.
4. Le projet d'Antoine et de François ne coûte pas cher.
5. Ils veulent inviter des Touaregs en Europe.
6. Les expositions se feront seulement en France.

9 **Relisez. Qu'ont-ils fait l'année dernière ? Qu'ont-ils l'intention de faire cette année ?**
1. voyager au Niger. **2.** faire un reportage photo. **3.** rencontrer des Touaregs. **4.** organiser une exposition. **5.** apprendre la langue des Touaregs. **6.** passer trois mois en Libye. **7.** traverser le désert. **8.** vivre avec des Touaregs.

Outils pour

▶ **EXPRIMER UNE INTENTION**
- Nous avons l'intention de faire un reportage.
- Notre objectif est d'accompagner une tribu.

▶ **EXPRIMER UN SOUHAIT**
- Nous avons envie d'aller vivre chez eux.
- Nous voudrions présenter notre candidature.
- Nous aimerions retourner en Libye.
- Nous souhaiterions partager leurs aventures.

Action !

10 **Vous décidez de participer au concours « L'Europe est à nous ! » (voir Activité 5 p. 16). Par deux, définissez un projet, puis écrivez une lettre de motivation aux organisateurs.**

11 **Le grand jour est arrivé : vous êtes à l'aéroport, prêts à embarquer pour l'aventure. Un journaliste vous interviewe, vous et votre partenaire. Jouez la scène à trois.**

Annexe 3

Questionnaire vierge destiné aux étudiants de l’expérimentation de niveau A2+.

Enquête destinée aux étudiants du FLE au CUEFLE[148]

Dans le cadre d'une recherche doctorale concernant les ateliers d'écriture en classe du FLE, nous sommes en train de recueillir des données, c'est pourquoi vous êtes priés de bien vouloir participer à notre enquête en répondant au questionnaire suivant en justifiant vos réponses si nécessaire. Merci de votre collaboration

Question 1 :

Vous êtes : □ Homme □ Femme

Question 2 :

Quelle est votre tranche d'âge ? □ Entre 18 et 24 ans. □ Entre 25 et 34 ans. □ Entre 35 et 49 ans.

Question 3 :

Quel est votre pays d'origine ?

.....

Question 4 :

Quel est votre niveau d'études ? □ Bac □ Bac+2 □ Bac+3 □ Bac+4 □ autre

Question 5 :

Quel est le diplôme que vous préparez actuellement et dans quel domaine ?

……...……
…….....……

Question 6 :

Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

…….....……...……

Question 7 :

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Avez-vous déjà eu un certificat de niveau en français ? Où l'avez-vous appris ? Pourriez-vous préciser le nombre d'heures hebdomadaires ?

…….....……
……
……
…

Question 8 :

Quelles sont les langues étrangères que vous pratiquez ? Citez-les dans l'ordre chronologique

.....

.....

Question 9 :

Pendant votre apprentissage du français, quelle est la compétence langagière la plus difficile à apprendre pour vous ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)

□ Compréhension orale □ Compréhension écrite □ Expression orale □ Expression écrite.

Question 10 :

Enquête sur l'atelier d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre d'une recherche doctorale en Sciences de l'éducation - Spécialité didactique du Français langue étrangère (FLE) - Laboratoire I3DL (EA 6308).

Le cours de l'écrit vous a-t-il appris à mieux écrire ? Si oui, grâce à quoi selon vous ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)
□Les consignes et les explications fournies par l'enseignant(e).
□ Les travaux collectifs en classe.
□Les corrections.

Question 11 :

Quelle activité préférez-vous dans le cours ? Pourquoi ?

.....
.....

Question 12 :

Quelle activité aimez-vous le moins ? Pourquoi ?

……..……..……
…….....…….....

Question 13 :

Transférez-vous vos savoirs et savoir-faire de votre langue d'origine à la langue cible (le français) ?

□ Oui □ Non
Si oui, comment mettez-vous en place ce transfert ?
□ Comparaison entre les deux systèmes langagiers.
□ Réflexion sur l'apprentissage de la langue cible.
□ Remise en cause des connaissances d'origine.

Question 14 :

Avez-vous déjà participé à un atelier d'écriture ?

□ Oui □ Non

Si oui, pourriez-vous nous préciser quel était le type d'ateliers auquel vous avez participé et en quelle langue ?

……..…….……
…….....

Question 15 :

Pendant ce semestre, nous avons travaillé ensemble sur l'acrostiche et une nouvelle de Le Clézio. Est-ce que ces deux cours étaient intéressants pour vous ?

□ Oui □ Non

Si oui, quels sont intérêts que vous avez dégagés ?

□ Découvrir des écrivains français.

□Apprendre une nouvelle forme de la poésie française.

□ Travailler plus en détails sur le texte narratif.

Question 16 :

A la fin de votre semestre au CUEFLE, qu'est-ce que vous envisagez de faire ?
□ Retourner dans votre pays.
□ Entreprendre des études universitaires en France.
□ Chercher un travail.
□ Partir dans un pays autre que la France.
□ Autre

Fin du questionnaire

En vous remerciant de votre participation

Annexe 4

Questionnaire vierge destiné aux étudiants de l’expérimentation de niveau B1.

Enquête destinée aux étudiants du FLE au CUEFLE[149]

Dans le cadre d'une recherche doctorale concernant les ateliers d'écriture en classe du FLE, nous sommes en train de recueillir des données, c'est pourquoi vous êtes priés de bien vouloir participer à notre enquête en répondant au questionnaire suivant en justifiant vos réponses si nécessaire. Merci de votre collaboration

Question 1 :

Vous êtes : □ Homme □ Femme

Question 2 :

Quel âge avez-vous ?.....

Question 3 :

Quelle est votre nationalité ?

.....

Question 4 :

Quel est votre niveau d'études ? □ Bac □ Bac+2 □ Bac+3 □ Bac+4 □ autre

Question 5 :

Quel est le diplôme que vous préparez actuellement et dans quel domaine ?

……

……

Question 6 :

Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

……

……

Question 7 :

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Avez-vous déjà eu un certificat de niveau en français ? Où l'avez-vous appris ? Pourriez-vous préciser le nombre d'heures hebdomadaires ?

…….....…….....

.....

.....

Question 8 :

Pendant votre apprentissage du français, quelle est la compétence langagière la plus difficile à acquérir pour vous ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)

□ Compréhension orale □ Compréhension écrite □ Expression orale □ Expression écrite.

Question 9 :

Le cours de l'écrit vous a-t-il appris à mieux écrire ? Si oui, grâce à quoi selon vous ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)

□Les consignes et les explications fournies par l'enseignant(e).
□ Les travaux collectifs en classe.
□ Les devoirs.
□Les corrections.

Enquête sur l'atelier d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre d'une recherche doctorale en Sciences de l'éducation - Spécialité didactique du Français langue étrangère (FLE) - Laboratoire I3DL (EA 6308).

Question 10 :

Quelle activité préférez-vous dans le cours ? Pourquoi ?

.....
.....

Question 11 :

Quelle activité aimez-vous le moins ? Pourquoi ?

……..……..……
…….....…….....

Question 12 :

Transférez-vous vous savoirs et savoir-faire de votre langue d'origine à la langue cible ?

□ Oui □ Non

Si oui, comment mettez-vous en place ce transfert ?
□ Comparaison entre les deux systèmes langagiers.
□ Réflexion sur l'apprentissage de la langue cible.
□ Remise en cause des connaissances d'origine.

Question 13 :

Avez-vous déjà participé à un atelier d'écriture ?

□ Oui □ Non

Si oui, pourriez-vous nous préciser quel était le type d'ateliers auquel vous avez participé et en quelle langue ?

…….……
…….

Question 14 :

Pouvez-vous donner une définition personnelle de l'atelier d'écriture ?

.....
.....

Question 15 :

Pendant ce semestre, nous avons travaillé ensemble sur 3 nouvelles de *Les Nouvelles en trois lignes* de Félix Fénéon et sur des extraits journalistiques de rubrique *Faits divers*. Est-ce que cette séance était intéressante pour vous ?
□ Oui □ Non
Si oui, quels sont intérêts que vous avez dégagés ?
□ Découvrir des écrivains français.
□Apprendre une nouvelle forme de la nouvelle française.
□ Travailler plus en détails sur le texte narratif.

Question 16 :

Rencontrez-vous des difficultés quand vous devez écrire en français :
Une narration ? □ Oui □ Non
Une description ? □ Oui □ Non
Une argumentation ? □ Oui □ Non
Si oui, quelles difficultés ?
……...……
……...…….

Question 17 :

A la fin de votre semestre au CUEFLE, qu'est-ce que vous envisagez de faire ?

□ Retourner dans votre pays.

□ Entreprendre des études universitaires en France.

□Chercher un travail.

□Partir dans un pays autre que la France.

□ Autre.

Fin du questionnaire

En vous remerciant de votre participation

Annexe 5

Questionnaire vierge destiné aux étudiants de l’expérimentation niveau B2.

Dans le cadre d'une recherche doctorale concernant les ateliers d'écriture en classe du FLE, nous sommes en train de recueillir des données, c'est pourquoi vous êtes prié(e)s de bien vouloir participer à notre enquête en répondant au questionnaire suivant tout en justifiant vos réponses si nécessaire.
Toutes les réponses resteront anonymes.
Merci de votre collaboration

Question 1 :

Vous êtes : □ Homme □ Femme

Question 2 :

Quelle est votre tranche d'âge ? □ Entre 18 et 24 ans. □ Entre 25 et 34 ans. □ Entre 35 et 49 ans.

Question 3 :

Quel est votre pays d'origine et votre langue maternelle ?

.....

.....

Question 4 :

Quel est votre niveau d'études ? □ Bac □ Bac+2 □ Bac+3 □ Bac+4 □ autre

Question 5 :

Depuis combien de temps êtes-vous en France ?

…….....…….....……

……. ……

Question 6 :

Faites-vous actuellement des études autres que le français ? Si oui, quel est le diplôme préparé et dans quel domaine ?

……

…….…….....……

Question 7 :

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Avez-vous déjà eu un certificat de niveau en français ? Où l'avez-vous appris ? Pourriez-vous préciser le nombre d'heures hebdomadaires ?

…….....……

.....

Question 8 :

Quelles sont les langues étrangères que vous pratiquez ? Citez-les dans l'ordre chronologique

.....

.....

Question 9 :

Pendant votre apprentissage du français, quelle est la compétence langagière la plus difficile à apprendre pour vous ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)

□ Compréhension orale □ Compréhension écrite □ Expression orale □ Expression écrite.

Question 10 :

Pourquoi avez-vous choisi l'option « Littérature » pour vos cours de spécialité ? Qu'est-ce que vous vouliez apprendre ?

……

……

……

Question 11 :

Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous devez écrire un texte en français ?

……

……

Question 12 :

Rencontrez-vous des difficultés quand vous devez écrire en français :

Une narration ? □ Oui □ Non

Une description ? □ Oui □ Non

Une argumentation ? □ Oui □ Non

Si oui, quelles difficultés ?

……...……

Question 13 :

Le cours de littérature vous a-t-il appris à mieux lire et écrire ? □ Oui □ Non

Si oui, grâce à quoi selon vous ? (*Plusieurs réponses sont possibles*)

□Les consignes et les explications fournies par l'enseignant(e).

□ Les travaux collectifs en classe.

□Les corrections.

□Autres raisons (lesquelles ?)

……..…….

……...

Question 14 :

Pendant votre parcours d'apprentissage, transférez-vous vos savoirs et savoir-faire de votre langue d'origine à la langue cible (le français) ?

□ Oui □ Non

Si oui, comment mettez-vous en place ce transfert ? *(Plusieurs réponses sont disponibles)*

□ Comparaison entre les deux systèmes langagiers.

□ Réflexion sur l'apprentissage de la langue cible.

□ Remise en cause des connaissances d'origine.

Question 15 :

Parmi les travaux écrits que vous avez réalisés pendant ce semestre, il y a eu le poème en prose, la continuation d'une nouvelle et le dialogue théâtral. Est-ce que ces écrits étaient-ils intéressants pour vous ?

□ Oui □ Non

Si oui, quels sont les intérêts que vous avez dégagés ?

……

……

Question 16 :

A votre avis, le travail sur des textes littéraires est-il un avantage pour mieux apprendre la langue française ? Pourquoi ?

……

……

Question 17 :

A la fin de votre semestre au CUEFLE, qu'est-ce que vous envisagez de faire ?

□ Retourner dans votre pays.

□ Entreprendre des études universitaires en France.

□Chercher un travail.

□Partir dans un pays autre que la France.

□ Autre

Fin du questionnaire

En vous remerciant de votre participation

Annexe 6

Descriptif du cours de Langue Écrite – Niveau A2+.

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

Université Nice Sophia Antipolis
Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau A2+-

Séance n°1, 21/01/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel : Présentations	
Tâches communicatives	• EOI : Faire connaissance et communiquer avec les membres de la classe. • EOCæ : Se présenter (nom, prénom, âge, situation familiale, Nationalité) ; Présenter et décrire un camarade. • EOC : Parler de soi (profession, goûts, loisirs, adresse, etc.). • EOC : Raconter votre formation professionnelle à un camarade. • CO Ecoute de 2 très courts dialogues de présentation avec repérage de formules « Je m'appelle », « mon nom/prénom est » ….. *Ressources site audio lingua http://www.audio-lingua.eu/*
Culture	• les rituels de présentation. • le langage familier et l'argot.
Outils linguistiques	• Les verbes au présent et les verbes « être et avoir ». • Lexique de la description. • Vocabulaire relatif à la présentation.

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Séance n°2, 23/01/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Faire des achats	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CO** - Comprendre un document sonore et répondre aux questions. *Delfdalf.ch* **PO** **-**Donner ses impressions sur la vie et les habitudes en France. **CE** -Comprendre un descriptif. -Prix, taille. **PE** -Rédiger une lettre à un ami.
Culture	-Shopping en France. -Les vêtements. -Les couleurs.
Outils linguistiques	Présent de l'indicatif. Nature grammaticale des mots. Déterminants : articles définis, indéfinis Adjectifs démonstratifs et possessifs.

Séance n°3, 28/01/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** un logement, un quartier, une ville.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) ***CE*** - Lire et comprendre une annonce immobilière. **PO** -Caractériser un appartement. -Exprimer ses préférences. **CO** - Comprendre une conversation téléphonique. ***Support :*** Totem 2, Hachette FLE, 2014, p26-27. Le point du fle. Bescherelle.
Culture	Se loger en France. La vie de quartier. Agencement du logement.
Outils linguistiques	Le présent des verbes du 1er groupe. Les pronoms relatifs « qui » et « que ». Les pronoms.

Séance n°4, 30/01/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** La famille.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) ***PO*** **-**Description de la famille, des proches et des amis. -Echanges en binôme sur la famille. **PE** Rédiger une courte description de sa famille. **CE** **-**Comprendre un texte et répondre aux questions. « Les intermittents du couple » **<u>Support :</u>** *Tout va bien*, CLE Internationale. Bescherelle.
Culture	La famille française. Les liens de parenté. Les habitudes françaises. Le divorce.
Outils linguistiques	Le passé composé de l'indicatif. L'accord du participe passé. Les adjectifs qualificatifs. Les possessifs.

Séance n°5, 04/02/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Se déplacer.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CE** -Retrouver une adresse sur un plan. -Recherche et compréhension d'un itinéraire. **PO** -Demander et retrouver son chemin. -Comment percevez-vous la France et les français ? (Echanges collectifs) -Evoquez ses impressions. -Les symboles de la France et de Nice (côte d'azur) **PE** **-**Rédiger une description de votre ville. **<u>Support</u>** -*Totem 2*, Hachette FLE, 2014, P.31. -Bescherelle.
Culture	Les différents transports en commun. La ville de Nice. Le tourisme en France et à Nice.
Outils linguistiques	L'article contracté. Formules de politesse. Verbes Aller Venir Prendre…

Séance n°6, 06/02/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Les activités quotidiennes	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **PO** **-**Raconter ses activités sportives et ses passes temps. -Quels sont les loisirs des français ? -Le sport. **CE** -Les Habitudes alimentaires, les plats préférés, la cuisine locale. -Une journée type. **PE** -Raconter une journée type. (Du réveil au coucher) **Support :** -Bescherelle. -Tout va bien, CLE Internationale. -Totem 1, Hachette, 2015.
Culture	-Les stéréotypes sur la France. -Les passe-temps favoris des français. -La gastronomie en France. (Mythe ou réalité ?) -
Outils linguistiques	-Les valeurs du présent. -Les pronoms personnels.

Séance n°7, 11/02/2014	Enseignant : Mahroug rida
Cadre actionnel **:** Caractères et humeurs.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CO** -écouter un document sonore et associé les différents personnages aux caractères et humeurs correspondants. **PO** -Décrire une personne de son entourage. -Description physique et morale. (Échanges collectifs) **PE** -Rédiger un court texte descriptif au présent de l'indicatif**.** **<u>Support :</u>** *Tout va bien 2*, CLE Internationale, P38, 39, 40. *Alter ego 2*, livre de l'élève p.15.
Culture	-Les stéréotypes sur les français. -Caractères des niçois.
Outils linguistiques	-Adjectifs qualificatifs. -Nominalisation. -Expressions imagées. -Antonymes et synonymes. -Proposition relative.

Séance n°8, 13/02/2014	Enseignant : Mahroug rida
Cadre actionnel **:** Les médias français : la presse écrite, la radio, …	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CO** -Ecouter un document sonore et associer les différentes informations Données aux titres de presse. -Comprendre des flashs d'information. **PO** -Discussion autour des différentes rubriques. -Quelle rubrique lisez-vous ? Pourquoi ? **CE** **-**lire les différents articles de presse et associez lez aux titres proposés**.** **<u>Support :</u>** -*Alter Ego 2*, livre de l'élève p60. -Enregistrement audio de flashs info. -*Totem 2*, Hachette, PP.92-93
Culture	-Le paysage audiovisuel français. -La presse et les médias français. -La publicité.
Outils linguistiques	-La nominalisation (suite) -Du verbe au nom. -Les pronoms démonstratifs. -Les pronoms interrogatifs.

Séance n°9, 18/02/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Aller au restaurant.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CE** -Comprendre un menu et les prix. -Lire une recette. -Découvrir les habitudes alimentaires en France. **PO** **-**Exprimer ses goûts et ses préférences. -Jeu de rôle : Commander dans un restaurant. -Inviter quelqu'un à dîner. **PE** -Elaboration d'un menu (entrée, plat, dessert) **<u>Support :</u>** -*Totem 2*, Hachette, p50-51. -*Tout va bien 2*, CLE International, p50-51 -Menu de restaurant. -Bescherelle.
Culture	-La gastronomie. -La diététique. -Les habitudes alimentaires en France. -Les vins et les fromages français.
Outils linguistiques	-Impératif présent. -Infinitif. -Verbes : souhaiter, désirer, aimer, etc. -L'article partitif.

Séance n°10, 20/02/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Santé	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CE** -Lire et comprendre la rubrique santé d'un magazine. -Les différentes façons de donner un conseil. -Répondre aux questions de compréhension. **PO** -Jeu de rôle. -Prendre un RDV chez un médecin**.** **-**Donner et comprendre des conseils. -Expliquer les problèmes de santé. **<u>Support:</u>** -*Totem 2*, hachette, P14-15. -*Tout va bien 2*, CLE International, p58-59. -Bescherelle. -Le point du FLE.
Culture	-La médecine. -Le bien être. -Le régime alimentaire et l'hygiène de vie.
Outils linguistiques	-Les verbes devoir, falloir, etc. -Les verbes pronominaux. -L'impératif négatif. -Le son « s » et « z ».

Séance n°11, 25/02/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Choisir et réserver un hôtel.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **PE** **-**Remplir un questionnaire d'enquête sur les hôtels. -Rechercher des informations sur un hôtel. -rédiger une liste de questions à propos d'un hôtel. **PO** **-**Exprimer ses désirs, ses critères de sélection. **CE** **-**Lire et comprendre une publicité concernant un hôtel. **<u>Support :</u>** -Bescherelle. -Penfornis, J-L, (2003), français com., niveau intermédiaire, CLE Internationale. -Tout va bien 2, CLE Internationale, p66-67 -Exercices de grammaire en contexte, hachette.
Culture	-Les hôtels de luxe en France. -Les auberges de jeunesse. -Logement chez l'habitant.
Outils linguistiques	-Les pronoms « y » et « en ». -Révision sur les adjectifs démonstratifs. -Les pronoms relatifs. -Les points cardinaux. -Les superlatifs.

Séance n°12, 27/02/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:**	
Tâches communicatives	Révisions **CE** -Lire et répondre à des questions de compréhension. (*Tout va bien 2,* CLE Internationale, p26-27)
Culture	
Outils linguistiques	-Le présent et le passé composé de l'indicatif. -L'expression du temps.

Séance n°13, 11/03/2014	Enseignant : Mahroug rida
Cadre actionnel **:** Le monde du travail	
Tâches communicatives	**CE** -Lire et comprendre une offre d'emploi. **CO** -Ecouter un enregistrement CV et compléter. **PO** -Jeu de rôle : entretien professionnelle. -Se présenter professionnellement. -Décrire son parcours de formation et de travail. **PE** -Rédiger un bref CV pour postuler à un emploi. -Rédiger une lettre de motivation. **Support :** -*Alter ego 2*, livre des élèves chez hachette, FLE. -*Grammaire progressive*, *niveau intermédiaire* CLE Internationale. -*Tout va bien 2*, CLE Internationale.
Culture	-Le monde du travail en France. -Le chômage. -La lettre de motivation. -L'entretien d'embauche.
Outils linguistiques	-Les marqueurs temporels. -Le registre standard. -Les adverbes en –ment. -Le lexique du travail.

Séance n°14, 13/03/2014	Enseignant : Mahroug rida
Cadre actionnel **:** étudier en France.	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CE** -Lire et comprendre des témoignages professionnels. -Lire et comprendre des recommandations et conseils. **PE** -Raconter votre vie professionnelle. -Remplir un dossier de candidature pour l'inscription à l'université. **PO** -Débat collectif autour du système universitaire français. **<u>Supports :</u>** -*Tout va bien 2*, CLE Internationale, p 92-93. -*Grammaire progressive, niveau intermédiaire*. -Formulaire d'inscription universitaire vierge.
Culture	-ERASMUS. -L'université française. -Inscription en France. -Le marché du travail en France.
Outils linguistiques	-Le passé composé et l'imparfait. -Il y a et pendant. -le lexique des métiers.

Séance n°15, 18/03/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Défendre un point de vue.	
Tâches communicatives	**CO** -Comprendre une émission radio. -Distinguer les différents intervenants et leurs rôles. **EO** -Situer le Mercantour sur une carte (les points cardinaux) -Donner son opinion (pour ou contre le loup) -Dégager des arguments. *Source : Le loup, Totem 2, Hachette, leçon 15, p 54-55.* *Famille-madore.fr/atelecha/gram9.pdf*
Culture	-A la découverte du Mercantour. -L'introduction des loups et ses conséquences.
Outils linguistiques	-Compléments essentiels et non-essentiels. -COD, COI, CCT et CCL. -Pronoms personnels COD et COI. -Le vocabulaire de la faune et de la flore.

Séance n°16, 20/03/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Donner ou demander un conseil. Caractères et humeurs.	
Tâches communicatives	**-CO** -Ecouter un document sonore et dégager les humeurs des différents personnages. -Réinvestir le vocabulaire dans des phrases décrivant l'humeur des étudiants. **-PO** Mise en situation. Donner des conseils à un ami concernant le choix de ses études. **-CE** Lire le texte intitulé : « Les intermittents du couple : toi, moi et deux toits ». Répondre aux questions. Elargir le débat et comparer avec le pays des étudiants. *(Source : Tout va bien 2, CLE International.)*
Culture	-Vivre en couple. -Le mariage.
Outils linguistiques	-Adjectifs qualificatifs. -Adverbes. -Expressions : « je pense que », « à mon avis », « à ta place je »,…

Séance n°17, 25/03/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Prendre position (1)	
Tâches communicatives	**CE** **-**Lire et comprendre le manifeste « l'université verte de Toulouse » -Lire l'article « Egaux oui mais si différents ! » Est-on ou non d'accord avec la position tenue ? **CO** -Ecouter la conversation dans une réunion de l'université verte de Toulouse et trouver les slogans. **PO** -Discuter par groupe sur la nécessité d'avoir une attitude responsable vis-à-vis de notre environnement. **Supports :** -*Alter ego 2*, livre de l'élève p.108.
Culture	-L'écologie en France. -Les français et l'écologie. -Le protocole de Kyoto.
Outils linguistiques	-Verbes d'opinion. -La cause et la conséquence. -Le conditionnel et le futur.

Séance n°18, 27/03/2014	Enseignant :Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Prendre position (2)	
Tâches communicatives	(Correction des exercices de la séance précédente.) **CE** -Lire et comprendre un texte traitant de l'innovation technologique. -Répondre par écrit au questionnaire. **PO** -Débat collectif autour des avantages et des inconvénients de la recherche technologique. -Exprimer son point de vue, rejeter ou soutenir un point de vue. **PE** **-**Rédiger un court texte où vous expliquerez votre attitude face aux progrès scientifiques. (80 à 100 mots) **Support:** -*Tout va bien 2*, CLE International, p58-59
Culture	-La recherche scientifique. -La France et les découvertes scientifiques.
Outils linguistiques	-Exprimer une opinion. -Le style direct et indirect. -le lexique approprié.

Séance n°19, 01/04/2014	Enseignant : Mahroug Rida
Cadre actionnel **:** Raconter des évènements passés	
Tâches communicatives	**CE** -Lire et comprendre un texte narratif. **CO** -Ecouter une histoire et répondre aux questions de compréhension. *TV5 monde, les légendes canadiennes.* **PE** **-**Raconter des souvenirs d'enfance.
Culture	
Outils linguistiques	-Les indicateurs temporels. -L'imparfait et le plus-que-parfait.

Annexe 7

Le dispositif de l'atelier tremplin (1) mis en place et travaillé avec les étudiants de la classe (A2+) avec le support.

a- Séance (1) : ***Qu'est-ce qu'un acrostiche ?***

Domaine : langue écrite	**Niveau** : A2+	**Date** : 18 mars 2014 – **Durée** : 60 minute

Intitulé de la séance : *Qu'est-ce qu'un acrostiche ?*

Compétences visées : (selon le *CECR*)
- L'apprenant est capable de manifester sa compréhension de textes simples et variés.
- L'apprenant est capable de comprendre une consigne, un énoncé.
- L'apprenant est capable d'écrire lisiblement et correctement un texte.
- L'apprenant est capable de prendre la parole en public.

Objectifs spécifiques et culturels :
- Travailler les compétences d'écriture créative.
- Découvrir partiellement une nouvelle forme de la poésie française.

Objectifs transversaux :
- Comprendre une consigne et y répondre.

Prérequis :
- Savoir lire un texte seul.
- Savoir produire un texte seul.

Critères de réussite :
- L'apprenant a compris la technique employée dans le texte abordé ; il en a produit un en suivant la consigne d'écriture.
- Il a participé à la phase de mise en oral collectif.

Le dispositif pédagogique

Participants : 10 adultes – niveau A2+
Support : « Adieu », *Poèmes à Lou*, Guillaume Apollinaire (1955).
Matériel : le texte du poème, des feuilles, des stylos

Déroulement	**Modalité de travail**	**Durée**
a/ Découverte du texte -Distribuer le poème aux étudiants. Préciser le titre du recueil d'où il a été tiré : *Poèmes à Lou.* Leur demander à quoi leur fait penser le titre. Présenter une brève biographie de l'auteur et le contexte historico-culturel de l'époque ; préciser ce qu'est un acrostiche : un poème dont l'initiale de chaque début du vers forme un mot si on le lit de haut en bas. Demander ensuite aux étudiants quel est le mot formé par le poème proposé. -Puis lire le poème en demandant aux étudiants s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises. Une fois ces difficultés surmontées, leur demander ce qu'ils ont compris de l'ambiance du poème, sous forme de débat oral collectif. -Suite à ces premières explications, donner le travail aux étudiants. **b/ Quelle est la tâche à réaliser ?** <u>Consigne :</u> « D'après ce que nous venons de lire ensemble, chacun de vous choisira un mot et l'écrira verticalement sur une feuille. A partir de ce mot, vous composez un texte rimé : chaque vers commence par une lettre de ce mot ». Les phrases restent libres, sans contrainte de lien logique entre elles mais de préférence qu'elles soient rimées. -Passer parmi les étudiants et les aider dans leurs productions.	Phase orale collective Phase écrite individuelle	<u>60 minutes :</u> 15 min 25 min

c/ confrontations des différentes productions d'étudiants -Assurer que tous les étudiants ont bien terminé leur production. Demander ensuite à des volontaires de lire à haute voix leur poème en demandant aux autres de deviner le mot-déclencheur du poème. -Discuter avec le groupe sur la diversité des productions réalisées. -Enfin, récupérer les textes pour pouvoir les relire et découvrir les sujets et les idées choisis par les étudiants.	Phase orale collective	20 min

b- **Support** :

Adieu

L'amour est libre il n'est jamais soumis au sort
O Lou le mien est plus fort encor que la mort
Un cœur le mien te suit dans ton voyage au Nord

Lettres Envoie aussi des lettres ma chérie
On aime en recevoir dans notre artillerie
Une par jour au moins une au moins je t'en prie

Lentement la nuit noire est tombée à présent
On va rentrer après avoir acquis du zan
Une deux trois A toi ma vie A toi mon sang

La nuit mon cœur la nuit est très douce et très blonde
O Lou le ciel est pur aujourd'hui comme une onde
Un cœur le mien te suit jusques au bout du monde

L'heure est venue Adieu l'heure de ton départ
On va rentrer Il est neuf heures moins le quart
Une deux trois Adieu de Nîmes dans le Gard

4 fév. 1915

Adieu - Guillaume Apollinaire, Poèmes à Lou

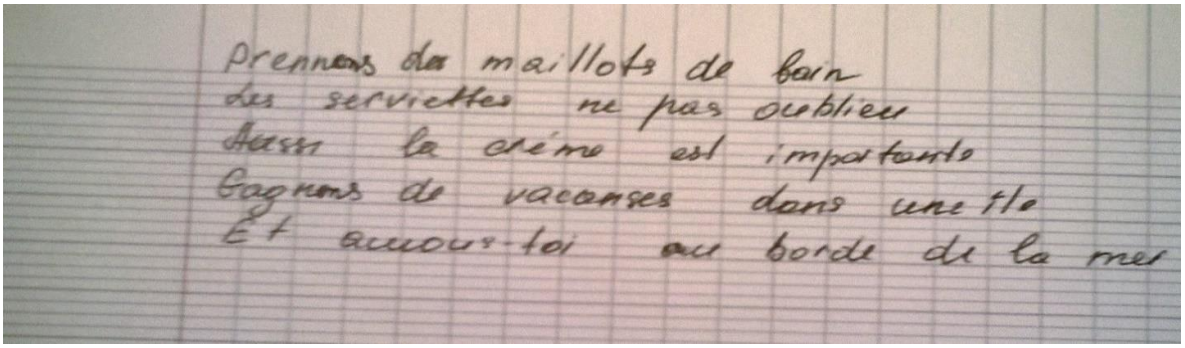
Guillaume Apollinaire (Wilhelm de Kostrowitzky) est né en août **1880** à Rome. Il est le fils d'un officier italien et d'une Française. Cette dernière s'installe à Paris en 1889. Apollinaire travaille pour subvenir aux besoins de la famille et, en 1902, il est précepteur en Allemagne. Parallèlement, il publie ses premiers textes.
Lorsqu'il rentre à Paris, Apollinaire se lie aux milieux artistiques : il est ami de Picasso et a une liaison avec le peintre Marie Laurencin.
C'est en **1913** qu'Apollinaire connaît le succès avec la publication d'Alcools. La même année, *Les Peintres cubistes, méditations esthétiques*, un manifeste de défense de la peinture contemporaine est publié.
En **novembre 1914**, Apollinaire s'engage dans la Grande Guerre. Blessé, il meurt en **1918**, après avoir publié ses *Calligrammes*, emporté par une grippe infectieuse.

En 1914, Apollinaire s'engage volontairement dans les troupes françaises. Il fait la rencontre à Nice de Louise de Coligny-Châtillon, qu'il surnomme Lou et qui devient sa maîtresse.
Dans les tranchées il idéalise cette femme qu'il aime, lui écrit tous les jours des lettres et des poèmes… L'amour et la guerre y sont étroitement liés car ils sont alors l'essentiel de sa vie de poète.
Les *Poèmes à Lou*, œuvre posthume (publiée pour la première fois en 1947 sous le titre *Ombre de mon amour*), ont été extraits des *Lettres à Lou*. Voici, dans cette sélection de dix textes, *Adieu !*, poème dont la voix ne peut révéler la forme en acrostiche :

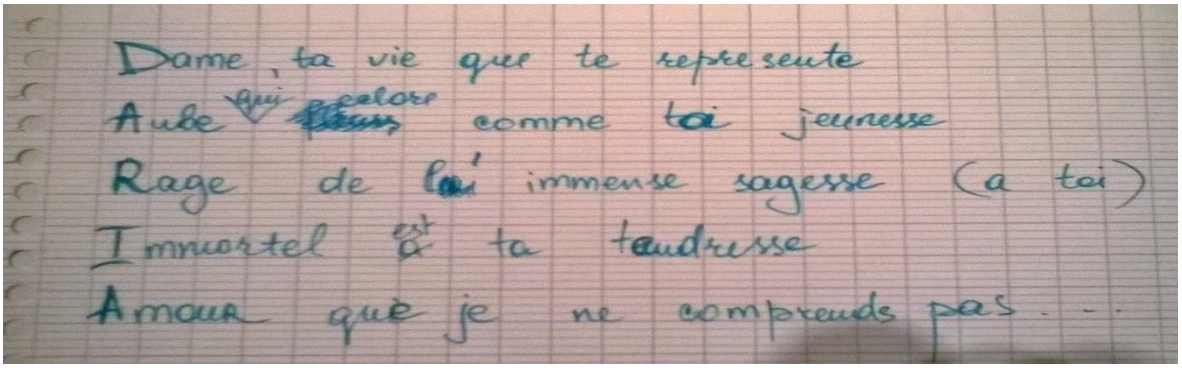
Annexe 8

Les productions écrites des étudiants-participants à la séance (1) -Niveau A2+.

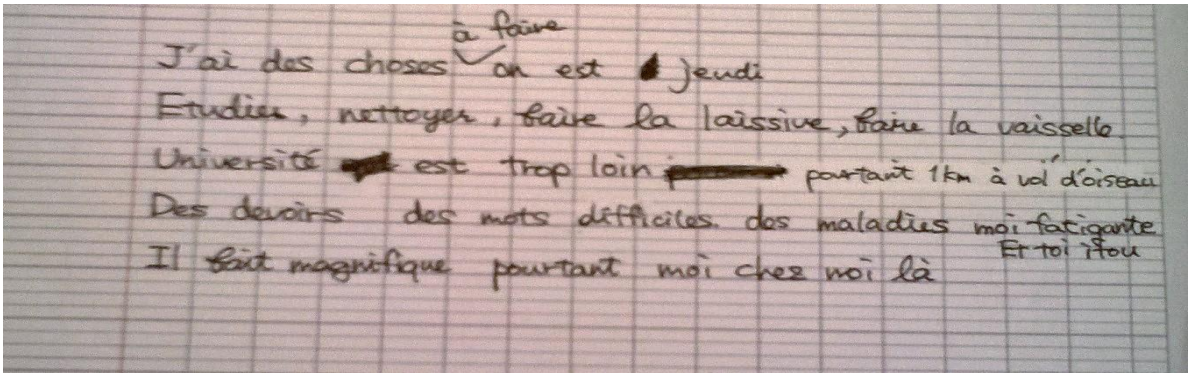
Texte A :



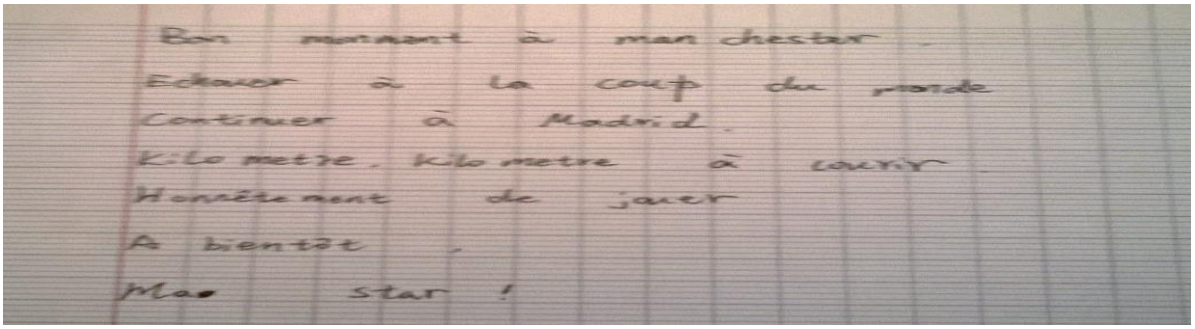
Texte B :



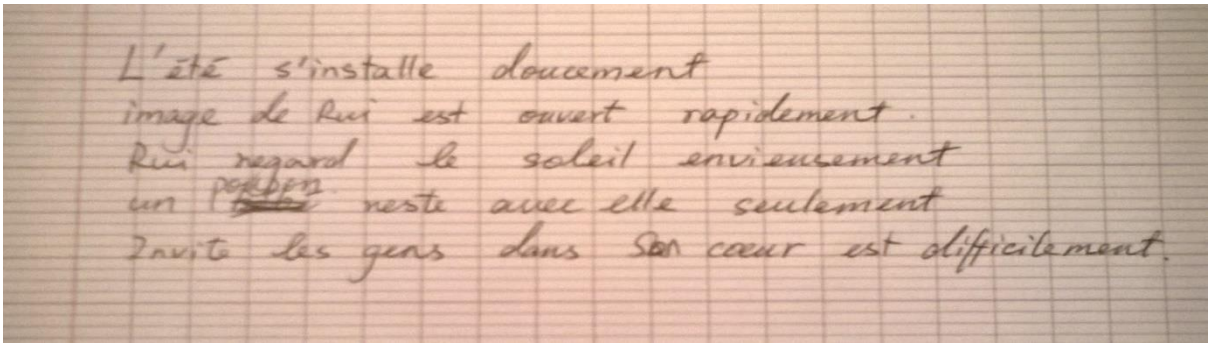
Texte C :



Texte D :

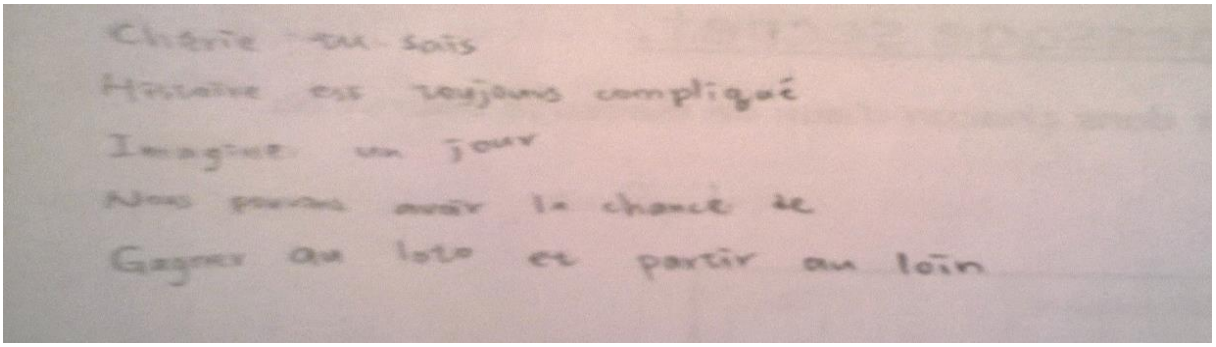


Texte E :



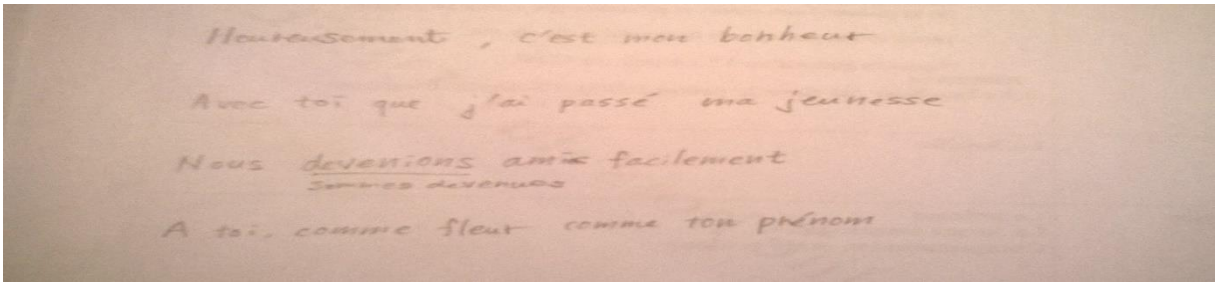
L'été s'installe doucement
image de lui est ouvert rapidement.
Lui regard le soleil envieusement
un ~~pokpon~~ reste avec elle seulement
Invite les gens dans son cœur est difficilement.

Texte F :



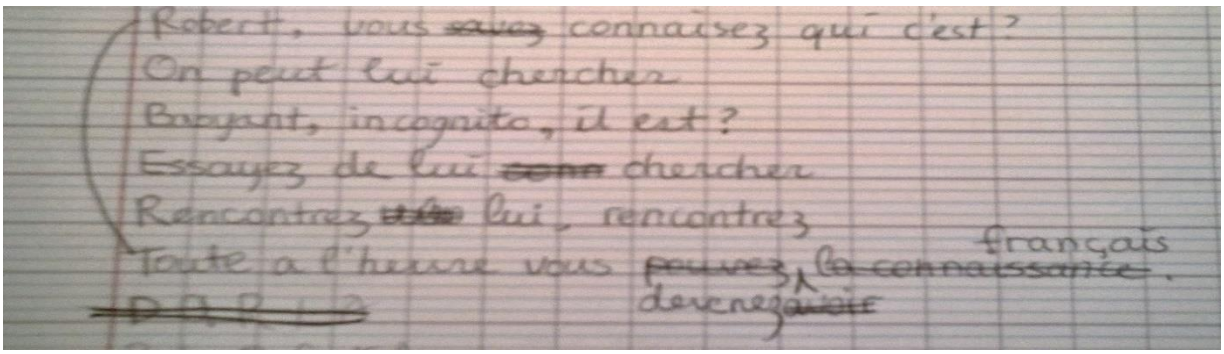
Chérie tu sais
Histoire est toujours compliqué
Imagine un jour
Nous pouvons avoir la chance de
Gagner au loto et partir au loin

Texte G :



Heureusement, c'est mon bonheur
Avec toi que j'ai passé ma jeunesse
Nous devenions amie facilement
Sommes devenues
A toi, comme fleur comme ton prénom

Texte H :



Robert, vous ~~savez~~ connaissez qui c'est?
On peut lui chercher
Bayant, incognito, il est?
Essayez de lui ~~sans~~ chercher
Rencontrez ~~les~~ lui, rencontrez
Toute à l'heure vous ~~pouvez~~ devenez, ~~la connaissance~~ français.
~~DDL~~

Annexe 9

Le dispositif de l'atelier tremplin (2) mis en place et travaillé avec les étudiants de la classe (A2+) avec le support.

a- Séance tremplin (2) **:** ***Rédiger la continuation d'une nouvelle***

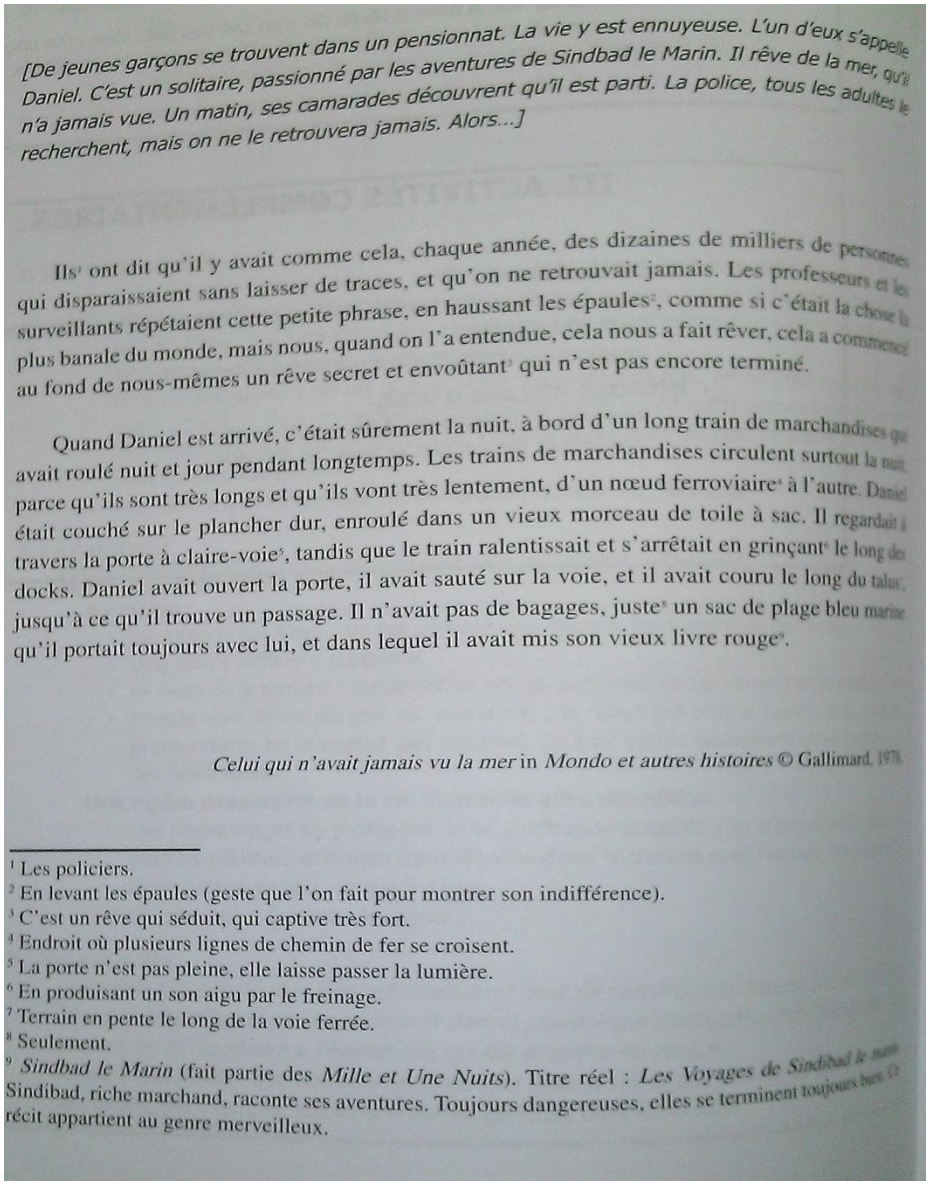
<table>
<tr><td>Domaine : langue écrite</td><td>Niveau : A2+</td><td colspan="2">Date : 3 avril 2014 – Durée : 1h30</td></tr>
<tr><td colspan="4">Intitulé de la séance : Rédiger la continuation d'une nouvelle</td></tr>
<tr><td colspan="4">Compétences visées : (selon le CECR)
- L'apprenant est capable de manifester sa compréhension de textes simples et variés.
- L'apprenant est capable de comprendre une consigne, un énoncé.
- L'apprenant est capable d'écrire lisiblement et correctement un texte.
- L'apprenant est capable de prendre la parole en public.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectifs spécifiques et culturels :
- Travailler les compétences d'interprétation et d'écriture créative.
- Découvrir un écrivain français et s'entraîner à la rédaction d'un récit littéraire.
- Repérer des faits de langue (imparfait, passé composé).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectifs transversaux :
- Comprendre une consigne d'écriture et y répondre.
- Se préparer à la rédaction d'un commentaire littéraire (le thème de la comparaison entre le monde des adultes/ le monde des enfants.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Prérequis :
- Savoir lire un texte seul.
- Savoir produire un texte seul.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Critères de réussite :
- L'apprenant a imaginé ce qui pouvait être la suite de l'histoire en choisissant une de deux possibilités mises à sa disposition.
- Il a participé à la phase de mise en oral collectif.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Le dispositif pédagogique</td></tr>
<tr><td colspan="4">Participants : 10 adultes – niveau A2+
Support : un extrait de la nouvelle « Celui qui n'a jamais vu la mer » in Mondo et autres histoires, J.-M. G. Le Clézio, (1987).
Matériel : le texte, des feuilles, des stylos</td></tr>
<tr><td>Déroulement</td><td colspan="2">Modalité de travail</td><td>Durée</td></tr>
<tr><td>a/ Découverte du texte
-Distribuer le texte aux étudiants, leur présenter l'écrivain et leur demander de lire le texte individuellement.
-Puis lire ensemble le texte en demandant aux étudiants s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises ou des passages sur lesquels ils veulent que nous revenions. Une fois ces difficultés surmontées, les étudiants sont invités à répondre aux questions de compréhension globale.
-Corriger collectivement les questions.
-Suite à ce premier travail de compréhension, donner aux étudiants le travail d'écriture à effectuer.

b/ Quelle est la tâche à réaliser ?
-Lire la consigne ensemble : « À vous maintenant, vous avez la possibilité de choisir entre les deux sujets suivants. Vous faites attention à l'organisation de votre texte : les temps verbaux à utiliser ainsi que les caractères des personnages :</td><td colspan="2">Phase orale collective</td><td><u>90 minutes :</u>

30 min</td></tr>
</table>

a- Les enfants ont commencé un rêve. Imaginez la suite et écrivez-la. b- Daniel est ramené au pensionnat par les gendarmes quatre jours après son évasion. Il raconte à ses camarades ce qui s'est passé. -Passer parmi les étudiants, les aider dans leurs productions et en corriger certains points grammaticaux. **c/ confrontations des différentes productions d'étudiants** -Assurer que tous les étudiants ont bien terminé leur production. Demander ensuite à des volontaires de lire à haute voix leur texte. -Discuter avec le groupe sur les différentes propositions de rêve dans les productions réalisées. -Enfin, récupérer les textes pour pouvoir les relire et les analyser.	Phase écrite en binôme Phase orale collective	40 min 20 min

b-Le support : Extrait de *Littérature en classe de FLE,* Techniques et pratiques de classe, CLE International, 2013



[De jeunes garçons se trouvent dans un pensionnat. La vie y est ennuyeuse. L'un d'eux s'appelle Daniel. C'est un solitaire, passionné par les aventures de Sindbad le Marin. Il rêve de la mer, qu'il n'a jamais vue. Un matin, ses camarades découvrent qu'il est parti. La police, tous les adultes le recherchent, mais on ne le retrouvera jamais. Alors...]

Ils[1] ont dit qu'il y avait comme cela, chaque année, des dizaines de milliers de personnes qui disparaissaient sans laisser de traces, et qu'on ne retrouvait jamais. Les professeurs et les surveillants répétaient cette petite phrase, en haussant les épaules[2], comme si c'était la chose la plus banale du monde, mais nous, quand on l'a entendue, cela nous a fait rêver, cela a commencé au fond de nous-mêmes un rêve secret et envoûtant[3] qui n'est pas encore terminé.

Quand Daniel est arrivé, c'était sûrement la nuit, à bord d'un long train de marchandises qui avait roulé nuit et jour pendant longtemps. Les trains de marchandises circulent surtout la nuit parce qu'ils sont très longs et qu'ils vont très lentement, d'un nœud ferroviaire[4] à l'autre. Daniel était couché sur le plancher dur, enroulé dans un vieux morceau de toile à sac. Il regardait à travers la porte à claire-voie[5], tandis que le train ralentissait et s'arrêtait en grinçant[6] le long des docks. Daniel avait ouvert la porte, il avait sauté sur la voie, et il avait couru le long du talus[7] jusqu'à ce qu'il trouve un passage. Il n'avait pas de bagages, juste[8] un sac de plage bleu marine qu'il portait toujours avec lui, et dans lequel il avait mis son vieux livre rouge[9].

Celui qui n'avait jamais vu la mer in *Mondo et autres histoires* © Gallimard, 1973

[1] Les policiers.
[2] En levant les épaules (geste que l'on fait pour montrer son indifférence).
[3] C'est un rêve qui séduit, qui captive très fort.
[4] Endroit où plusieurs lignes de chemin de fer se croisent.
[5] La porte n'est pas pleine, elle laisse passer la lumière.
[6] En produisant un son aigu par le freinage.
[7] Terrain en pente le long de la voie ferrée.
[8] Seulement.
[9] *Sindbad le Marin* (fait partie des *Mille et Une Nuits*). Titre réel : *Les Voyages de Sindbad le marin*. Sindibad, riche marchand, raconte ses aventures. Toujours dangereuses, elles se terminent toujours bien. Ce récit appartient au genre merveilleux.

I- <u>Compréhension de l'écrit</u>

Daniel a disparu. Les adultes disent qu'on ne le retrouvera sans doute pas.

12. Que représente le pronom « nous » ?

.....
.....

13. Qui parle ?

.....
.....

14. Quel est le mot qui vous indique la réaction des camarades de Daniel ?

.....
.....

15. Trouvez un synonyme pour « sûrement » dans le texte.

.....
.....

16. Quelles sont les conditions de voyages supposées par les enfants ?

.....
.....

17. Comment appelle-t-on quelqu'un qui voyage comme Daniel ?

.....
.....

18. Quelles sont les caractéristiques de ces conditions de voyage ?

.....
.....

19. Le deuxième paragraphe est différent du premier. Qu'est-ce que représente-t-il par rapport à ce qu'on apprend au premier ?

.....
.....

20. Quel est le personnage principal de cette histoire, Daniel ou ses camarades ?

.....
.....

21. Que pense Le Clézio du monde des adultes et celui des enfants ? Mettez les caractéristiques de ces deux mondes dans le tableau ci-dessous :

Monde des adultes	**Monde des enfants**

22. Comment appelle-ton ce genre de récit inventé par les camarades de Daniel ?

.....
.....

23. Avez-vous déjà lu des récits de voyage qui ressemblent à celui que Le Clézio vous raconte ici ?

.....
.....

24. Autour du thème de l'aventure :

a- Comment définissez-vous l'aventure ?

.....
.....

b- On dit beaucoup que l'aventure n'est plus possible dans le monde d'aujourd'hui. Qu'en pensez-vous ?

.....
.....

II- Production écrite

À vous, vous avez la possibilité de choisir entre les deux sujets suivants. Faites attention à l'organisation de votre texte : les temps verbaux à utiliser ainsi que les caractères des personnages (150-200 mots) :

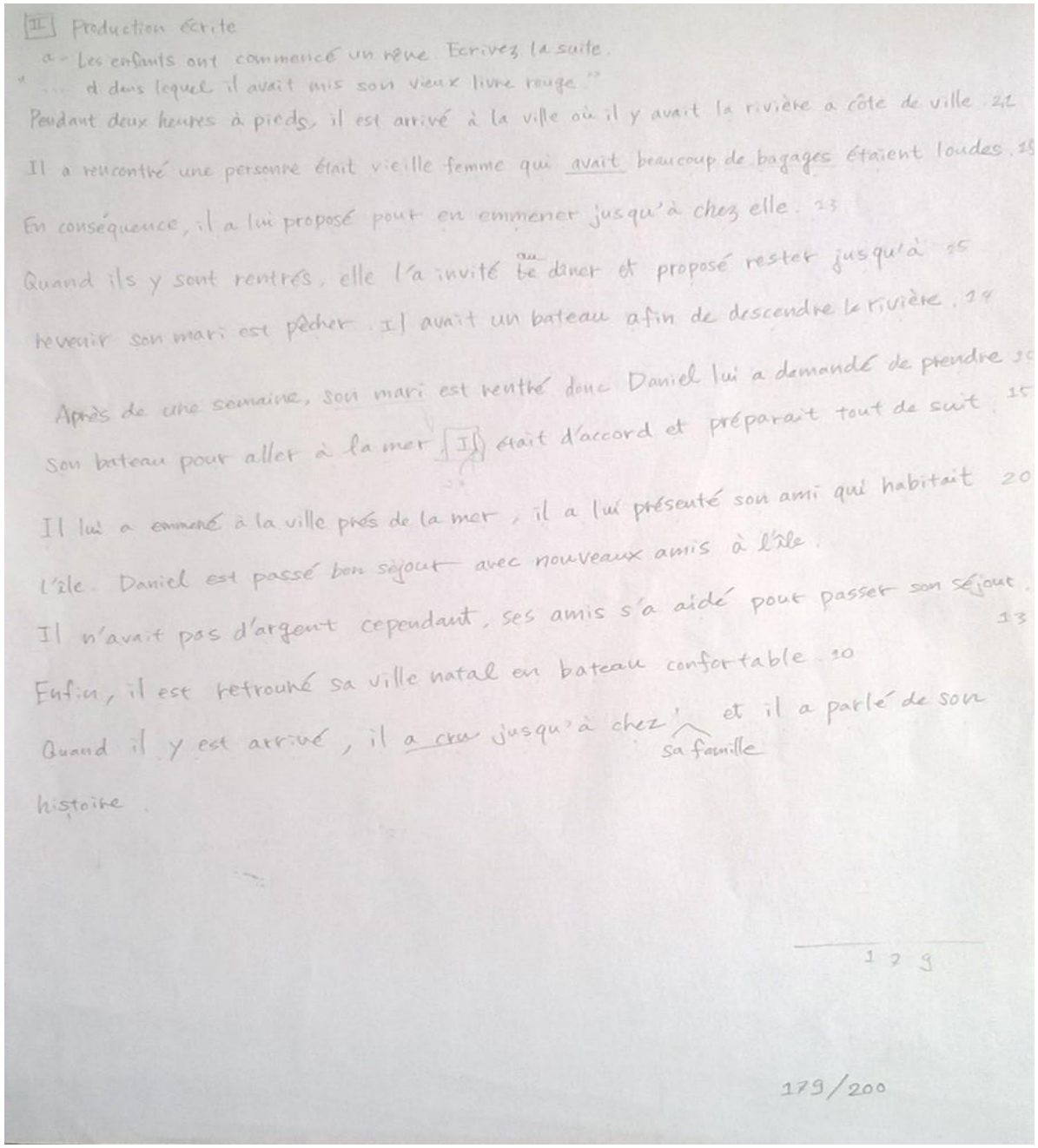
c- Les enfants ont commencé un rêve. Imaginez la suite et écrivez-là.

d- Daniel est ramené au pensionnat par les gendarmes quatre jours après son évasion. Il raconte à ses camarades ce qui s'est passé.

Annexe 10

Les productions écrites des étudiants-participants à l'atelier tremplin (2) -Niveau A2+.

Texte A :



II Production écrite

a- Les enfants ont commencé un rêve. Ecrivez la suite.

" ... dans lequel il avait mis son vieux livre rouge."

Pendant deux heures à pieds, il est arrivé à la ville où il y avait la rivière à côte de ville. 22

Il a rencontré une personne était vieille femme qui avait beaucoup de bagages étaient loudes. 19

En conséquence, il a lui proposé pour en emmener jusqu'à chez elle. 23

Quand ils y sont rentrés, elle l'a invité au dîner et proposé rester jusqu'à 25

revenir son mari est pêcher. Il avait un bateau afin de descendre la rivière. 19

Après de une semaine, son mari est rentré donc Daniel lui a demandé de prendre 30

son bateau pour aller à la mer [I] était d'accord et préparait tout de suit. 15

Il lui a emmené à la ville près de la mer, il a lui présenté son ami qui habitait 20

l'île. Daniel est passé bon séjour avec nouveaux amis à l'île.

Il n'avait pas d'argent cependant, ses amis s'a aidé pour passer son séjour. 13

Enfin, il est retrouné sa ville natal en bateau confortable. 10

Quand il y est arrivé, il a cru jusqu'à chez sa famille et il a parlé de son

histoire.

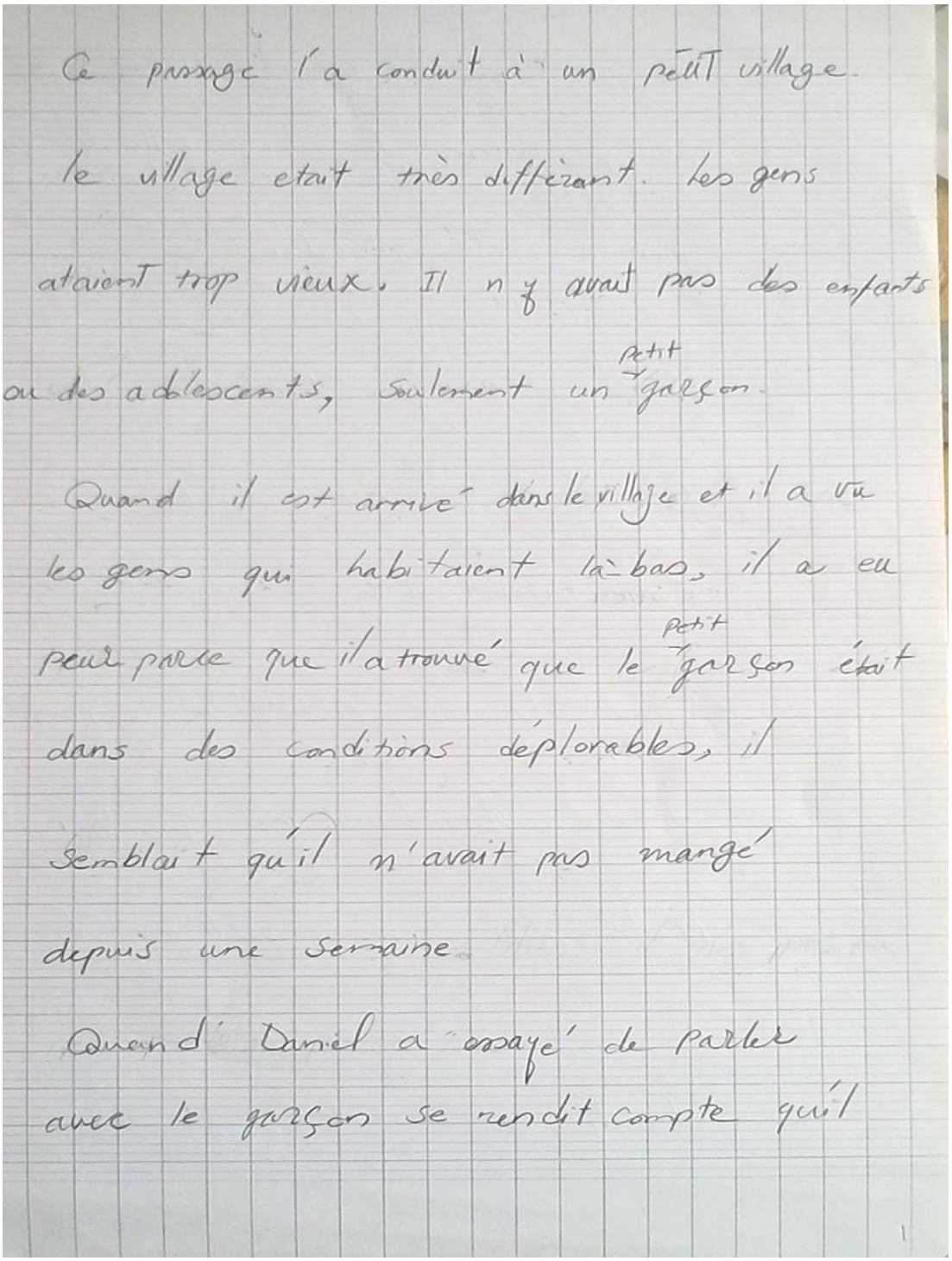
1 7 9

179/200

Texte B :

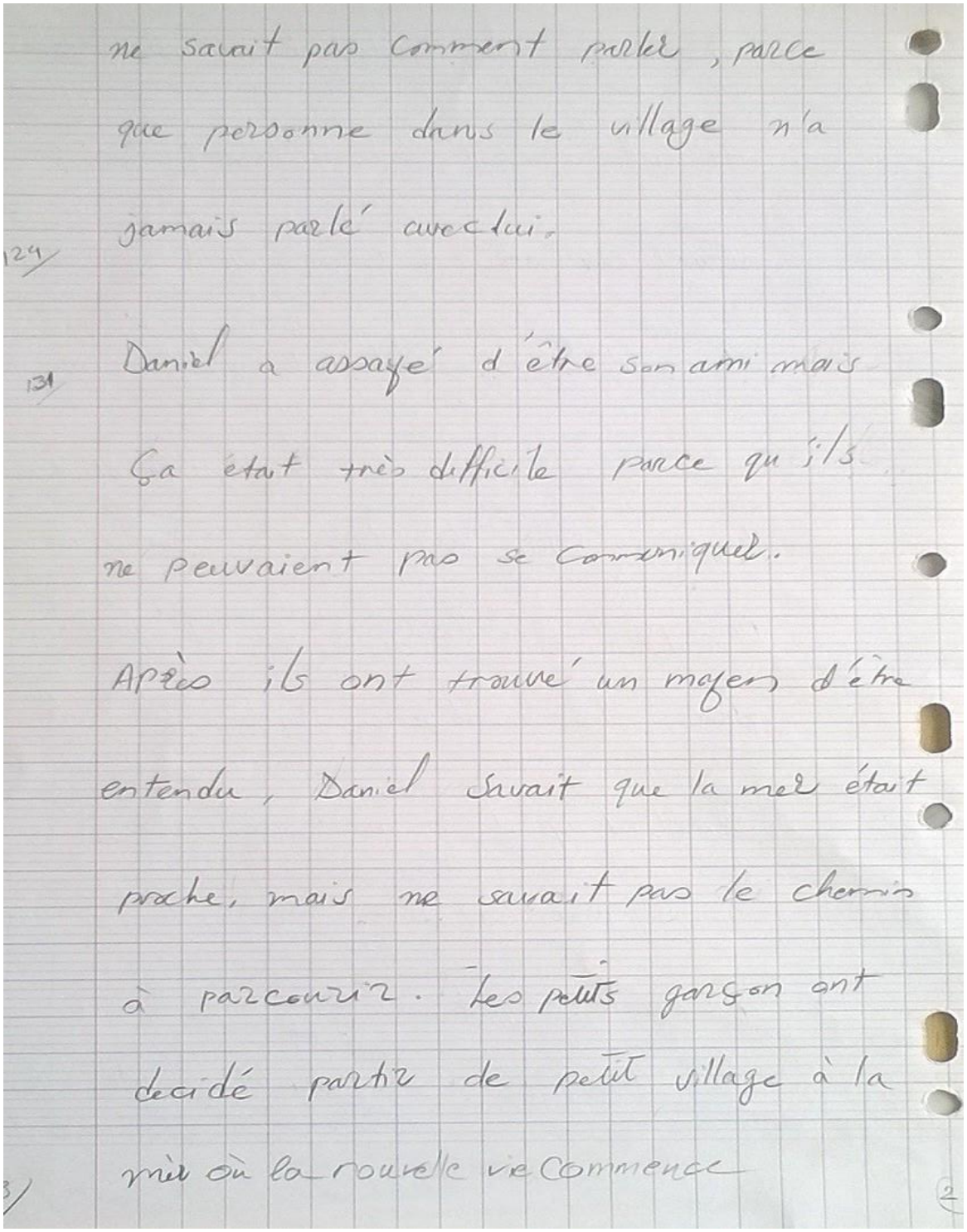
Il marchait lentement. Il était en train de s'approcher de son rêve, mais il n'était oppressé, et il avait l'impression comme s'il était sur le chemin vers son village natif. ~~Il savait p~~ ~~Il ne savait pas comme expliquer, mais~~ il pourrait ~~se~~ Se sentir ~~que~~ le sel après marcher pendant toute la journée. Marcher plus, descendre, et se sentir le plein de la mer, ça é restaient. À ce moment, il ~~rencontrait~~ rencontrait ~~quel~~ un vieux pêcheur, ~~« Quel région vous venez~~ « De quelle région venez-vous ? » Le pêcher dit. « Le monde des adultes » Daniel répondit. « Alors, vous pensez que ici, ce n'est pas le monde des adultes ? ». « Je ne sais pas, mais je suis sûr d'être dans le monde ~~des~~ du rêve maintenant », Daniel continuait « quand j'ai decidée de suivre le rêve, je ~~était p~~ n'était déjà pas ~~sur l~~ dans le monde des adultes ». « Bon, je comprends. Que-ce que vous cherchez ? » Le pêcheur lui demanda. « Mon rêve » ~~Daniel~~ « C'est-à-dire ? » « Voir la mer » « Haha, vous l'avez déjà vue! » « Comment? » « Vous allez comprendre. » En répondrant, le vieux pêcheur disparut tout à coup. Toute à l'heure, il arriva à la plage. « ~~Ahhhhhh~~ Oh ! » il ~~a~~ cri. ~~=~~ Pourtant, il y n'avait pas de choses nouvelles qu'il (sentir). Plutôt, le temps quand il (sentir) le sel était mieux. À ce moment, il comprit ~~que~~ ce que le pêcheur avait dit. Son rêve ~~était~~ avait été realisé quand il partí pour le voyage. ...

Texte C :



Ce passage l'a conduit à un petit village.
le village etait très différant. Les gens
ataient trop vieux. Il n y avait pas des enfants
ou des adolescents, seulement un petit garçon.
Quand il est arrivé dans le village et il a vu
les gens qui habitaient là-bas, il a eu
peur parce que il a trouvé que le petit garçon était
dans des conditions déplorables, il
semblait qu'il n'avait pas mangé
depuis une semaine.
Quand Daniel a essayé de parler
avec le garçon se rendit compte qu'il

Texte C- Suite :

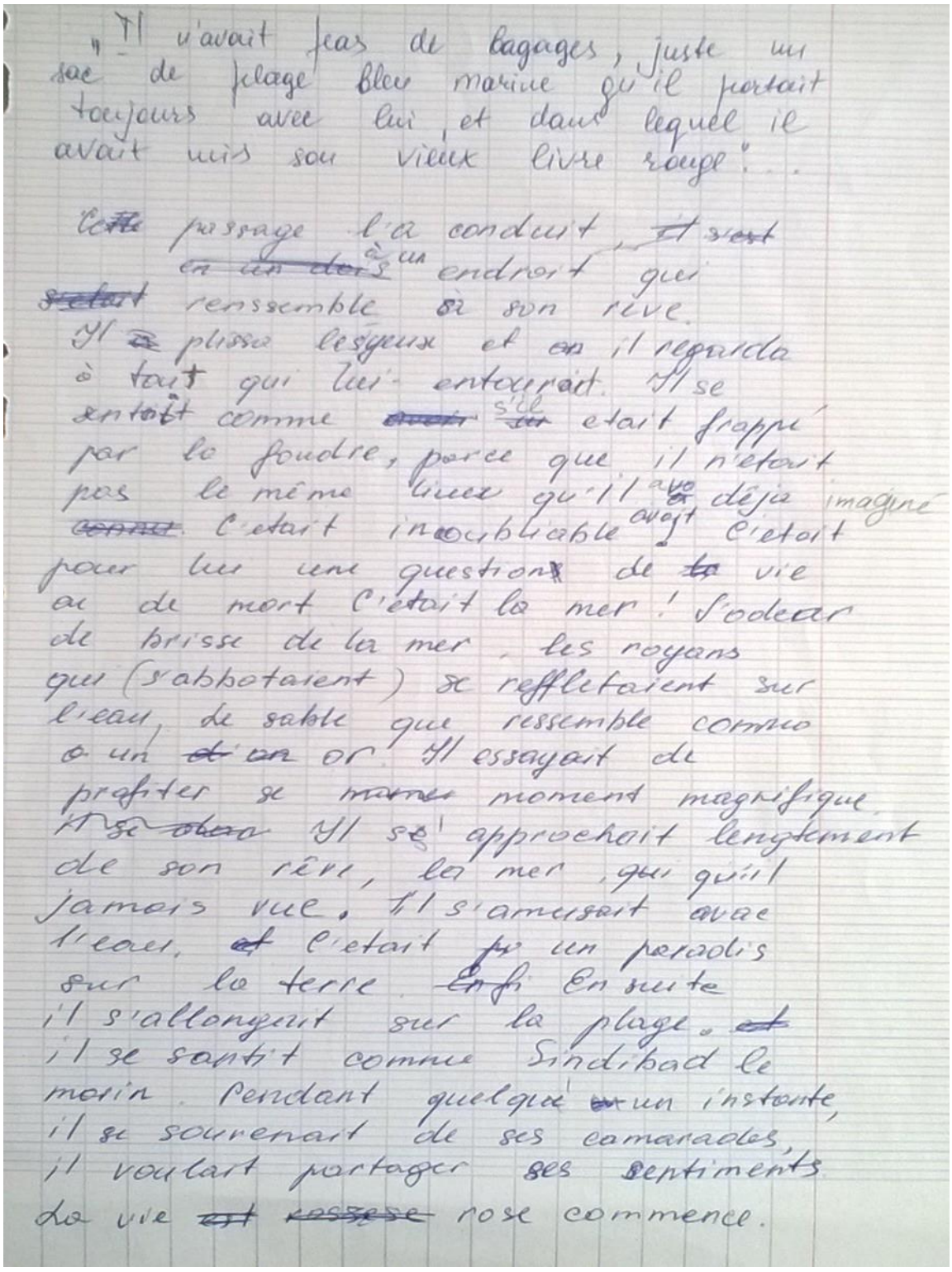


ne savait pas comment parler, parce que personne dans le village n'a jamais parlé avec lui.

Daniel a assayé d'être son ami mais ça était très difficile parce qu'ils ne pouvaient pas se communiquer.

Après ils ont trouvé un moyen d'être entendu, Daniel savait que la mer était proche, mais ne savait pas le chemin à parcourir. Les petits garçon ont decidé partir de petit village à la mer où la nouvelle vie commence

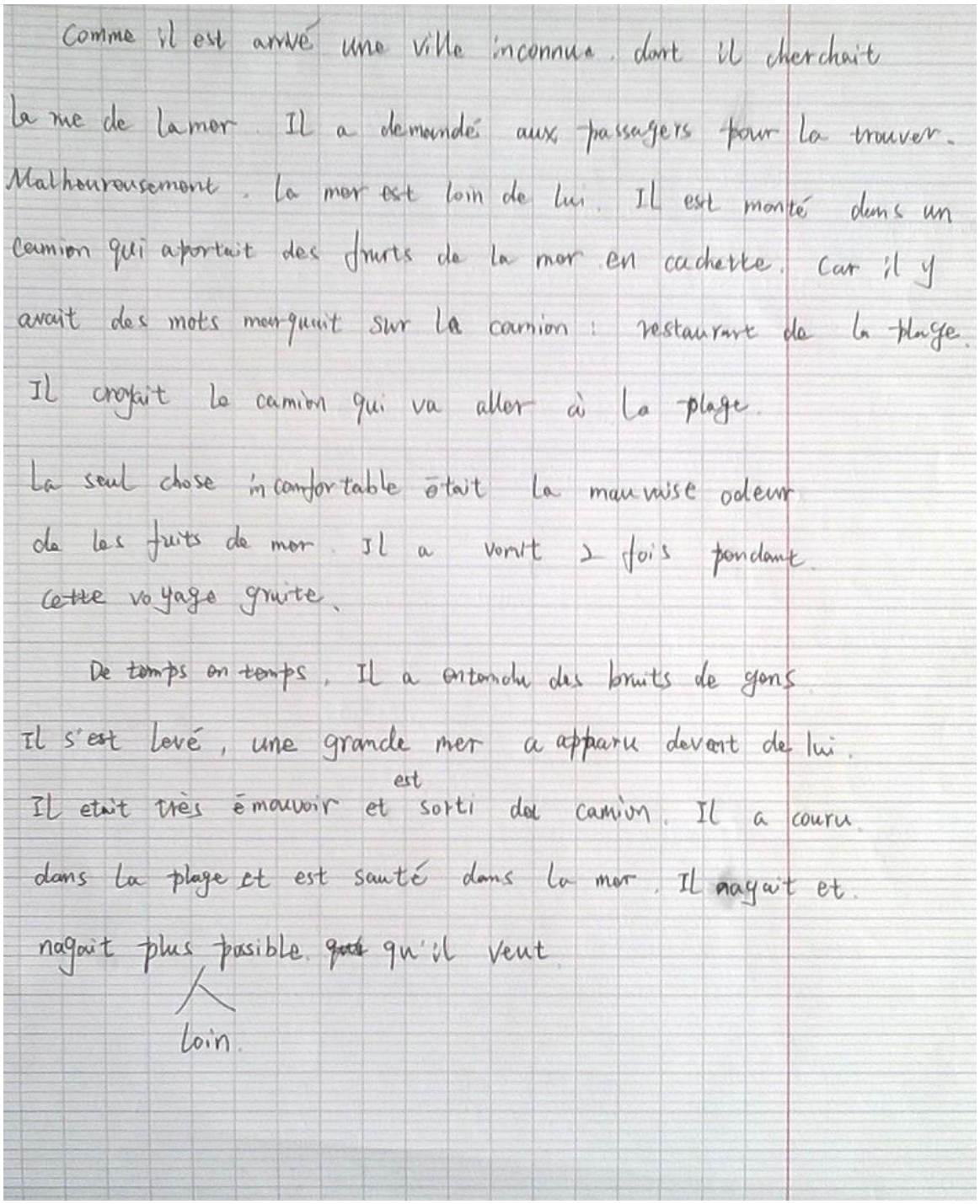
Texte D :



« Il n'avait pas de bagages, juste un sac de plage bleu marine qu'il portait toujours avec lui, et dans lequel il avait mis son vieux livre rouge"...

Ce passage l'a conduit à un endroit qui ressemble à son rêve. Il plissa les yeux et il regarda à tout qui lui entourait. Il se sentait comme s'il était frappé par la foudre, parce que il n'était pas le même lieux qu'il avait déjà imaginé. C'était inoubliable avait. C'était pour lui une question de vie ou de mort C'était la mer ! S'odeur de brisse de la mer, les rayons qui (s'abbataient) se reflétaient sur l'eau, de sable que ressemble comme à un or. Il essayait de profiter se moment magnifique. Il se approchait lengtement de son rêve, la mer, qui qu'il jamais vue. Il s'amusait avec l'eau, et c'était un paradis sur la terre. Ensuite il s'allongeait sur la plage. il se sentit comme Sindibad le marin. Pendant quelque un instante, il se souvenait de ses camarades, il voulait partager ses sentiments la vie est rosse rose commence.

Texte E :



Comme il est arrivé une ville inconnue dont il cherchait la rue de la mer. Il a demandé aux passagers pour la trouver. Malheureusement, la mer est loin de lui. Il est monté dans un camion qui apportait des fruits de la mer en cachette. Car il y avait des mots marquait sur la camion : restaurant de la plage. Il croyait le camion qui va aller à la plage.

La seul chose inconfortable était la mauvaise odeur de les fruits de mer. Il a vomit 2 fois pendant cette voyage gruite.

De ~~temps en temps~~, Il a entendu des bruits de gens. Il s'est levé, une grande mer a apparu devant de lui. Il était très émouvoir et est sorti de camion. Il a couru dans la plage et est sauté dans la mer. Il nageait et nageait plus ~~pasible~~ loin qu'il veut.

loin

Annexe 11

Le descriptif du projet didactique du cours Langue Écrite - Niveau B1

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°1	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Identifier un texte. En repérer le thème général. Comprendre le but du document. Nuancer l'expression d'une opinion.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Relever les informations significatives. Comprendre des expressions courantes. Types des questions à traiter : QCM / Vrai ou faux avec justification dans le texte / Questions ouvertes à réponses courtes / Reformulation. *Référence : Réussir le DELF B1, Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousse, Les Editions Didier, Paris, 2010, pp. 70, 71 (Exercice 6 : Une dynamique matrimoniale).* **Production Ecrite :** Reformuler le titre ou en sélectionner un dans une liste. Justifier le choix opéré. Réflexion argumentative Thèse/Antithèse. *Référence : Support de la Compréhension Ecrite.*	
Interculturel	Depuis 1999, statuts du concubinage et du pacte civil de solidarité (PACS) en France : y a-t-il des équivalents dans les pays d'origine des apprenants ? Trouver son âme sœur : les agences matrimoniales, les sites internet de rencontres... Les divers visages de la famille française : la famille type, la famille monoparentale, la famille recomposée.	
Outils linguistiques	**Grammaire :** La phrase interrogative (l'interrogation totale) *Référence : Les exercices de grammaire Niveau B1, Maris-Pierre Caquineau-Gündüz, Yvonne Delatour, Dominique Jennepin, Françoise Lesage-Langot, Hachette Paris, 2005, p. 100.* **Conjugaison :** Rappel des particularités des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Verbes en -cer. >Verbes en -ger. >Verbes en -eler et -eter. >Verbes avec un « e » ou un « é » à l'avant-dernière syllabe. >Verbes en -yer.	

	Vocabulaire : La vie affective/l'amour *<u>Référence</u> : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, p. 78 (L'apparence générale).*

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°2	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Décrire les circonstances d'un événement en apportant des précisions d'ordre temporel. Caractériser des personnes et des comportements.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Déchiffrer la page de présentation d'une brochure. Indiquer l'origine et la durée d'une action. *Référence : Le nouveau taxi 3 B1, Robert Menand, Anne-Marie Joh Hachette,livre, Paris 2010, p. 12 (Colocation : ils ont choisi de partager « chez-soi »).* **Production Ecrite :** Production écrite libre : Narration au passé. Raconter au passé une histoire en y incluant des descriptions de lieux, des portraits. >Votre installation en France. >S'appuyer sur la grille quinaire du schéma narratif : situation initiale / élément perturbateur / péripéties / élément de résolution / situation finale. Elaborer un paragraphe pour chacun de ces 5 éléments. Au préalable, l'enseignante sollicite les étudiants à identifier collectivement à l'oral les 5 éléments du schéma narratif du conte « Le petit chaperon rouge ».	
Interculturel	La pratique de la colocation en France. Comparaison avec les pays d'ori des apprenants. Les différentes aides au logement émanant du système social français : >l'ALS (allocation logement à caractère social) ; >l'ALF (allocation logement familial) ; >l'APL (allocation personnalisée au logement).	
Outils linguistiques	**Grammaire** : L'identification et la description (c'est / il est) *Référence : Les exercices de grammaire Niveau B1, Marie-Pierre Caquineau-Gündüz, Yvonne Delatour, Dominique Jennepin, Françoise Lesage-Langot, Hachette Paris, 2005, pp. 98-99.* **Vocabulaire :** L'apparence physique *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 44-45 (L'apparence générale).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°3	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Comprendre un texte dans une langue courante relative au domaine public. Nuancer l'expression d'un jugement.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Identifier des conclusions et des opinions. *Référence : Alors?, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris 2008, pp. 10-11 (Le Monde, « La vie ric-rac d'une famille ordinaire », Anne Chenmin, 12/02/2008).* **Production Ecrite :** Squelette de texte à compléter sans recopier. Choisir le bon résumé du texte du support de la Compréhension Ecrite parmi au moins 3 résumés proposés et rédigés par les étudiants.	
Interculturel	Le SMIG français : le salaire minimum interprofessionnel de croissance. Les équivalents dans les autres pays. Le niveau du SMIC par rapport aux pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique). La prime pour l'emploi.	
Outils linguistiques	**Grammaire :** Substituer avec les pronoms EN et Y *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >EN remplace un nom ou un groupe nominal précédé de « *de* ». >Y remplace un nom ou un groupe nominal précédé de « *à* ». >EN et Y sont utilisés pour remplacer les expressions indiquant le lieu. **Conjugaison** : Le futur de l'indicatif *Référence : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004.* >Les verbes « être, avoir, aller, venir et faire » pp. 88-89. >Les verbes en « -re » pp. 98-99. >Les verbes en « -oir » pp. 100-101.	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°4	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses réactions. Comprendre des témoignages sur l'entrée dans la vie estudiantine.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Inférer le sens de certaines expressions. *Référence : Réussir le DELF B1, Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousse, Les Editions Didier, Paris 2010, p.94 (Exercice 2 : La compétition est-elle le meilleur moyen de donner envie d'apprendre ?)* **Production Ecrite :** A partir de la thématique du support de la Compréhension Ecrite, rédiger un article de journal : >Trouver des idées et des exemples en partant de son expérience personnelle. >Organiser son texte. >Introduire le thème. >Mettre en valeur les arguments. >Donner son opinion. >Choisir un titre. >Indiquer son prénom et son nom à la fin de l'article.	
Interculturel	Les nouvelles façons d'apprendre avec internet. La sélection des éléves par les notes. L'école française vue par les étudiants étrangers.	
Outils linguistiques	**Grammaire** : Les relations logiques (l'opposition et la cause) *Référence : Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français Niveau intermédiaire, Hachette Paris, 1998, pp.152, 153, 155.* **Vocabulaire :** Faire valoir ses compétences *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Exprimer sa capacité, son aptitude. >Exposer son intérêt. >Parler de ses motivations.	

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°5	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Rapporter des faits dans leurs relations d'antériorité, de simultanéité et/ou de spontanéité.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Retrouver les complémentarités ans un texte. *Référence : Dix bonnes raisons d'apprendre le français.* *Source : http:// www.diplomatie.gouv.fr* **Production Ecrite :** Production écrite libre : Narration au passé Raconter au passé une histoire, un ou des événements vécus ou fictifs, en y incluant des explications, des impressions et des appréciations. >Raconter la première fois où vous avez quitté votre pays d'origine pour immigrer en France. >Trouver les idées (qui ? Où ? Quand ? Quoi ?) >Hiérarchiser les informations chronologiquement.	
Interculturel	L'histoire de l'immigration en France. Les différentes vagues d'immigration au XXe siècle. Les politiques d'immigration en France (assimilation / intégration / insertion). Devenir français : les lois du sang et du sol.	
Outils linguistiques	**Grammaire :** Le discours indirect au présent *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Les transformations lors du passage du style direct au style indirect. >Les phrases énonciatives introduites par que. >Les phrases interrogatives simples introduites par si. >Le maintien des pronoms interrogatifs. >Le cas de l'impératif. **Vocabulaire :** Les expressions temporelles *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Pour situer un événement dans le temps. >Pour indiquer l'origine d'une action. >Pour préciser les limites d'une action. >Pour exprimer la concession. >Pour exprimer l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité.	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°6	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel : Comprendre des textes factuels simples et clairs sur des sujets relatifs à la vie estudiantine. Parler de ses études.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Exprimer l'antériorité dans le futur. *Référence : Agenda 3 Méthode de français B1, Hachette, 2012, p. 142 (Premier séjour en France pour un étudiant thaïlandais).* **Expression Ecrite :** Ponctuer un texte. *Référence : Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence, Niveau B1, Marie-Louise Parizet, Eliane Grandet, Martine Corsain, CLE International, 2006, p. 131 (Exercice 102, Dépêche extraite de www.tv5.org).* >Ponctuer la dépêche à l'aide des signes de ponctuation faibles (virgule, deux points, point-virgule) et forts (point, point d'interrogation, point d'exclamation). >Replacer les majuscules.	
Interculturel	Les programmes d'échanges des étudiants à l'étranger : le cas de Erasmus. Les études supérieures dans les pays d'origine des étudiants. L'orientation en France.	
Outils linguistiques	**Conjugaison** : L'imparfait et le passé composé *Référence : Grammaire en dialogues, Claire Miquel, CLE international, 2007, pp.16-17.* **Grammaire :** Le discours indirect et la concordance des temps au passé *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Présent → imparfait. >Passé composé → plus-que-parfait. >Futur simple→ conditionnel présent. >Conditionnel présent→ conditionnel présent. **Vocabulaire :** L'enseignement supérieur et la recherche *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 110-111 (Les études universitaires).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°7	13h30-16h30	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Formuler une appréciation, un jugement, une explication, une justification dans le cadre d'une lettre formelle. Parler de son expérience professionnelle.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Etude comparative de fiches de poste. *Référence : Réussir le DELF B1, Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousse Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris 2010, pp. 50, 51 (Activité 4 : un job d'étudiant).* **Production Ecrite en Interaction :** Production écrite libre : la lettre argumentée Rédiger une lettre de motivation pour un travail, un stage selon un schéma précis : >Justifier l'envoi de son courrier / Mentionner le poste à pourvoir, le type d'offre d'emploi / Présenter ses diplômes, sa formation et son expérience en lien avec le profil de l'offre / Montrer sa motivation et son intérêt pour le poste / Parler de ses projets professionnels / Solliciter un rendez-vous, un entretien. >Respect de la présentation de la lettre. *Référence : Atelier FLE Production écrite niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence, Dorothée Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris, 2007, p. 33.*	
Interculturel	Le monde du travail : les modalités de recrutement des salariés en France. Les catégories socio-professionnelles et les nouveaux métiers. Pôle emploi : les équivalents dans les pays d'origine des apprenants. Les syndicats.	
Outils linguistiques	**Vocabulaire :** Le monde de l'entreprise *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 118-119 (Le recrutement et le profil du candidat).* **Grammaire :** Les pronoms relatifs QUI / QUE / OÙ *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* > « qui » est sujet / « que » est COD : remplacent un nom de personne, de chose. > « qui » et « que » peuvent remplacer un pronom. > « où » remplace un complément de lieu ou de temps.	

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°8	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Déduire le sens général en s'aidant de la structure du texte (titre, sous-titres, paragraphes, signature...).		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Etude comparative des caractéristiques de la lettre formelle. *Référence : Atelier FLE Production écrite niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence, Dorothée Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris 2007, pp. 38, 39.* **Production Ecrite en Interaction :** Production écrite libre : la lettre argumentée Rédiger une lettre d'information / une lettre commerciale selon un schéma précis : >Présenter l'offre commerciale en insistant sur le caractère commercial / Rappeler les composantes de l'offre commerciale en insistant sur le caractère exceptionnel / Demander au client si si cette offre l'intéresse / Rassurer le client sur sa liberté / L'encourager à répondre au plus vite à cette offre. >Respect de la présentation de la lettre.	
Interculturel	L'omniprésence de l'écrit protocolaire dans les démarches administratives en France. Les différents types d'envoi postal (recommandé avec ou sans accusé de réception...).	
Outils linguistiques	**Conjugaison** : Le conditionnel présent *Référence : Les exercices de grammaire Niveau B1, Maris-Pierre Caquineau-Gündüz, Yvonne Delatour, Dominique Jennepin, Françoise Lesage-Langot, Hachette Paris, 2005, p. 89.* + Emplois du conditionnel *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Expression d'un désir, d'un souhait, d'un rêve. >Expression d'une demande polie. >Expression d'un conseil. **Vocabulaire :** Les tournures formelles *Référence : Atelier FLE Production écrite niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence, Dorothée Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris 2007, p. 36.* Les formules d'appel et de politesse *Référence : Atelier FLE Production écrite niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence, Dorothée Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris, 2007, pp. 30, 31, 32.*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

<table>
<tr><td colspan="3">Titre de la progression pédagogique :
Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.</td></tr>
<tr><td>Séance n°9</td><td>13h-16h</td><td>Enseignante :
Bouchra Ardouni</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cadre actionnel : Porter un jugement positif ou négatif sur une idée.</td></tr>
<tr><td>Tâches communicatives</td><td colspan="2">Compréhension Ecrite :
Etude comparative de brochures d'hôtel.
<u>Référence</u> : Réussir le DELF B1, Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousse Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris, 2010, pp. 62, 63 (Exercice 2).

Production Ecrite en Interaction :
<u>Production écrite libre : la lettre argumentée</u>
Rédiger une lettre de réclamation selon un schéma précis :
>Présenter clairement et précisément l'objet du problème / Expliquer la situation et les causes du mécontentement / Rappel ou citation des garanties ou engagements qui ont été donnés / Rappel éventuel des démarches effectuées (lettres, appels téléphoniques, réclamations...) / Demander à l'expéditaire de mettre fin au problème / Demander au destinataire un dédommagement financier ou autre en contrepartie / Réclamer un suivi du problème par lettre, mail ou téléphone.
>Respect de la présentation de la lettre.</td></tr>
<tr><td>Interculturel</td><td colspan="2">Le tourisme sur la Côte d'Azur.
>Le poids du secteur du tourisme dans l'économie niçoise.
Les atouts touristiques des pays d'origine des apprenants.</td></tr>
<tr><td>Outils linguistiques</td><td colspan="2"><u>Vocabulaire</u> :
La formation des noms exprimant une action à partir des verbes.
<u>Référence</u> : Fiche élaborée par l'enseignante.
>Noms exprimant une action.
>Noms exprimant le résultat d'une action.
>Formation des mots de sens différents à partir d'un même verbe.
Grammaire :
Expression de la concession
<u>Référence</u> : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).
>Avec une conjonction de subordination.
>Avec une préposition.
>Avec un mot de liaison.
>Avec une locution.</td></tr>
</table>

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°10	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Adopter une mise en page claire.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Identifier des indications historiques et spatiales dans un document historique et les reformuler. *Référence : Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence, Niveau B1, Marie-Louise Parizet, Eliane Grandet, Martine Corsain, CLE International, 2006, pp. 78-79 (La lettre, à pied, à cheval, en voiture... La saga de l'aventure postale de l'Antiquité à nos jours).* **EVALUATION FORMATIVE 1** **Production Ecrite en Interaction :** Production écrite libre : la lettre argumentée Respecter les règles protocolaires de la lettre formelle. Prendre position. Critères de syntaxe, de lexique, de cohésion et de cohérence. *Compétence à vérifier : « Il peut écrire des lettres personnelles pour décrire des expériences et des impressions. » selon le niveau B1 du CECRL.*	
Interculturel	Les nouvelles technologies : >La nouvelle technologie ou économie du savoir. >Les secteurs de production et d'utilisation de ces nouvelles technologies en France. >L'utilisation des techniques de l'information et de la communication (NTIC) chez les jeunes. Les dernières innovations technologiques dans les pays d'origine des apprenants : >Dans le secteur médical. >Dans le secteur scolaire. >Dans le secteur informatique/numérique. >Dans le secteur des transports.	
Outils linguistiques	**Grammaire :** L'hypothèse. *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Si + présent + présent (généralement à valeur de futur). >Si + présent + futur. >Si + imparfait + conditionnel présent. >Si + plus-que-parfait + conditionnel passé. **Vocabulaire :** Les sciences et les technologies *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 126-129 (La recherche scientifique / La haute technologie / L'informatique).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°11	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Comparer des données et des comportements.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Synthèse d'un article à caractère scientifique. Comprendre un raisonnement sur une logique cause / conséquence / hypothèse. « A quoi servent les conférences sur le climat ? » Le Monde.fr | 28.11.2011 à 20h50 • Mis à jour le 29.11.2011 à 12h23 | Par Audrey Garric En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/planete/article/2011/11/28/a-quoi-servent-les-conferences-sur-le-climat_1610073_3244.html#W156MLQSP5FtsWw1.99 **Production Ecrite :** Correction de l'Evaluation Formative 1. Bilan collectif des erreurs rencontrées régulièrement dans les copies des étudiants. Soutien individualisé des étudiants par l'enseignante : traitement des erreurs au cas par cas si nécessaire sur les points du barême suivant : >*Respect du sujet / 8 points* Rituel de la lettre formelle / 2 points. Capacité à raconter son parcours universitaire et professionnel / 3 points. Capacité à traiter de ses intérêts passés et présents / 3 points. *Lisibilité de la production écrite / 4 points.* >Cohérence / 2 points. >Cohésion / 2 points. *Compétence linguistique / 8 points.* >Morpho-syntaxe. >Variété et adaptation du lexique avec le sujet.	
Interculturel	Débat sur les causes et les conséquences d'un problème d'écologie (éventuellement survenu dans les pays d'origine des apprenants).	
Outils linguistiques	**Grammaire** : Le superlatif *Référence : Grammaire en dialogues, Claire Miquel, CLE international, 2007 pp.88-89.* **Vocabulaire :** L'environnement *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 138-141 (La protection de l'environnement / Les catastrophes naturelles).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°12	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Commenter une évolution.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Observer un tableau de données chiffrées et mettre en exergue les grandes tendances de l'évolution. *Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, p. 16 (Logement et nourriture, dépenses principales des ouvriers et retraités (en %), Source : Insee, Le Monde, 7/11/2007).* **Production Ecrite :** Production écrite dirigée : Commentaire de document comportant des données chiffrées Repérer, interpréter et commenter les grandes tendances de l'évolution. *Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, p. 16 (« Salaires, pouvoir d'achat, L'explosion des inégalités », Claire Guélaud, Le Monde, 23/10/2007).*	
Interculturel	La baisse du pouvoir d'achat des français. Les crédits à la consommation / Le phénomène du surendettement. L'impact de la crise économique sur les dépenses quotidiennes : comparaison de la France avec les pays d'origine des apprenants.	
Outils linguistiques	**Vocabulaire :** L'économie et le commerce *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 122-123 (Commenter un graphique ou des chiffres / Commenter un prix).* **Conjugaison :** Formation du subjonctif. *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Formes régulières : avec je/tu/il, la forme du présent avec «ils » est employée. Avec nous/vous, la forme de l'imparfait est employée. >8 exceptions à cette règle : aller/afaire/être/avoir/pouvoir/vouloir/savoir/valoir.	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°13	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Développer une hypothèse.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Lire pour s'informer et discuter. *Référence : Réussir le DELF B1, Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousseée Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris, 2010, pp. 56, 57 (Activité 7 : Que mangent les adolescents ?).* **Production Ecrite :** Production écrite dirigée : Commentaire de document comportant des données chiffrées Remplacer les pourcentages par des expressions de proportion. *Référence : Le nouveau taxi 3 B1, Robert Menand, Anne-Marie Johson, Hachette livre, Paris, 2010, p. 68 (Les Français à table : le bonheur de manger en famille, Laurence Delpoux, VSD n°1621 du 17 au 23 septembre 2008).*	
Interculturel	Les habitudes alimentaires des français. Le temps consacré à l'alimentation dans une journée. Les repas en famille ou devant la télévision ? : comparaison de la France avec les pays d'origine des apprenants. Les comportements alimentaires liés aux générations (http://www.la-cuisine-collective.fr/dossier/cerin/articles.asp?id=112).	
Outils linguistiques	**Vocabulaire :** Les données chiffrées *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Pour commenter les résultats d'un sondage, d'un tableau. >Pour indiquer une quantité, une fraction, une proportion. >Pour noter une évolution. >Pour moduler un chiffre. **Grammaire :** L'emploi du subjonctif *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Quand le verbe principal exprime : _Une obligation, une volonté. _Une possibilité, un doute. _Un sentiment, une appréciation ou un jugement. >Emploi de l'infinitif à la place du subjonctif.	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

<table>
<tr><td colspan="3">Titre de la progression pédagogique :
Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.</td></tr>
<tr><td>Séance n°14</td><td>13h-16h</td><td>Enseignante : Bouchra Ardouni</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cadre actionnel : Mettre une information en relief.</td></tr>
<tr><td>Tâches communicatives</td><td colspan="2">Compréhension Ecrite :
Observer et commenter des tableaux chiffrés.
Observer un graphique à courbes et à camembert.
<u>Référence</u> : Le nouveau taxi 3 B1, Hachette, 2010, p. 159 (Les Français travaillent moins que les autres, Travailleurs à temps partiel et durée du travail hebdomadaire dans quelques pays de l'Union européenne, Source : Eurostat, 2008).
EVALUATION FORMATIVE 2
Production Ecrite :
<u>Production écrite dirigée : Commentaire de document comportant des données chiffrées</u>
<u>Référence</u> : Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence, Niveau B1, Marie-Louise Parizet, Eliane Grandet, Martine Corsain, CLE International, 2006, p. 159 (Deux tableaux chiffrés sur les métiers de demain).
>Résumer les documents.
>Commenter les points communs et de divergence entre les deux documents chiffrés.
>Conclure sur les conséquences de cette comparaison.
>Prolonger la réflexion sur une comparaison entre la situation française et celle de son pays d'origine (les domaines de métier qui recrutent le plus.
Compétence à vérifier : « Il peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. » selon le niveau B1 du CECRL.</td></tr>
<tr><td>Interculturel</td><td colspan="2">Les types de contrat de travail en France.
Les activités saisonnières et l'inspection du travail (hygiène, travail au noir...)
Les agences d'intérim : comparaison de ce mode de recrutement en France et dans les pays d'origine des apprenants.</td></tr>
<tr><td>Outils linguistiques</td><td colspan="2">Vocabulaire :L'économie et le commerce
<u>Référence</u> : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 124-125 (Les affaires / Quelques expressions imagées).
Grammaire :Les comparatifs
<u>Référence</u> : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).
>Plus … que / moins … que / aussi … que.
>La comparaison porte sur :
_Un adjectif ou un adverbe.
_Un nom.
_Un verbe.</td></tr>
</table>

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°15	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Mobiliser le lexique nécessaire à l'expression des idées.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Définir des concepts dans un document textuel. *Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, p. 114-115 (« Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République », Bernard Stasi, 3 juillet 2003, La Documentation française).* **Production Ecrite :** Correction de l'Evaluation Formative 2. Bilan collectif des erreurs rencontrées régulièrement dans les copies des étudiants. Soutien individualisé des étudiants par l'enseignante : traitement des erreurs au cas par cas si nécessaire.	
Interculturel	La laïcité, principe universel de la République française. ►1789, la laïcité comme liberté de conscience. ►1905, la laïcité comme séparation des Eglises et de l'Etat. La laïcité est-elle une valeur qui existe dans les pays d'origine des apprenants ?	
Outils linguistiques	**Grammaire :** Le pronom relatif DONT *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Il remplace un complément introduit par « *de* ». >Il peut être complément du verbe/du nom/de l'adjectif. **Vocabulaire :** Les verbes exprimant une relation de cause / conséquence. *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante.* >Les verbes à la voix active ou passive. >Les verbes imposant l'ordre cause + verbe + conséquence. >Les verbes imposant l'ordre conséquence + verbe + cause. **Conjugaison** : La voix passive *Référence : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004, pp. 188-189*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

<table>
<tr><td colspan="3">Titre de la progression pédagogique :
Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.</td></tr>
<tr><td>Séance n°16</td><td>13h-16h</td><td>Enseignante :
Bouchra Ardouni</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cadre actionnel : Etablir un constat en le nuançant.</td></tr>
<tr><td>Tâches communicatives</td><td colspan="2">Compréhension Ecrite / Production Ecrite :
<u>Production écrite dirigée : Commentaire d'un document textuel</u>
Commenter un rapport.
Relever les tendances de fond de ce rapport sur l'utilisation des moyens de transport en France :
>Progression de certains transports.
>Régression d'autres.
>Apparition de nouveaux autres modes de déplacement.
<u>Référence</u> : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, p. 56 (« Transports-L'usage de la voiture recule », Le Monde, 19/09/2007).</td></tr>
<tr><td>Interculturel</td><td colspan="2">L'usage des transports en commun en France (comparaison avec les pays d'origine des étudiants).
Pacamobilité, les transports en commun de la région PACA.
Les grèves des transports ferroviaires en France : spécificité française ?</td></tr>
<tr><td>Outils linguistiques</td><td colspan="2">Grammaire :
Les pronoms démonstratifs
<u>Référence</u> : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).
>Pour éviter la répétition d'un nom :
_Employés avec « ceci » ou « cela ».
_Employés avec la préposition « de » + nom.
_Employés avec un pronom relatif.
>Pour éviter la répétition d'un groupede mots.
Conjugaison :
Le participe présent
<u>Référence</u> : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004, pp. 188-189.
>Les auxiliaires, les semi-auxiliaires et les verbes en -ER :
_Participes présents irréguliers.
_Participes présents réguliers.
_Formes composées du participe présent.
>Les verbes en -IR, -RE, -OIR.
_Formes composées du participe présent des verbes en -IR, -RE, -OIR.</td></tr>
</table>

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°17	13h30-16h30	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Formuler des contradictions et des différences.		
Tâches communicatives	**Compréhension écrite / Production Ecrite :** Production écrite dirigée : Commentaire d'un document textuel Commentaire de texte : commenter un appel. Relever les différentes raisons qui justifient cet appel : >Qui sont les auteurs de cet appel ? >Quel est le but de cet appel ? >Quelle est la partie la plus importante ? *Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris 2008, p. 63 (« ONU-HABITAT : Pas de développement durable sans urbanisation durable », http://www.un.org.05/05/2008).*	
Interculturel	Les organisations non gouvernementales en France (comparaison avec les pays d'origine des apprenants). Les différents domaines d'intervention des ONG : >Droits de l'Homme ; >Lutte contre la faim ; >Protection des enfants ; >Ecologie...	
Outils linguistiques	**Grammaire :** L'expression du but. *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >La manière implicite. >Des noms. >Des locutions + infinitif. >Des verbes. >Des conjonctions + infinitif / subjonctif. **Vocabulaire :** La volonté et l'action *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 94-97 (Les projets et les décisions / Les risques et les choix / L'effort et l'action / Quelques expressions imagées).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°18	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Exprimer sa pensée sur un sujet abstrait.		
Tâches communicatives	**Production Ecrite :** Production écrite dirigée : Commentaire d'un document textuel Commenter un discours. *Référence : Alors, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris 2008, pp. 166-167 (Extrait du discours prononcé le 21 août 1849 par Victor Hugo lors du Congrès de la paix).* >Analyser les reprises stylistiques du discours poétique. >Quel est le but de cet appel ? >Faire le commentaire du texte en privilégiant l'étude des symboles de la guerre. >Conclure sur la pensée de Victor Hugo : moderne, utopiste ou réaliste ? **EVALUATION FORMATIVE 3** **Compréhension écrite** Répondre à un questionnaire en cochant la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée. *Référence : Réussir le DELF B1, Gilles Breton, Sylvie Lepage, Marie Rousseée Dupleix, Bruno Mègre, Les Editions Didier, Paris 2010, pp. 66, 67 (Exercice 4 : l'argot sans frontières des jeunes Européens).* *Compétence à vérifier : « Il peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail. » selon le niveau B1 du CECRL.*	
Interculturel	La place de la France dans l'Europe. Le Parlement européen. Victor Hugo : écrivain phare de la littérature française du XIXème siècle.	
Outils linguistiques	**Conjugaison** : L'impératif présent *Référence : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004, pp. 132-134.* >Les verbes « être, avoir, vouloir, savoir, aller » et les verbes en -ER : >Les verbes en -IR, -RE, -OIR. **Vocabulaire :** La politique et la société *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 142-145 (L'Etat / La vie politique : partis et élections / Les mouvements sociaux / Les relations internationales / Guerre et paix).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°19	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Illustrer son propos.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Comprendre / Présenter un phénomène de société. *Référence : Le nouveau taxi 3 B1, Hachette, 2010, p. 142 (VOYAGE PLUS.NET : tout sur l'art de voyager.)* **Compréhension Ecrite :** Correction de l'Evaluation Formative 3. Bilan collectif des erreurs rencontrées régulièrement dans les copies des étudiants. Soutien individualisé des étudiants par l'enseignante : traitement des erreurs au cas par cas si nécessaire.	
Interculturel	Les voyages forment-ils la jeunesse ? Les nouveaux modes d'hébergement pendant les congés : échange gratuit de logement, les chambres d'hôtes en expansion en France.	
Outils linguistiques	**Grammaire :** Pronoms et adjectifs indéfinis. *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Tout (adjectif) + déterminant + nom. >Tous/Toutes/Tout (pronoms). >Tout (adverbe) + adjectif. >Chaque (adjectif). >Chacun/Chacune (pronom). >Autre(s) (adjectif ou pronom).	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

<table>
<tr><td colspan="3">Titre de la progression pédagogique :
Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.</td></tr>
<tr><td>Séance n°20</td><td>13h-16h</td><td>Enseignante : Bouchra Ardouni</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cadre actionnel : Rapporter le contenu informatif implicite d'une affiche publicitaire.</td></tr>
<tr><td>Tâches communicatives</td><td colspan="2">Compréhension Ecrite :
Analyse comparative de trois affiches publicitaires.
<u>Référence</u> : affiches publicitaires dont le promoteur est ADIA, agence d'emploi (titre : URGENT : RECRUTONS HUMAINS).
Lister les critères discriminatoires dénoncés par chaque affiche.

Production Ecrite :
<u>Production écrite dirigée : Commentaire d'un document iconographique</u>
ORGANISER SES IDÉES AU BROUILLON :
1) Dresser une première liste avec tous les éléments concrets observables sur l'image : les figures (êtres humains, animaux) ; les décors (éléments de la nature, lieux, bâtiments, etc.) ; les détails dignes d'intérêt (les vêtements, les objets etc.).
2) Dresser une seconde liste avec les éléments abstraits :
- Les jeux de couleurs et de lumières, en essayant de donner une interprétation.
- Les jeux de forme et d'espace.</td></tr>
<tr><td>Interculturel</td><td colspan="2">Les types de discriminations au travail :
>Raciale, sexuelle, sur l'orientation sexuelle, sur la grossesse, sur létat de santé, sur l'âge, sur le physique...
>Les discriminations directe et indirecte au travail.
Le curriculum vitae anonyme.
Le Conseil de Prud'hommes.</td></tr>
<tr><td>Outils linguistiques</td><td colspan="2"><u>Grammaire</u> :
Pronoms et adjectifs indéfinis.
<u>Référence</u> : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).
>Tout (adjectif) + déterminant + nom.
>Tous/Toutes/Tout (pronoms).
>Tout (adverbe) + adjectif.
>Chaque (adjectif).
>Chacun/Chacune (pronom).
>Autre(s) (adjectif ou pronom).
Vocabulaire :
Le monde de l'entreprise
<u>Référence</u> : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 116-117 (La carrière et l'emploi).</td></tr>
</table>

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°21	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Réagir à un fait d'actualité.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Comprendre / Présenter un phénomène de société. *Référence : Agenda 3 Méthode de français B1, Hachette, 2012, p. 181 (Quand les entreprises voient vert).* **Production Ecrite :** Production écrite dirigée : Commentaire d'un document iconographique *Référence : Agenda 3 Méthode de français B1, Hachette, 2012, p. 180 (Publicité faisant la promotion du recyclage des déchets, reduisonsnosdechets.fr).* REDIGER LE COMMENTAIRE : 1) Un paragraphe d'introduction. 2) Un développement : description en respectant l'organisation spatiale de l'image + interprétation. 3) Un paragraphe de conclusion.	
Interculturel	Le recyclage des déchets et les gestes écologiques : comparaison de la France avec les pays d'origine des apprenants. Les trois grands principes du recyclage : réduire, réutiliser, recycler. Le protocole de Kyoto.	
Outils linguistiques	**Conjugaison** : Bilan sur le conditionnel *Référence : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004, p. 180.* **Vocabulaire :** La protection de l'environnement *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, p. 180.* **Grammaire :** La négation *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >La négation « ne...pas ». >Modification des articles indéfinis et partitifs. >Place des pronoms personnels compléments. >Les autres négations (ne … pas encore / ne … plus / ne … jamais / ne … personne / ne … rien / ne … aucun(e). >Cas de la négation explétive.	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

<table>
<tr><td colspan="3">Titre de la progression pédagogique :
Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.</td></tr>
<tr><td>Séance n°22</td><td>13h-16h</td><td>Enseignante : Bouchra Ardouni</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cadre actionnel : Reformuler des idées principales en un texte cohérent.
Emettre des hypothèses sur une affiche publicitaire.</td></tr>
<tr><td>Tâches communicatives</td><td colspan="2">Production Ecrite :
Production écrite dirigée : Commentaire d'un document textuel / iconographique
Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris 2008, p. 22 (Affiche publicitaire dont le promoteur est la MGEN, 23/10/2007).
>Commentaire stylistique du slogan.
>Etude du contenu textuel et de la photo.
>Identification des avantages que la mutuelle offre à ses adhérents.</td></tr>
<tr><td>Interculturel</td><td colspan="2">Le système de l'assurance maladie, de la sécurité sociale en France : comparaison avec les équivalents dans les pays d'origine des apprenants.
Le fonctionnement des mutuelles.
Les mutuelles pour les animaux : absurde ou réaliste ?</td></tr>
<tr><td>Outils linguistiques</td><td colspan="2">Conjugaison :
Bilan sur le subjonctif
Référence : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004, p. 181.
Grammaire :
Le participe passé
Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).
>Emplois et accord.
>Le participe passé dans la forme passive.
>Le participe passé employé comme adjectif.
Vocabulaire :
La santé, la consultation médicale
Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 64-65.</td></tr>
</table>

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°23	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Rédiger un texte en respectant les normes propres à son genre.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Lire pour s'informer et discuter. *Référence : Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence, Niveau B1, Marie-Louise Parizet, Eliane Grandet, Martine Corsain, CLE International, 2006, p. 114 (« La ruée vers les gratuits du petit matin », La Croix, 21 septembre 2004, Agathe Chapellier).* **Production Ecrite :** Résumer un texte selon une méthodologie précise : >Repérer les paragraphes par les alinéas / Souligner les articulateurs logiques et les indicateurs de chronologie / Distinguer les idées principales des idées secondaires / Reformuler le texte / Respecter le nombre de mots exigé / Faire un schéma du texte. >Résumer le support textuel de la CE en mettant en exergue les avantages et les inconvénients de la presse écrite gratuite.	
Interculturel	La confiance des français dans les médias. L'indépendance des journalistes : comparaison de la France avec les pays d'origine des apprenants. La presse gratuite en France : vers la fin de la presse payante ?	
Outils linguistiques	**Conjugaison** : L'infinitif passé *Référence : Conjugaison progressive du français avec 400 exercices, Michèle Boularès, Odile Grand-Clément, CLE international, 2004, pp. 186-187.* **Vocabulaire :** Les médias *Référence : Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices Niveau avancé, Claire Leroy-Miquel, CLE International, 1999, pp. 132-133 (La presse écrite).*	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

<table>
<tr><td colspan="3">Titre de la progression pédagogique :
Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.</td></tr>
<tr><td>Séance n°24</td><td>13h-16h</td><td>Enseignante : Bouchra Ardouni</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cadre actionnel : Défendre ou critiquer une tendance sociétale.</td></tr>
<tr><td>Tâches communicatives</td><td colspan="2">Compréhension Ecrite :
Production écrite dirigée : Commentaire d'un document iconographique
Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, pp. 74-75 (Atlas des Français aujourd'hui. Dynamiques, modes de vie et valeurs, Editions Autrement, collection Atlas/Monde, 2006).
>Répondre à des questions ouvertes sur chaque paragraphe.
Production Ecrite :
>Analyse comparative entre le support textuel de la PE et l'affiche promotionnelle du film Tanguy.</td></tr>
<tr><td>Interculturel</td><td colspan="2">Dépendance et autonomie des jeunes en France (comparaison avec les pays d'origine des apprenants).
Impacts de la crise économique sur la vie des jeunes : colocation, cohabitation intergénérationnelle...</td></tr>
<tr><td>Outils linguistiques</td><td colspan="2">Grammaire :
Les termes de reprise du syntagme nominal
Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite de l'enseignante).
>Les pronoms personnels.
>Les pronoms relatifs simples ou composés.
>Les pronoms possessifs.
>Les adjectifs démonstratifs + un nom.
>Le nom reprenant une partie de phrase.
>Le verbe faire pour reprendre une proposition.
Vocabulaire :
La langue des jeunes (l'argot, le verlan) : quelques expressions françaises.</td></tr>
</table>

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°25	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Exprimer son opinion sur la fiabilité des moyens d'information. Réagir à une information de presse, la commenter.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Lire un article et attribuer à chaque paragraphe un des titres proposés dans une liste. *Référence : Agenda 3 Méthode de français B1, Hachette, 2012, p. 105 (Les fêtes de quartier menacées).* **EVALUATION SOMMATIVE** **Production Ecrite :** Production écrite dirigée : Commentaire de document comportant des données chiffrées Relever les données significatives. *Référence : Alors?, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, p. 101 (Quelques chiffres sur le cinéma français, sa situation dans le monde, Sources : MPAA, SPIO, ICAA, MPPA).* >Définition du sujet / Sources d'informations. >Répartition des coûts de production. >Situation de la France par rapport à d'autres pays. >Commentaire et données éventuelles sur son pays d'origine.	
Interculturel	Les relations de voisinage (réglementation du bruit après 22h, règles de syndic...). La fête des voisins : comparaison de la France avec les pays d'origine des apprenants.	
Outils linguistiques	**Grammaire :** La place des doubles pronoms *Référence : Fiche élaborée par l'enseignante (trace écrite au tableau).* >Dans les phrases affirmatives. >Dans les phrases négatives. >Dans les phrases à l'impératif. >Quand il y a 2 pronoms compléments avec « en », avec « le, la, les », avec « lui, leur ». >Dans une phrase où le verbe est suivi d'un infinitif.	

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B1 Langue écrite-

Titre de la progression pédagogique : Ecrire pour mieux comprendre son environnement social et universitaire/professionnel.		
Séance n°26	13h-16h	Enseignante : Bouchra Ardouni
Cadre actionnel **:** Exprimer le regret, formuler des reproches.		
Tâches communicatives	**Compréhension Ecrite :** Comprendre un extrait d'ouvrages encyclopédique *Référence : Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Niveau B1, Marcella Di Giura, Jean-Claude Beacco, Les Editions Didier, Paris, 2008, pp. 94-95 (« L'exception culturelle », Que suis-je ? Serge Regourd, PUF, 2002).* >Répondre à des questions ouvertes sur chaque paragraphe. **Production Ecrite :** Correction de l'Evaluation Sommative. Bilan collectif des erreurs rencontrées régulièrement dans les copies des étudiants. Soutien individualisé des étudiants par l'enseignante : traitement des erreurs au cas par cas si nécessaire sur les points du barème suivant : *>Compétences pragmatiques et discursives / 14 points* Présenter les sources / 2 points. Décrire, comparer, analyser / 3 points. Cohérence et cohésion / 3 points. *Compétences linguistiques / 6 points.* >Compétence grammaticale / 3 points. >Compétence lexicale / 3 points.	
Interculturel	Les mesures pour favoriser la création culturelle en France (comparaison avec les pays d'origine des apprenants). La censure dans le domaine artistique. Le festival de Cannes, exception française du cinéma français.	
Outils linguistiques	Selon les besoins exprimés par les étudiants.	

Annexe 12

Conventions de transcription

Conventions de transcription inspirées de la grille de Conventions de transcription de Gars et de Morel & Danon-Boileau[150] :

Les conventions Morel et Danon-Boileau	
Mise en page	Tire de transcription principale : elle est nommée par un identifiant de 3 lettres en majuscules, composée à partir du pseudonyme du locuteur
Transcription	Orthographe normale
Chevauchement	§ §mm§ Chevauchement Assentiment de l'interlocuteur
Articulation	x : /x ::: → Allongement de la syllabe « Euh » d'hésitation e/e ::: → lettres non prononcées
Pauses	, → Pause moyenne (40-60 centisecondes) ,, → Pause longue {20} → Durée de la pause en centiseconde (cs) { } → Pause non mesurée (h) → Reprise de respiration audible / → Rupture brusque de l'émission sonore en coup de glotte
Intonation (hauteur)	↑ Intonation montante en plage haute ↓ Intonation descendante en plage basse → Intonation montante en plage moyenne
Hésitation	Euh euh : euh :: (trois signes traduisent les hésitations plus ou moins longues

[150] Morel M.-A. et Danon-Boileau L., (1998). *Grammaire de l'intonation, l'exemple du français oral*, Éditions Ophrys, Collection FDL.

Annexe 13

Transcriptions des entretiens

- Annexe **13-I** : Transcription de l'entretien avec l'étudiant Sud-Coréen – du groupe A2+.
- Annexe **13-II** : Transcription de l'entretien avec l'enseignante du groupe B1.
- Annexe **13-III** : Transcription de l'entretien avec l'étudiant 1 du groupe B1.

13-I :

Sujet interviewé : étudiant sud-coréen du groupe A2+
Date : 03/04/2014
Durée : 12 minutes et 18 secondes

TDP[151]	Acteurs	Transcription
1	SOU	bonjour et merci d'avoir accepté cet entretien
2	KIM	bonjour
3	SOU	J'ai lu vos réponses au questionnaire ainsi que vos textes que vous avez réalisés en classe pendant nos deux séances et j'aimerais vous poser quelques questions complémentaires
4	KIM	d'accord
5	SOU	alors , juste un petit rappel pourriez-vous vous présenter brièvement ↑
6	KIM	oui bien sûr , je m'appelle KIM Yeantak , je viens de Corée du Sud , j'ai 23 ans et je suis en France depuis 2 ans presque ,, je suis ici pour apprendre le français, euh, et l'année prochaine je vais aller à l'université
7	SOU	mm , dans quel domaine ↑
8	KIM	économie
9	SOU	Comment vous trouvez le contenu culturel de cours de l'écrit que vous suivez ↑ vous êtes satisfait ↑
10	KIM	Euh : ça va, pas mal , je voulais apprendre plus sur la civilisation et la culture françaises ,, tous les cours sont sur des sujets d'aujourd'hui euh :: mais j'ai appris beaucoup de choses et j'ai appris comment rédiger des textes narratifs et exprimer mon opinion
11	SOU	mm ,, je pense que cette perspective est mise en place pour vous attirer par des sujets familiers ,, vous c'est-à-dire les étudiants
12	KIM	oui je sais mais euh :: j'ai aimé savoir plus sur la culture au lieu d'avoir beaucoup de grammaire de texte
13	SOU	une autre question , est-ce que vous écrivez dans votre langue maternelle ↑

[151] TDP : tour de parole

14	KIM	euh : oui , quand j' étais à l' école j' écrivais toujours , et même j' ai participé au concours de poète enfant dans mon pays et j' ai gagné la première place *(rire)*
15	SOU	ah c' est très intéressant ,, et après l' école vous avez arrêté d' écrire des poèmes ↑
16	KIM	Euh : non j' ai continué ,, mais pas comme avant
17	SOU	C' est-à-dire ↑ (*silence*),, euh : je voulais dire après l' école vous avez continué à écrire des poèmes ↑
18	KIM	Euh : oui et des textes courts aussi
19	SOU	Comme un journal intime ↑
20	KIM	oui euh : et je lis beaucoup et euh :: j' écris des notes
21	SOU	C' est intéressant ,, bon et comment vous trouvez l' écriture en français ↑
22	KIM	Euh : ce n' est pas facile , mais j' essaie de traduire parfois et trouver les mêmes mots en coréen et en français pour rédiger mes textes ,, parfois je réfléchis une idée en coréen après je cherche euh ,,l' équivalent pour écrire en français
23	SOU	et vous réussissez toujours ↑
24	KIM	euh : non parfois je fais beaucoup de fautes à cause de ma technique(*rire*)
25	SOU	(*rire*) c' est normal peut-être parce que les deux langues sont très différentes
26	KIM	oui bien sûr
27	SOU	mm , et qu' est-ce que vous pensez de la littérature ,, ↑,, en général je parle
28	KIM	euh : j' ai aimé toujours la littérature , je lisais souvent quand j' étais enfant mais après euh : au lycée je ne trouve plus le temps , j' aime la littérature de voyage
29	SOU	à votre avis quel est l' âge le plus favorable pour l' apprentissage d' une langue étrangère ↑
30	KIM	Euh :: je pense c' est à l' âge de l' adolescence
31	SOU	Pourquoi ↑

32	KIM	mm , parce que l’ esprit est plus structuré grâce à l’ apprentissage de la langue maternelle ,, la comparaison entre les langues commence là et euh, c’ est bien
33	SOU	D’ accord ,, une dernière question euh: l’ écriture littéraire en français comment vous l’ avez trouvée ↑
34	KIM	je pense que ce n’ est pas facile , mais quand nous avons un modèle ou le professeur nous aide dans l’ écrit , ça marche euh : c’ est très important pour apprendre les techniques d’ écriture en français
35	SOU	D’ accrod , je vous remercie de votre temps ça a été très intéressant
36	KIM	merci à vous

13-II

Sujet interviewé : l'enseignante du groupe B1
Date : 13/05/2013
Durée : 14 minutes et 20 secondes

TDP[152]	Acteurs	Transcription
1	SOU	bonjour et merci d' avoir accepté cet entretien
2	BOU	bonjour
3	SOU	J' ai consulté attentivement le descriptif de cours de l' écrit que vous m' avez fourni et j' aimerais vous poser quelques questions
4	BOU	avec plaisir
5	SOU	alors , en tant qu' enseignante au CUEFLE pourriez-vous nous présenter rapidement votre parcours dans l' enseignement du FLE ↑
6	BOU	mm euh : après des études de lettres modernes et de Français Langue Étrangère ,de niveau master 2 , pour chacun des domaines respectifs ,ben je me suis consacrée à une dizaine d'années à l'enseignement de français langue maternelle et seconde dans le secondaire au lycée et collège euh : par la suite ben j'ai été recrutée au CUEFLE de Nice en tant qu'enseignante de FLE auprès de publics étrangers de niveaux divers du A1 au C2 ,, parallèlement j'y ai exercé des fonctions de responsable pédagogique et de directrice à l'Université Internationale d'Eté de Nice autre composante du SCL avec le CUEFLE ,, voilà
7	SOU	d' accord , une question administrative rapide
8	BOU	Allez-y (*rire*)
9	SOU	pendant le semestre nous avons remarqué que le nombre des étudiants n' était pas stable , ils étaient moins nombreux à la fin de semestre , pourrions-nous savoir pourquoi ↑ en tant que responsable pédagogique bien sûr

[152] TDP : tour de parole

10	BOU	(*rire*) en effet euh : dès la première quinzaine de cours les effectifs se réduisent car de nombreux étudiants se sont inscrits au CUEFLE pour obtenir un visa étudiant et ben ne se soumettent pas à l'assiduité , ils ne font plus partie des listes officielles des étudiants et sont radiés des cours , pour cela il y en a qui ne suivent pas sérieusement les cours
11	SOU	ah d'accord ,, j'aimerais savoir comment élaborez-vous vos cours d'expression écrite ↑
12	BOU	chacune des séances de cours fait partie intégrante d'un projet pédagogique avec un thème general euh: de ce fait , chaque séance traite d'un sous-thème à partir d'un support textuel , chiffré ou iconographique ,, document authentique ou extrait d'une méthode de FLE au service de compétences et de savoir-faire méthodologiques à acquérir ou à renforcer à l'écrit , bien sûr production et compréhension ,, en vue également de maîtriser des savoirs grammaticaux et lexicaux pour enfin aborder des points culturels ancrés non seulement dans la société française mais aussi dans les pays d'origine des apprenants afin de se livrer à des dialogues interculturels
13	SOU	Vous avez une méthode de référence que vous utilisez régulièrement en cours ↑
14	BOU	euh : en fait j'essaie toujours de diversifier les références à aborder en cours par exemple il y a euh, Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence niveau B1 , et encore euh:: Réussir le DELF B1 ,, ce sont des méthodes d'actualité et très utiles pour les apprenants
15	SOU	d'accord ,, en consultant la liste de références que vous employez nous avons remarqué l'absence du texte littéraire , pourrions-nous savoir pourquoi ↑ je vous pose cette question parce que je sais que vous êtes spécialiste en littérature à la base (*rire*)

16	BOU	(*rire*) mm en fait je pense que , pour travailler des textes littéraires il faudrait avoir un cours de littérature précisément ,, après les apprenants ont la possibilité de suivre un enseignement de français disciplinaire en Arts et Littérature s'ils le souhaitent au CUEFLE , euh: le cours de langue écrite n'a pas pour objectif de les initier à la littérature
17	SOU	mais les cours de français disciplinaire ne sont disponibles qu' à partir de niveau B2 ,, euh : vous ne trouvez pas que la littérature pourrait être un atout pour enrichir la réflexion interculturelle des apprenants même s' ils ont un niveau assez avancé ↑
18	BOU	euh : en quelque sorte oui , mais à travers ce cours de langue écrite les apprenants doivent se préparer aux épreuves DUEF niveau B1 euh : et faute de temps on arrive à peine à entamer le programme avec les différents sujets d' écrits fonctionnels qu' ils vont avoir le jour de l' examen
19	SOU	mm alors nous pouvons dire que vos pratiques de classe sont liées tout simplement au niveau des apprenants ↑
20	BOU	euh :: oui et non ,, oui parce que si les étudiants avaient un niveau plus avancé ,, j' aurais j' aurais pu orienter mes cours vers une perspective littéraire , mais en même temps , je pense qu' il faut toujours trouver un lien , une relation avec ce que euh : les apprenants apprennent et ce qu' ils vivent ,, je veux dire leur mode de vie euh : leurs besoins leurs attentes , voilà
21	SOU	mm
22	BOU	euh : bon après je trouve que l' approche interculturelle est abordable à partir de supports d' actualité qui sont pas forcément littéraires

23	SOU	d’ accord ,, une autre question , comment les apprenants réagissent-ils vis-à-vis de travail d’ écriture en classe↑désir ou obligation , besoin ↑
24	BOU	(h) ben au niveau B1 les apprenants doivent maîtriser notamment l’écriture de la lettre formelle , ce qui leur permet de contextualiser leurs écrits dans une situation fonctionnelle et sociale euh :: d’où à la fois le besoin et le désir qu’ils ressentent en classe de langue écrite
25	SOU	vous voyez des résultats perceptibles à ces travaux écrits ↑
26	BOU	les résultats sont perceptibles ,, quant à la volonté de s’insrire par exemple dans une université française à l’issue de leur enseignement en langue française et qu’ils sont confrontés à la nécessité de la rédaction d’une lettre de motivation à présenter dans un dossier de candidature
27	SOU	y-a-t-il une évaluation des produits écrits ↑ et comment est-elle faite ↑
28	BOU	il y a un système d’évaluation global qui encadre toute la session du semestre , des évaluations formatives qui vérifient la maîtrise des différents écrits relatifs aux productions écrites libres et dirigées , puis euh: la compétence de la réception de l’écrit ,, par ailleurs en fin de session, une évaluation sommative est l’occasion de faire le bilan sur un type de production traité en cours de semestre
29	SOU	vous-même, que pensez-vous de l’ écriture littéraire durant l’ apprentissage du FLE ↑
30	BOU	je pense qu’ elle peut être un moyen efficace pour pour euh: pénétrer dans la culture de la lange-cible et euh: susciter la créativité des apprenants ,, mais après , cela dépend toujours de leur niveau et de leurs besoins ,, s’ ils ont

		un niveau faible ben il faudrait mieux éviter les textes littéraires , car ça leur complique l’ apprentissage de la langue , et voilà
31	SOU	mm d’ accord , je vous remercie de votre temps
32	BOU	pas de quoi

13-III

Sujet interviewé : étudiant 1 de groupe **B1**
Date : 04/05/2013
Durée : 15 minutes et 33 secondes

TDP[153]	Acteurs	Transcription
1	SOU	bonjour et merci d'avoir accepté cet entretien
2	EDO	bonjour
3	SOU	j'ai lu vos réponses au questionnaire distribué en classe et j'aimerais vos poser quelques questions supplémentaires
4	EDO	ok
5	SOU	Alors ,pourriez-vous vous présenter brièvement ↑
6	EDO	je m'appelle Edouardo , je suis d'Equateur , j'ai 19 ans ,, je suis étudiant à l'Université de Nice
7	SOU	dans quel domaine vous faites vos études ↑
8	EDO	cours de français ici au CUE e :::
9	SOU	ah , d'accord,, comment vous trouvez les cours au CUEFLE ↑
10	EDO	ils sont bien , parfois je trouve les cours difficiles ,, mais j'apprends beaucoup de choses,, il faut que je parle et j'écris bien en français , pour continuer mes études ici en France
11	SOU	qu'est-ce que vous allez faire comme études ↑
12	EDO	économie
13	SOU	C'est intéressant euh : dans le questionnaire, vous avez répondu que vous aviez commencé l'apprentissage du français il y a 8 ans, pourrez-vous me préciser à quel âge vous l'avez commencé ↑ , et comment ↑
14	EDO	quand j'avais 10 ans il y avait des cours de français à l'école ,, on apprenait la grammaire , conjugaison des verbes, parfois des chansons

[153] TDP : tour de parole

		françaises , textes scientifiques petits,, et faciles bien sûr X : ça durait jusque le lycée ,, après nous pouvions choisir entre anglais et français comme une deuxième langue ,, j' ai choisi le français et voilà (*rire*)
15	SOU	à votre avis , quel est l' âge le plus important pour acquérir une nouvelle langue étrangère ↑ , et pourquoi ↑
16	EDO	à l' âge de l' enfance ,, euh : la mémorisation des mots qu' enfant (sic) apprend est plus facile , le cerveau est plus flexible et , (h) l' information entre plus facilement
17	SOU	nous nous sommes rencontrés pendant les cours de l' écrit , j' aimerais savoir qu' est-ce que ces cours vous ont apporté ↑
18	EDO	je me suis inscrit dans le cours pour écrire mieux en français ,, j' ai besoin de savoir écrire pour passer les examens de la fin d' année et entrer en master l' année prochaine
19	SOU	est-ce que le contenu des cours correspond à vos objectifs de base ↑
20	EDO	base ↑ qu' est-ce que ça veut dire ↑
21	SOU	euh : je voulais dire vos objectifs fixés avant de commencer les cours ,, les compétences que vous attendiez apprendre
22	EDO	euh : oui oui , bien sûr ,, j' apprends beaucoup de chose ,, j' ai appris comment rédiger une lettre formelle et de motivation en français, les différents modèles de lettres, décrire des images, argumenter des textes
23	SOU	en général, vous écrivez en espagnol , votre langue maternelle ↑
24	EDO	oui , de temps en temps , euh : quand j' étais à l' école j' ai fait un journal ensemble avec mes amis ,, c' était un conte
25	SOU	super , et dans votre vie actuellement vous n' écrivez pas ↑

26	EDO	maintenant non , avant oui j' écrivais dans mon journal intime et ma mère garde mes écrits jusqu' à maintenant (*rire*)
27	SOU	comment vous trouvez l' écrit en français ↑ facile ou difficile ↑
28	EDO	ça dépend de quel écrit ,, euh : pour moi j' aime bien écrire ça m' aide beaucoup , vous savez le français est proche de l' espagnol avec des prononciations différentes , maintenant avec la technologie on prend le portable et c' est lui qui nous corrige , je n' ai pas besoin de dictionnaire
29	SOU	C' est vrai ,, (h) enfin , comment vous avez trouvé le contenu de cours de l' écrit ↑ il était intéressant ou bien vous vouliez en apprendre plus ↑
30	EDO	en général il était intéressant ,, je voulais savoir plus des techniques sur l' écrit en français
31	SOU	nous avons travaillé ensemble sur le fait divers et les techniques de narration au passé , comment avez-vous trouvé cette séance ↑
32	EDO	euh : c' était bien et nouveau ,, j' ai apprécié
33	SOU	Pourrais-je savoir plus ↑
34	EDO	euh :: tous les travaux écrits que nous avons faits pendant les cours il y a une note ,, ce que j' ai apprécié pour l' écrit de fait divers c' est que nous avons écrit sans avoir peur de la note (*rire*)
35	SOU	ah d' accord vous n' aimez pas les évaluations (*rire*)
36	EDO	(*rire*) non je n' aime pas les examens ni les notes
37	SOU	bon , je vous remercie ,, ça a été intéressant
38	EDO	de rien , et bon courage pour votre étude

Annexe 14

Le descriptif de l'atelier tremplin mis en place et travaillé avec les étudiants du groupe B1, avec les supports.

a- L'atelier tremplin : ***Littérarisation d'un fait divers***

<table>
<tr><td>Domaine : Langue écrite</td><td>Niveau : B1</td><td>Date : 16 mai 2013 – Durée : 2 heures</td></tr>
<tr><td colspan="3">Intitulé de la séance : Littérarisation d'un fait divers</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences visées : (selon le CECR)
- L'apprenant peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante.
- L'apprenant peut comprendre la description d'événement, l'expression de sentiments.
- L'apprenant peut écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers.
- L'apprenant peut s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs spécifiques et culturels :
- Travailler les compétences d'interprétation et d'écriture créative.
- Découvrir un aspect socioculturel contemporain de la France.
- Découvrir une nouvelle forme d'écriture du fait divers avec « Nouvelles en trois lignes » Félix Fénéon.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs linguistiques
- Vocabulaire : les registres de langue.
- Conjugaison : le temps du passé : passé composé/imparfait.
- Grammaire : les structures des phrases : (nominale-verbale/simple-complexe) - La voix passive- Les compléments circonstanciels de lieu et de temps
- Compétence pragmatique et discursive :
- - Présenter des faits, raconter, décrire ;
- - présenter des idées et des impressions ;
- - relier les éléments de la narration en un discours qui s'enchaîne (le discours séquentiel).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Prérequis :
- Savoir lire et interpréter un texte seul.
- Être capable de former l'imparfait, le passé composé et la voix passive de ces temps verbaux.
- Savoir produire un texte seul.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Critères de réussite :
- L'apprenant a compris la technique employée dans les textes abordés ; il en a produit un tout en s'appropriant la consigne d'écriture.
- Il a participé à la phase de mise en oral collectif.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Le dispositif pédagogique</td></tr>
<tr><td colspan="3">Participants : 10 adultes – niveau B1
Support : Nouvelle en trois lignes, Félix Fénéon, Macula (1990), un article de journal Nice-Matin, Rubrique Faits Divers http://www.nicematin.com/menton/chute-mortelle-dans-le-port-de-menton.1196721.html</td></tr>
<tr><td>Déroulement</td><td>Modalité de travail</td><td>Durée</td></tr>
<tr><td>a/ Découverte des textes
-Distribuer les trois nouvelles de Félix Fénéon aux étudiants. Préciser le titre du recueil d'où elles ont été tirées : Nouvelles en trois lignes.
-Présenter une brève biographie de l'auteur, expliquer la signification de ce genre littéraire « micro nouvelle » : un récit réduit à l'essentiel tout en maintenant les deux caractéristiques de la nouvelle : la consistance narrative et la dimension référentielle.
-Puis lire les trois nouvelles choisies en attirant l'attention des étudiants sur l'effet humoristique produit par les faits divers aussi</td><td>Phase orale collective</td><td>120 minutes :

45min</td></tr>
</table>

condensés et en leur demandant s'il y a des difficultés de vocabulaire, des choses incomprises. Une fois ces difficultés surmontées, leur demander ce qu'ils ont compris de ces brefs récits, sous forme de débat oral collectif. -Suite à ce premier travail, mettre à la disposition des étudiants l'article du journal extrait de *Nice-Matin* qui représente un fait divers. -Leur demander aux étudiants de dégager les caractères du texte en observant : - la forme, du récit de l'événement situé dans le temps et l'espace. -les titres qui sont d'une police de caractère plus grosse et écrits en gras (les étudiants dégageront que les titres sont constitués d'une phrase verbale simple ou d'une phrase nominale ou d'une phrase complexe). - l'ordre chronologique et l'ordre de la narration dans l'article (le travail selon le schéma narratif). « Etablir un tableau avec les cinq étapes principales du schéma narratif : situation initiale-Elément perturbateur-situation intermédiaire-élément rectificateur-situation finale. **b/ Quelles sont la tâches à réaliser ?** Le travail écrit demandé aux étudiants comporte deux étapes : 1- Dans un premier temps, demander aux étudiants de condenser le fait divers journalistique lu à la manière de l'écrivain Félix Fénéon. <u>La consigne :</u> « A la manière de Fénéon, condensez l'article que nous venons de lire en trois lignes. Faites attention aux temps de narration et à la dimension humoristique et poétique dans vos texte ». -Passer parmi les étudiants et les aider dans leurs productions. 2-Ensuite après avoir lu à haute voix les micro récits des étudiants (10 minutes) et une pause de 10 minutes. Passer au deuxième travail écrit demandé dont la consigne était : « A vous maintenant, vous êtes journaliste et vous écrivez pour la rubrique *(Faits Divers)* dans votre journal. Ecrivez votre article sur un événement survenu dans la région en précisant le cadre spatio-temporel et en rapportant des témoignages (des descriptions du lieu de l'événement, les personnages, la victime). Est-ce qu'il y a eu une enquête policière ou non, etc. Faites attention à l'organisation formelle de vos textes (les paragraphes), aux temps verbaux à utiliser, les personnages, le cadre spatio-temporel, etc. » (150mots).	Phase écrite individuelle et collective Phase orale collective	55 min 20 min

-Passer parmi les étudiants et les aider dans la réalisation de leurs textes. **c/ confrontations des différentes productions d'étudiants** **-**Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, pour le premier travail écrit à réaliser, nous avons fait la lecture à haute voix avant de passer au deuxième travail qui est le plus long. Après avoir terminé l'écriture : - Demander à des volontaires de lire à haute voix leur texte en corrigeant collectivement certaines fautes éventuelles. -Discuter avec le groupe sur les aspects humoristiques présents dans les productions réalisées. -Enfin, récupérer les textes pour pouvoir les relire et découvrir les sujets et les idées choisis par les étudiants.		

b- Supports :

I- Les trois nouvelles choisies de *Nouvelles en trois lignes* de Félix Fénéon, Ed. Macula, (1990) :

_M. Abel Bonnard, de Villeneuve-Saint-Georges, qui jouait au billard, s'est crevé l'œil gauche en tombant sur sa queue.

_Le médecin chargé d'autopsier Mlle Cuzin, de Marseille, morte mystérieusement, a conclu : suicide par strangulation. *(Dép. part.)*

_Avec un couteau à fromage, le banlieusard marseillais Coste a tué sa sœur qui, comme lui épicière, lui faisant concurrence. *(Dép. Part.)*

II- L'article de journal Nice-Matin :

nicematin.com

Publié sur *Nice-Matin* (http://www.nicematin.com)

Accueil > Chute mortelle dans le port de Menton

URL source: http://www.nicematin.com/menton/chute-mortelle-dans-le-port-de-menton.1196721.html

Chute mortelle dans le port de Menton

Par *J.-F. Malatesta*
Créé le *03/31/2013 - 07:04*

Que s'est-il passé hier à Menton? Il était environ 17h45, lorsqu'un automobiliste âgé de 90 ans, a perdu la vie en tombant dans le vieux port de la cité [1] au volant de sa Citroën blanche.

Cette chute est-elle due, ainsi que l'affirment des témoins, à une faute de conduite? Ou était-ce un acte désespéré, comme le prétendent d'autres personnes présentes sur les lieux ?

Toujours est-il que les plaisanciers et touristes ont été surpris de voir cette voiture flotter quelques secondes avant de disparaître par le fond. *"Je pêchais tranquillement en face, lorsque j'ai assisté à la scène*, expliquait Philippe Bouchet, tout grelottant dans l'ambulance. *Personne n'a réagi. Alors, j'ai plongé. La vitre était ouverte, mais la victime ne bougeait pas. J'ai tenté 25 fois au moins d'y retourner. Mais on n'y voyait plus rien".*

Sur le toit par cinq mètres de fond

Il faut dire que la berline était couchée sur le toit, par 5 mètres de fond, comme le confirmait le sergent-chef Joël Zahra, le premier sapeur arrivé sur place: *"Je me suis positionné à l'aplomb du véhicule et effectué une dizaine d'apnées. L'eau était glacée et la visibilité nulle. J'ai tout essayé… Mais j'ai dû attendre les plongeurs".*

Ces derniers parvenaient rapidement sur les lieux à bord d'un Zodiac, tandis que des moyens terrestres étaient également dépêchés.

En tout, une vingtaine d'hommes dirigés par le capitaine Pierre Chevrier et le lieutenant Christian Vissio.

Les sauveteurs ont finalement réussi à sortir le malheureux de sa voiture et à le hisser sur le quai. Ces derniers et les médecins du Samu ont alors tout tenté afin de réanimer le nonagénaire. Malheureusement, plusieurs minutes plus tard, ils n'avaient d'autre choix que de déclarer le décès.

Une enquête a été ouverte par les policiers mentonnais afin de déterminer les causes exactes du drame.

Les opérations de renflouage de la voiture sont, elles, prévues pour mardi matin. En attendant, la zone a été balisée à l'aide d'une bouée.

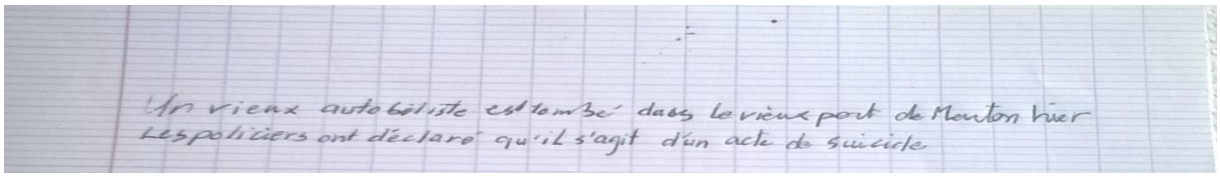
Mais, au regard de la profondeur, l'épave ne représente aucun risque pour les bateaux entrants dans le port.

Annexe 15

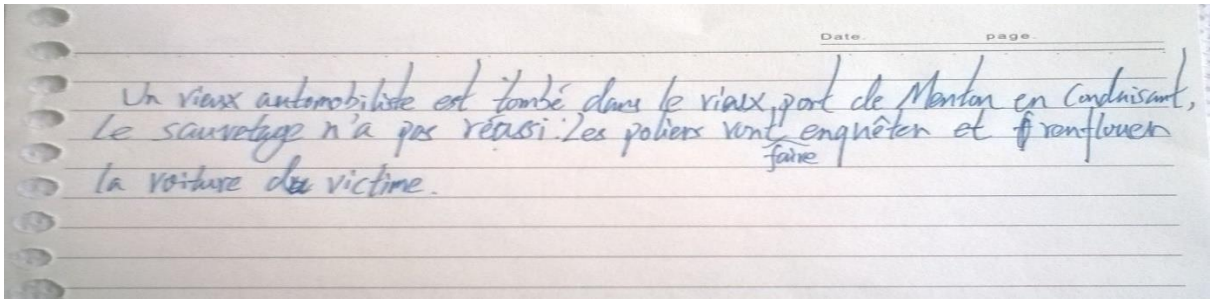
Les productions écrites des étudiants participant à l'atelier *Littérarisation d'un fait divers* - Niveau B1.

15-I : *À la manière de Felix Fénéon*

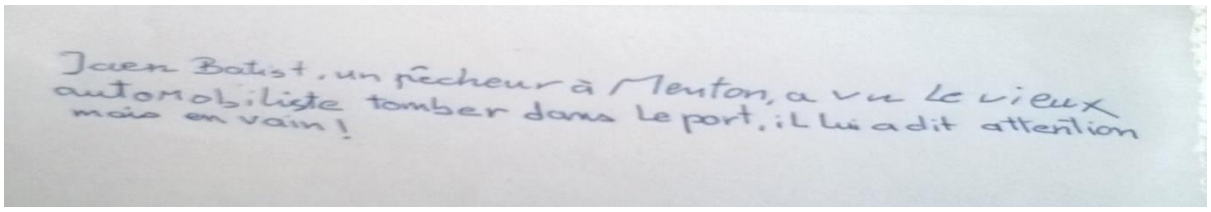
Texte A :


Un vieux automobiliste est tombé dans le vieux port de Menton hier
Les policiers ont déclaré qu'il s'agit d'un acte de suicide

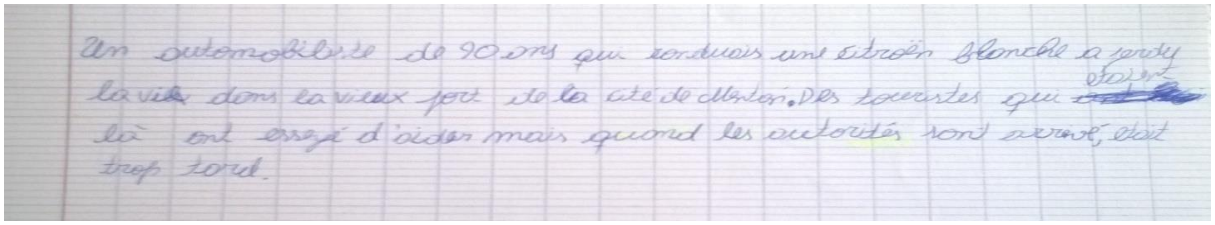
Texte B :


Un vieux automobiliste est tombé dans le viaux port de Menton en conduisant,
Le sauvetage n'a pas réussi. Les poliers vont enquêter et feront faire
la voiture de la victime.

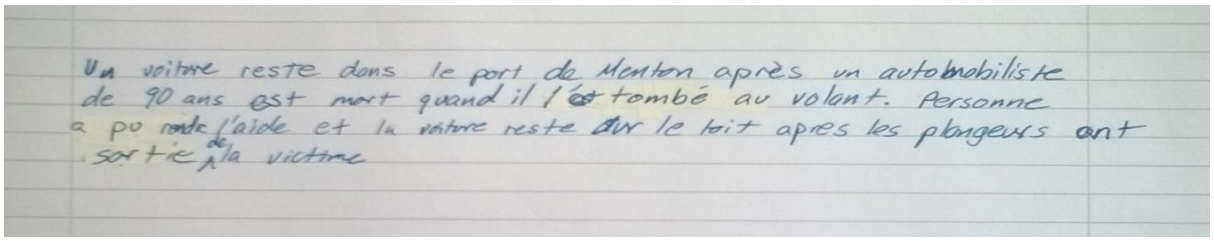
Texte C :


Jean Batist, un pêcheur à Menton, a vu le vieux
automobiliste tomber dans le port, il lui a dit attention
mais en vain !

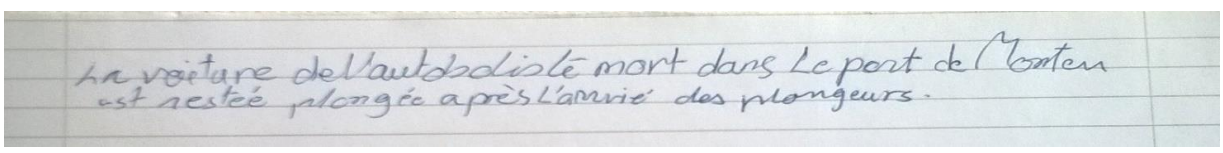
Texte D :


Un automobiliste de 90 ans qui conduisait une citroën blanche a perdu
la vie dans le vieux port de la cote de Menton. Des touristes qui étaient
là ont essayé d'aider mais quand les autorités sont arrivé, était
trop tard.

Texte E :

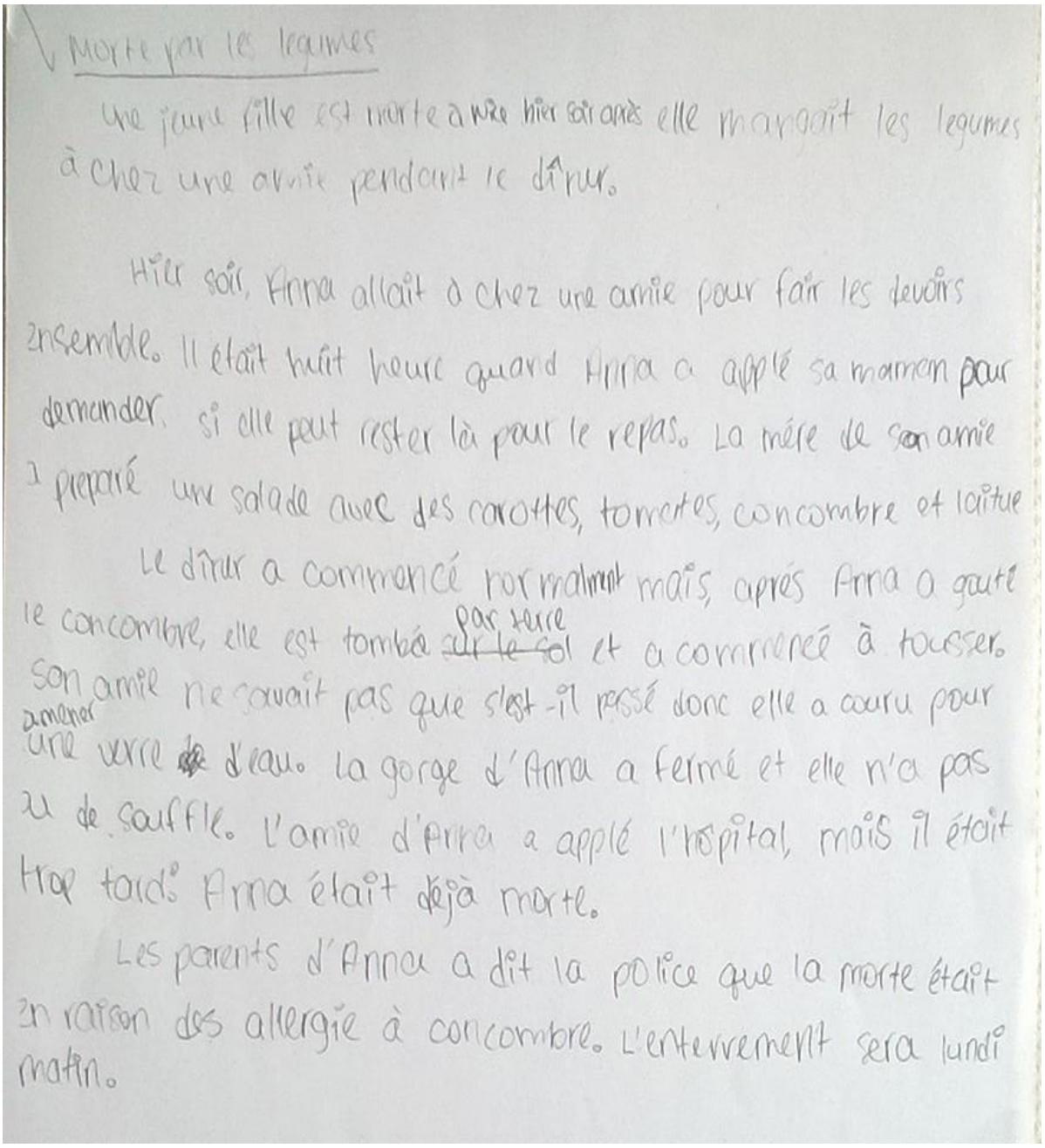

Un voiture reste dans le port de Menton après un automobiliste
de 90 ans est mort quand il l'est tombé au volant. Personne
a pu rende l'aide et la voiture reste sur le toit après les plongeurs ont
sortie de la victime

Texte F :


La voiture de l'automobiliste mort dans le port de Menton
est restée plongée après l'arrivé des plongeurs.

15-II : ***Littérarisation d'un fait divers***

Texte A :



Morte par les legumes

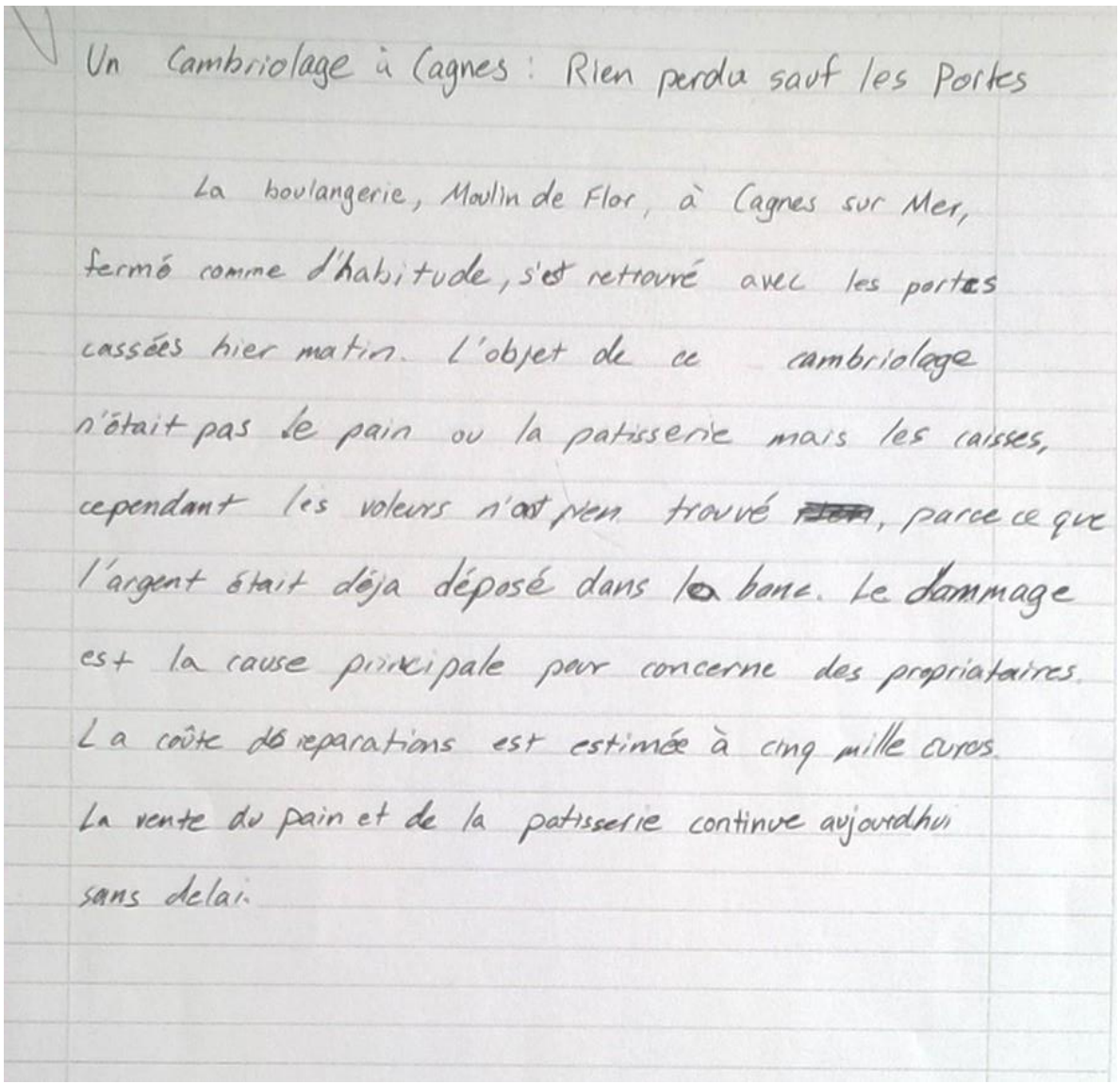
Une jeune fille est morte a 19h hier soir après elle mangeait les legumes à chez une amie pendant le dîner.

Hier soir, Anna allait à chez une amie pour fair les devoirs ensemble. Il était huit heure quand Anna a appelé sa maman pour demander si elle peut rester là pour le repas. La mère de son amie a preparé une salade avec des carottes, tomates, concombre et laitue

Le dîner a commencé normalment mais, après Anna a gouté le concombre, elle est tombé par terre et a commencé à tousser. Son amie ne savait pas que s'est-il passé donc elle a couru pour amener une verre d'eau. La gorge d'Anna a fermé et elle n'a pas eu de souffle. L'amie d'Anna a appelé l'hôpital, mais il était trop tard. Anna était déjà morte.

Les parents d'Anna a dit la police que la morte était en raison des allergie à concombre. L'enterrement sera lundi matin.

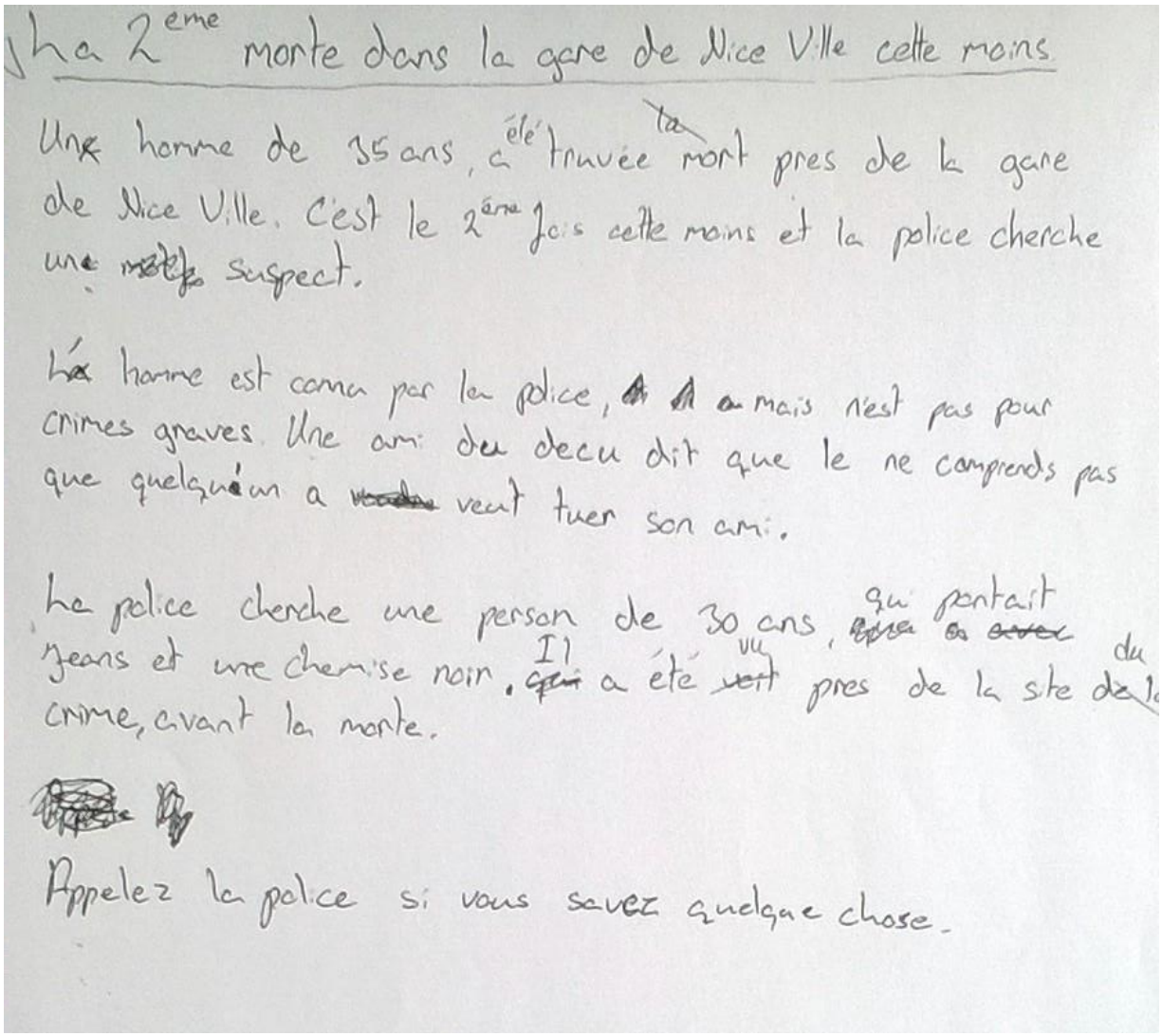
Texte B :



Un Cambriolage à Cagnes : Rien perdu sauf les Portes

La boulangerie, Moulin de Flor, à Cagnes sur Mer, fermé comme d'habitude, s'est retrouvé avec les portes cassées hier matin. L'objet de ce cambriolage n'était pas le pain ou la patisserie mais les caisses, cependant les voleurs n'ont rien trouvé [illegible], parce que l'argent était déja déposé dans la banc. Le dammage est la cause principale pour concerne des propriataires. La coûte de reparations est estimée à cinq mille euros. La vente du pain et de la patisserie continue aujourdhui sans delai.

Texte C :



Une 2ème morte dans la gare de Nice Ville cette moins

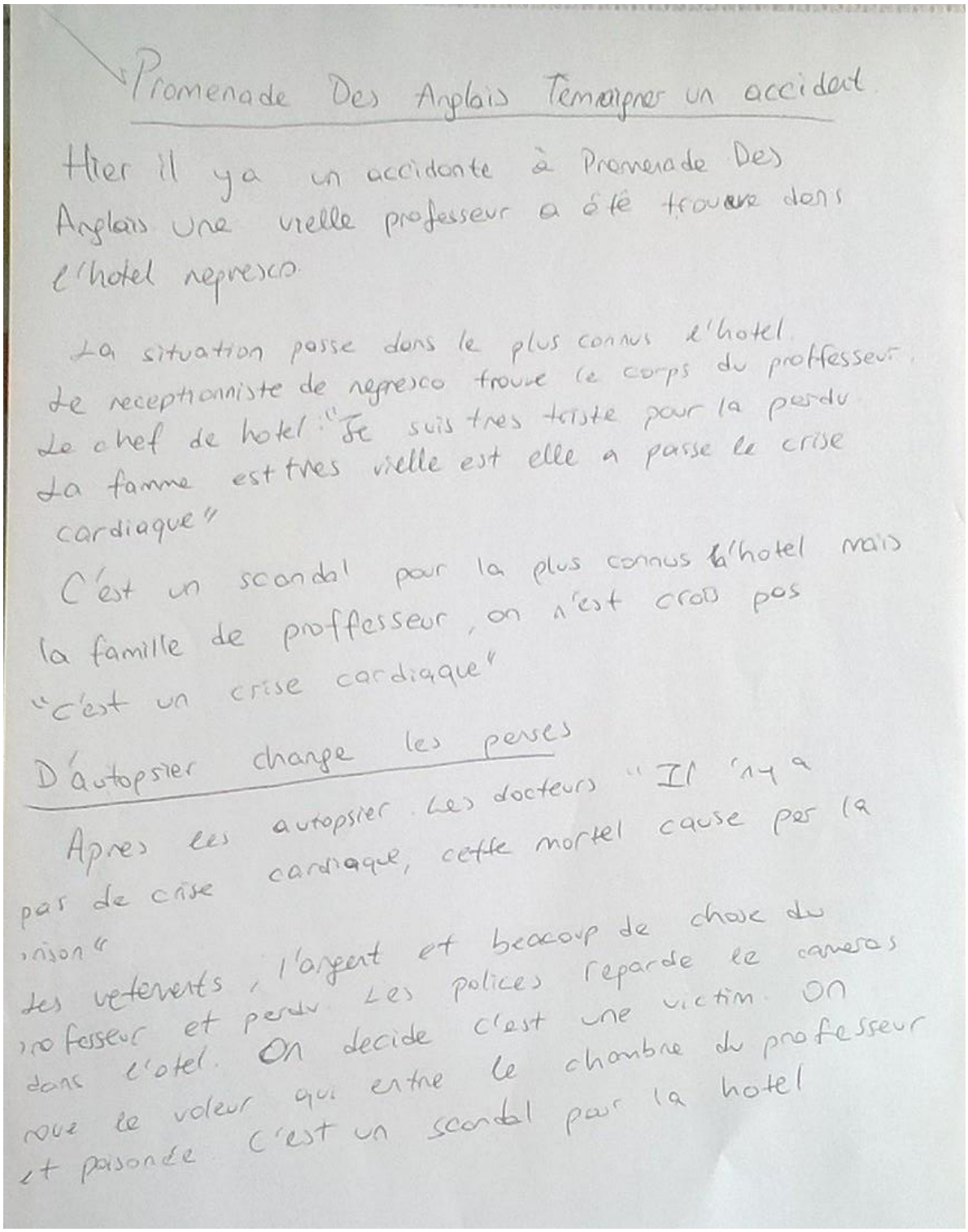
Une homme de 35 ans, a été trouvée la mort pres de la gare de Nice Ville. C'est le 2ème fois cette moins et la police cherche une ~~meilleur~~ suspect.

Le homme est connu par la police, ~~il~~ a mais n'est pas pour crimes graves. Une ami du decu dit que le ne comprends pas que quelqu'un a ~~voulu~~ veut tuer son ami.

La police cherche une person de 30 ans, qui portait ~~avec~~ jeans et une chemise noir. Il ~~qui~~ a été ~~vait~~ vu pres de la site du crime, avant la morte.

Appelez la police si vous savez quelque chose.

Texte D :



Promenade Des Anglais Temoigner un accident

Hier il ya un accidante à Promenade Des Anglais une vielle professeur a été trouvée dans l'hotel negresco

La situation passe dans le plus connus l'hotel. Le receptionniste de negresco trouve le corps du professeur. Le chef de hotel: "Je suis tres triste pour la perdu la famme est tres vielle est elle a passe le crise cardiaque"

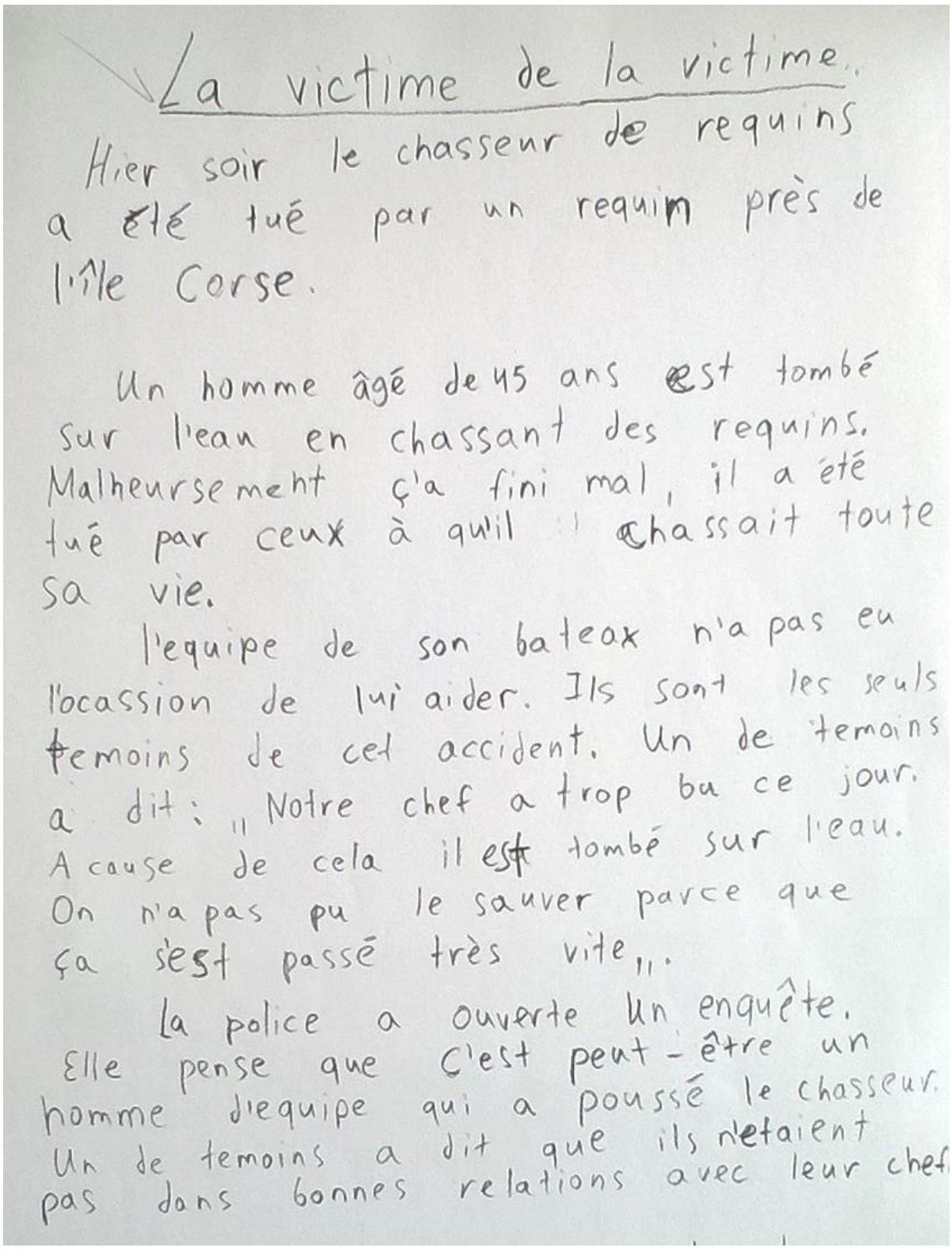
C'est un scandal pour la plus connus l'hotel mais la famille de professeur, on n'est croD pos "c'est un crise cardiaque"

D'autopsier change les perses

Apres les autopsier. Les docteurs "Il 'ny a pas de crise cardiaque, cette mortel cause per la raison"

les veterents, l'argent et beacoup de chose du professeur et perdu. Les polices reparde le caneras dans l'otel. On decide c'est une victim. On roue le voleur qui entre le chambre du professeur et poisonde. C'est un scandal pour la hotel

Texte E :



La victime de la victime.

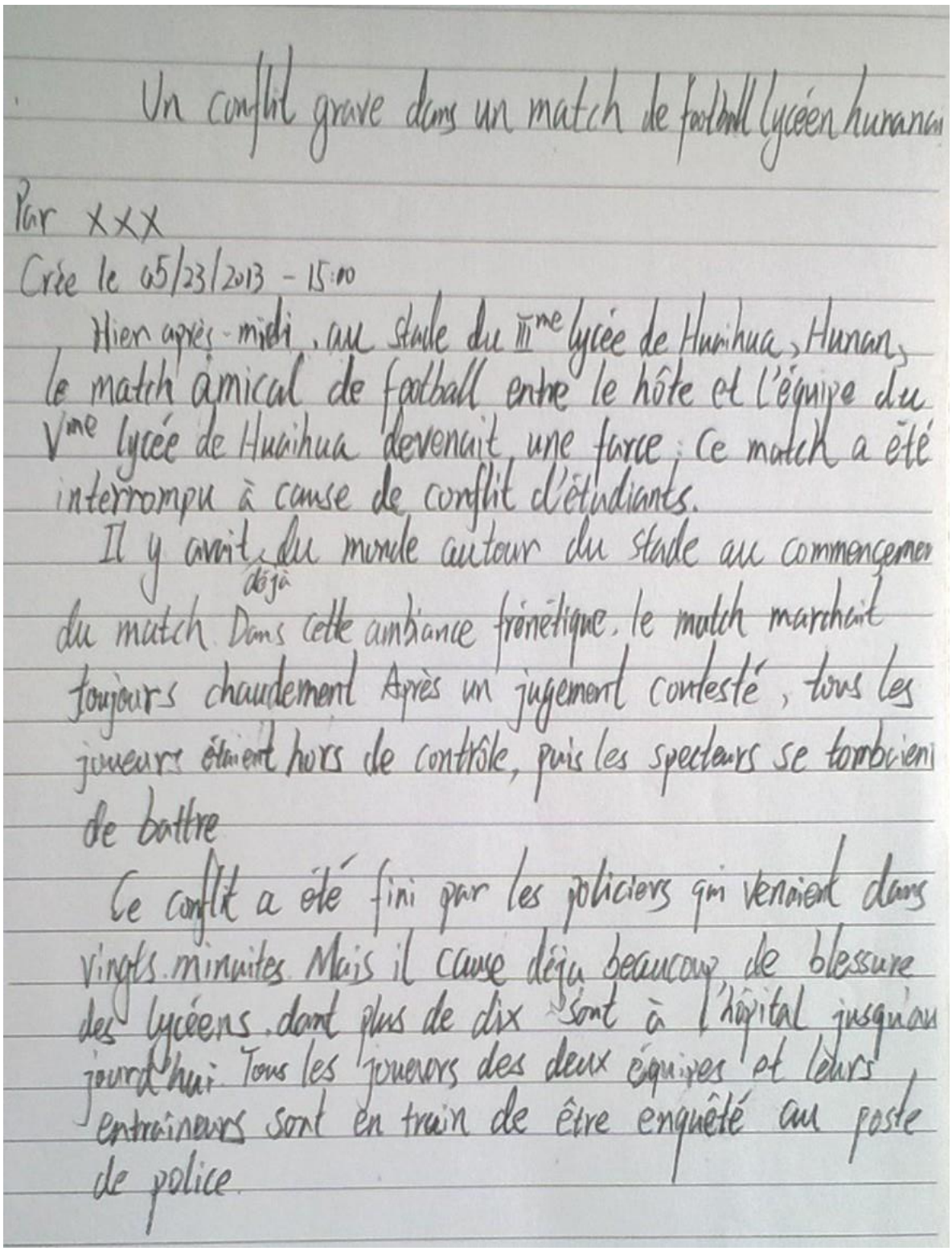
Hier soir le chasseur de requins a été tué par un requin près de l'île Corse.

Un homme âgé de 45 ans est tombé sur l'eau en chassant des requins. Malheursement ç'a fini mal, il a été tué par ceux à qu'il chassait toute sa vie.

l'equipe de son bateax n'a pas eu l'ocassion de lui aider. Ils sont les seuls témoins de cet accident. Un de témoins a dit: „ Notre chef a trop bu ce jour. A cause de cela il est tombé sur l'eau. On n'a pas pu le sauver parce que ça s'est passé très vite„.

La police a ouverte un enquête. Elle pense que C'est peut-être un homme d'equipe qui a poussé le chasseur. Un de témoins a dit que ils n'étaient pas dans bonnes relations avec leur chef

Texte F :



Un conflit grave dans un match de football lycéen hunanais

Par XXX

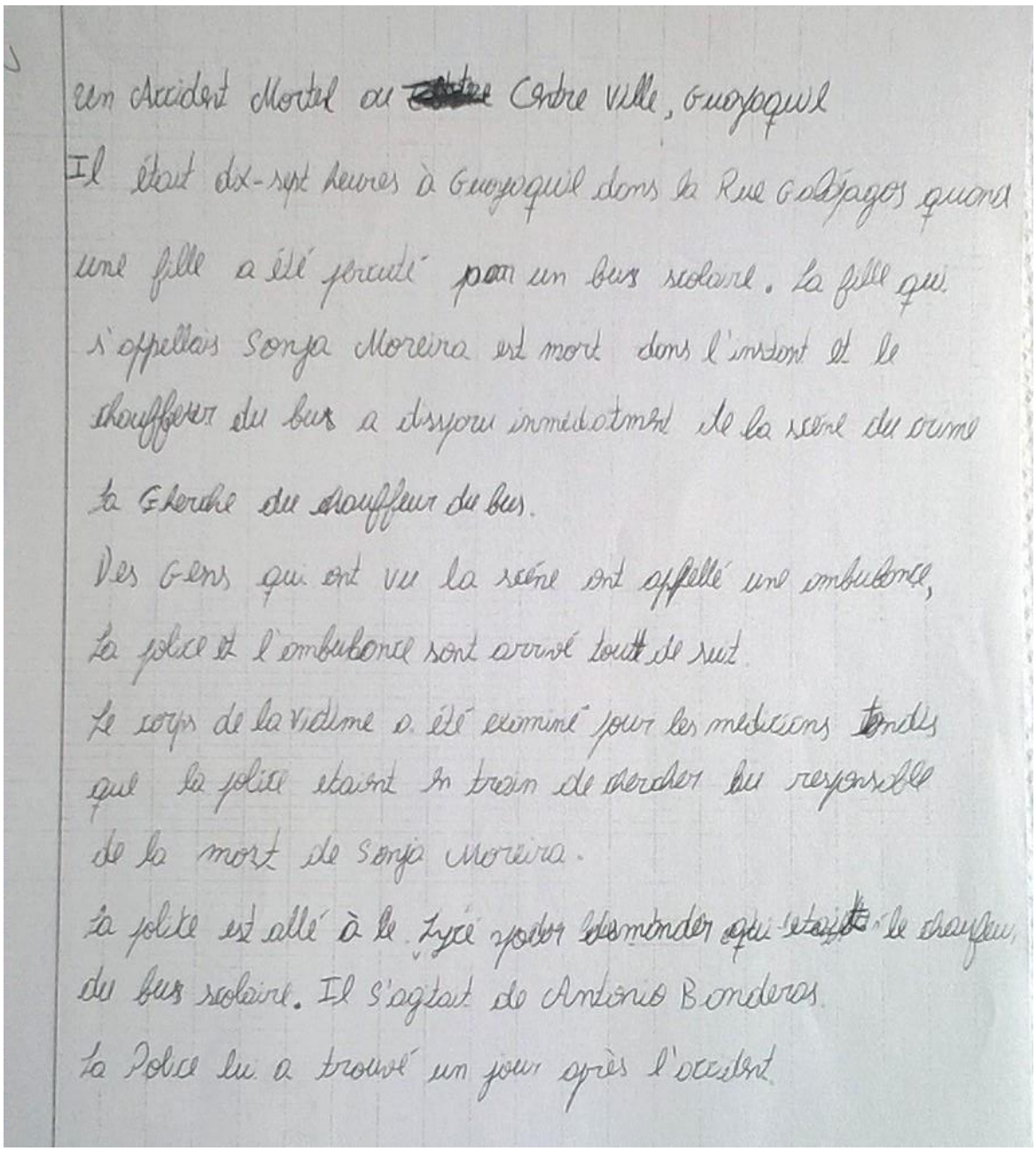
Crée le 05/23/2013 - 15:00

Hier après-midi, au stade du IIIme lycée de Huaihua, Hunan, le match amical de football entre le hôte et l'équipe du Vme lycée de Huaihua devenait une farce : Ce match a été interrompu à cause de conflit d'étudiants.

Il y avait déjà du monde autour du stade au commencement du match. Dans cette ambiance frénétique, le match marchait toujours chaudement. Après un jugement contesté, tous les joueurs étaient hors de contrôle, puis les spectateurs se tombaient de battre.

Ce conflit a été fini par les policiers qui venaient dans vingts minutes. Mais il cause déjà beaucoup de blessure des lycéens, dont plus de dix sont à l'hôpital jusqu'au jourd'hui. Tous les joueurs des deux équipes et leurs entraineurs sont en train de être enquêté au poste de police.

Texte G :



un Accident Mortel au ~~Centre~~ Centre Ville, Guayaquil

Il était dix-sept heures à Guayaquil dans la Rue Galápagos quand une fille a été percuté par un bus scolaire. La fille qui s'appellais Sonya Moreira est mort dans l'instant et le chauffeur du bus a disparu immédiatment de la scène du crime la recherche du chauffeur du Bus.

Des Gens qui ont vu la scène ont appellé une ambulance, la police et l'ambulance sont arrivé tout de suit.

Le corps de la victime a été examiné pour les médecins tandis que la police etaient en train de chercher les responsable de la mort de Sonja Moreira.

La police est allé à le Lycé pour demander qui ~~etaitle~~ le chauffeur du bus scolaire. Il S'agtait de Antonio Bonderas.

La Police lui a trouvé un jour après l'accident.

Annexe 16

Le questionnaire papier envoyé à l'enseignante de la classe B2

Questionnaire destiné aux enseignants au CUEFLE participant à notre recherche doctorale

1. ***En tant qu'enseignant (e) au CUEFLE, pourriez-vous nous présenter votre parcours dans l'enseignement du FLE ?***

   J'ai suivi un cursus en Lettres modernes (agrégation de LM, doctorat en Langue et littérature françaises). Les postes universitaires que j'ai obtenus par la suite m'ont conduite à me former à l'enseignement du FLE par la pratique : lecturer à l'université de Durham (GB), School of Modern Languages and Cultures, French department ; PRAG à l'université de Paris 3-Sorbonne nouvelle, département Didactique du FLE.

2. ***Comment élaborez-vous vos cours de production écrite ?***

   J'enseigne la PE au niveau B2.

   - Cours de PE conçu en correspondance avec mes cours de Langue écrite (CE) et langue orale (CO et PO) : les étudiants travaillent sur une problématique en relation avec la société et la culture françaises dans les cours de langue écrite et orale, afin d'être ensuite en mesure d'élaborer une réflexion personnelle sur cette problématique.

     Ex. : L'esprit de contestation : un fondement de la culture française ; La langue : moyen de communication ou reflet de notre identité ? La France, un pays associé au luxe ? Le superflu est-il nécessaire ? etc.
   - Méthodologie et pratique des exercices de PE proposés par le DUEF B2 : écriture créative ; synthèse de documents ; essai argumentatif.
   - Exercices de perfectionnement en grammaire (lexique et syntaxe) : l'expression de la pensée, de la volonté, des sentiments, etc.

3. ***Pourquoi avez-vous pensé introduire l'atelier d'écriture littéraire dans votre cours ? (Développement personnel ou besoins professionnels) ?***

   Double objectif : besoins professionnels et réflexion sur ma pratique de l'enseignement de la littérature dans une classe de FLE ; effort pour que mes cours se situent dans une perspective actionnelle, et non dans une perspective théorique moins adaptée à un public d'étudiants non-spécialistes.

4. ***Que voulez-vous qu'ils apportent aux apprenants ?***

   - Permettre aux étudiants d'acquérir une meilleure compréhension des genres littéraires, des types de textes, des registres, etc. en appliquant eux-mêmes les structures et les procédés étudiés.

- Permettre aux étudiants de s'approprier pleinement les structures de la langue étudiées par ailleurs dans les cours de grammaire et de langue écrite (ex. : structures à employer pour rédiger un récit, un discours, une argumentation, etc.)

5. ***Qu'apportent-ils en réalité ?***

   Les ateliers d'écriture littéraire répondent aux objectifs notés ci-dessus, et, de surcroît, alimentent l'intérêt des étudiants pour le texte littéraire, et développent leur créativité.

6. ***Comment les apprenants réagissent-ils vis-à-vis de travail d'écriture ? « Désir / obligation (besoin) » ?***

   Les étudiants ont globalement réagi favorablement aux ateliers d'écriture. Leur implication dans les activités proposées variait en fonction de leurs compétences linguistiques, compétences inégales en raison de l'hétérogénéité des groupes. Plus leurs compétences leur permettaient de s'affranchir du travail purement linguistique pour se consacrer sur la part créative du travail, plus ils se montraient motivés.

7. ***Voyez-vous des résultats perceptibles à ces travaux écrits ?***

   - Bonne compréhension des structures du texte littéraire (*cf*. ci-dessus : discours, récit, etc.)
   - Perfectionnement des compétences de production écrite littéraire.

8. ***Y-a-t-il évaluation des produits écrits ? Comment est-elle faite ?***

   - Évaluation formative de travaux d'écriture réalisés par groupes de 3 à 5 étudiants.
   - Évaluation formative, puis sommative de travaux d'écriture réalisés individuellement.

9. ***Vous-même, que pensez-vous des ateliers l'écriture littéraire que vous avez menés pendant le semestre ?***

   Les ateliers d'écriture permettent d'éviter la perspective théorique d'un enseignement de type magistral, et d'adopter une perspective actionnelle. Ils concourent à éveiller l'intérêt des étudiants pour le texte littéraire, tout en consolidant à la fois leurs compétences linguistiques et culturelles. Ils constituent enfin des activités mieux adaptées à des étudiants non-spécialistes que les exercices proposés aux étudiants spécialistes, tels que l'explication ou le commentaire de texte.

En vous remerciant de nous retourner vos réponses

Annexe 17

Le projet pédagogique détaillé du cours de Langue et de spécialité – option Littérature-Textes Littéraires - Niveau B2.

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B2 -
- Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°1 à 13 : du jeudi 22 janvier au jeudi 23 avril 2015	Horaire : 13-16h Salle : H 122	Enseignante : Sophie Rollin

Choix pédagogiques :
Ce cours est construit en corrélation avec le cours « Courants et thèmes littéraires », que j'assure le jeudi, de 10h à 12h).

Cadre actionnel :

- Analyser les principaux types de textes, en relation avec l'étude des genres littéraires : discours poétique ; récit dans la nouvelle et le roman ; dialogue théâtral.
- Analyser les principaux registres, en relation avec l'étude des genres littéraires : registres lyrique et élégiaque dans le discours poétique ; registre fantastique dans la nouvelle au XIXe siècle ; registres comique et tragique dans le théâtre.

Tâches communicatives	Projet didactique mis en œuvre dans ce cours : l'exploitation du texte littéraire pour développer des compétences de production écrite dans une classe de FLE. Dans cette perspective, l'étude du texte littéraire vise à développer les compétences d'écriture et de réécriture suivantes : - Écrire la réponse à un discours - Réécrire en prose d'un poème en vers - Raconter la suite d'un récit - Écrire un dialogue théâtral en inventant une scène intercalée - Réécrire et réactualiser un dialogue théâtral - Réécrire et réactualiser la présentation de personnages de théâtre
Culture Et outils linguistiques	Des objectifs purement culturels sont poursuivis dans le cours « Courants et thèmes littéraires » assuré en correspondance avec celui-ci. Dans ce cours consacré à l'étude des textes littéraires, les objectifs culturels sont associés aux objectifs linguistiques : Découvrir et savoir utiliser des outils d'analyse littéraire, en relation avec l'étude des genres littéraires.

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires –

Séance n°1 : jeudi 22 janvier	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Analyser l'énonciation du discours poétique. - Analyser les registres les plus fréquents dans le discours poétique : le registre lyrique ; le registre élégiaque. - Reconnaître et analyser des formes poétiques fixes.	
Tâches communicatives	Villon, Ballade des dames du temps jadis Référence : *Le Testament*, 1461. - L'emploi de formes fixes dans la poésie : La ballade - Le thème de la fuite du temps associé à l'image de la femme Ronsard, *Mignonne, allons voir si la rose…* Référence : *Odes*, I, 17, 1550. - La forme de l'ode - Le discours amoureux associé au thème du *carpe diem* Ronsard, *Quand vous serez bien vieille…* Référence : *Sonnets pour Hélène*, 1578. - La forme du sonnet - La représentation réaliste de la vieillesse féminine *vs* l'immortalité du poète
Culture et outils linguistiques	Savoir utiliser des outils d'analyse du discours poétique : - L'énonciation dans le discours poétique à la première personne - Les registres : le registre lyrique et le registre élégiaque

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

- Plan détaillé du cours de niveau B2 -
- Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°2 : jeudi 29 janvier	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** Evaluation formative du travail sur le discours amoureux associé au thème de la fuite du temps dans la poésie : - Réaliser une production écrite créative, par groupes de 3 ou 4 étudiants : écrire la réponse à un discours poétique.	
Tâches communicatives	Textes supports : • Poésies de Ronsard étudiées lors de la précédente séance • Analyse de S. Gainsbourg, *Ronsard 58* (chanson écrite à partir des poésies de Ronsard) : - La réactualisation de la poésie de Ronsard (thématique, langage) - La forme de la chanson Production écrite créative : Ecrire, en prose, la réponse de la femme à Gainsbourg Travail effectué par groupes de 3 ou 4 étudiants. Analyse préalable des prérequis Analyse commune des productions écrites rédigées en classe.
Culture Et outils linguistiques	- Mise en application des outils d'analyse littéraire étudiés lors de la séance précédente : l'énonciation dans le discours poétique ; les registres. - La réactualisation des thèmes développés par Ronsard par l'emploi d'un langage contemporain (par S. Gainsbourg, et dans la production écrite)

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires –

Séance n°3 : jeudi 5 février	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** Evaluation formative du travail sur la poésie en vers et en prose (cours Courants et thèmes littéraires, séances n°2 et 3). Réaliser une production écrite créative, par groupes de 3 ou 4 étudiants : réécriture en prose d'un poème en vers.	
Tâches communicatives	Texte support : Baudelaire, *Parfum exotique*, dans *Les Fleurs du mal,* 1857/ Production écrite créative : En vous inspirant du travail réalisé par Baudelaire pour réécrire *La Chevelure* dans *Un hémisphère dans une chevelure,* réécrivez *Parfum exotique* en prose. Travail réalisé par groupes de 3 ou 4 étudiants. Analyse préalable des prérequis Analyse commune des productions écrites rédigées en classe.
Culture Et outils linguistiques	Mise en application des outils d'analyse littéraire étudiés : Les procédés rhétoriques qui offrent une dimension poétique à un texte en prose (cours « Courants et thèmes littéraires, séance n°2)

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires –

Séance n°4 : jeudi 12 février	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Etudier une œuvre complète. La nouvelle : Maupassant, *La Chevelure.* - Analyser le registre fantastique, le distinguer du merveilleux et de l'étrange.	
Tâches communicatives	Maupassant, *La Chevelure* Référence : Nouvelle publiée en 1884, rééditée dans *Contes fantastiques.* Étude des registres fantastique, merveilleux, étrange. Référence : Tzvetan Todorov, 1970, rééd. Points. Travail sur l'interprétation de la nouvelle : hypothèses de lecture à la lumière des trois registres complémentaires. * * * Evaluation du travail sur *La Chevelure* par une production écrite créative réalisée lors de la séance suivante.
Culture et Outils linguistiques	L'intertextualité : citation dans la nouvelle de Maupassant de la poésie de Villon précédemment étudiée (séance n°1) : sens, visée de l'auteur.

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires –

Séance n°5 : jeudi 19 février	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** Evaluation formative du travail sur la nouvelle fantastique (cours « Courants et thèmes littéraires, séances n°4 et 5). Réaliser une production écrite créative : écrire, par groupes de 3 ou 4 étudiants, la suite de la nouvelle.	
Tâches communicatives	Texte support : Maupassant, *La Chevelure* Référence : Nouvelle publiée en 1884, rééditée dans *Contes fantastiques.* Production écrite créative : Écrivez la suite de la nouvelle en adoptant le registre fantastique, merveilleux ou étrange. Travail réalisé par groupes de 3 ou 4 étudiants. Analyse préalable des prérequis Analyse commune des productions écrites rédigées en classe.
Culture et Outils linguistiques	Mise en application des connaissances acquises sur les registres (séance précédente).

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Séance n°6 : jeudi 26 février	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Etudier une œuvre complète de théâtre : Molière, *Les Fourberies de Scapin* (1671). - Analyser le registre comique dans la pièce. Travail réalisé à partir du texte de Molière et à partir de la mise en scène de la pièce par Jean-Louis Benoit pour la Comédie française, 1998, avec Philippe Torreton dans le rôle-titre.	
Tâches communicatives	Analyse des différents procédés du comique : II, 5 : le comique d'accumulation, la satire du vieillard et de l'avarice. II, 6 (Silvestre déguisé en spadassin) : le théâtre dans le théâtre. II, 7 (*Que diable allait-il faire dans cette galère ?*) : le comique de répétition. III, 2 (Scapin interprétant un spadassin, puis une troupe armée) : le théâtre dans le théâtre.
Culture	Molière : l'alliance de deux traditions comiques : le comique visuel (tradition des comédiens italiens) et le comique verbal (tradition des comédiens français)
Outils linguistiques	Rhétorique : les procédés du registre comique.

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°7 : jeudi 12 mars	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** Evaluation sommative individuelle du travail sur la comédie et *Les Fourberies de Scapin.* Réaliser une production écrite créative : écrire un dialogue théâtral dans une scène intercalée.	
Tâches communicatives	Texte support : Molière, *Les Fourberies de Scapin,* II, 3. Production écrite créative : Écrivez une scène intercalée entre II, 3 et II, 4, dans laquelle Silvestre raconte le contenu de II, 3. Vous respecterez le genre de la pièce et en restituerez le registre. Projection de II, 3 dans la mise en scène de Jean-Louis Benoit, et définition des critères d'évaluation.
Culture et outils linguistiques	Mise en application des connaissances acquises précédemment sur le dialogue théâtral et le registre comique. Analyse commune des critères d'évaluation et des productions écrites rédigées en classe. - Le contenu de la scène à raconter - La psychologie des personnages et leurs relations - La tonalité comique

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires-

Séance n°8 : jeudi 19 mars	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** DST (2h) : Evaluation sommative des compétence de production écrite développées à partir de l'analyse de textes littéraires. Réaliser une production écrite créative : écriture créative sur le modèle du précédent travail d'écriture effectué un classe.	
Tâches communicatives	Texte support : Molière, *Les Fourberies de Scapin,* acte III, scène 2 Production écrite créative : écrivez une scène intercalée entre III, 2 et III, 3, dans laquelle Octave raconte à Léandre, le fils de Géronte, la dernière fourberie de Scapin, représentée dans la scène ci-dessous. Votre production devra respecter le genre littéraire du texte d'origine, et en restituer la tonalité. (500 mots maximum) Après le DST : projection de III, 2 dans la mise en scène de Jean-Louis Benoit et analyse collective des critères d'évaluation de la production écrite.
Culture et Outils linguistiques	Mise en application des connaissances acquises précédemment sur le dialogue théâtral et le registre comique.

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°9 : jeudi 26 mars	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Etudier une œuvre complète de théâtre : Marivaux, *L'île des esclaves* (1725). - Analyser les relations entre maîtres et valets dans *L'île des esclaves* de Marivaux. Travail réalisé à partir du texte intégral de la comédie de Marivaux et de la mise en scène de Christian Huitorel, 2011.	
Tâches communicatives	Analyse des scènes 1 à 5 : • L'exposition : l'inversion des rôles : Projection, lecture, puis étude des scènes 1 et 2. • Les portraits des maîtres par les valets : Projection, lecture, puis étude des scènes 3 et 5.
Culture	Prolongement : La tradition littéraire du portrait à l'époque classique : Molière, *Le Misanthrope*, II, 4 : la scène des portraits
Outils linguistiques	Rhétorique : les procédés de l'ironie

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°10 : jeudi 2 avril	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Etudier une œuvre complète de théâtre : Marivaux, *L'île des esclaves* (1725). - Analyser le dénouement de *L'île des esclaves* : les visées de l'auteur. Travail réalisé à partir du texte intégral de la comédie de Marivaux et de la mise en scène de Christian Huitorel, 2011.	
Tâches communicatives	Analyse des scènes 9 à 11 : • La critique des inégalités sociales scène 9 • « Un cours d'humanité » : comment les qualités de cœur et la capacité à pardonner permettent de dépasser les rapports de force. Scènes 10 et 11
Culture	Travail prolongé par le cours « Courants et thèmes littéraires », séance n°11 : le développement de l'esprit des Lumières.
Outils linguistiques	Rhétorique du texte théâtral : la stichomythie (scène 9).

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°11 : jeudi 9 avril	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** Evaluation sommative individuelle du travail sur *L'île des esclaves* de Marivaux. Réaliser une production écrite créative : réécrire et réactualiser une scène de la comédie en s'inspirant du travail de réactualisation étudié à partir de la mise en scène de la pièce de Christian Hutorel.	
Tâches communicatives	Texte support : *L'île des esclaves*, extrait de la scène 9. • Sujet : Réécrivez la scène 9 et transposez la situation dans l'époque contemporaine en choisissant un couple d'interlocuteurs parmi les propositions suivantes : **Situation n°1 :** Arlequin était simple ouvrier dans une grande entreprise. Il faisait les « 3 x 8 » et il gagnait le SMIC. Mais, après avoir gagné une somme considérable au loto, il a racheté l'entreprise qui faisait faillite. Il a réservé à Iphicrate, son ancien patron, la place d'ouvrier qu'il occupait autrefois. Un soir où les deux hommes se croisent dans un couloir de l'entreprise, Iphicrate adresse des reproches à Arlequin. Ce dernier le surprend par sa réaction. **Situation n°2 :** Arlequin était regardé comme un mauvais étudiant par Iphicrate, son professeur de littérature française à l'université. Il ne récoltait que mauvaises notes et condescendance. Pourtant, quelques années plus tard, Arlequin est devenu un romancier à succès, apprécié à la fois du grand public et des milieux intellectuels. Sachant combien les universitaires français sont mal payés, il est allé trouver son ancien professeur pour lui proposer de relire ses manuscrits avant de les envoyer à l'éditeur. Iphicrate a dû accepter. Un soir, après avoir rapporté à Arlequin son dernier manuscrit, Iphicrate lui adresse des reproches. Ce dernier le surprend par sa réaction. **Situation n°3 :** Toute jeune, Cléanthis est devenue coiffeuse pour le cinéma. Elle accompagnait Euphrosine sur tous ses tournages. Euphrosine était son actrice préférée, son idole, son modèle, bien qu'elle ne reçoive de celle-ci que des mots durs et des humiliations. Lorsque Euphrosine a commencé à vieillir, on ne lui a plus proposé aucun rôle. Cléanthis, de son côté, a été repérée par un réalisateur qui lui a offert le premier rôle dans un film qui a reçu la palme d'or au festival de Cannes. Elle a alors embauché Euphrosine comme maquilleuse. Un soir, après avoir démaquillé Cléanthis, Euphrosine lui adresse des reproches. Cette dernière la surprend par sa réaction. • Analyse collective des critères d'évaluation.
Culture et Outils linguistiques	Mise en application des connaissances acquises précédemment sur le dialogue théâtral et la représentation des relations hiérarchiques dans *L'île des esclaves*.

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°12 : jeudi 16 avril	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Etudier une œuvre complète de théâtre : Anouilh, *Antigone.* - Analyser les relations de pouvoir dans *Antigone.* Travail réalisé à partir du texte intégral d'Anouilh et de la mise en scène de Nicolas Briançon, au théâtre Marigny, 2003.	
Tâches communicatives	Analyse de : • L'annonce du délit à Créon, pp. 46-53. - La réactualisation de l'action - L'image du pouvoir et de son serviteur • Tirade de Créon sur l'exercice du pouvoir, pp. 81-83. - La réactualisation de l'action - Les enjeux de la scène : éthique de l'action ou complaisance pour le compromis ? * * * Evaluation du travail sur *Antigone* par une production écrite créative réalisée lors de l'examen final.
Culture	
Outils linguistiques	Rhétorique : analyse des métaphores filées et des symboles (dire oui/ dire non ; mener la barque ; retrousser ses manches, etc.)

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

Séance n°13 : jeudi 23 avril	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** - Etudier une œuvre complète de théâtre : Anouilh, *Antigone.* - Analyser le registre tragique. Travail réalisé à partir du texte intégral d'Anouilh et de la mise en scène de Nicolas Briançon, au théâtre Marigny, 2003.	
Tâches communicatives	Analyse de : • La tirade du chœur sur le tragique, pp. 53-54. - La caractérisation de la tragédie - La distanciation théâtrale • Le dénouement Projection des scènes à partir de l'arrivée d'Ismène, pp. 97-123. Etude du texte de l'intervention finale du chœur, pp. 122)123.
Culture et outils linguistiques	Lexique : le vocabulaire du tragique

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Service commun en langues de l'université Nice Sophia Antipolis

CUEFLE

Plan détaillé du cours de niveau B2 -
Savoirs disciplinaires : Textes littéraires -

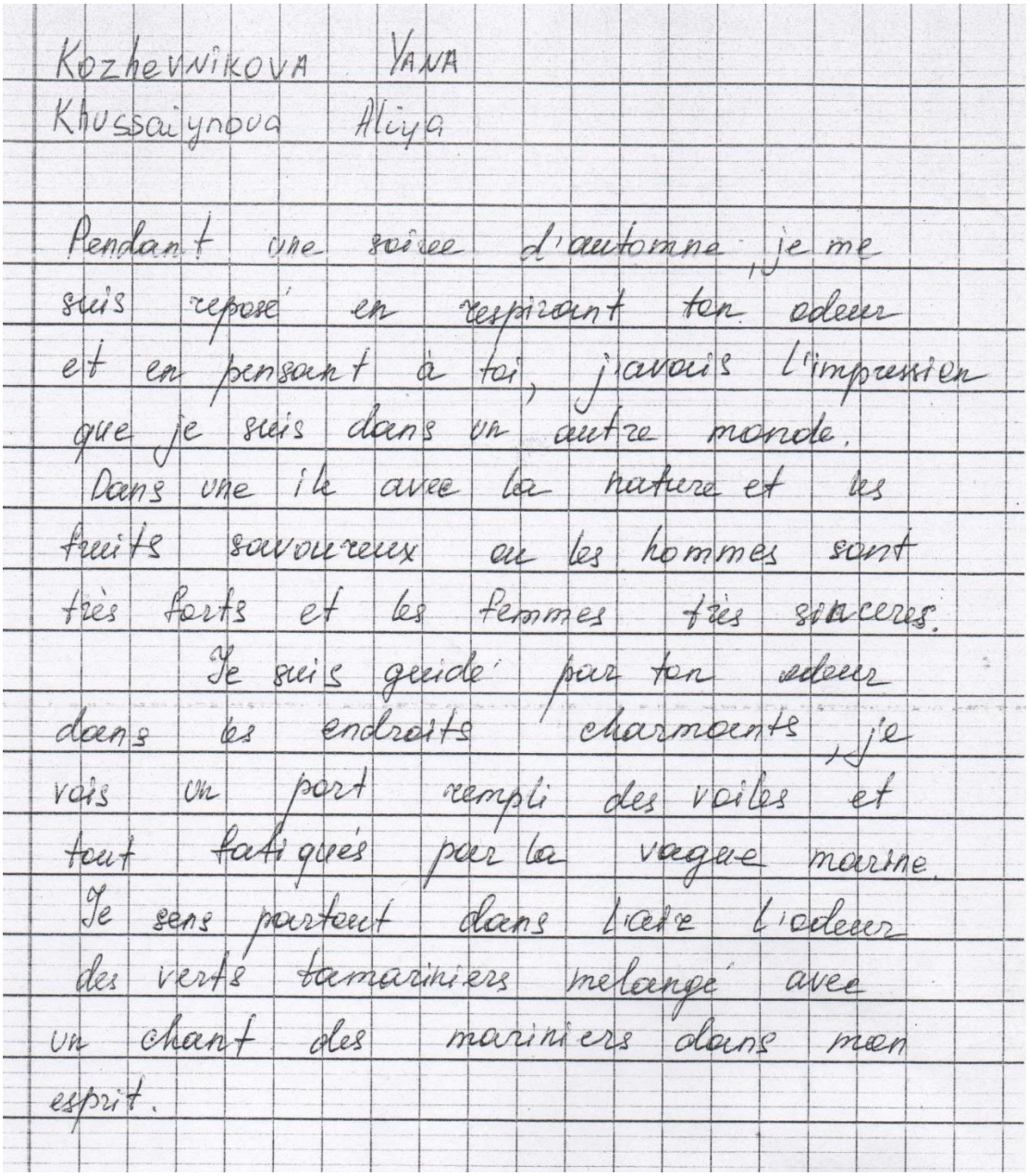
Examen final : jeudi 30 avril	Enseignante : Sophie Rollin
Cadre actionnel **:** Evaluation sommative des compétences de production écrite développées par les étudiants à partir de l'étude du texte théâtral. Réaliser une production écrite créative : réécrire et réactualiser une tirade théâtrale (1h).	
Tâches communicatives	Texte support : Anouilh, *Antigone*, début de la tirade initiale du Prologue. Sujet : Réécrivez le début de la tirade du Prologue, dans *Antigone*, en réactualisant le texte de Jean Anouilh. Vous conserverez les passages du texte original qui vous paraissent indispensables. Vous réécrirez et vous amplifierez certains passages en ajoutant des détails sur l'apparence ou l'attitude d'Antigone, d'Hémon et d'Ismène, afin de replacer ces personnages dans l'époque contemporaine. Votre production écrite devra comporter entre 300 et 400 mots.
Culture et outils linguistiques	Mise en application des connaissances acquises sur le texte théâtral, mimesis et distanciation au théâtre (cours Courants littéraires), et sur *Antigone* de Jean Anouilh.

Utilisation interdite hors du CUEFLE

Annexe 18

Les textes des étudiants-scripteurs niveau B2 – Atelier I *Poème en prose.*

Texte A :



Kozhevnikova Vana
Khussainova Aliya

Pendant une soirée d'automne, je me suis reposé en respirant ton odeur et en pensant à toi, j'avais l'impression que je suis dans un autre monde.

Dans une île avec la nature et les fruits savoureux où les hommes sont très forts et les femmes très sincères.

Je suis guidé par ton odeur dans les endroits charmants, je vois un port rempli des voiles et tout fatigués par la vague marine.

Je sens partout dans l'air l'odeur des verts tamariniers mélangé avec un chant des mariniers dans mon esprit.

Texte B :

L'odeur étrange

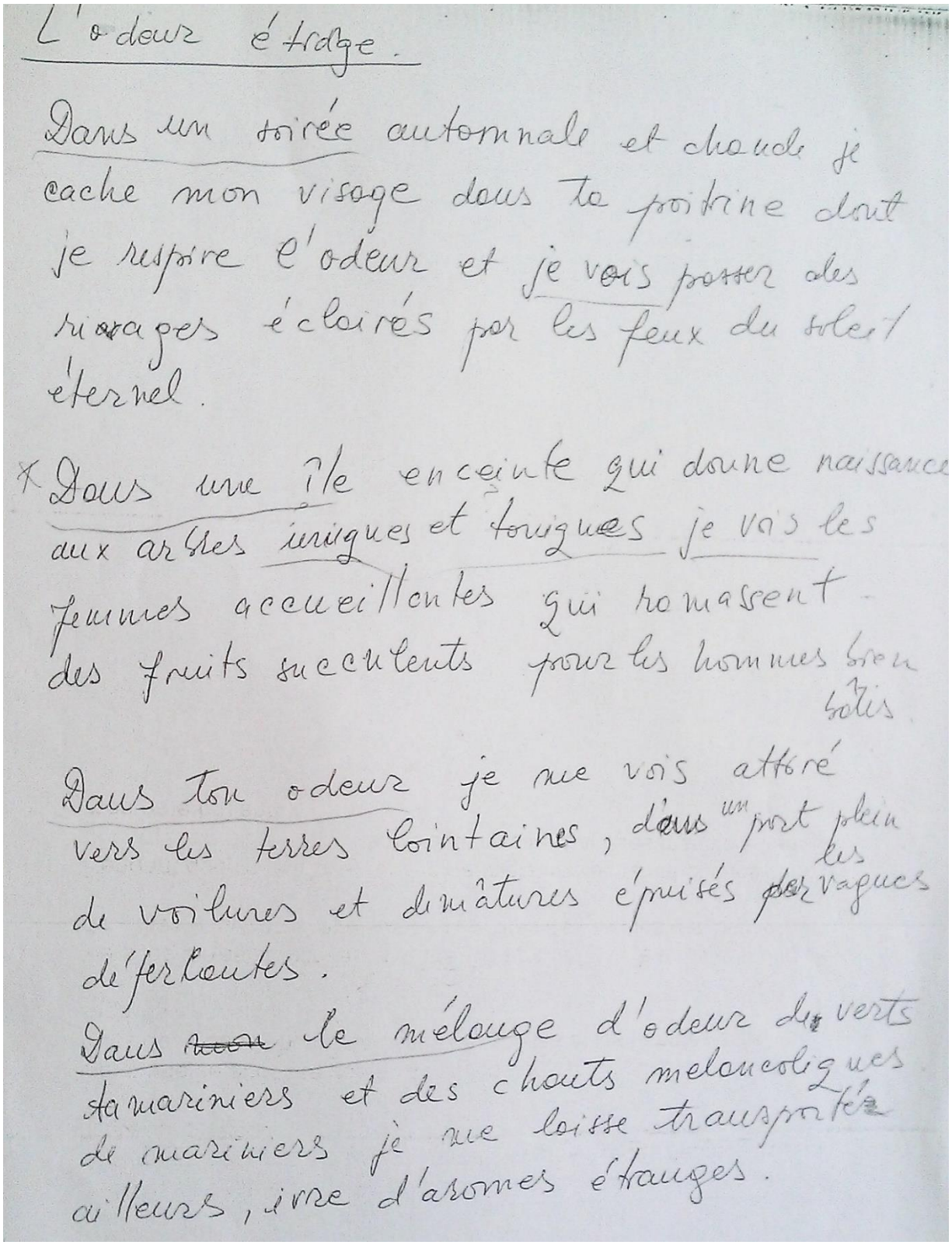
Lors d'une soirée chaude et automnale en fermant les yeux, je sens le parfum de ton sein chaleureux, qui m'emmène aux rivages inedits, heureux, fascinés par éclat d'un soleil généraux.

Dans une île vierge qui donne naissance à des arbres uniques, des fruits gouteux, à des hommes osseux mais bien bâtis et à des femmes éclatantes d'une beautés franc ;

Ton odeur m'emporte vers ces terres attractives où je vois un port rempli de bâteaux et voiliers, respirant lourdement sous les vagues incessantes.

Pendant que l'odeur du tamarinier dans l'air bonde ma poitrine et s'entrelace avec le chant des mariniers dans mon âme brulante.

Texte C :



L'odeur étrange.

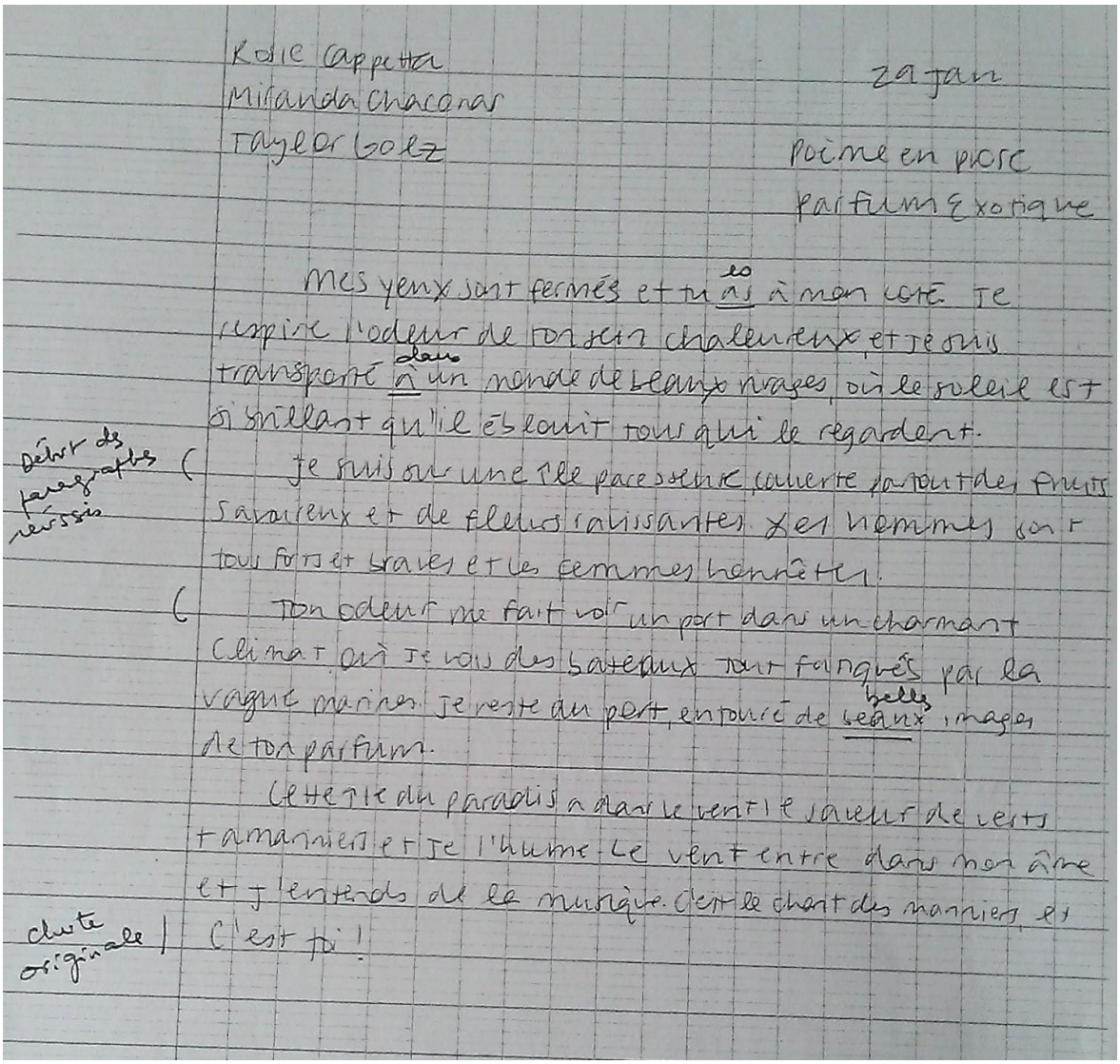
Dans une soirée automnale et chaude je cache mon visage dans la poitrine dont je respire l'odeur et je vois passer des rivages éclairés par les feux du soleil éternel.

* Dans une île enceinte qui donne naissance aux arbres iniques et fatigués je vois les femmes accueillantes qui ramassent des fruits succulents pour les hommes forts sains.

Dans ton odeur je me vois attiré vers les terres lointaines, dans un port plein de voiliers et de mâtures épuisés par les vagues déferlantes.

Dans le mélange d'odeur de verts de mariniers et des chants mélancoliques de mariniers je me laisse transporter ailleurs, imbu d'arômes étranges.

Texte D :



Kolie Cappetta
Miranda Chacanas
Taylor Lopez

29 janv

Poème en prose
parfums exotiques

Mes yeux sont fermés et tu es à mon côté. Je respire l'odeur de ton sein chaleureux et je suis transporté dans un monde de beaux nuages, où le soleil est si brillant qu'il éblouit tous qui le regardent.

Début des paragraphes réussis

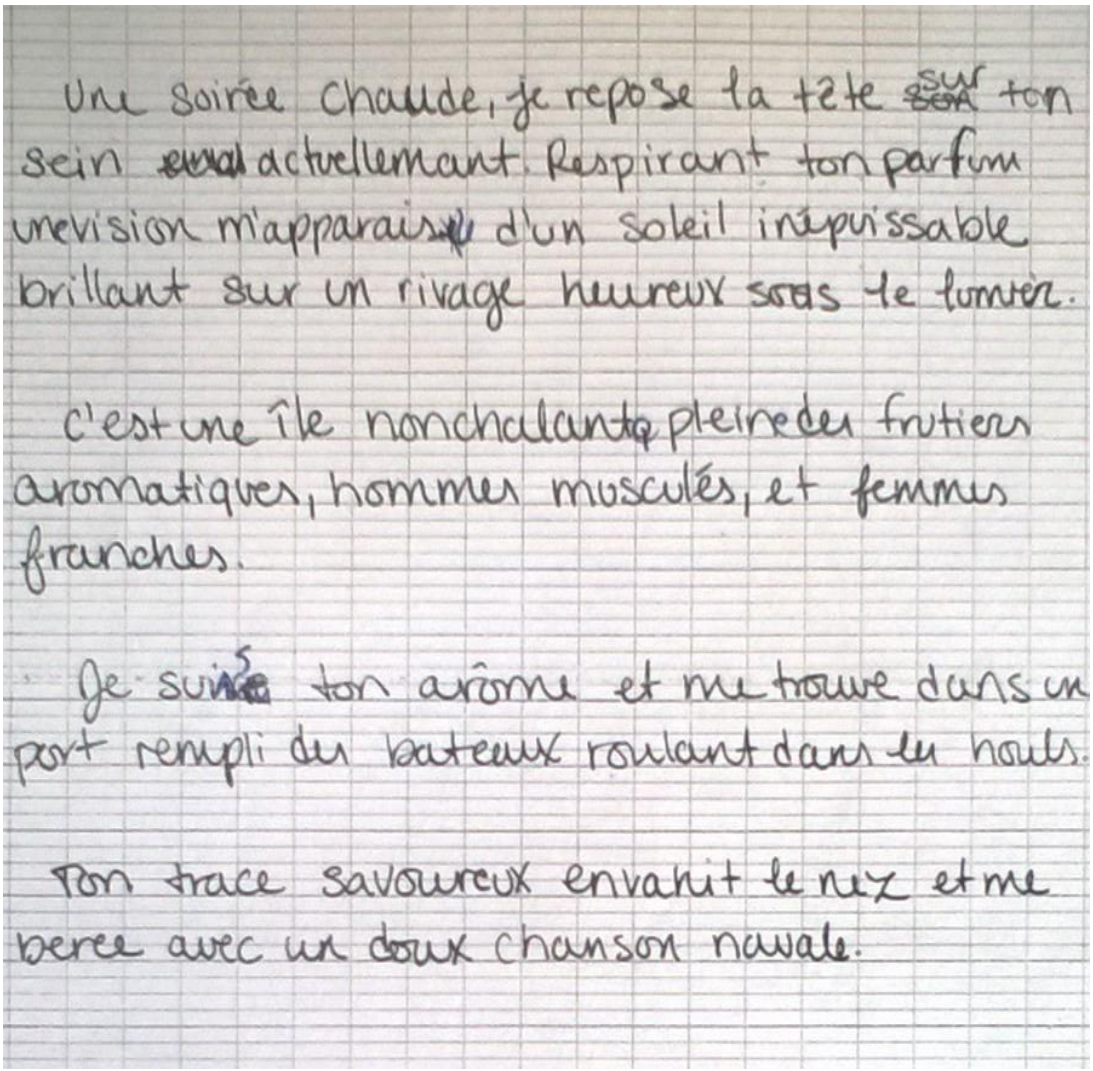
Je suis sur une île paradisiaque, couverte par tout des fruits savoureux et de fleurs ravissantes. Les hommes sont tous forts et braves et les femmes honnêtes.

Ton odeur me fait voir un port dans un charmant climat où je vois des bateaux tout fatigués par la vague marine. Je reste du port, entouré de belles images de ton parfum.

Le chant du paradis a dans le vent l'odeur de vers tamarins et je l'hume. Le vent entre dans mon âme et j'entends de la musique. C'est le chant des marins et c'est toi !

Chute originale

Texte E :



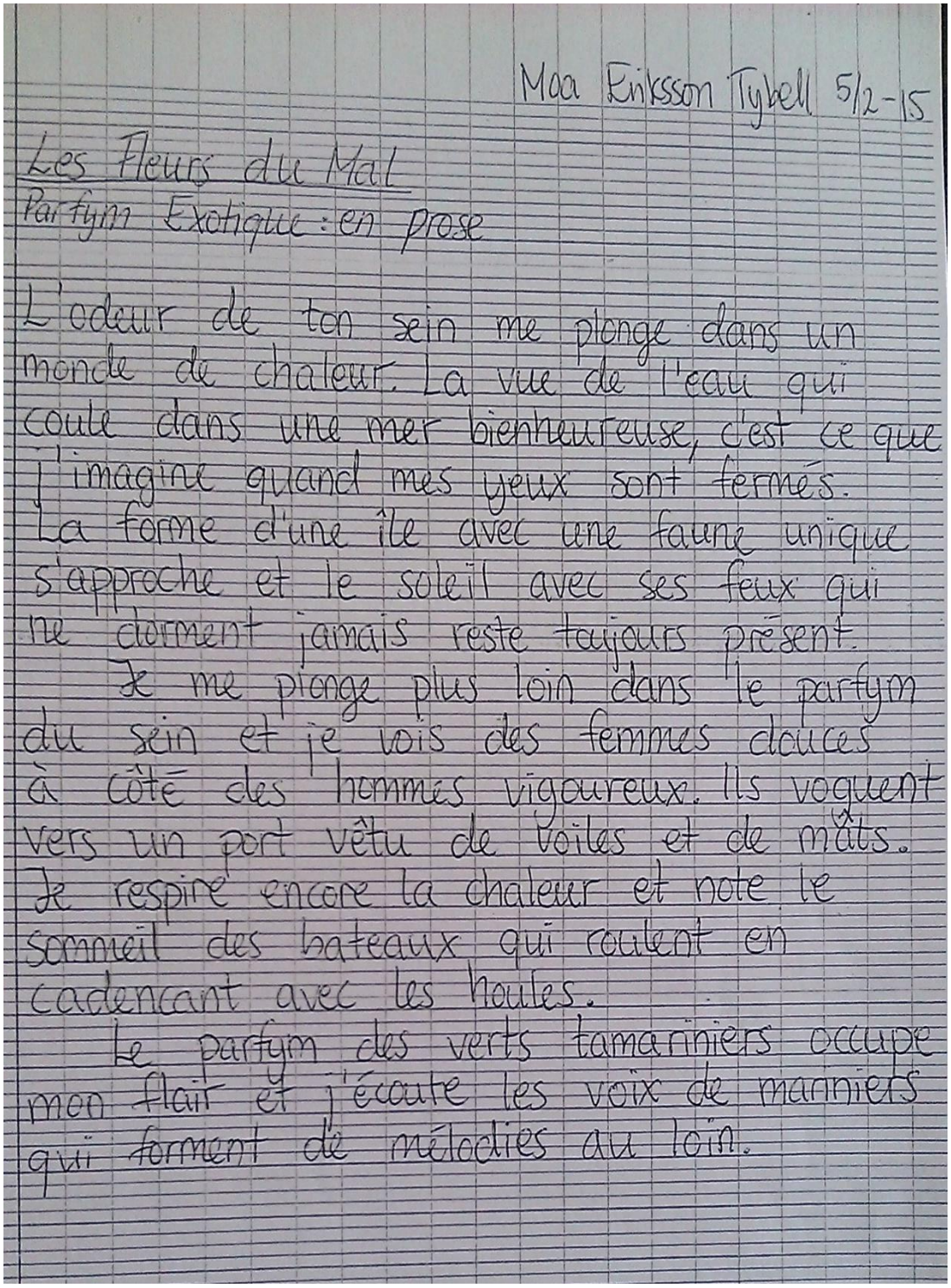
Une soirée chaude, je repose la tête ~~sur son~~ sur ton sein ~~avec~~ actuellement. Respirant ton parfum une vision m'apparaît d'un soleil inépuisable brillant sur un rivage heureux sous le lumière.

C'est une île nonchalante pleine des fruitiers aromatiques, hommes musculés, et femmes franches.

Je suis ton arôme et me trouve dans un port rempli des bateaux roulant dans les houls.

Ton trace savoureux envahit le nez et me berce avec un doux chanson navale.

Texte F :



Moa Eriksson Tybell 5/2-15

Les Fleurs du Mal

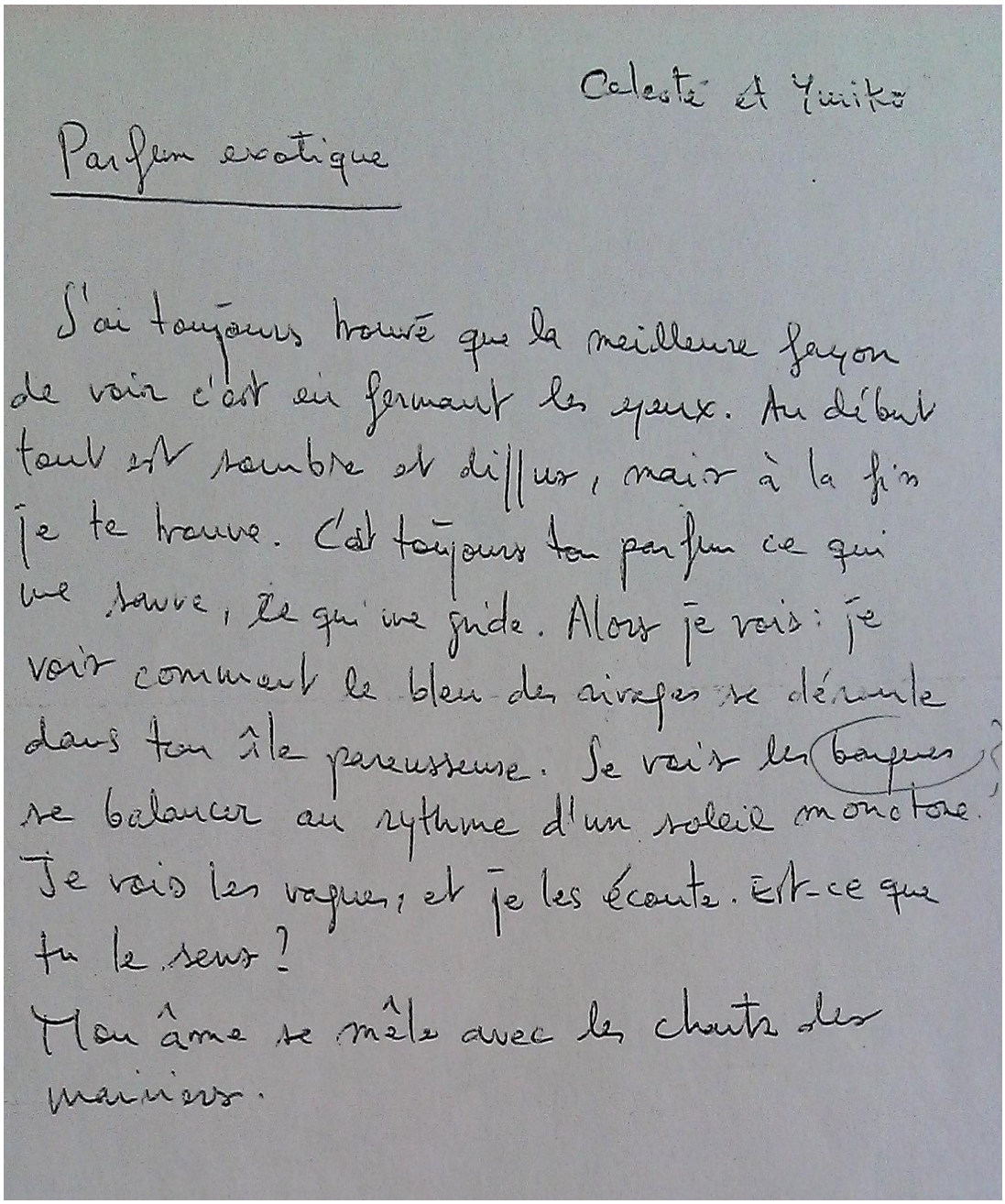
Parfym Exotique : en prose

L'odeur de ton sein me plonge dans un monde de chaleur. La vue de l'eau qui coule dans une mer bienheureuse, c'est ce que j'imagine quand mes yeux sont fermés. La forme d'une île avec une faune unique s'approche et le soleil avec ses feux qui ne dorment jamais reste toujours présent.

Je me plonge plus loin dans le parfym du sein et je vois des femmes douces à côté des hommes vigoureux. Ils voguent vers un port vêtu de voiles et de mâts. Je respire encore la chaleur et note le sommeil des bateaux qui roulent en cadencant avec les houles.

Le parfym des verts tamariniers occupe mon flair et j'écoute les voix de manniers qui forment de mélodies au loin.

Texte G :



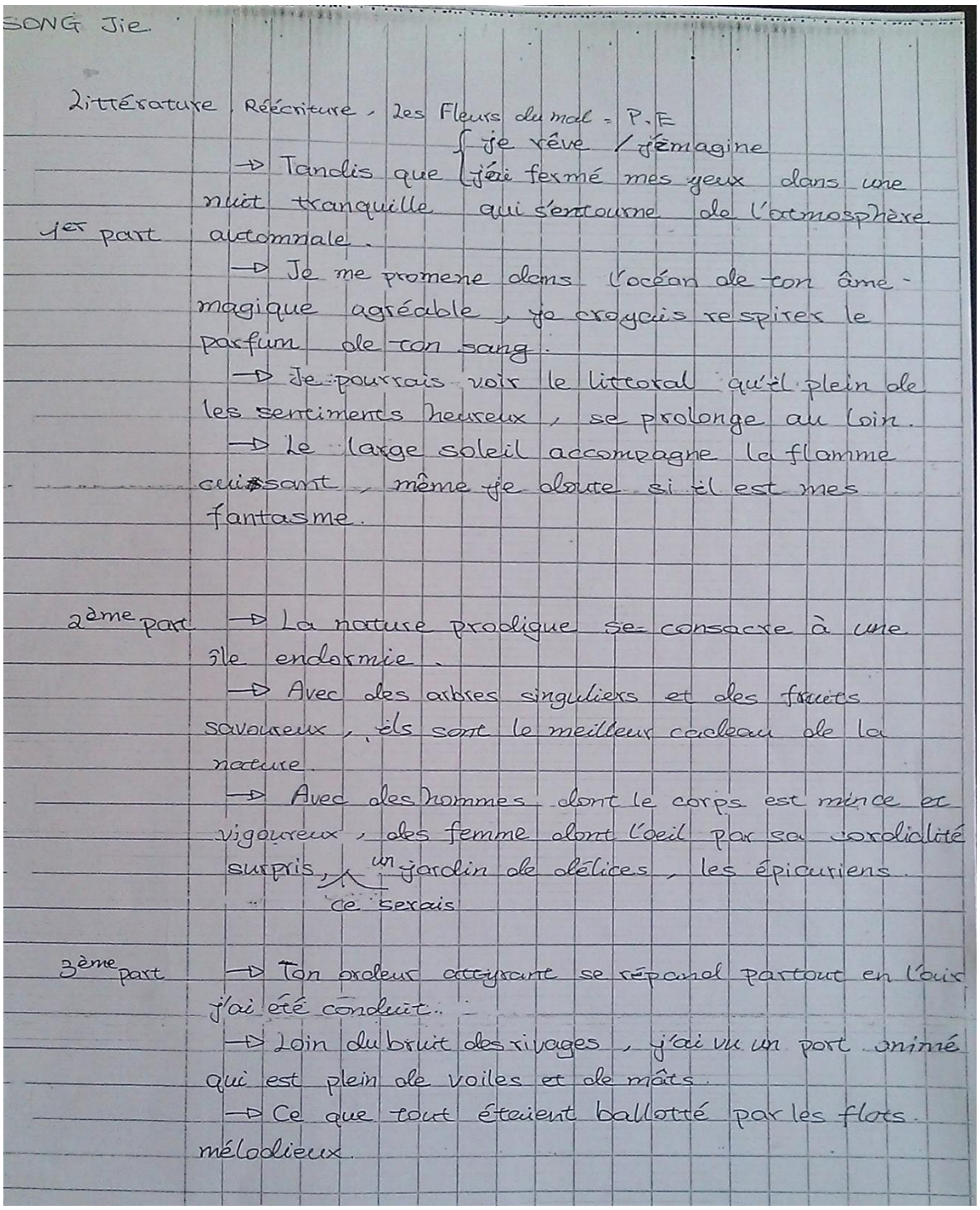
Celeste et Yuiko

Parfum exotique

J'ai toujours trouvé que la meilleure façon de voir c'est en fermant les yeux. Au début tout est sombre et diffus, mais à la fin je te trouve. C'est toujours ton parfum ce qui me sauve, ce qui me guide. Alors je vois : je vois comment le bleu des rivages se déroule dans ton île paresseuse. Je vois les bateaux se balancer au rythme d'un soleil monotone. Je vois les vagues, et je les écoute. Est-ce que tu le sens ?

Mon âme se mêle avec les chants des mariniers.

Texte H :



SONG Jie

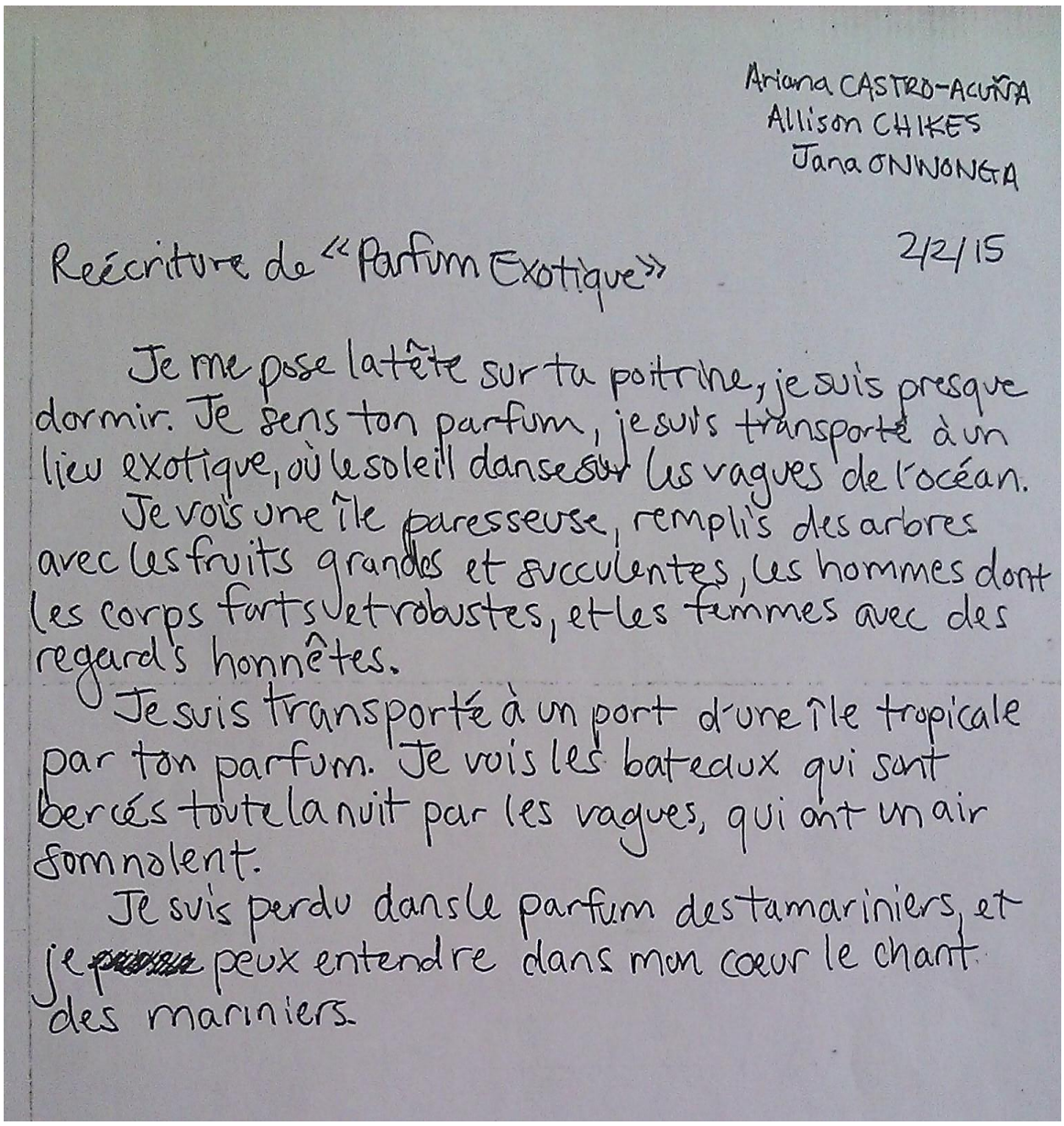
Littérature : Réécriture - Les Fleurs du mal - P.F

1er part
→ Tandis que { je rêve / j'imagine / j'ai fermé mes yeux dans une nuit tranquille qui s'entourne de l'atmosphère automnale.
→ Je me promene dans l'océan de ton âme magique agréable, je croyais respirer le parfum de ton sang.
→ Je pourrais voir le littoral qu'il plein de les sentiments heureux, se prolonge au loin.
→ Le large soleil accompagne la flamme cuissant, même je doute si il est mes fantasme.

2ème part
→ La nature prodigue se consacre à une île endormie.
→ Avec des arbres singuliers et des fruits savoureux, ils sont le meilleur cadeau de la nature.
→ Avec des hommes dont le corps est mince et vigoureux, des femme dont l'oeil par sa cordialité surpris, ce serais un jardin de délices, les épicuriens.

3ème part
→ Ton odeur attyrante se répand partout en l'air j'ai été conduit.
→ Loin du bruit des rivages, j'ai vu un port animé qui est plein de voiles et de mâts.
→ Ce que tout étaient ballotté par les flots mélodieux.

Texte I :



Ariana CASTRO-ACUÑA
Allison CHIKES
Jana ONWONGA

Réécriture de "Parfum Exotique" 2/2/15

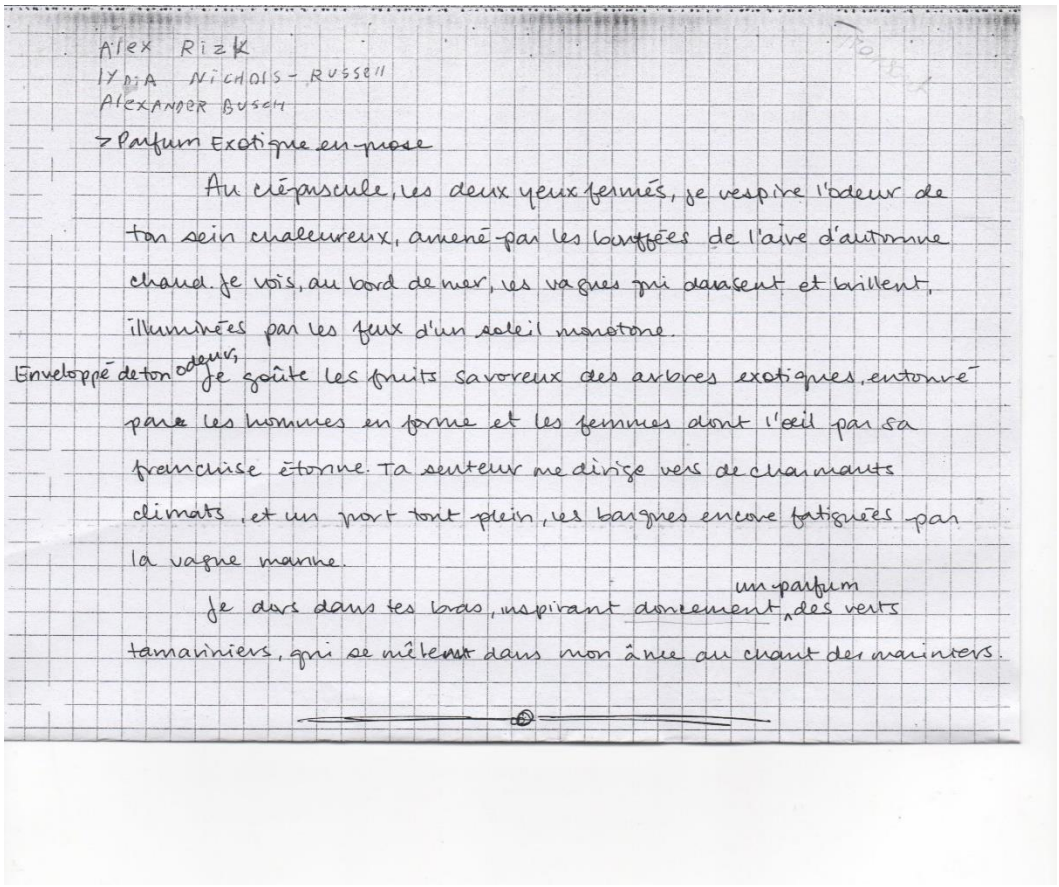
Je me pose la tête sur ta poitrine, je suis presque dormir. Je sens ton parfum, je suis transporté à un lieu exotique, où le soleil danse sur les vagues de l'océan.

Je vois une île paresseuse, remplis des arbres avec les fruits grandes et succulentes, les hommes dont les corps forts et robustes, et les femmes avec des regards honnêtes.

Je suis transporté à un port d'une île tropicale par ton parfum. Je vois les bateaux qui sont bercés toute la nuit par les vagues, qui ont un air somnolent.

Je suis perdu dans le parfum des tamariniers, et je ~~pense~~ peux entendre dans mon coeur le chant des mariniers.

Texte J :



Alex Rizk
Lydia Nichols-Russell
Alexander Busch

> Parfum Exotique en prose

Au crépuscule, les deux yeux fermés, je respire l'odeur de ton sein chaleureux, amené par les bouffées de l'aire d'automne chaud. Je vois, au bord de mer, les vagues qui dansent et brillent, illuminées par les feux d'un soleil monotone.

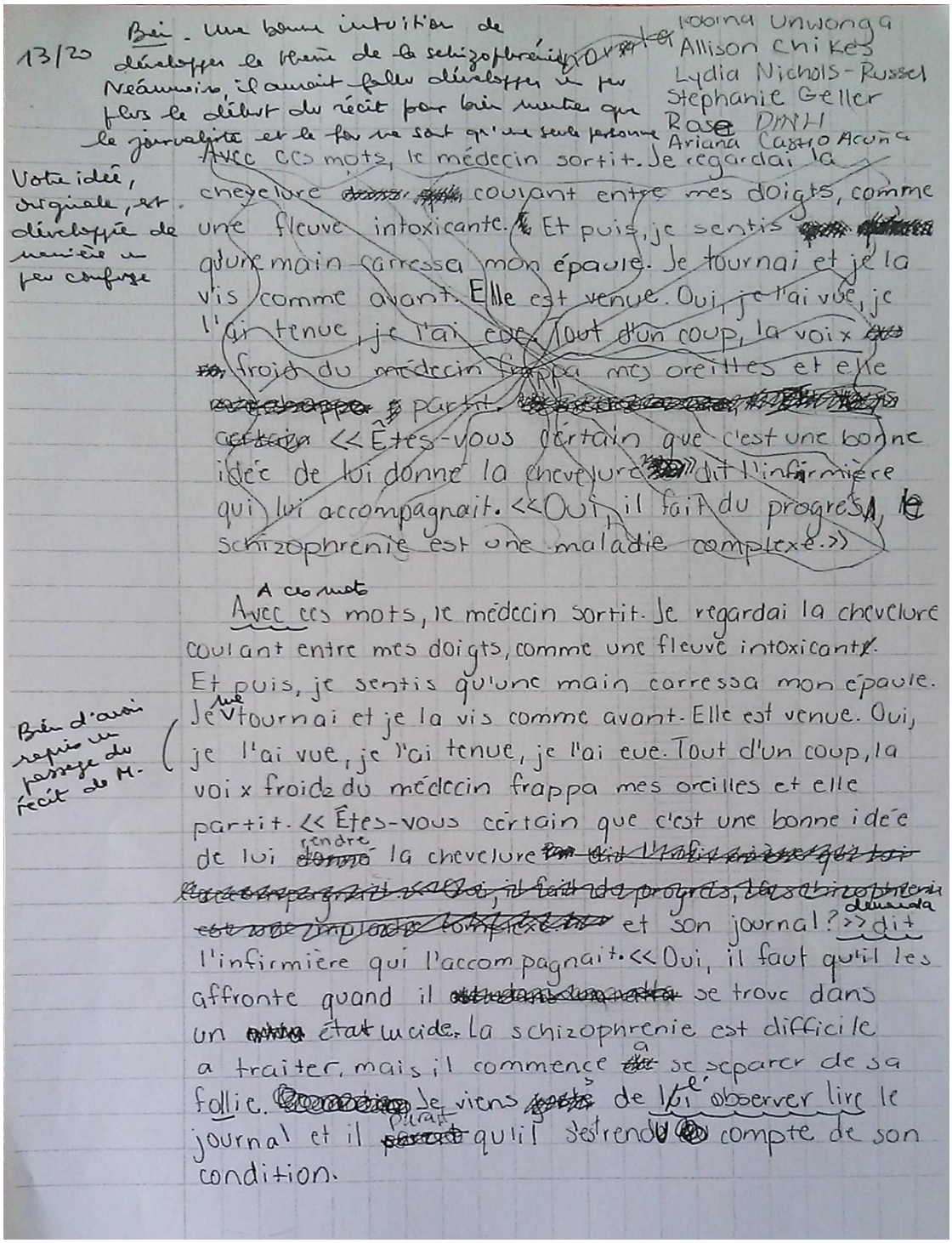
Enveloppé de ton odeur, je goûte les fruits savoureux des arbres exotiques, entouré par les hommes en forme et les femmes dont l'œil par sa franchise étonne. Ta senteur me dirige vers de charmants climats, et un port tout plein, les barques encore fatiguées par la vague marine.

Je dors dans tes bras, inspirant doucement un parfum des verts tamariniers, qui se mêlent dans mon âme au chant des mariniers.

Annexe 19

Les textes des étudiants-scripteur niveau B2-atelier II *La continuation d'une nouvelle.*

Texte A :



13/20

Bien. Une bonne intuition de développer la thème de la schizophrénie. Néanmoins, il aurait fallu développer un peu plus le début du récit par bien montrer que le journaliste est le seul personne

Robina Unwonga
Allison Chikes
Lydia Nichols-Russel
Stephanie Geller
Rose DMH
Ariana Castro Acuña

Votre idée, originale, est développée de manière un peu confuse

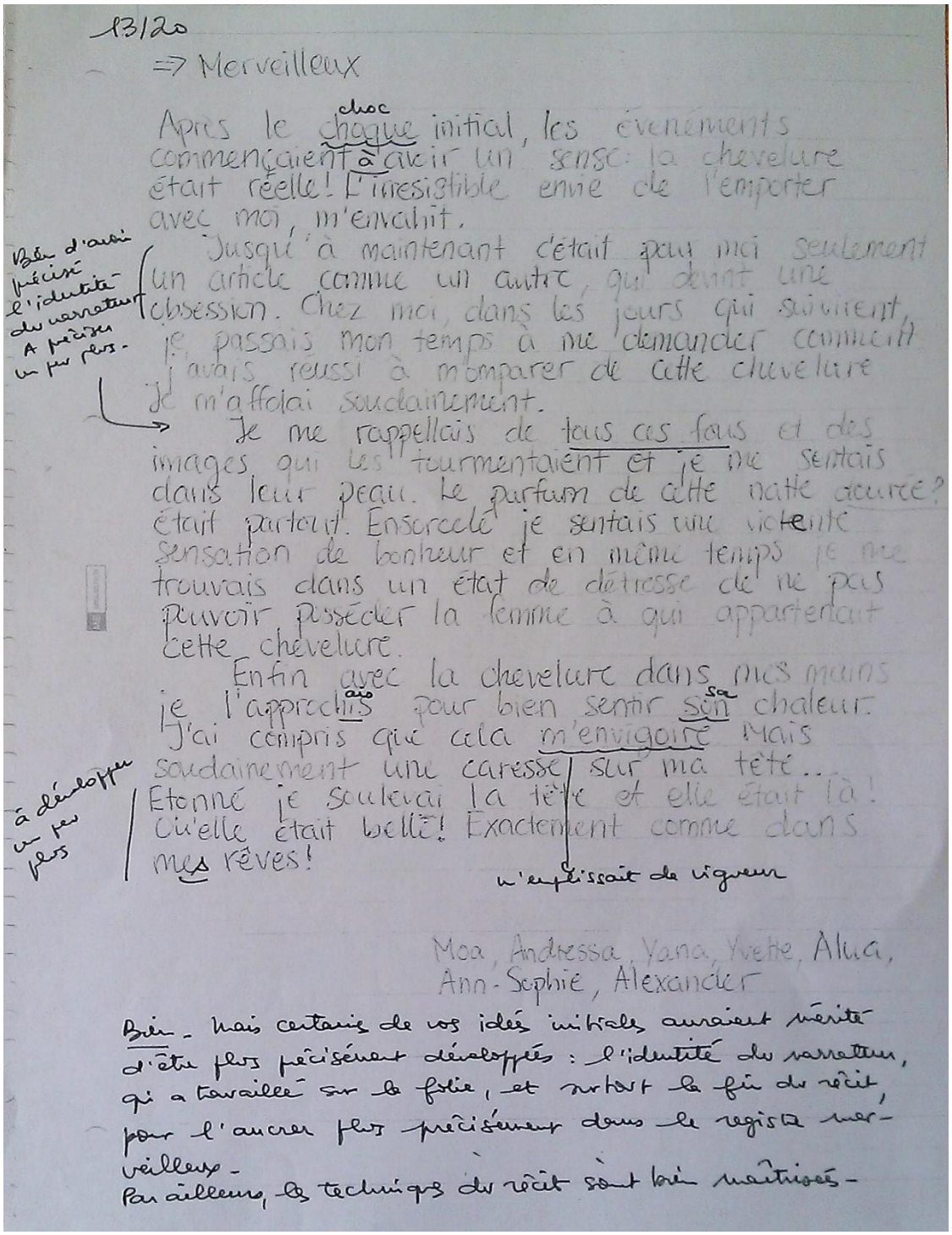
Avec ces mots, le médecin sortit. Je regardai la chevelure ~~donné~~ coulant entre mes doigts, comme une fleuve intoxicante. Et puis, je sentis ~~qu'une~~ qu'une main caressa mon épaule. Je tournai et je la vis comme avant. Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue. Tout d'un coup, la voix ~~froid~~ froid du médecin frappa mes oreilles et elle ~~s'échappa~~ partit. ~~Je ne sais pas si~~ certain <<Êtes-vous certain que c'est une bonne idée de lui donne la chevelure» dit l'infirmière qui lui accompagnait. <<Oui, il fait du progrès, la schizophrénie est une maladie complexe.>>

A ces mots

Avec ces mots, le médecin sortit. Je regardai la chevelure coulant entre mes doigts, comme une fleuve intoxicant. Et puis, je sentis qu'une main caressa mon épaule. Je tournai et je la vis comme avant. Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue. Tout d'un coup, la voix froide du médecin frappa mes oreilles et elle partit. <<Êtes-vous certain que c'est une bonne idée de lui ~~donné~~ rendre la chevelure ~~Pas dit Vraiment envie que toi qui l'accompagnait. <<Oui, il fait du progrès, la schizophrénie est une maladie complexe.~~ et son journal?>> demanda l'infirmière qui l'accompagnait. <<Oui, il faut qu'il les affronte quand il ~~est dans une crise~~ se trouve dans un ~~état~~ état lucide. La schizophrénie est difficile a traiter, mais il commence ~~de~~ à se séparer de sa folie. ~~Quand~~ Je viens ~~pour~~ de l'observer lire le journal et il ~~paraît~~ paraît qu'il se rend compte de son condition.

Bien d'avoir copié un passage du récit de M.

Texte B :



13/20

⇒ Merveilleux

Après le choc initial, les événements commençaient à avoir un sens : la chevelure était réelle ! L'irrésistible envie de l'emporter avec moi, m'envahit.

Jusqu'à maintenant c'était pour moi seulement un article comme un autre, qui devint une obsession. Chez moi, dans les jours qui suivirent, je passais mon temps à me demander comment j'avais réussi à m'emparer de cette chevelure je m'affolai soudainement.

Je me rappellais de tous ces faits et des images qui les tourmentaient et je me sentais dans leur peau. Le parfum de cette natte acurée ? était partout. Ensorcelé je sentais une violente sensation de bonheur et en même temps je me trouvais dans un état de détresse de ne pas pouvoir posséder la femme à qui appartenait cette chevelure.

Enfin avec la chevelure dans mes mains je l'approchais pour bien sentir son chaleur. J'ai compris que cela m'envigorait mais soudainement une caresse sur ma tête... Etonné je soulevai la tête et elle était là ! Qu'elle était belle ! Exactement comme dans mes rêves !

Bien d'avoir précisé l'identité du narrateur. A préciser un peu plus.

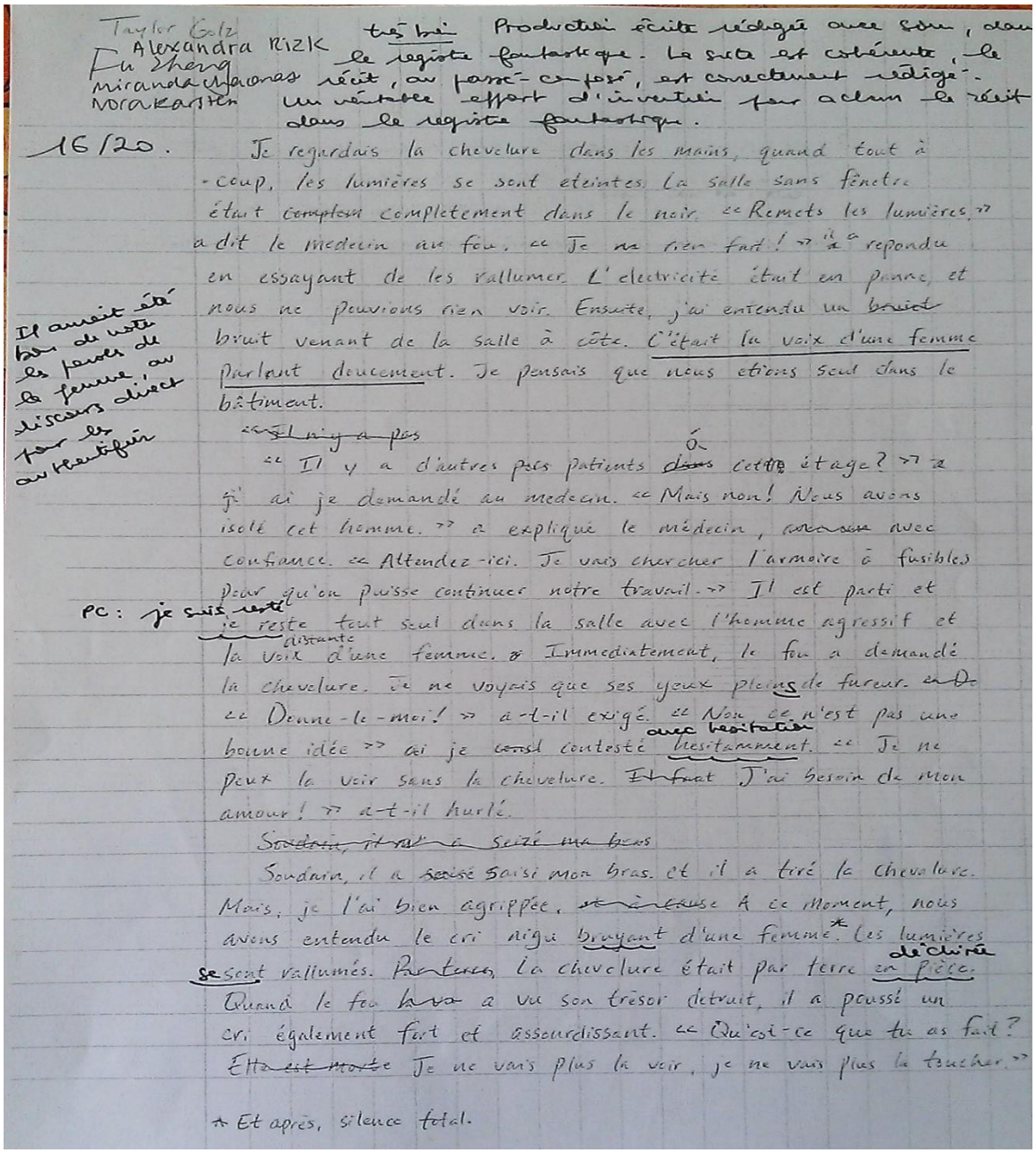
à développer un peu plus

m'emplissait de vigueur

Moa, Andressa, Yana, Yvette, Alua, Ann-Sophie, Alexander

Bien - mais certains de vos idées initiales auraient mérité d'être plus précisément développées : l'identité du narrateur, qui a travaillé sur la folie, et surtout la fin du récit, pour l'ancrer plus précisément dans le registre merveilleux -
Par ailleurs, les techniques du récit sont bien maîtrisées -

Texte C :



Taylor Golz
Alexandra Rizk
Fu Sheng
miranda Maranas
Nora Karsten

très bien Production écrite rédigée avec soin, dans le registre fantastique. La suite est cohérente, le récit, au passé composé, est correctement rédigé. Un véritable effort d'inventivité pour achever le récit dans le registre fantastique.

16/20.

Je regardais la chevelure dans les mains, quand tout à coup, les lumières se sont éteintes. La salle sans fenêtre était complètement dans le noir. « Remets les lumières ! » a dit le médecin au fou. « Je ne rien fait ! » il a répondu en essayant de les rallumer. L'électricité était en panne, et nous ne pouvions rien voir. Ensuite, j'ai entendu un bruit venant de la salle à côté. C'était la voix d'une femme parlant doucement. Je pensais que nous étions seul dans le bâtiment.

Il aurait été bon de voir les paroles de la femme au discours direct par les guillemets

« ~~Il n'y a pas~~ « Il y a d'autres pacs patients dans cette étage ? » à j'ai je demandé au médecin. « Mais non ! Nous avons isolé cet homme. » a expliqué le médecin, rassuré avec confiance. « Attendez-ici. Je vais chercher l'armoire à fusibles pour qu'on puisse continuer notre travail. » Il est parti et je reste tout seul dans la salle avec l'homme agressif et la voix d'une femme. à distance Immédiatement, le fou a demandé la chevelure. Je ne voyais que ses yeux pleins de fureur. « Donne-le-moi ! » a-t-il exigé. « Non ce n'est pas une bonne idée » ai je ~~consi~~ contesté avec hésitation hésitamment. « Je ne peux la voir sans la chevelure. ~~Et tout~~ J'ai besoin de mon amour ! » a-t-il hurlé.

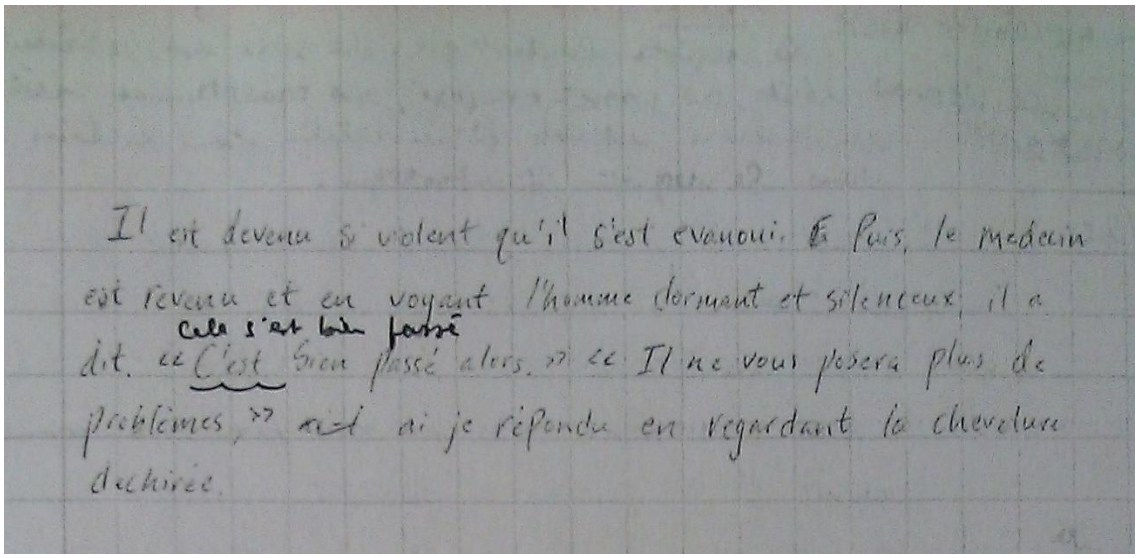
PC : je suis resté

~~Soudain, il m'a saisi mes bras~~

Soudain, il a ~~saisi~~ saisi mon bras. et il a tiré la chevelure. Mais, je l'ai bien agrippée, ~~et il a tiré~~ A ce moment, nous avons entendu le cri aigu bruyant d'une femme*. Les lumières se sont rallumés. Par terre, la chevelure était par terre en pièce. déchirée Quand le fou ~~lava~~ a vu son trésor détruit, il a poussé un cri également fort et assourdissant. « Qu'est-ce que tu as fait ? Elle ~~est morte~~ Je ne vais plus la voir, je ne vais plus la toucher. »

* Et après, silence total.

Texte C-Suite :

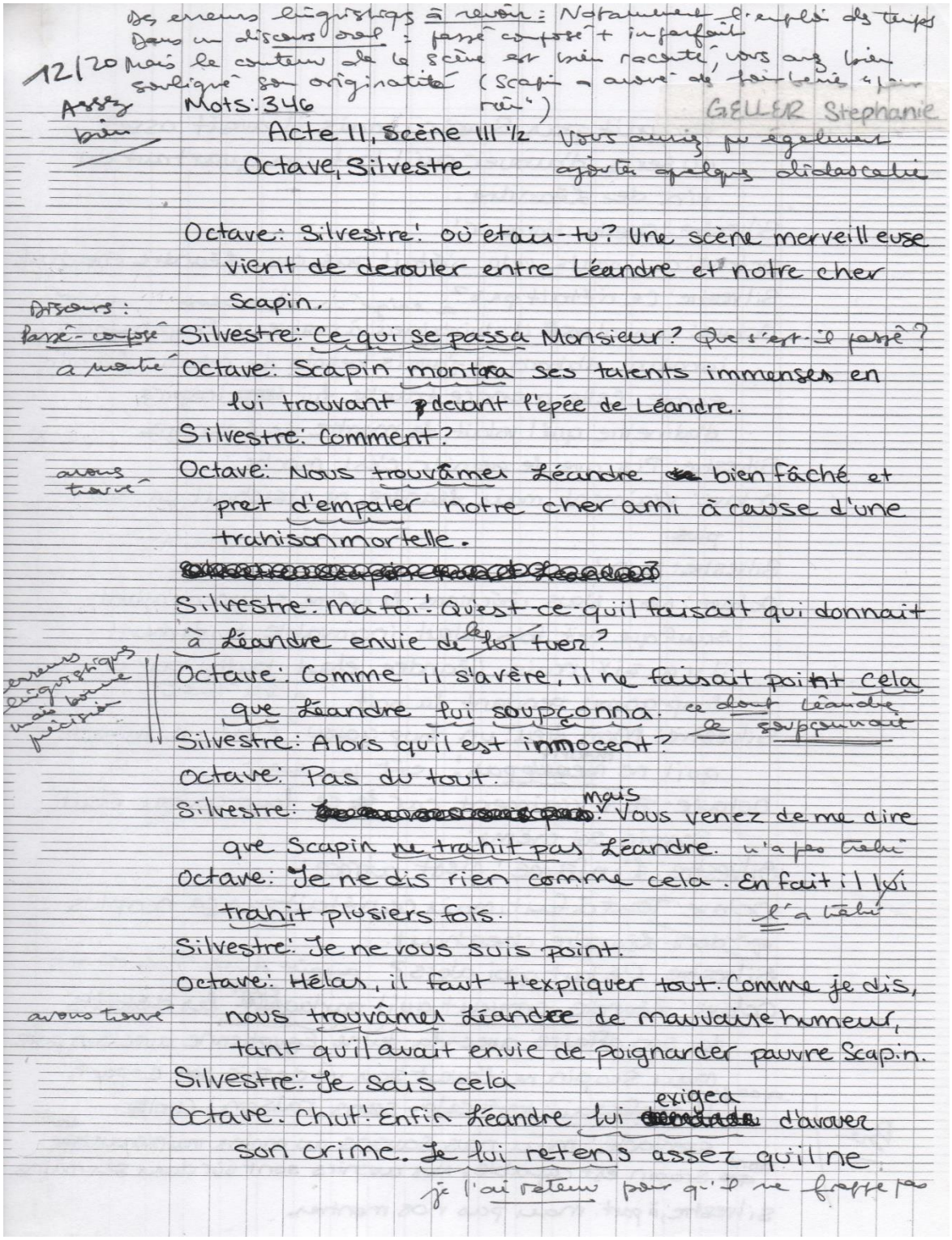


Il est devenu si violent qu'il s'est evanoui. Puis, le medecin est revenu et en voyant l'homme dormant et silencieux, il a dit. « C'est Cela s'est bien passé bien passé alors. » « Il ne vous posera plus de problèmes, » ai-je répondu en regardant la chevelure dechirée.

Annexe 20

Les textes des étudiants-scripteurs niveau B2 – atelier III *Le dialogue théâtral.*

Texte A :



Des erreurs linguistiques à revoir : Naturellement l'emploi des temps dans un discours oral : passé composé + imparfait
12/20 Mais le contenu de la scène est bien raconté, vous avez bien souligné son originalité (Scapin a aussi de bonnes idées pour son roi)
Assez bien
Mots : 346
GELLER Stephanie

Acte II, Scène III ½
Octave, Silvestre

Vous auriez pu également ajouter quelques didascalies

Octave : Silvestre ! où étais-tu ? Une scène merveilleuse vient de dérouler entre Léandre et notre cher Scapin.
Discours :
Passé-composé
Silvestre : Ce qui se passa Monsieur ? Que s'est-il passé ?
a monté
Octave : Scapin montera ses talents immenses en lui trouvant devant l'épée de Léandre.
Silvestre : Comment ?
avons trouvé
Octave : Nous trouvâmes Léandre bien fâché et prêt d'empaler notre cher ami à cause d'une trahison mortelle.
[illegible]
Silvestre : ma foi ! Qu'est-ce qu'il faisait qui donnait à Léandre envie de le tuer ?
erreurs linguistiques mais bonne pièce
Octave : Comme il s'avère, il ne faisait point cela que Léandre lui soupçonna.
ce dont Léandre le soupçonnait
Silvestre : Alors qu'il est innocent ?
Octave : Pas du tout.
Silvestre : [illegible] mais Vous venez de me dire que Scapin ne trahit pas Léandre.
n'a pas trahi
Octave : Je ne dis rien comme cela. En fait il l'a trahi plusiers fois.
l'a trahi
Silvestre : Je ne vous suis point.
Octave : Hélas, il faut t'expliquer tout. Comme je dis,
avons trouvé
nous trouvâmes Léandre de mauvaise humeur, tant qu'il avait envie de poignarder pauvre Scapin.
Silvestre : Je sais cela
Octave : Chut ! Enfin Léandre lui exigea d'avouer son crime. Je lui retens assez qu'il ne
je l'ai retenu par qu'il ne frappe pas

A-Suite

frappait pas Scapin, mais il avait assez du sens d'avouer qu'il but un quartaut du vin de Léandre.

Silvestre: Quelle horreur!

Octave: Oui, mais cela n'était pas quoi Léandre cherchait.

Silvestre: Ce n'était pas?

Octave: Non, alors il lui exigea à nouveau. Scapin joua ignorant d'abord, et j'avais besoin de retenir Léandre encore. Cette menace fraiche lui inspira d'admettre qu'il volait la montre de Leandre.

Silvestre: Pis que le premier, c'est moche!

Octave: Vraiment. mais Léandre ne cherchait ça non plus.

Silvestre: Non?

Octave: Non. Nous répétions la même scène qu'avant sauf que cet fois était incroyable. Évidement il y a six mois Léandre était battu par un loup-garou pendant la nuit.

Silvestre: Mon dieu! un loup-garou? c'est un miracle qu'il ne mourit pas!

Octave: Pas vraiment car ce loup-garou était Scapin soi-même!

Silvestre: L'infâme! c'est atroce!

Octave: Tout à fait, mais ce n'était pas ça non plus dont Léandre cherchait.

Silvestre: C'était quoi alors?

Octave: Léandre croyait qu'il partageait les détails de son affaire avec la jeune Égyptienne avec son père. mais Scapin ne l'avait pas vu depuis son départ. Il confessait tout cela sans raison! Quel spectacle! mais nous savons au moins maintenant tout dont Scapin est capable. Nos avenirs sont sûr dans ses mains.

Silvestre, à part: Mais pas nos montres.

Texte B :

12/20 Assez bien

Scène 3.5

Octave : Venez, Silvestre. J'ai quelque chose à vous dire ! le maître tutoie son valet.

Silvestre : À me dire ?

Octave : Vous croyerez pointe qui s'est passé hier. tu ne croiras pas...

Silvestre : Ce qui s'est passé hier ?

Octave : Léandre était sûr que c'était Scapin qui avait raconté raconta à son père, sa petite histoir. Et qu'il voulait que Scapin confesse admette sa trahison !

Silvestre : Et qu'il a admis ?

Octave : Non, ~~Scapin n'a pas admit que c'était lui qui l'a trahi.~~

~~Silvestre : Léandre l'a cru ?~~ Mais il a confessé d'autres choses.

~~Octave : Non, Léandre était furieux.~~ S : d'autres choses ?

O : Il y avait qq j, qqun a bu le vin d'Espagne de Léandre.

S : Il y a le vin d'espagne ?

O : ~~c'~~était Scapin qui l'a bu avec ses ami, et qu'il a fait un trou ~~sur~~ au tonneau, et mis mettre de l'eau autour pour faire croire à Léandre que le vin s'était échappé tout seul.

S : Ma fois ! c'est moi qui ai bu C'était moi qui bu le vin avec lui. il n'a pas dit mon nom, j'espère.

O : C'était toi qui était avec lui !?

S : Ah, monsieur. Ne vous fâchez point, ~~j'ai fait ça seulement~~ ~~j'ai bu seulement un~~ C'était pas votre vin que j'ai bu. ce n'était pas...

O : J'espère. Ne faites plus ce genre de chose.

S : C'est tout ce qu'il a dit ?

O : Non, il a aussi admis, que c'était lui qui retien a retenu la montre de Léandre en faisant semblant ~~que~~ qu'elle avait volée par un voleur !

S : Je ne l'ai pas aidé cette fois.

O : Mais vous le saurez !

S : Il ~~m'a dit de~~ m'a demandé de ne pas dire aux autres.

B- Suite

O : ~~Et~~ Ah, mon serviteur servant. vous pourriez au moins me le dire dit.

S : Je vous le dirais la prochain fois... il n'a pas dit à Léandre ~~que~~ qu'on a déguisé à un loup-garou pour lui faire peur? s'est déguisé en

O : Oh! Mon dieu! vous l'avez fait aussi!?

S : Oui, monsieur. C'était lui qui ~~a~~ déguisait était déguisé en à loup-garou, et c'était moi qui tappé la porte.

O : Pourquoi vous avez fait cela?

S : Parce que Scapin m'a demandé de l'aider. Et qu'il m'a promis si je l'aide, il va me laisser boire le vin d'espagne avec lui. le dire

O : J'aurai dû dit à Léandre. et qu'il va te frapper avec l'épai ée comme ce qu'il veut faire avec Scapin!

S : Il voulait le frapper avec un épai!?

O : Oui, mais je ~~l~~ je suis intervenu. l'ai intervenu.

S : Mon bon monsieur. Sûrement un homme gentil comme vous, pouvez même intervenir pour aide le servant d'autre personne. vous ~~fere~~ laisserez pas Léandre me frapper, ~~co~~

O : Mais bon, heureusement à la fin, Scapin a dit à Léandre, qu'il n'a pas vu son père dès que son retour.

S : Il a cru?

O : Il ne sait pas.

le contenu de la scène 3, II est bien rapporté.
Des erreurs linguistiques, néanmoins, notamment dans l'emploi des temps : à revoir
Vous auriez pu aussi davantage mettre en relief la personnalité des interlocuteurs, par ex. en soulignant le rôle que Octave a eu dans la scène

Texte C :

Acte II : récit Scène 3

12/20 Assez bien

Les Fourberies de Scapin

Octave. Silvestre! Vous ne croyez pas ce que s'est passé il y a 30 minutes entre Scapin et Léandre !
Silvestre. Je vous écoute monsieur.
Octave. Alors, comment est-ce que je peux commencer...
Silvestre. Le début serait convaincant monsieur.
Octave. Oui bien sûr ! Eh alors, Léandre accusa Scapin d'avoir fait quelque chose et pour prouver sa trahison Léandre commença interroger Scapin.
Silvestre. Oui... Et ?
Octave. Et avec son épée il s'approcha Scapin dans une manière très violant ! Moi, je l'arrêtai et demandai d'aller doucement. Il était vraiment furieux je peux vous dire !
Silvestre. Mais pourquoi cette approche si violant ?
Octave. Car Scapin ne sut pas dont ~~Silvestre~~ parla ! ~~Silvestre~~ insista d'entendre la confession dans la propre bouche de Scapin, seulement que Scapin ne savait pas ce que lui dire.
Silvestre. Bizarre cette histoire monsieur...
Octave. Vous allez comprendre ! Bon, après quelques mots méchants Scapin confessa qu'il avait bu le petit quartaut de vin d'Espagne de Léandre avec ses amis ! Et vous pouvez vous imaginer la colère de Léandre quand il apprit cela, puisqu'il avait accusé la servante ! Mais ce n'était pas la confession que Léandre avait attendue...
Silvestre. Mais alors ?
Octave. Alors, Scapin lui demanda pardon, mais ne savait pas autre chose à confesser ! Son serveur perdit son humeur et voulait le frapper, mais mes mots doux l'arrêta encore une fois. Je peux vous assurer que sans moi là Scapin serait meurt maintenant !
Silvestre. Je ne vous doute pas monsieur.
Octave. Après Scapin lui confessa une autre chose quand même. Vous vous souvenez la montre Léandre voulait donner à cette Égyptienne qu'il aime ?
Silvestre. Oui bien sûr ! Comment est-ce que je peux oublier le visage plein de sang de Scapin quand il rentra chez Léandre sans la montre ?
Octave. Beh, seulement que c'était Scapin qui la prit !
Silvestre. C'est pas vrai ! Quel coquin ce Scapin !
Octave. Vous partagez la même surprise comme moi et monsieur Léandre. Mais ce n'était pas encore la confession Léandre s'attendit !
Silvestre. Est-ce que Scapin avait autre chose à dire ?
Octave. S'il avait ! Vous vous souvenez la nuit quand Léandre tomba en fuyant dans une cave, car il était chassé par un loup-garou?
Silvestre. Oui ! C'était moi qui le cherchai dans la cave, car Scapin n'était pas dans sa chambre.
Octave. Hé bien ! C'était lui qui faisait le loup-garou !
Silvestre. Et moi qui croyais que c'était toi !
Octave. Il est vraiment trop fort ce Scapin ! Quel comédien !
Silvestre. Alors, Léandre trouva finalement la confession il chercha.
Octave. Mais non ! C'était encore autre chose ! Enfin il demanda à Scapin ce qu'il avait dit à son père !
Silvestre. Son père ?
Octave. Oui, son père !
Silvestre. Et alors ?
Octave. Scapin lui regarda avec des grands yeux étonnants et l'assura qu'il n'avait pas vu son père depuis son retour. Donc tout reste un mystère...
Silvestre. Bon, on apprendra j'espère...

Texte D :

12/20 Assez bien

fais : Octave tutoie son valet

OCTAVE - Sylvestre faites attention à ce que je te raconte de notre adorable fourbe! à Scapin la chance et l'astuce le sont naturels un don sacré!

SYLVESTRE - Que du bonheur de vous entendre.

OCTAVE - Imagines toi la grave situation de Léandre auprès de son père après que les doutes envahirent la tête de Géronte sur la conduite de son fils. Imagines aussi la situation de Scapin auprès de Léandre, qui est pour celui-ci son grand délateur!

SYLVESTRE - Bon Dieu! Dites-moi.

OCTAVE - Ils se rencontrèrent devant moi!

SYLVESTRE - et?

OCTAVE - l'intention de Léandre n'était pas autre que de faire passer son épée au travers de Scapin.

SYLVESTRE - C'était à vous donc de le lui empêcher.

OCTAVE - Oui, mais tout était inutile! Léandre voulait faire son traître payer avec la vie. Je le vis crier, menacer, et frapper Scapin, en essayant de lui forcer à dire qu'est qu'il avait fait. Et à ce moment là..

SYLVESTRE (avec angoisse) - à ce moment là...

OCTAVE - Scapin commença à s'excuser pour ses petites conneries. Il confessa qu'il but le vin d'Espagne qui Léandre apprécie beaucoup et qu'il avait volés sa montre. Tu te rappelles le loup-garou qui fit peur à Léandre et après à tout le monde? Scapin aussi. !

SYLVESTRE - Comment il échappa?

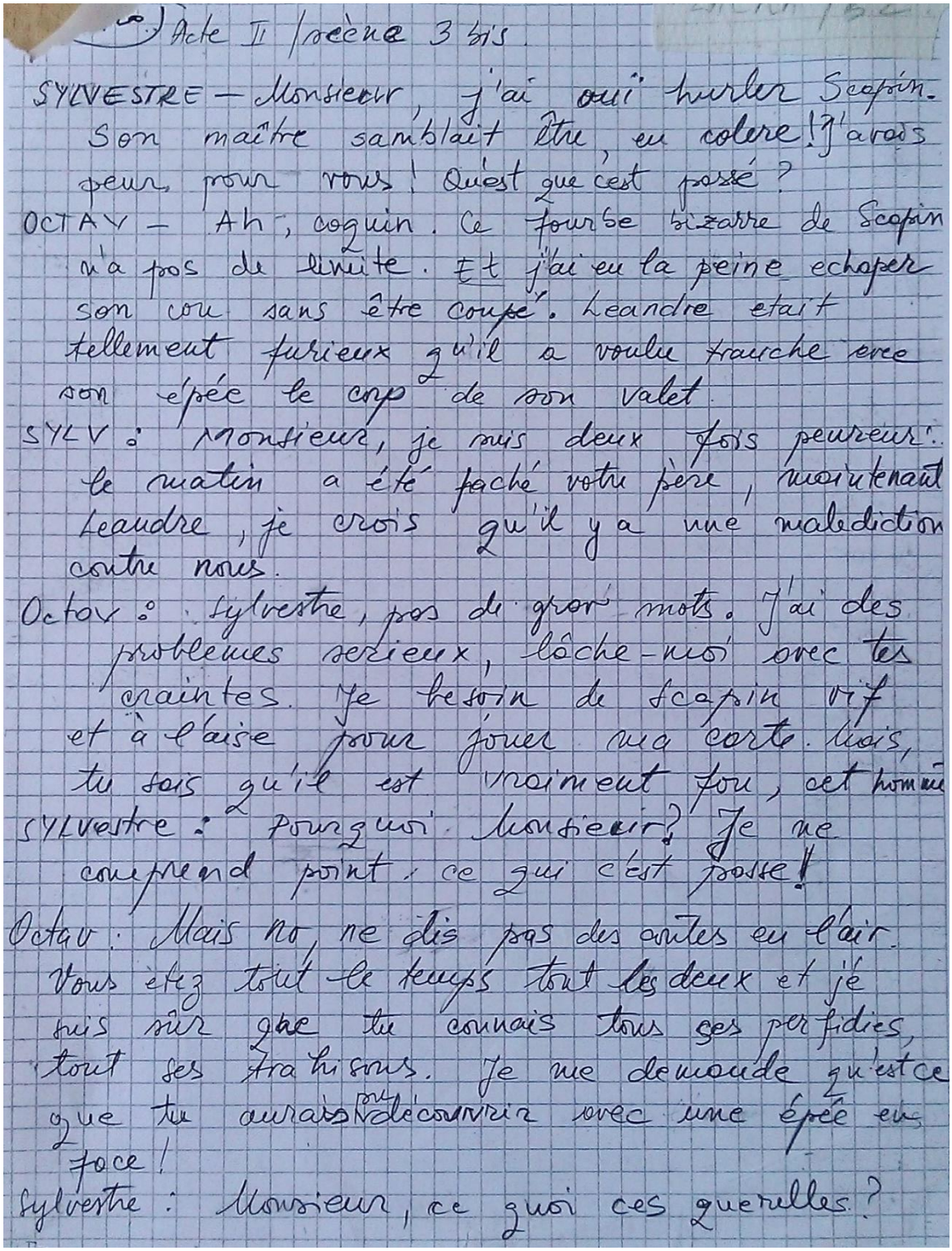
OCTAVE - Scapin était par terre et Léandre tenait son épée en direction la gorge du pauvre et soudain Carle arriva avec des terribles nouvelle de la part de Zerbinette, elle lui racontā que les Égyptiens menacent de l'enlever son amoureuse s'il se refuse à leur rendre une grosse somme d'argent. Tout à coup Léandre tourne vers Scapin et commence à implorer qu'il vient à son secours. Scapin de son côté hésité beaucoup bien sûr. C'est drôle! Alors Léandre lui appelle génie admirable et supplia. Et voilà, on sortit de la avec la promesse de notre héros de tout résoudre. Quel esprit!! Le ciel nous est favorable!!

Problème de concordance des temps

Soit passé simple + imparfait : Carle arriva ... raconta que les Égyptiens menaçaient ....

Soit tout au présent pour actualiser la scène : Carle arrive ... raconte ... etc.

Texte E :



Acte II / scène 3 bis.

SYLVESTRE – Monsieur, j'ai ouï hurler Scapin. Son maître semblait être en colère ! J'avais peur pour vous ! Qu'est que c'est passé ?

OCTAVE – Ah, coquin. Ce fourbe bizarre de Scapin n'a pas de limite. Et j'ai eu la peine échaper son cou sans être coupé. Léandre était tellement furieux qu'il a voulu trancher avec son épée le cnp de son valet.

SYLV : Monsieur, je suis deux fois peureux : le matin a été faché votre père, maintenant Léandre, je crois qu'il y a une malédiction contre nous.

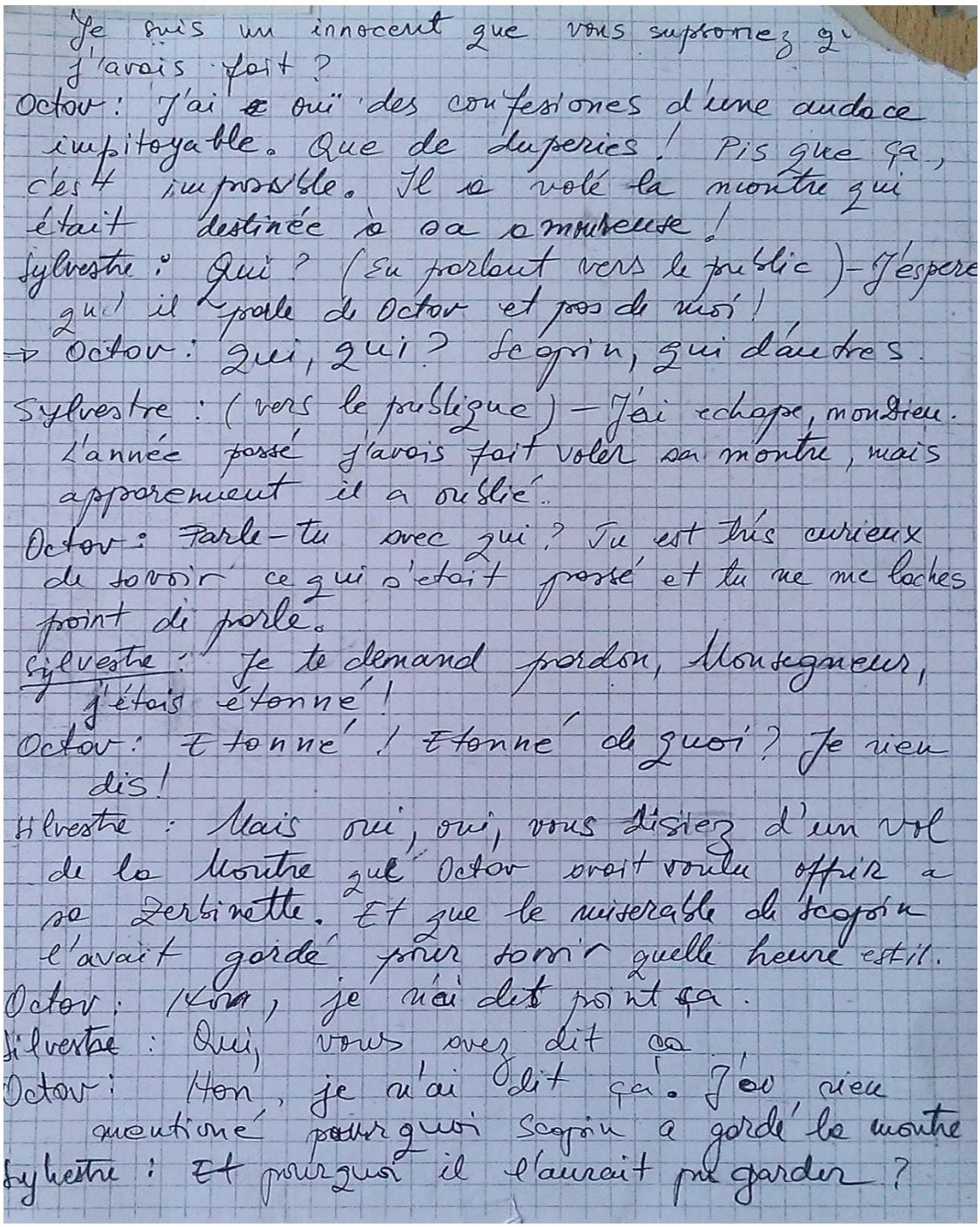
Octav : Sylvestre, pas de gros mots. J'ai des problèmes sérieux, lâche-moi avec tes craintes. Je besoin de Scapin vif et à l'aise pour jouer ma carte. Mais, tu sais qu'il est vraiment fou, cet homme

SYLvestre : Pourquoi Monsieur ? Je ne comprend point ce qui c'est passé !

Octav : Mais ne, ne dis pas des ânes en l'air. Vous êtes tout le temps tout les deux et je suis sûr que tu connais tous ses perfidies, tout ses trahisons. Je ne demande qu'est ce que tu aurais pu découvrir avec une épée en face !

Sylvestre : Monsieur, ce quoi ces querelles ?

Suite I :

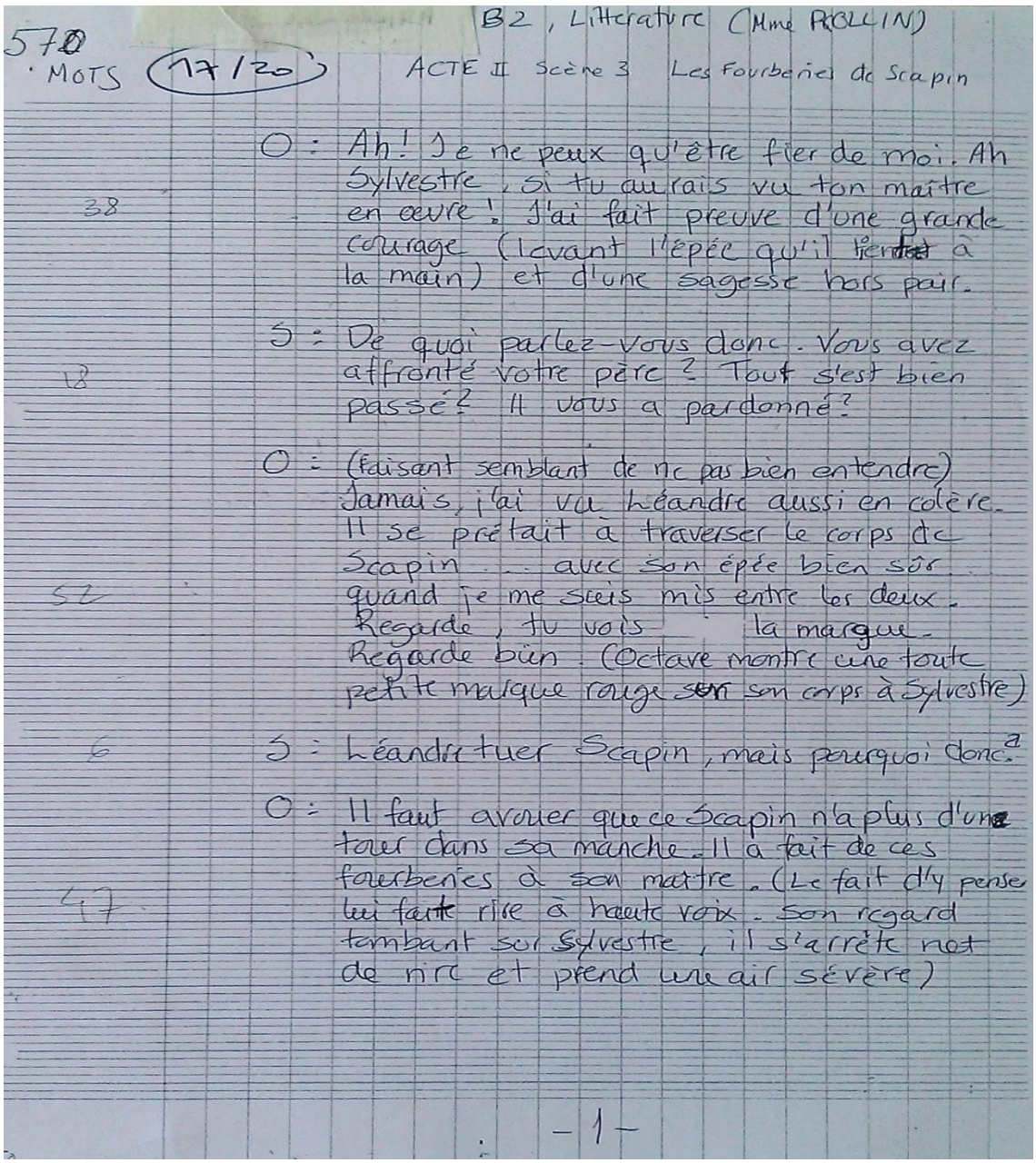


Je suis un innocent que vous supposez qu'
j'avais fait ?
Octav : J'ai ~~e~~ ouï des confessions d'une audace
impitoyable. Que de duperies ! Pis que ça,
c'est impossible. Il a volé la montre qui
était destinée à sa ~~a~~ maîtresse !
Sylvestre : Qui ? (En parlant vers le public) - J'espère
qu'il parle de Octav et pas de moi !
Octav : Qui, qui ? Scapin, qui d'autres.
Sylvestre : (vers le publique) - J'ai échapé, monsieur.
L'année passé j'avais fait voler sa montre, mais
apparement il a oublié.
Octav : Parle-tu avec qui ? Tu est très curieux
de savoir ce qui s'était passé et tu ne me laches
point di parle.
Sylvestre : Je te demand pardon, Monseigneur,
j'étais étonné !
Octav : Etonné ! Etonné de quoi ? Je vien
dis !
Sylvestre : Mais oui, oui, vous disiez d'un vol
de la montre que Octav avait voulu offrir à
sa Zerbinette. Et que le miserable de Scapin
l'avait gardé pour savoir quelle heure est-il.
Octav : Non, je n'ai dit point ça.
Sylvestre : Oui, vous avez dit ça.
Octav : Non, je n'ai dit ça. J'ai vien
mentioné pourquoi Scapin a gardé la montre
Sylvestre : Et pourquoi il l'aurait pu garder ?

I-Suite

Octave : Pour la vendre ?!
Sylvestre : Quoi ? Cette antiquité ? Qui veut acheter une ancienne montre ?
Octave : Oui, tu as raison ! Comment sais-tu que la montre était vieille ?
Sylvestre : Monsieur, mais tout le monde connait Monsieur Gerôute comme un grand radin et Léandre est le fils du père.
Octave : Oui, tu a raison, mais je crois que tu a passé trop de temps avec Scapin. Tu est devenu plus habille que lui.
Ensuite, je pense que tu est aussi allé courant avec la fiole du vin espagnole que Scapin a bu et dont son maître a cru que c'était sa berceuse qui l'a bue.
Sylvestre : Quel coquin ! Il ne m'a donné pas une goutte et j'avais tant de soif !
Octave : Garde-toi ta soif pour le jour de mariage parce que je veux arriver jusqu'à la fin avec l'aide de Scapin. Mais après la dernière confession je peux pour ta peau.
Sylvestre : Encore une histoire ! Mon dieu ! Il est malefique
Octave : Il a donné de coup de bâton à Léandre en jouant le rôle d'un loup-garou pour effrayer son maître ! Ça dépasse toutes les limittes.
Sylvestre : (avec admination) Quelle malade imagination

Texte F :



B2, Littérature (Mme ROLLIN)

570 MOTS (17/20)

ACTE II Scène 3 Les Fourberies de Scapin

O : Ah ! Je ne peux qu'être fier de moi. Ah Sylvestre, si tu aurais vu ton maître en œuvre ! J'ai fait preuve d'une grande courage (levant l'épée qu'il tient à la main) et d'une sagesse hors pair.

S : De quoi parlez-vous donc. Vous avez affronté votre père ? Tout s'est bien passé ? Il vous a pardonné ?

O : (faisant semblant de ne pas bien entendre) Jamais, j'ai vu Léandre aussi en colère. Il se prêtait à traverser le corps de Scapin ... avec son épée bien sûr. quand je me suis mis entre les deux. Regarde, tu vois la marque. Regarde bien. (Octave montre une toute petite marque rouge sur son corps à Sylvestre)

S : Léandre tuer Scapin, mais pourquoi donc ?

O : Il faut avouer que ce Scapin n'a plus d'une tour dans sa manche. Il a fait de ces fourberies à son maître. (Le fait d'y penser lui fait rire à haute voix. Son regard tombant sur Sylvestre, il s'arrête net de rire et prend un air sévère)

- 1 -

Suite 1-F

S : Racontez donc. (Ayant compris le regard de son maître) Vous savez très bien que vous pouvez me faire entièrement confiance. Je suis le plus fidèle des valets. Jamais je me brouillerai avec la justice (en raclant la gorge de peur) ou vous.

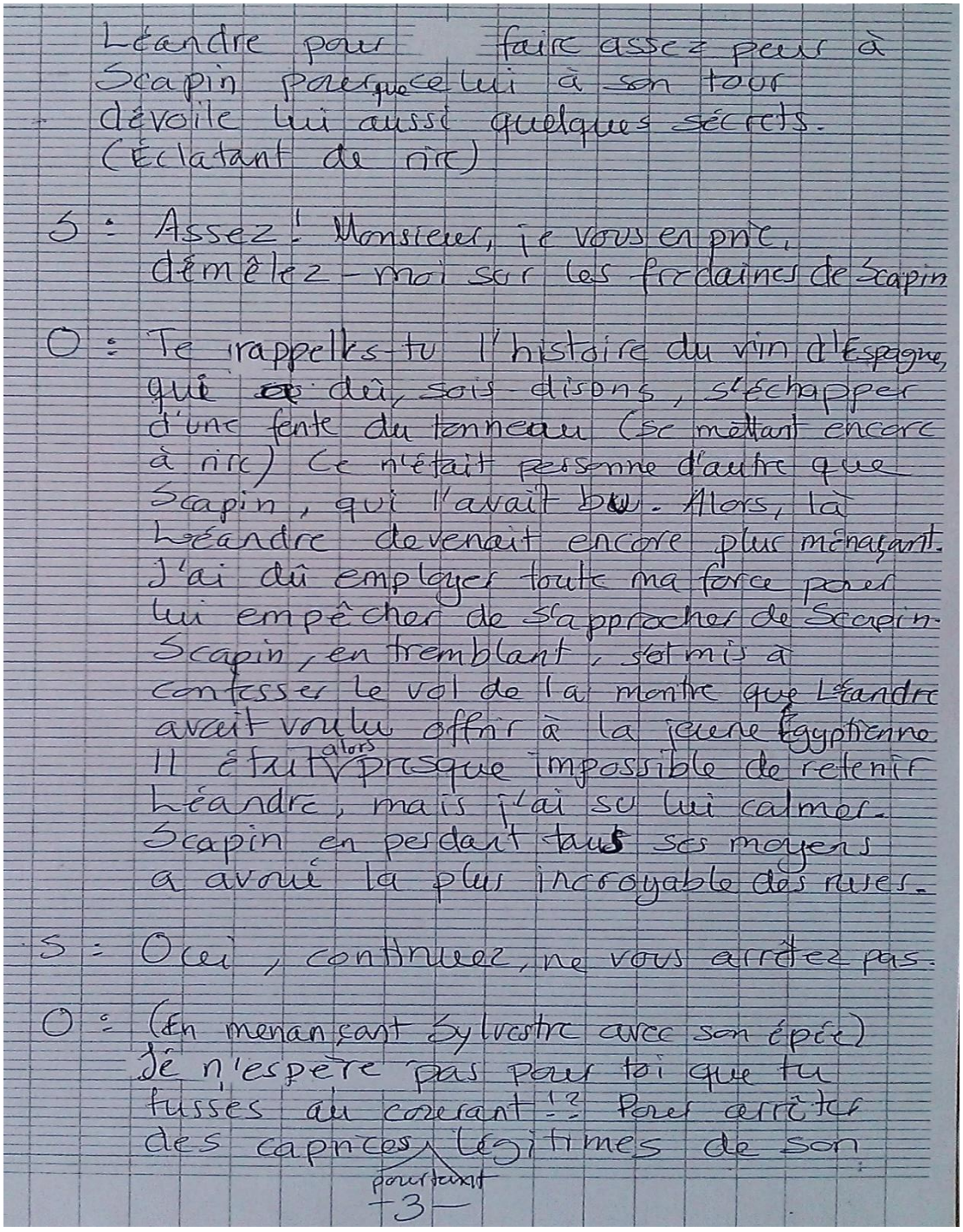
O : Bon ! Géronte accuse son fils de lui avoir fait une ruse. Léandre, en croyant Scapin coupable de lui avoir faite une perfidie, — d'avoir instruit Géronte son secret, s'est mis dans un état digne d'un guenier. J'ai essayé d'expliquer à Léandre que Scapin n'avait vu que mon père et non le sien. Impossible de lui faire entendre de la raison. Il était hors de lui de rage, incontrolable.

S : Et Scapin ... Léandre lui a donné des coups de bâton ... (en se réjouissant) enfin !

O : Non, Sylvestre ! Il fallait bien me montrer à la hauteur du service Scapin nous prête à rendre. Cependant, il fallait que moi aussi, je découvre de ce Scapin est capable. Je lui ai protégé contre Léandre, mais laissé place à

-2-

Suite 2-F



Léandre pour faire assez peur à Scapin parce que lui à son tour dévoile lui aussi quelques secrets. (Éclatant de rire)

S : Assez ! Monsieur, je vous en prie, démêlez-moi sur les fredaines de Scapin

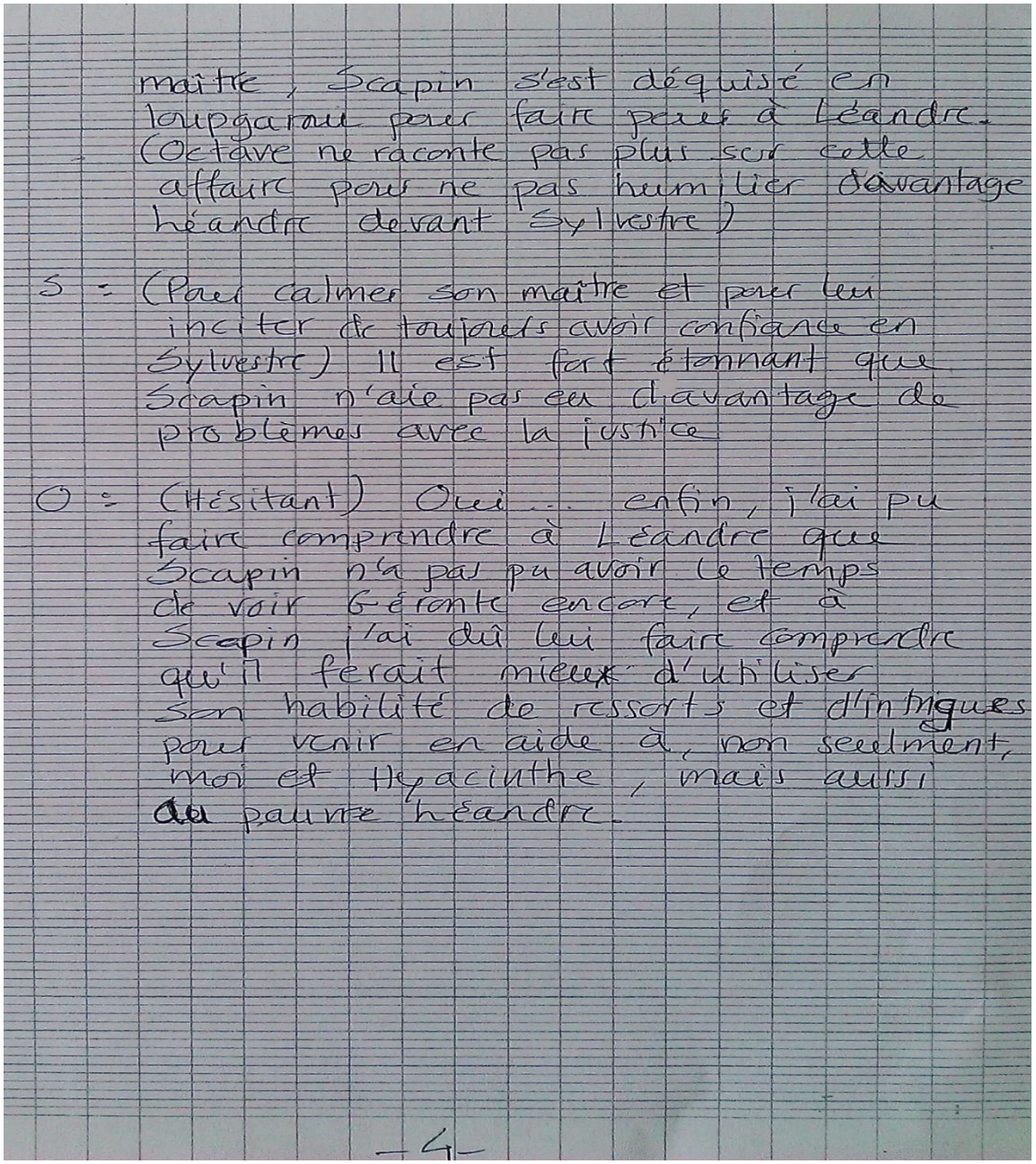
O : Te rappelles-tu l'histoire du vin d'Espagne, qui dû, sois-disons, s'échapper d'une fente du tonneau (se mettant encore à rire) Ce n'était personne d'autre que Scapin, qui l'avait bu. Alors, là Léandre devenait encore plus menaçant. J'ai dû employer toute ma force pour lui empêcher de s'approcher de Scapin. Scapin, en tremblant, s'est mis à confesser le vol de la montre que Léandre avait voulu offrir à la jeune Égyptienne. Il était alors presque impossible de retenir Léandre, mais j'ai su lui calmer. Scapin en perdant tous ses moyens a avoué la plus incroyable des ruses.

S : Oui, continuez, ne vous arrêtez pas.

O : (En menaçant Sylvestre avec son épée) Je n'espère pas pour toi que tu fusses au courant !? Pour arrêter des caprices légitimes de son pourtant

+3—

Suite 3-F

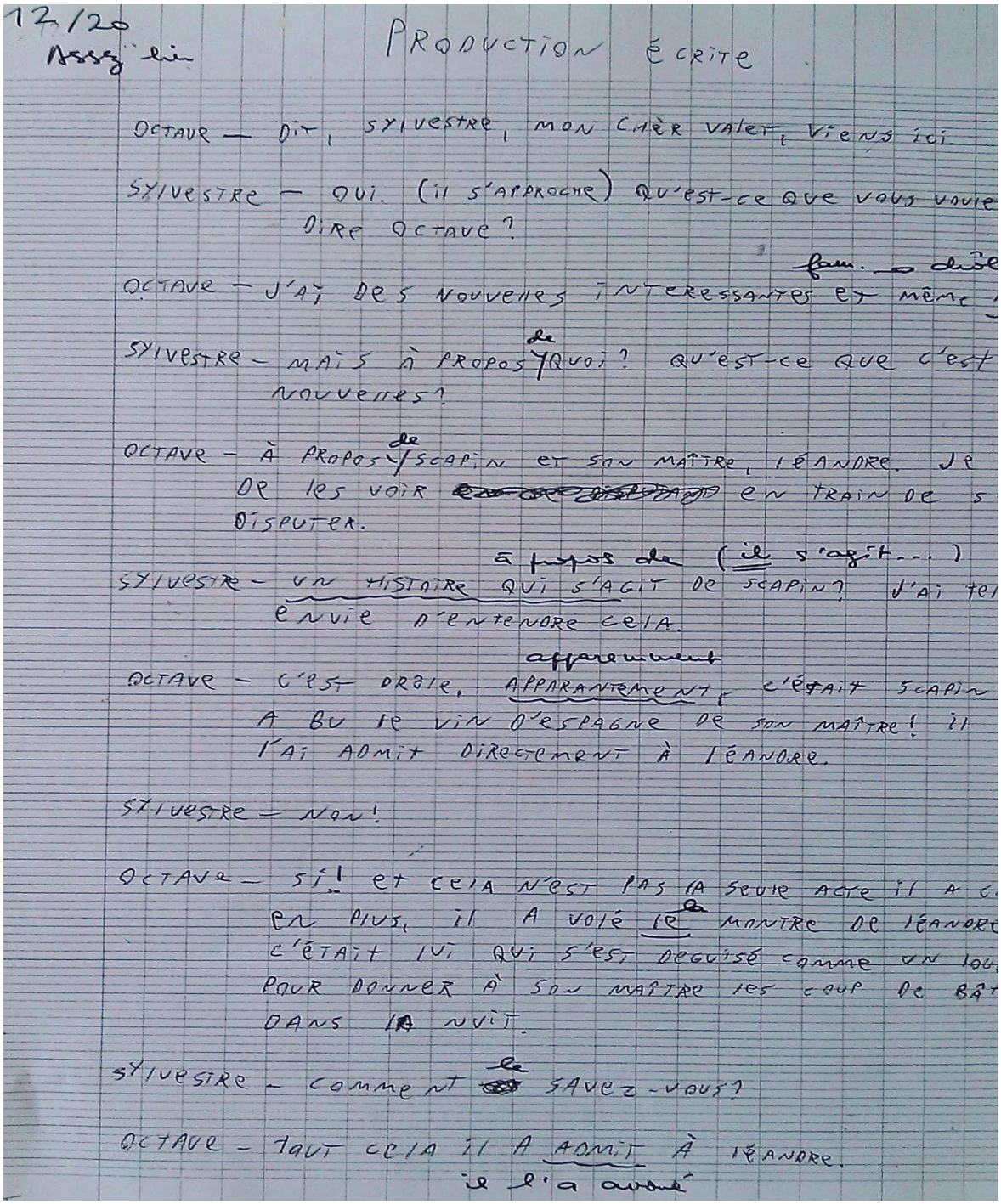


maître, Scapin s'est déguisé en loup-garou pour faire peur à Léandre. (Octave ne raconte pas plus sur cette affaire pour ne pas humilier davantage Léandre devant Sylvestre)

S : (Pour calmer son maître et pour lui inciter de toujours avoir confiance en Sylvestre) Il est fort étonnant que Scapin n'ait pas eu davantage de problèmes avec la justice

O : (Hésitant) Oui... enfin, j'ai pu faire comprendre à Léandre que Scapin n'a pas pu avoir le temps de voir Géronte encore, et à Scapin j'ai dû lui faire comprendre qu'il ferait mieux d'utiliser son habilité de ressorts et d'intrigues pour venir en aide à, non seulement, moi et Hyacinthe, mais aussi au pauvre Léandre.

Texte G :



12/20
Assez bien

PRODUCTION ÉCRITE

OCTAVE — Dis, SYLVESTRE, MON CHER VALET, VIENS ICI.

SYLVESTRE — QUI. (il s'approche) QU'EST-CE QUE VOUS VOULEZ DIRE OCTAVE ?

OCTAVE — J'AI DES NOUVELLES INTÉRESSANTES ET MÊME [illegible]

SYLVESTRE — MAIS À PROPOS DE QUOI ? QU'EST-CE QUE C'EST NOUVELLES ?

OCTAVE — À PROPOS DE SCAPIN ET SON MAÎTRE, LÉANDRE. JE LES VOIR [illegible] EN TRAIN DE SE DISPUTER.

SYLVESTRE — UN HISTOIRE QUI S'AGIT DE SCAPIN ? J'AI TELLEMENT ENVIE D'ENTENDRE CELA.

OCTAVE — C'EST DRÔLE. APPARAMMENT, C'ÉTAIT SCAPIN A BU LE VIN D'ESPAGNE DE SON MAÎTRE ! IL L'AI ADMIT DIRECTEMENT À LÉANDRE.

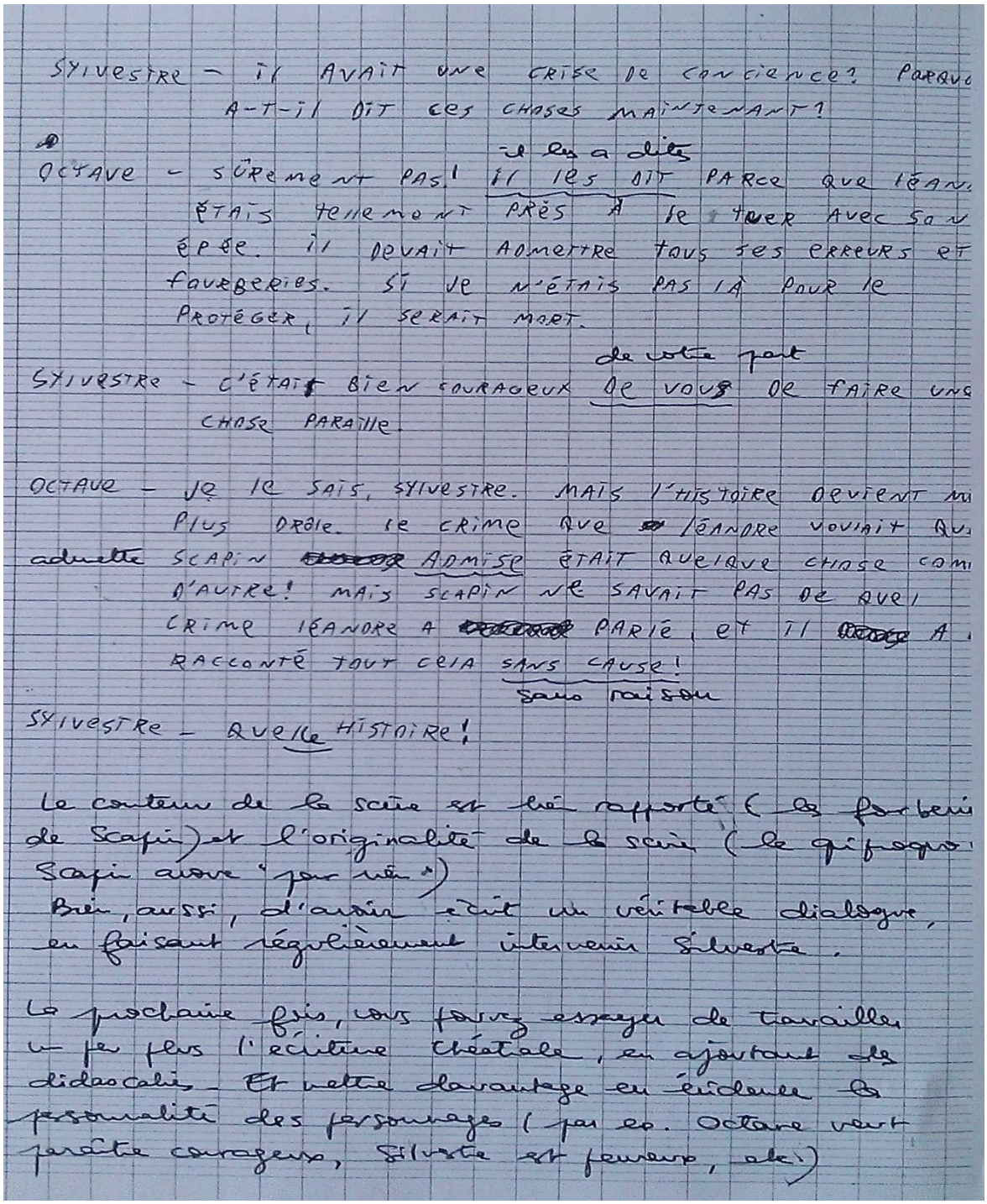
SYLVESTRE — NON !

OCTAVE — SI ! ET CELA N'EST PAS LA SEULE ACTE IL A [illegible] EN PLUS, IL A VOLÉ LE MONTRE DE LÉANDRE C'ÉTAIT LUI QUI S'EST DEGUISÉ COMME UN LOUP POUR DONNER À SON MAÎTRE LES COUP DE BÂT DANS LA NUIT.

SYLVESTRE — COMMENT LE SAVEZ-VOUS ?

OCTAVE — TOUT CELA IL A ADMIT À LÉANDRE. il l'a avoué

Suite 1-G



SYLVESTRE – IL AVAIT UNE CRISE DE CONSCIENCE? POURQUOI A-T-IL DIT CES CHOSES MAINTENANT?

OCTAVE – SÛREMENT PAS! il les a dites
IL LES DIT PARCE QUE LÉANDRE ÉTAIS TELLEMENT PRÊS À le tuer AVEC SON ÉPÉE. IL DEVAIT ADMETTRE TOUS SES ERREURS ET FOURBERIES. SI JE N'ÉTAIS PAS LÀ POUR LE PROTÉGER, IL SERAIT MORT.

SYLVESTRE – C'ÉTAIT BIEN COURAGEUX de votre part DE VOUS DE FAIRE UNE CHOSE PAREILLE.

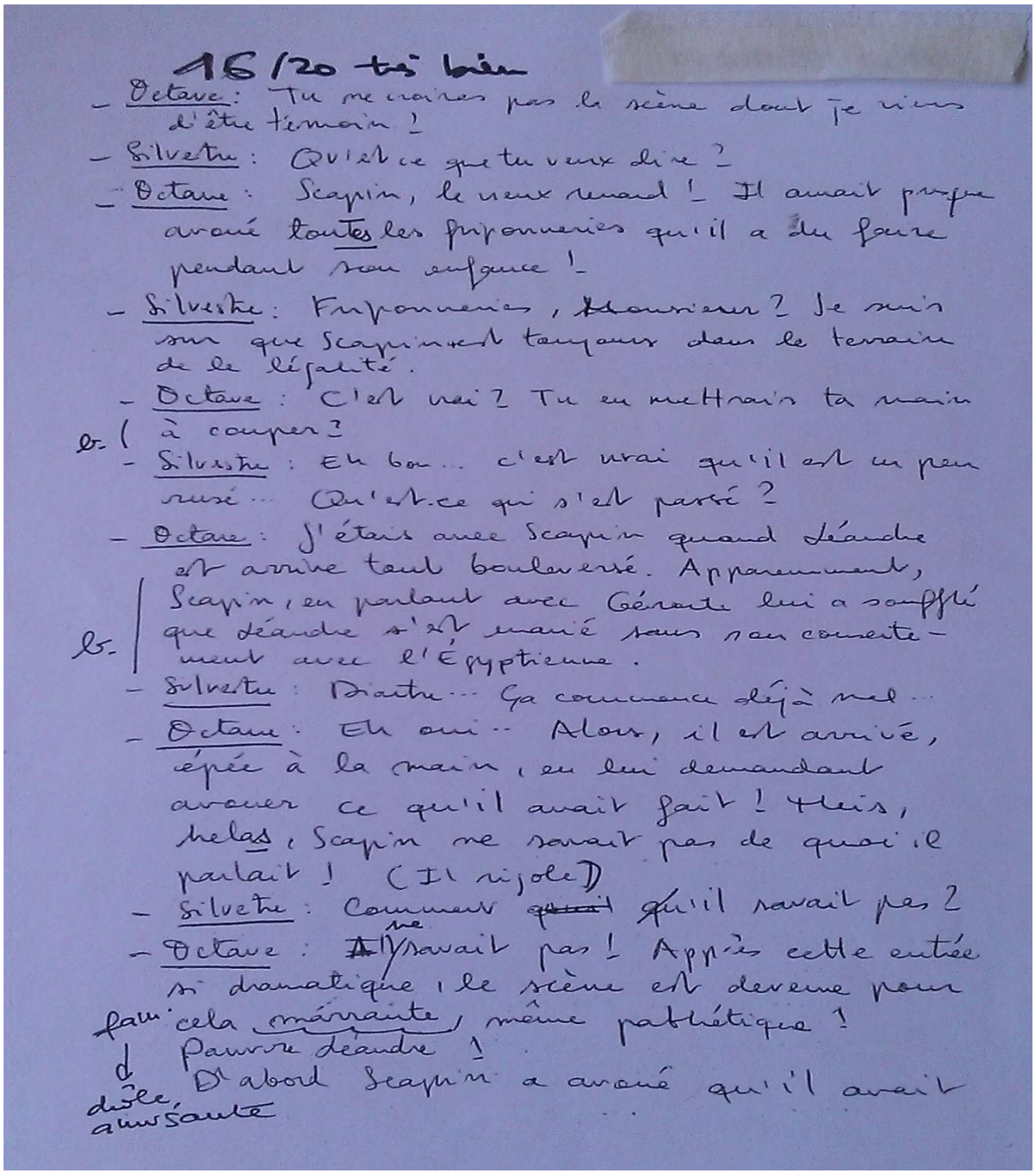
OCTAVE – JE LE SAIS, SYLVESTRE. MAIS L'HISTOIRE DEVIENT ENCORE PLUS DRÔLE. LE CRIME QUE LÉANDRE VOULAIT QUE adulte SCAPIN ~~[illegible]~~ ADMISE ÉTAIT QUELQUE CHOSE COMME D'AUTRE! MAIS SCAPIN NE SAVAIT PAS DE QUEL CRIME LÉANDRE A ~~[illegible]~~ PARLÉ, ET IL ~~[illegible]~~ A RACCONTÉ TOUT CELA SANS CAUSE!
sans raison

SYLVESTRE – QUELLE HISTOIRE!

Le contenu de la scène est bien rapporté (les [illegible] de Scapin) et l'originalité de la scène (le [illegible] Scapin avoue "par mégarde") Bien aussi, d'avoir écrit un véritable dialogue, en faisant régulièrement intervenir Silvestre.

La prochaine fois, vous devrez essayer de travailler un peu plus l'écriture théâtrale, en ajoutant des didascalies. Et mettre davantage en évidence la personnalité des personnages (par ex. Octave veut paraître courageux, Silvestre est peureux, etc.)

Texte H :



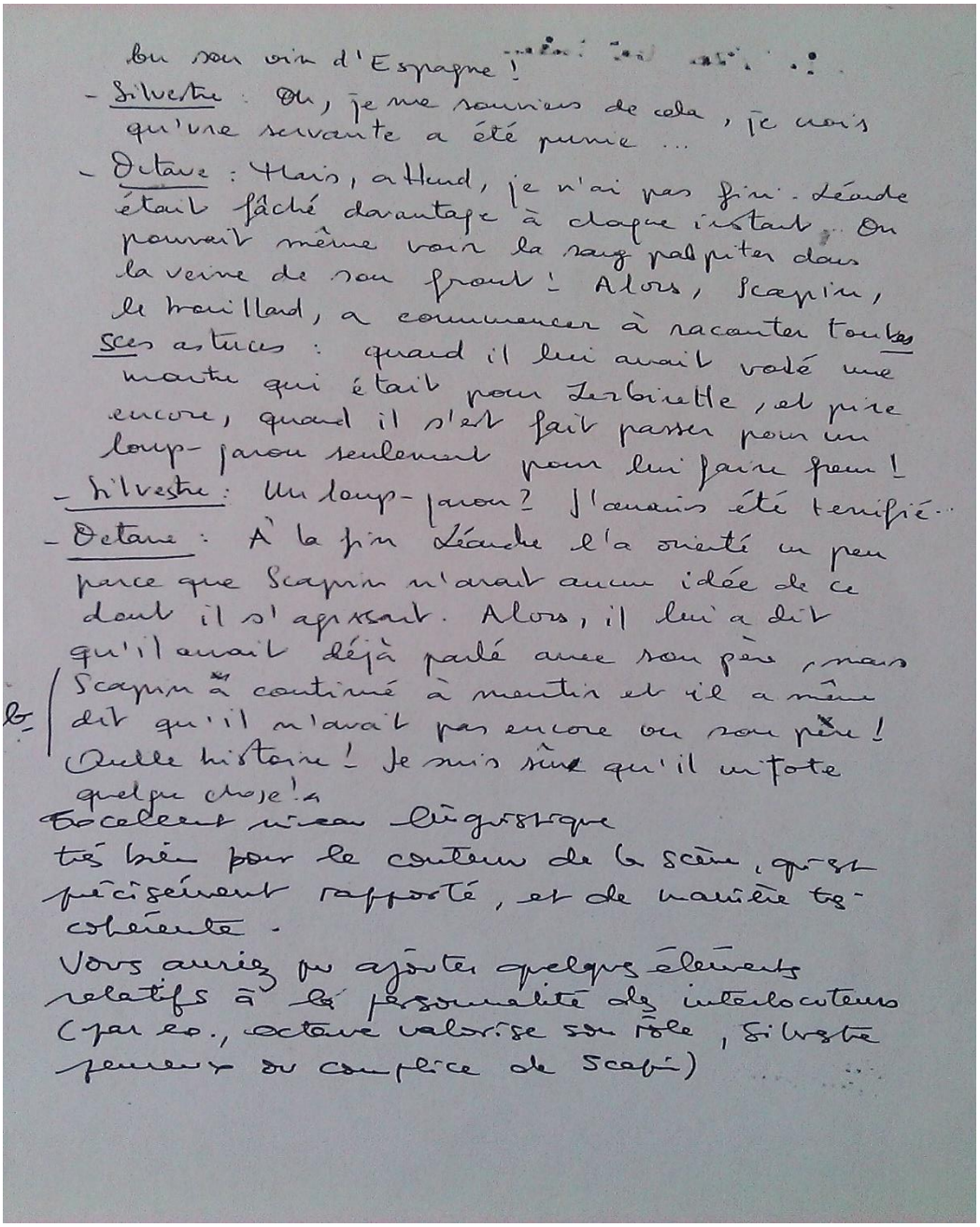
16/20 très bien

- Octave : Tu ne croirais pas la scène dont je viens d'être témoin !
- Silvestre : Qu'est ce que tu veux dire ?
- Octave : Scapin, le vieux renard ! Il aurait presque avoué toutes les fourberies qu'il a dû faire pendant son enfance !
- Silvestre : Fourberies, ~~Monsieur~~ ? Je suis sûr que Scapin est toujours dans le terrain de la légalité.
- Octave : C'est vrai ? Tu en mettrais ta main à couper ?
- Silvestre : Eh bon... c'est vrai qu'il est un peu rusé... Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Octave : J'étais avec Scapin quand Léandre est arrivé tout bouleversé. Apparemment, Scapin, en parlant avec Géronte lui a soufflé que Léandre s'est marié sans son consentement avec l'Égyptienne.
- Silvestre : Diantre... Ça commence déjà mal...
- Octave : Eh oui... Alors, il est arrivé, épée à la main, en lui demandant avouer ce qu'il avait fait ! Hélas, hélas, Scapin ne savait pas de quoi il parlait ! (Il rigole)
- Silvestre : Comment ~~qu'il~~ qu'il ne savait pas ?
- Octave : ~~Il~~ ne savait pas ! Après cette entrée si dramatique, la scène est devenue pour cela comique, même pathétique ! Pauvre Léandre !

D'abord Scapin a avoué qu'il avait

drôle, amusante

Suite 1- H



du son vin d'Espagne !

- Silvestre : Oh, je me souviens de cela, je crois qu'une servante a été punie ...
- Octave : Mais, attend, je n'ai pas fini. Léandre était fâché davantage à chaque instant. On pouvait même voir la sang palpiter dans la veine de son front ! Alors, Scapin, le maraud, a commencer à raconter toutes ses astuces : quand il lui avait volé une montre qui était pour Zerbinette, et pire encore, quand il s'est fait passer pour un loup-garou seulement pour lui faire peur !
- Silvestre : Un loup-garou ? J'aurais été terrifié...
- Octave : À la fin Léandre l'a orienté un peu parce que Scapin n'avait aucune idée de ce dont il s'agissait. Alors, il lui a dit qu'il avait déjà parlé avec son père, mais Scapin a continué à mentir et il a même dit qu'il n'avait pas encore vu son père ! Quelle histoire ! Je suis sûr qu'il mijote quelque chose !

b

Excellent niveau linguistique
très bien pour le contenu de la scène, qui est précisément rapporté, et de manière très cohérente.
Vous auriez pu ajouter quelques éléments relatifs à la personnalité des interlocuteurs (par ex., Octave valorise son rôle, Silvestre semble + du complice de Scapin)

Texte I :

16/20 très bien

Scène "3.5" 12-03-2015

SCAPIN Allons ! Cachons-nous (ils se cachent dans un armoire)

SILVESTRE (d'une voix très haut, avec Argante entrant) Ah oui pour qu'il ne nous voie pas ?

SCAPIN Chut ! Il va nous entendre !

SILVESTRE Désolé !

(Scapin le frappe. Argante entre et commence à se parler)

ARGANTE Je vais tuer mon fils !

CAPIN Parfait ! Écoute, il faut apprendre ce qu'il pense.

ILVESTRE (toujours très fort) Oui ! Pour la machination !

(Scapin couvre la bouche de Silv. avec sa main)

ARGANTE Qui est là ? Machination ? Quelle machination ? Revelez-vous ! Je sais que quelqu'un est là !

(Scapin et Silvestre restent silencieux)

RGANTE Oh là là... les voix me parlent encore ! Je suis trop stressé, je le savais ! Mais normalement les voix disent beaucoup plus que cela.

CAPIN (d'une voix humaniste/fantastique) Argante ! T'es fou !

RGANTE Oui je le sais. Il faudra visiter mon thérapiste.

Suite 1-I

SILVESTRE — Oooh ! Je suis une voix !

ARGANTE — Mais normalement les voix ont plus de sens. Mon fils m'a rendu fou ! Comme il fait toujours ! ~~Je suis débarrassé~~ Je suis pitoyable ! Je pensais m'avoir débarrassé des voix ! Mais non, elles vont continuer à me dire que je suis trop gros, trop vieux, un mauvais parent. Et elles ont raison ! Quel type de père élève un fils qui ferait quelque chose comme cela ? Je suis bête ! J'ai échoué dans la vie !
(Il commence à pleurer)

SCAPIN — (à Silvestre) ah mais c'est gênant, cela. Il faut ~~le~~ ~~lui~~ laisser tranquille.
(à Argante) (en faisant la voix comique) En fait, nous n'allons plus te parler Argante ! Désolé ! Tu es un grand homme

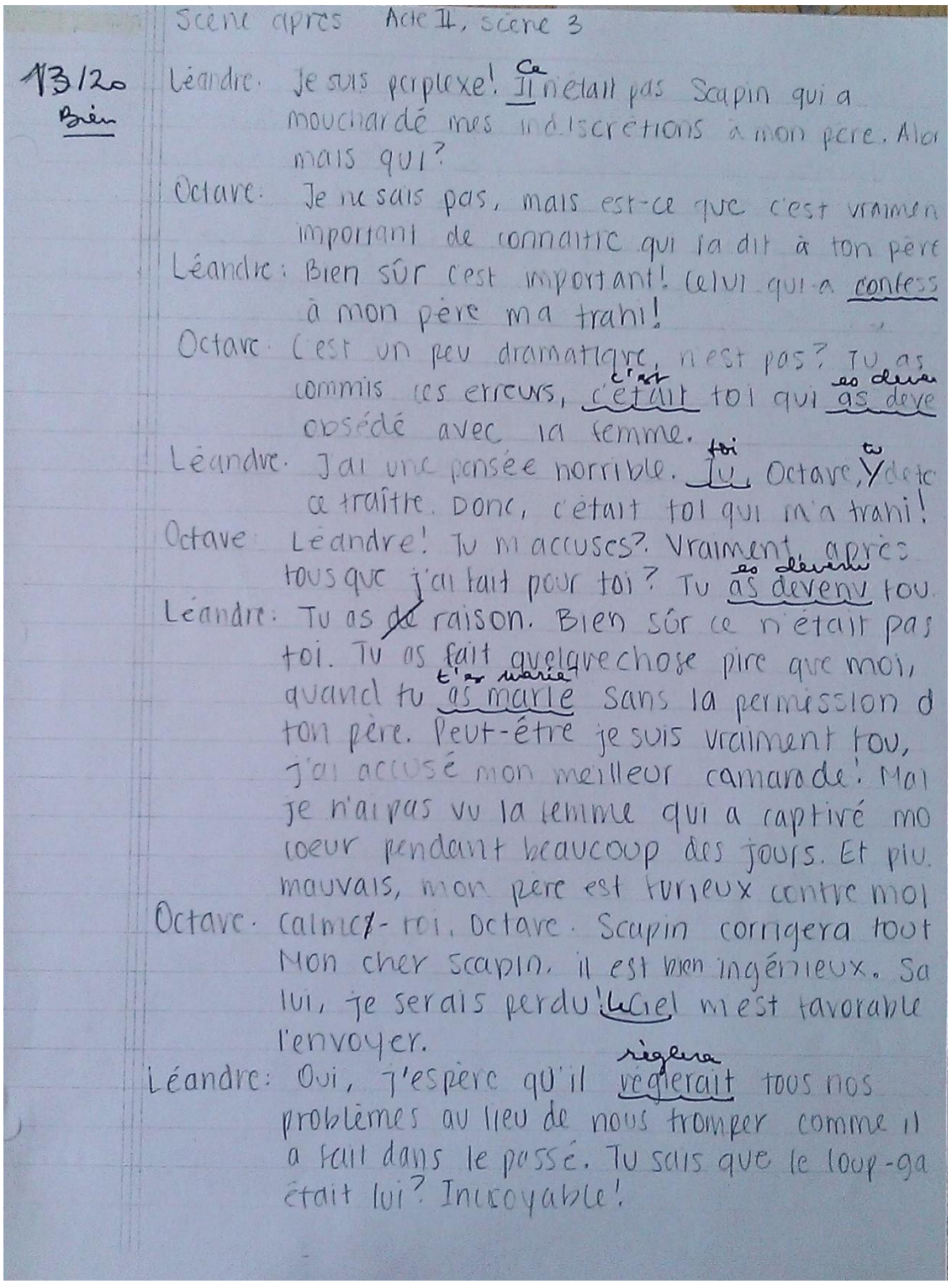
ARGANTE — Cela a marché ? Est-ce que je suis encore sain ? Grâce à Dieu ! Je vais tuer mon fils !

Début de Scène IV

Erreur sur la consigne, où il fallait rester la scène 3, II. (ce qui était plus facile pour faire un récit !)
Toutefois, votre production montre une très bonne maîtrise de l'écriture théâtrale (tb, notamment pour les didascalies) et surtout beaucoup d'originalité : très bien !

Enfin, excellent niveau linguistique (repris seulement quelques erreurs d'auxiliaire)

Texte J :



Scène après Acte II, scène 3

13/20 Bien

Léandre. Je suis perplexe! Ce Il n'était pas Scapin qui a mouchardé mes indiscrétions à mon père. Alors mais qui?

Octave. Je ne sais pas, mais est-ce que c'est vraiment important de connaître qui la dit à ton père

Léandre: Bien sûr c'est important! Celui qui a confess à mon père ma trahi!

Octave. C'est un peu dramatique, n'est pas? Tu as commis ces erreurs, c'était toi qui as deve obsédé avec la femme.

Léandre. J'ai une pensée horrible. Tu, Octave, Y de to a traître. Donc, c'était toi qui m'a trahi!

Octave. Léandre! Tu m'accuses? Vraiment, après tous que j'ai fait pour toi? Tu as devenu fou.

Léandre. Tu as ~~de~~ raison. Bien sûr ce n'était pas toi. Tu as fait quelque chose pire que moi, quand tu as marié sans la permission d ton père. Peut-être je suis vraiment fou, j'ai accusé mon meilleur camarade. Mai je n'ai pas vu la femme qui a captivé mo coeur pendant beaucoup des jours. Et plu. mauvais, mon père est furieux contre moi

Octave. Calmez-toi, Octave. Scapin corrigera tout Mon cher Scapin. il est bien ingénieux. Sa lui, je serais perdu! Le Ciel m'est favorable l'envoyer.

Léandre: Oui, j'espère qu'il regiera reglerait tous nos problèmes au lieu de nous tromper comme il a fait dans le passé. Tu sais que le loup-ga était lui? Incroyable!

Texte K :

14/20 Bien 12/3/15

Scène entre 3 et 4, Acte I
Silvestre: Mais comment est-ce que tu vas remedier à cette situation? C'est impossible!

Scapin: Rien n'est impossible si on ~~sait~~ comprend comment les hommes pensent. Et moi, je comprends bien comment les hommes comme Monsieur Argante pensent. Je sais exactement ce que je vais faire.

Silvestre: Mais, mais, il va être ~~très~~ fâché! Plus fâché que j'ai jamais vu! Il peut être très têtu aussi, tu sais.

Scapin: Oui, mais j'ai de l'expérience avec les hommes plus difficiles que M. Argante.

Silvestre: Ah bon, tu peux avoir de l'expérience, mais moi, je ne l'ai pas eu. J'ai peur qu'il va me renvoyer! me renvoie Ou pire, qu'il va me tuer! me tue

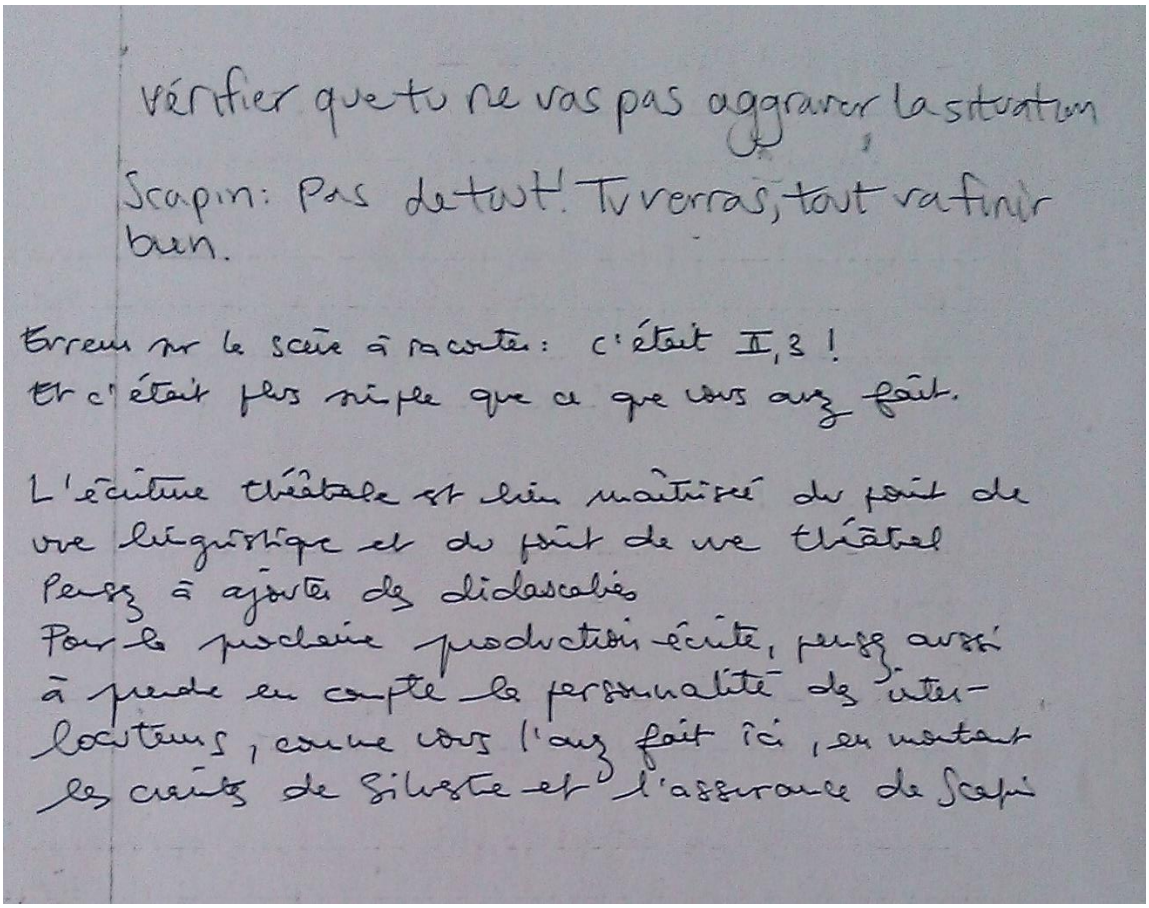
Scapin: Calme-toi! Rien ne va se passer. Il ne va pas te tuer, et il ne va pas rompre le mariage entre Hyacinte et Octave.

Silvestre: Oui, je sais que tu es très sûr mais, est-ce que tu peux me dire ton plan? Je sentirais plus à l'aise si j'ai su ~~tout~~ ce que tu va dire. si je savais

Scapin: Mais je ne veux pas te dire, parce que si je te dit, tu peux le ruiner. Fais moi confiance!

Silvestre: Je sais que tu es malin, mais je veux

Suite 1 - K



vérifier que tu ne vas pas aggraver la situation

Scapin: Pas du tout! Tu verras, tout va finir bien.

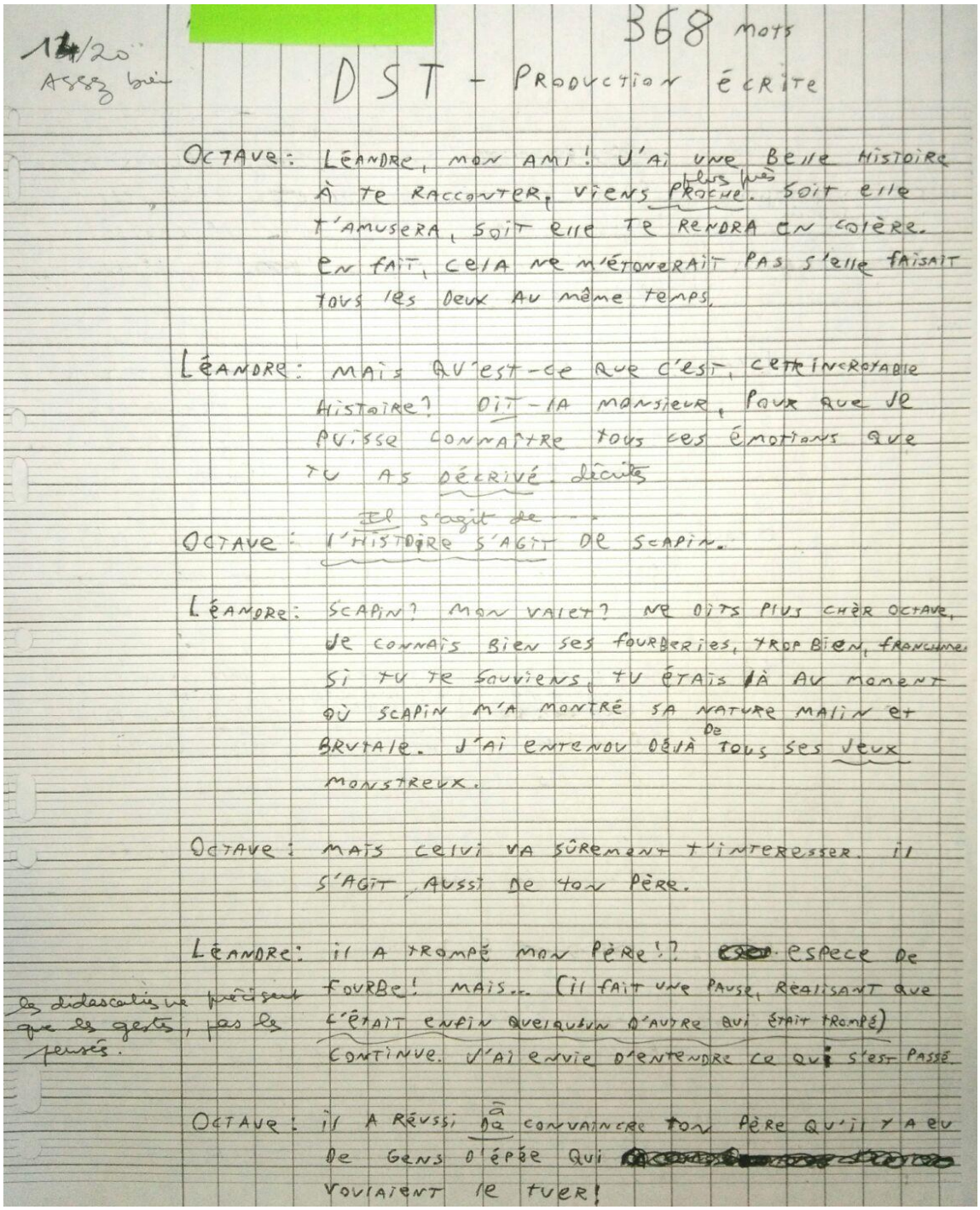
Erreur sur le scène à raconter: c'était II, 3 !
Et c'était plus simple que ce que vous avez fait.

L'écriture théâtrale est bien maîtrisée du point de vue linguistique et du point de vue théâtral
Pensez à ajouter des didascalies
Pour la prochaine production écrite, pensez aussi à prendre en compte la personnalité des interlocuteurs, comme vous l'avez fait ici, en montant les craintes de Silvestre et l'assurance de Scapin

Annexe 20

Les textes des étudiants-scripteurs niveau B2 - *Le dialogue théâtral II.*

Texte A



13/20
Assez bien

368 mots

DST - Production écrite

OCTAVE : Léandre, mon ami ! J'ai une belle histoire à te raconter, viens plus près. Soit elle t'amusera, soit elle te rendra en colère. En fait, cela ne m'étonnerait pas s'elle faisait tous les deux au même temps.

LÉANDRE : Mais qu'est-ce que c'est, cette incroyable histoire ? Dis-la monsieur, pour que je puisse connaître tous ces émotions que tu as décrivé. décrites

OCTAVE : Il s'agit de — L'histoire s'agit de Scapin.

LÉANDRE : Scapin ? Mon valet ? Ne dis plus cher Octave, je connais bien ses fourberies, trop bien, franchement. Si tu te souviens, tu étais là au moment où Scapin m'a montré sa nature malin et brutale. J'ai entenou déjà de tous ses yeux monstreux.

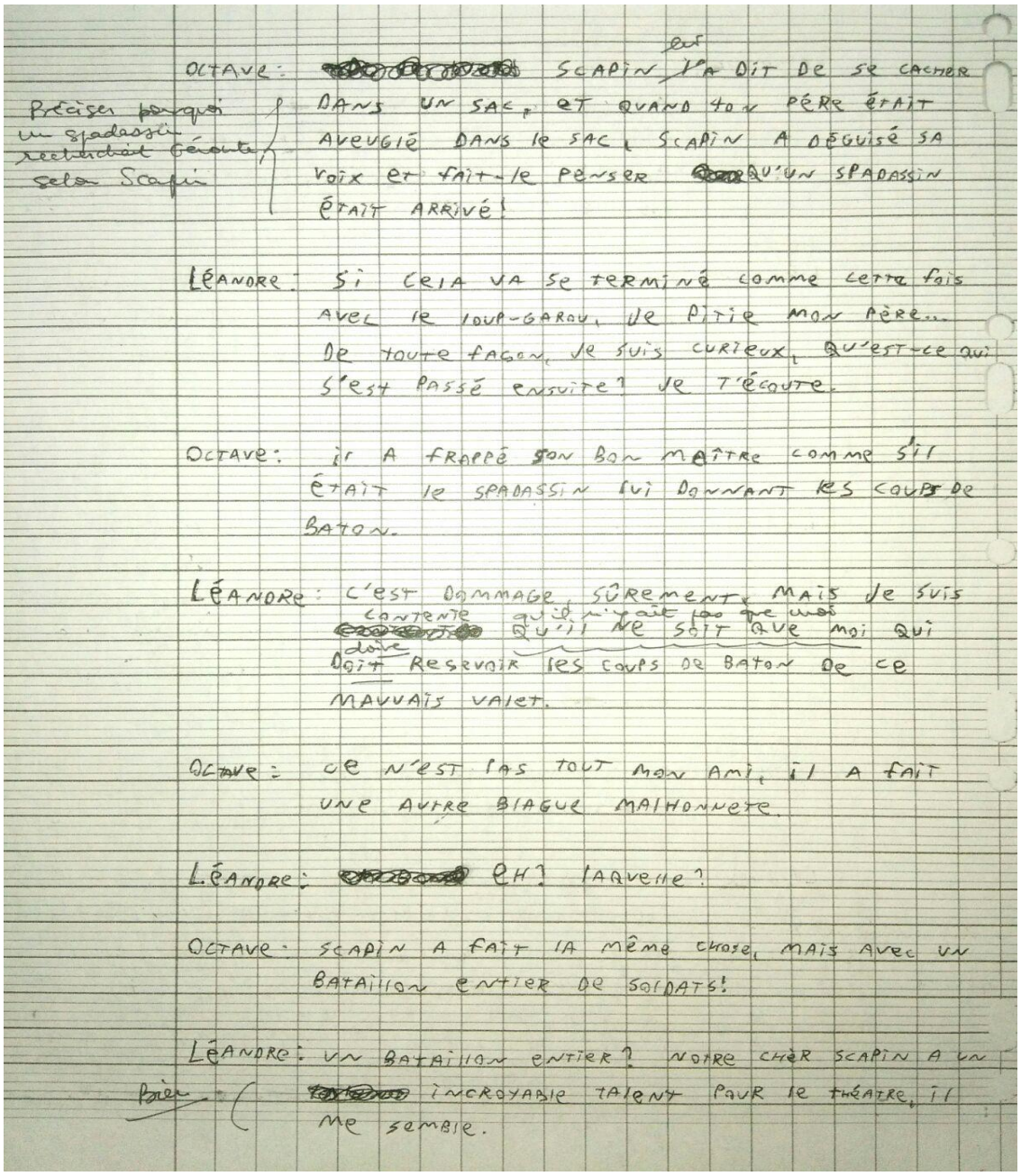
OCTAVE : Mais celui va sûrement t'intéresser. Il s'agit aussi de ton père.

LÉANDRE : Il a trompé mon père !? espece de fourbe ! mais... (il fait une pause, réalisant que c'était enfin quelqu'un d'autre qui était trompé) continue. J'ai envie d'entendre ce qui s'est passé

Le didascalie ne précise que les gestes, pas les pensés.

OCTAVE : Il a réussi à convaincre ton père qu'il y a eu de gens d'épée qui [redacted] voulaient le tuer !

Suite 1 - A



OCTAVE : [redacted] SCAPIN L'A DIT DE SE CACHER DANS UN SAC, ET QUAND TON PÈRE ÉTAIT AVEUGLÉ DANS LE SAC, SCAPIN A DÉGUISÉ SA VOIX ET FAIT-LE PENSER [redacted] QU'UN SPADASSIN ÉTAIT ARRIVÉ !

Préciser pourquoi un spadassin recherchait Géronte selon Scapin

LÉANDRE : SI CELA VA SE TERMINÉ COMME CETTE FOIS AVEC LE LOUP-GAROU, JE PITIÉ MON PÈRE... DE TOUTE FAÇON, JE SUIS CURIEUX, QU'EST-CE QUI S'EST PASSÉ ENSUITE ? JE T'ÉCOUTE.

OCTAVE : IL A FRAPPÉ SON BON MAÎTRE COMME S'IL ÉTAIT LE SPADASSIN QUI DONNANT LES COUPS DE BÂTON.

LÉANDRE : C'EST DOMMAGE, SÛREMENT, MAIS JE SUIS [redacted] CONTENTE QU'IL NE SOIT QUE moi QUI DOIT RECEVOIR LES COUPS DE BÂTON DE CE MAUVAIS VALET.

OCTAVE : CE N'EST PAS TOUT MON AMI, IL A FAIT UNE AUTRE BIAGUE MALHONNÊTE.

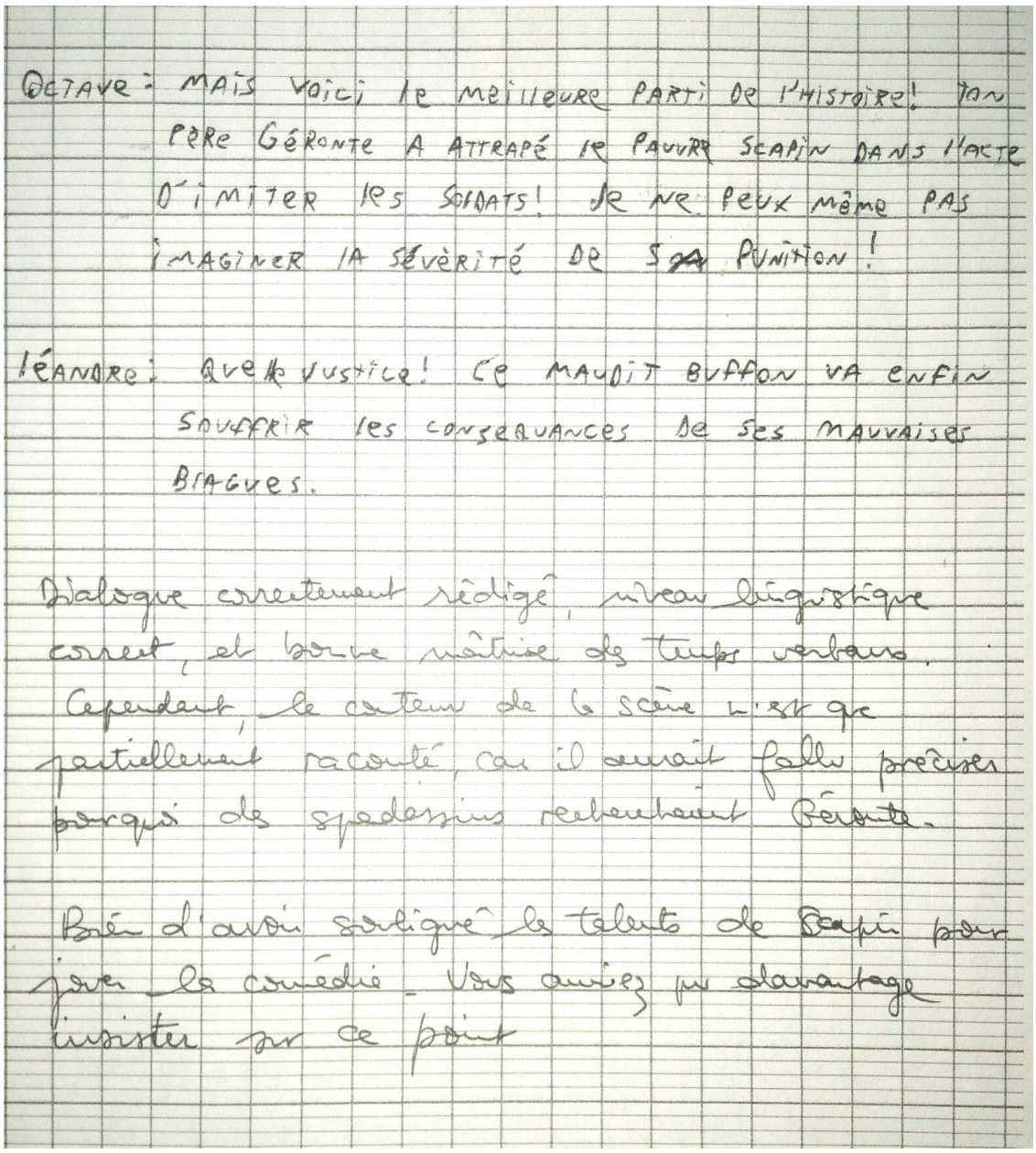
LÉANDRE : [redacted] EH ! LAQUELLE ?

OCTAVE : SCAPIN A FAIT LA MÊME CHOSE, MAIS AVEC UN BATAILLON ENTIER DE SOLDATS !

LÉANDRE : UN BATAILLON ENTIER ? NOTRE CHER SCAPIN A UN [redacted] INCROYABLE TALENT POUR LE THÉÂTRE, IL ME SEMBLE.

Parler

Suite 2 - A



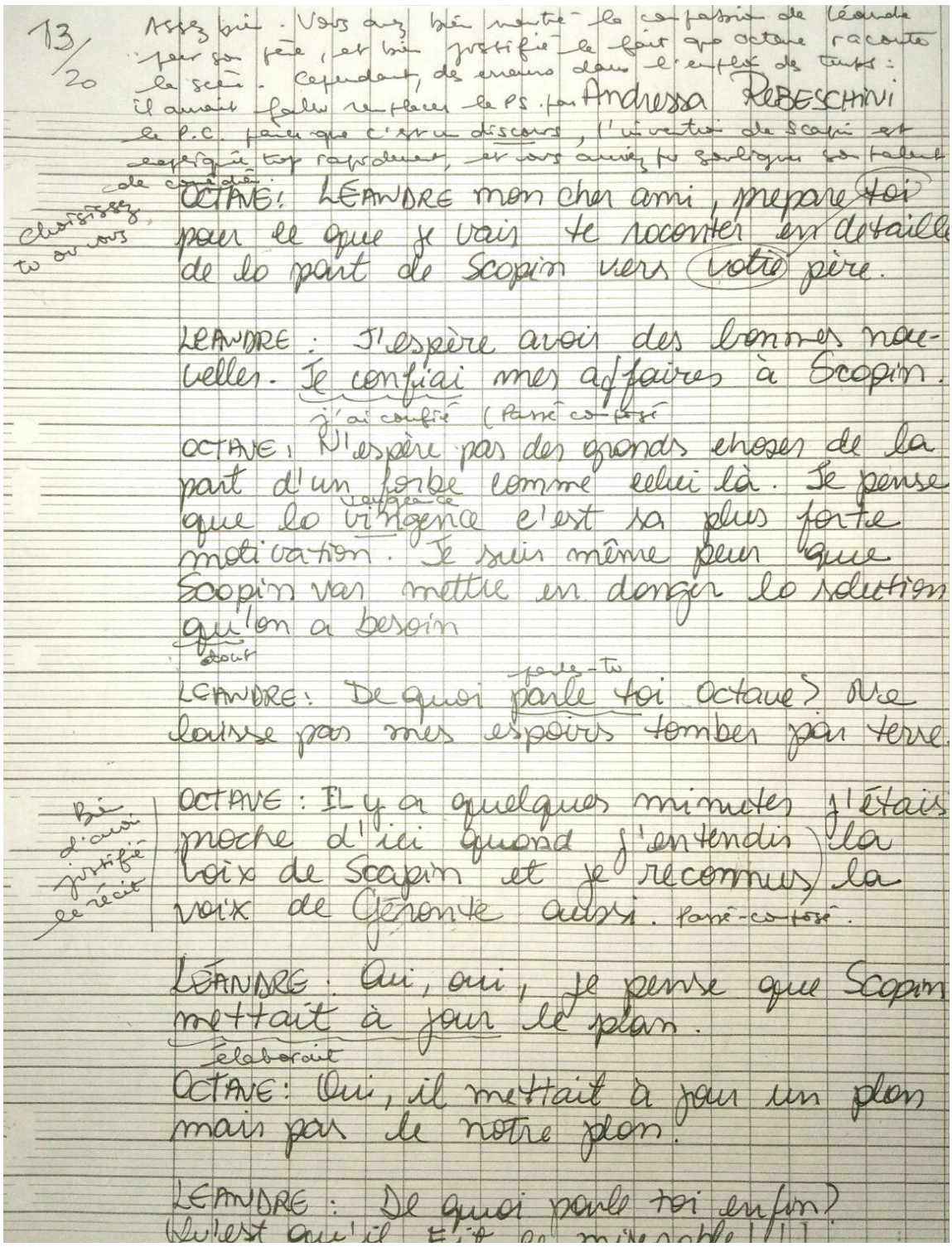
OCTAVE : MAIS VOICI LE MEILLEURE PARTI DE L'HISTOIRE! MON PÈRE GÉRONTE A ATTRAPÉ LE PAUVRE SCAPIN DANS L'ACTE D'IMITER LES SOLDATS! JE NE PEUX MÊME PAS IMAGINER LA SÉVÉRITÉ DE SA PUNITION !

LÉANDRE : QUELLE JUSTICE! CE MAUDIT BUFFON VA ENFIN SOUFFRIR LES CONSÉQUANCES DE SES MAUVAISES BLAGUES.

Dialogue correctement rédigé, niveau linguistique correct, et bonne maîtrise des temps verbaux.
Cependant, le contenu de la scène n'est que partiellement raconté, car il aurait fallu préciser parqui les spadassins recherchent Géronte.

Bien d'avoir souligné le talent de Scapin pour jouer la comédie. Vous auriez pu davantage insister sur ce point

Texte B



13/20

Assez bien. Vous avez bien montré la compassion de Léandre par son père, est bien justifié le fait qu'Octave raconte la scène. Cependant, des erreurs dans l'emploi des temps : il aurait fallu remplacer le PS. par l'Imparfait. Andressa REBESCHINI

le P.C. parce que c'est un discours, l'intention de Scapin est exprimée trop rapidement, et vous auriez pu souligner son talent de comédien.

Choisissez, ou vous tu ou vous

OCTAVE : LEANDRE mon cher ami, prépare-toi pour ce que je vais te raconter en détaille de la part de Scapin vers (votre) père.

LEANDRE : J'espère avoir des bonnes nouvelles. Je confiai mes affaires à Scapin.
j'ai confié (Passé composé)

OCTAVE : N'espère pas des grands choses de la part d'un (forbe) comme celui-là. Je pense que la (vengeance) c'est sa plus forte motivation. Je suis même peur que Scapin va mettre en danger la solution qu'on a besoin
pour

LEANDRE : De quoi (parle-tu) parle-toi Octave ? Ne laisse pas mes espoirs tomber par terre.

Bien d'avoir justifié le récit

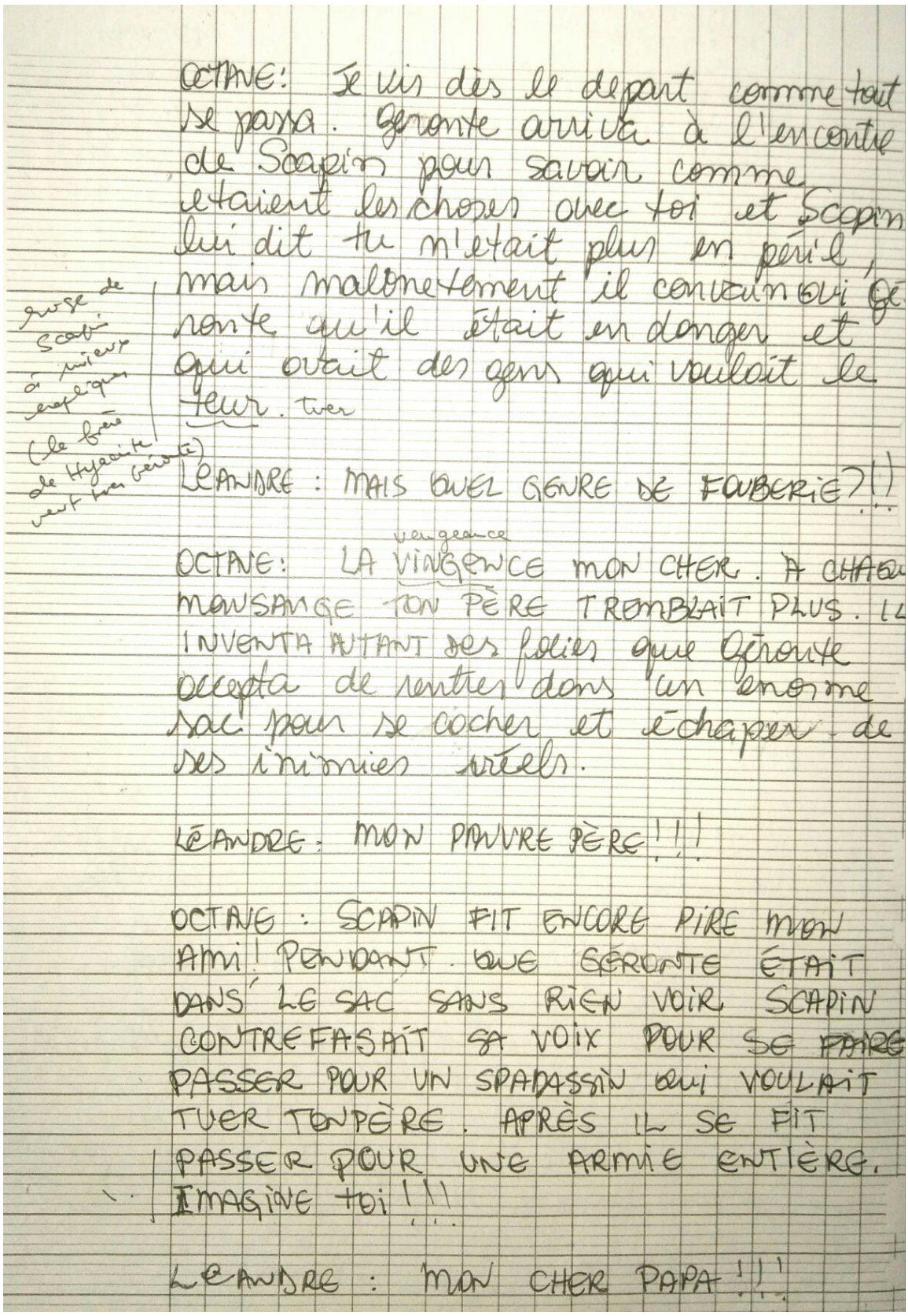
OCTAVE : Il y a quelques minutes j'étais proche d'ici quand j'entendis la voix de Scapin et je reconnus la voix de Géronte aussi. Passé-composé.

LEANDRE : Oui, oui, je pense que Scapin mettait à jour le plan.
élaborait

OCTAVE : Oui, il mettait à jour un plan mais pas le notre plan.

LEANDRE : De quoi parle-toi enfin ?
Qu'est-ce qu'il fait le misérable !!!

Suite 1 - B



OCTAVE: Je vis dès le départ comment tout se passa. Géronte arriva à l'encontre de Scapin pour savoir comment étaient les choses avec toi et Scapin lui dit tu n'était plus en péril, mais malheureusement il convainquit Géronte qu'il était en danger et qui avait des gens qui voulait le tuer. tuer

geste de Scapin pour expliquer (le fou de Hyacinte veut lui couper la gorge)

LÉANDRE : MAIS QUEL GENRE DE FOURBERIE?!)

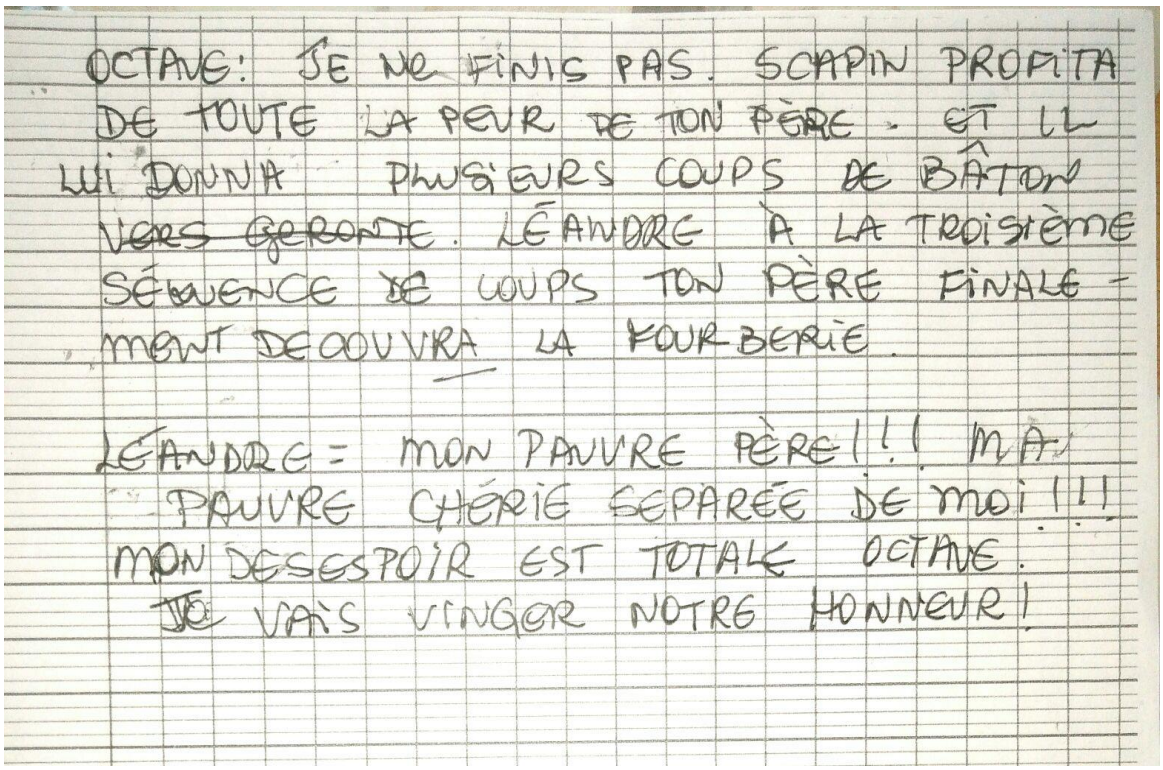
OCTAVE: LA VENGEANCE (vengeance) MON CHER. À CHAQUE MENSONGE TON PÈRE TREMBLAIT PLUS. IL INVENTA AUTANT DES folies que Géronte accepta de rentrer dans un énorme sac pour se cacher et échapper de ses ennemies réels.

LÉANDRE: MON PAUVRE PÈRE!!!

OCTAVE : SCAPIN FIT ENCORE PIRE MON AMI! PENDANT QUE GÉRONTE ÉTAIT DANS LE SAC SANS RIEN VOIR SCAPIN CONTREFAISAIT SA VOIX POUR SE FAIRE PASSER POUR UN SPADASSIN QUI VOULAIT TUER TON PÈRE. APRÈS IL SE FIT PASSER POUR UNE ARMÉE ENTIÈRE. IMAGINE TOI!!!

LÉANDRE : MON CHER PAPA!!!

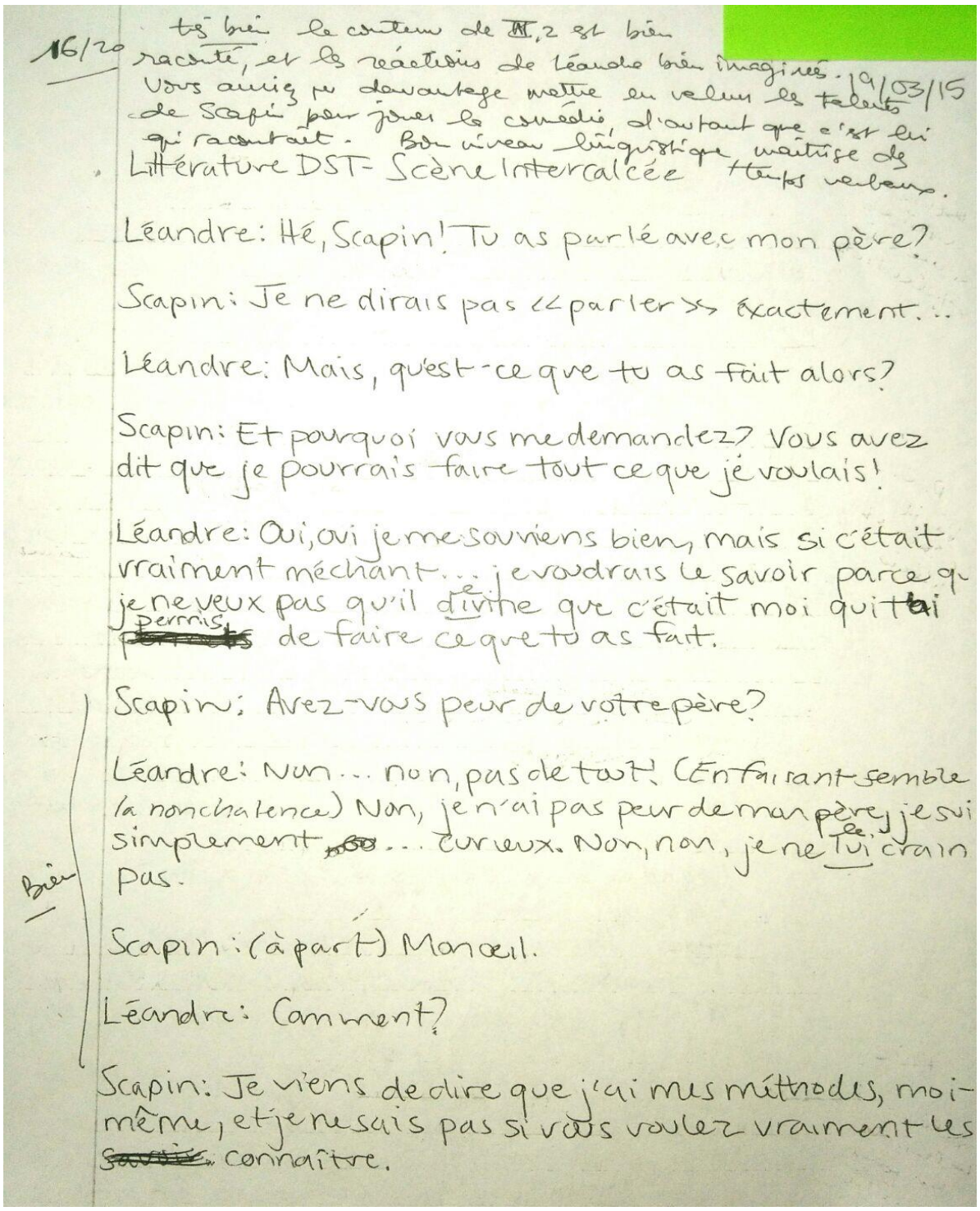
Suite 2 - B



OCTAVE: JE NE FINIS PAS. SCAPIN PROFITA DE TOUTE LA PEUR DE TON PÈRE. ET IL LUI DONNA PLUSIEURS COUPS DE BÂTON ~~VERS GERONTE~~. LÉANDRE À LA TROISIÈME SÉQUENCE DE COUPS TON PÈRE FINALEMENT DECOUVRA LA FOURBERIE.

LÉANDRE = MON PAUVRE PÈRE!!! MA PAUVRE CHÉRIE SEPAREE DE MOI!!! MON DESESPOIR EST TOTALE OCTAVE. JE VAIS VINGER NOTRE HONNEUR!

Texte C



très bien le contenu de M.2 est bien raconté, et les réactions de Léandre bien imaginées. 19/03/15
16/20 Vous auriez pu davantage mettre en valeur les talents de Scapin pour jouer la comédie, d'autant que c'est lui qui racontait. Bon niveau linguistique maîtrise de Littérature DST= Scène Intercalcée +tenter valeurs.

Léandre: Hé, Scapin! Tu as parlé avec mon père?

Scapin: Je ne dirais pas «parler» exactement...

Léandre: Mais, qu'est-ce que tu as fait alors?

Scapin: Et pourquoi vous me demandez? Vous avez dit que je pourrais faire tout ce que je voulais!

Léandre: Oui, oui je me souviens bien, mais si c'était vraiment méchant... je voudrais le savoir parce que je ne veux pas qu'il divine que c'était moi qui t'ai permis de faire ce que tu as fait.

Scapin: Avez-vous peur de votre père?

Léandre: Non... non, pas du tout! (En faisant semblant la nonchalance) Non, je n'ai pas peur de mon père, je suis simplement ... curieux. Non, non, je ne le crain pas.

Bien

Scapin: (à part) Mon œil.

Léandre: Comment?

Scapin: Je viens de dire que j'ai mes méthodes, moi-même, et je ne sais pas si vous voulez vraiment les connaître.

Suite 1 - C

Bonne référence à une scène précédente

Scapin: D'accord, comme vous voulez. Est-ce que vous connaissez l'histoire du frère de l'épouse d'Octave que j'ai racontée à Argante?

Léandre: Oui, je la connais. Tu as dit qu'il est spadassin ou quelque chose comme ça, n'est-ce pas.

Bien décrit et clair et précis

Scapin: Oui, exactement. Donc, j'ai dit à votre père que le frère spadassin le cherchait, parce qu'il était fâché que votre père essayait (subj.) de rompre le mariage entre sa sœur et Octave. De plus j'ai dit que les amis du spadassin le cherchaient aussi, et qu'il devait se cacher parce que ces gens voulaient vraiment le tuer. (En riant doucement à lui-même) Alors, j'ai lui dit qu'il fallait qu'il se cache qu'il se soit caché dans un grand sac, et je ferais semblant que c'était un paquet de quelque chose, et personne ne saurait que c'était lui.

Léandre: (avec l'air peureux) Et après?

Scapin: Et après il s'est caché dans mon sac, et j'ai contrefait ma voix en voix du spadassin, et j'ai donné des coups du bâton (rire

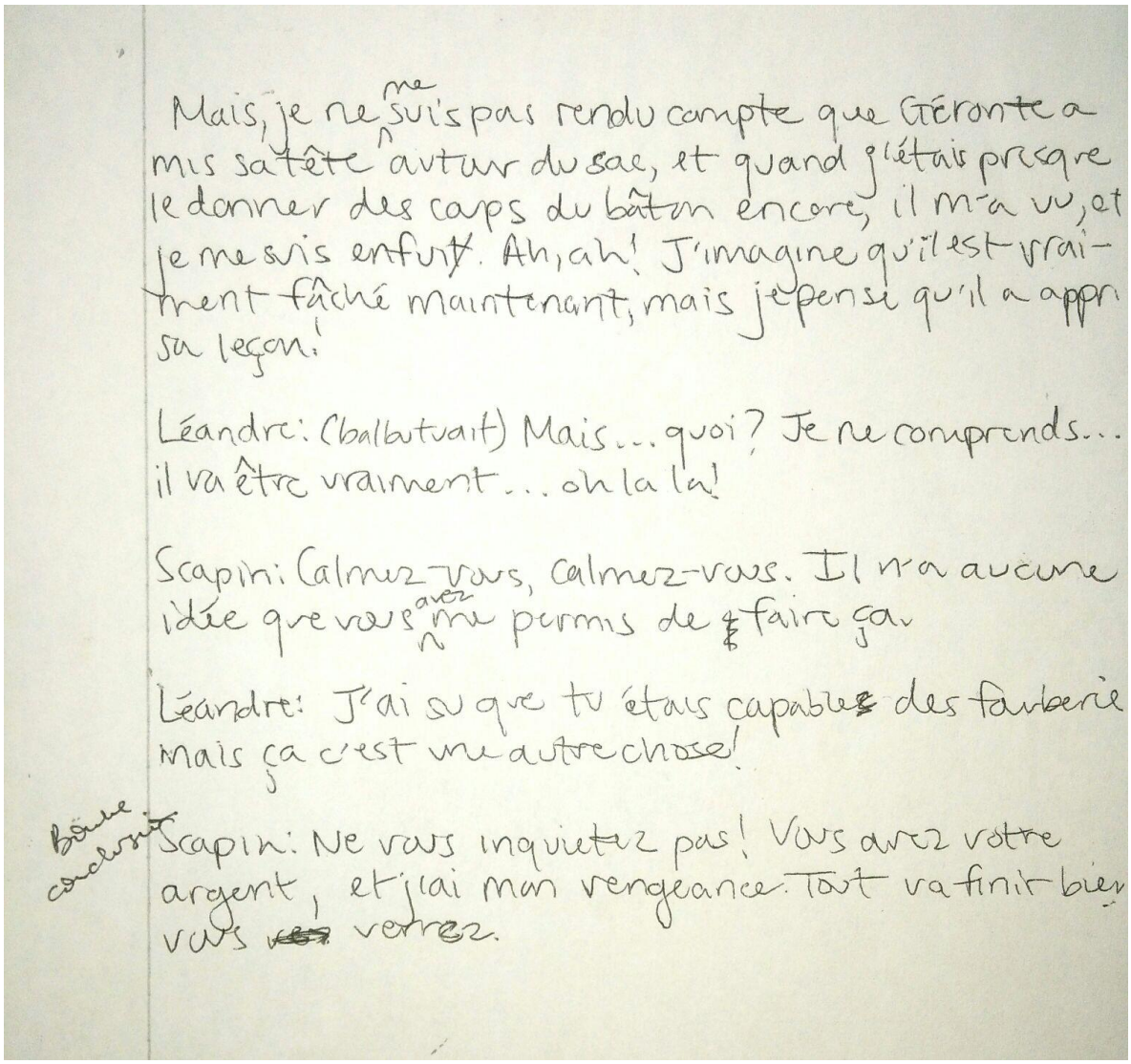
Bien

Léandre: (horrifié) Tu as fait quoi?

Scapin: J'ai lui donné plusieurs coups du bâton. Il avait vraiment peur. Ah ah! Et j'ai essayé de le tromper encore, en contrefaisant ma voix en voix d'un ensemble des militaires.

Quelques fautes de participe passé pour cet exercice

Suite 2 - C



Mais, je ne me suis pas rendu compte que Géronte a mis sa tête autour du sac, et quand j'étais presque le donner des coups du bâton encore, il m'a vu, et je me suis enfui. Ah, ah! J'imagine qu'il est vraiment fâché maintenant, mais je pense qu'il a appris sa leçon!

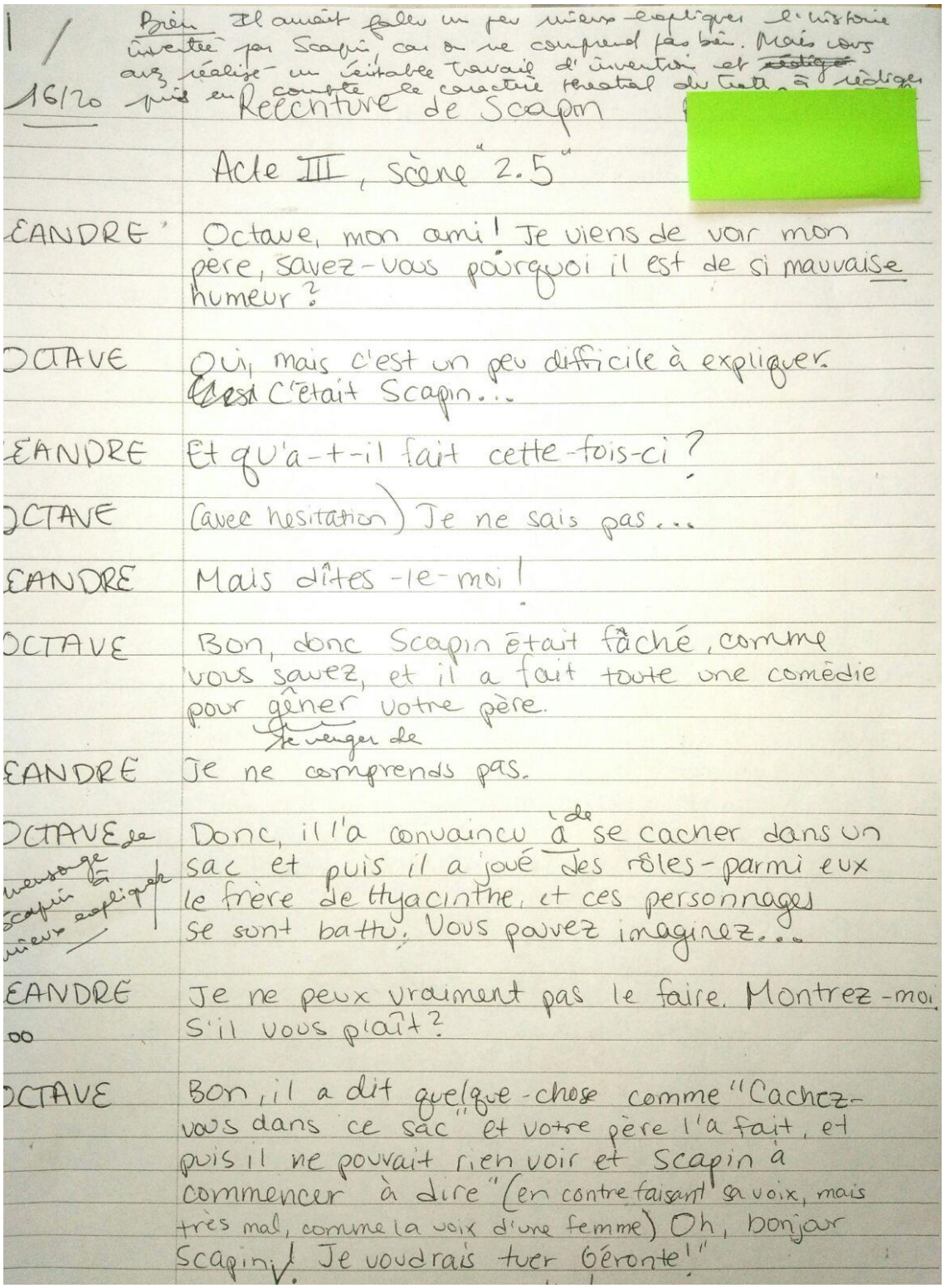
Léandre: (balbutiait) Mais... quoi? Je ne comprends... il va être vraiment... oh la la!

Scapin: Calmez-vous, calmez-vous. Il n'a aucune idée que vous avez me permis de faire ça.

Léandre: J'ai su que tu étais capable des fourberie mais ça c'est une autre chose!

Boule coulisse Scapin: Ne vous inquiétez pas! Vous avez votre argent, et j'ai ma vengeance. Tout va finir bien vous verrez.

Texte D



Bien Il aurait fallu un peu mieux expliquer l'histoire inventée par Scapin, car on ne comprend pas bien. Mais vous avez réalisé un véritable travail d'invention et ~~rédigé~~ rédiger pris en compte le caractère théâtral du texte. à

16/20

Réécriture de Scapin

Acte III, scène "2.5"

ÉANDRE Octave, mon ami! Je viens de voir mon père, savez-vous pourquoi il est de si mauvaise humeur?

OCTAVE Oui, mais c'est un peu difficile à expliquer. ~~C'est~~ C'était Scapin...

ÉANDRE Et qu'a-t-il fait cette-fois-ci?

OCTAVE (avec hésitation) Je ne sais pas...

ÉANDRE Mais dîtes-le-moi!

OCTAVE Bon, donc Scapin était fâché, comme vous savez, et il a fait toute une comédie pour gêner votre père.
se venger de

ÉANDRE Je ne comprends pas.

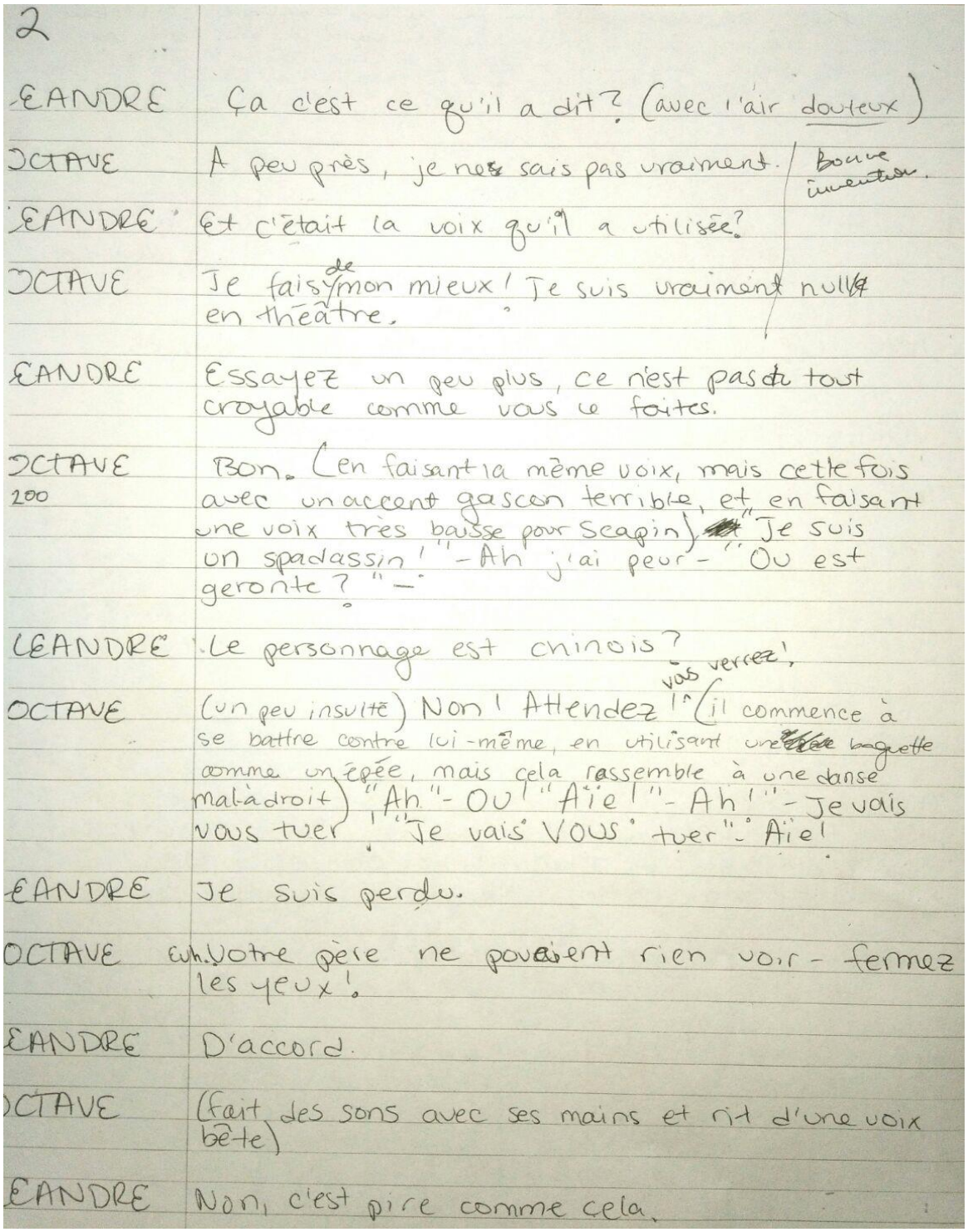
OCTAVE le mensonge de Scapin à expliquer mieux

Donc, il l'a convaincu de se cacher dans un sac et puis il a joué les rôles-parmi eux le frère de Hyacinthe, et ces personnages se sont battu. Vous pouvez imaginez...

ÉANDRE Je ne peux vraiment pas le faire. Montrez-moi, s'il vous plaît?

OCTAVE Bon, il a dit quelque-chose comme "Cachez-vous dans ce sac" et votre père l'a fait, et puis il ne pouvait rien voir et Scapin a commencer à dire "(en contrefaisant sa voix, mais très mal, comme la voix d'une femme) Oh, bonjour Scapin! Je voudrais tuer Géronte!"

Suite 1 - D



2

LEANDRE Ça c'est ce qu'il a dit? (avec l'air douteux)

OCTAVE A peu près, je ne sais pas vraiment. / Bonne invention.

LEANDRE Et c'était la voix qu'il a utilisée?

OCTAVE Je fais de mon mieux! Je suis vraiment nulle en théâtre.

LEANDRE Essayez un peu plus, ce n'est pas du tout croyable comme vous le faites.

OCTAVE Bon. (en faisant la même voix, mais cette fois avec un accent gascon terrible, et en faisant une voix très basse pour Scapin) "Je suis un spadassin!" - Ah j'ai peur - "Où est geronte?" -

LEANDRE Le personnage est chinois? Vous verrez!

OCTAVE (un peu insulté) Non! Attendez!" (il commence à se battre contre lui-même, en utilisant une baguette comme un épée, mais cela ressemble à une danse maladroit) "Ah" - Ou! "Aïe!" - Ah!" - Je vais vous tuer! "Je vais VOUS tuer" - Aïe!

LEANDRE Je suis perdu.

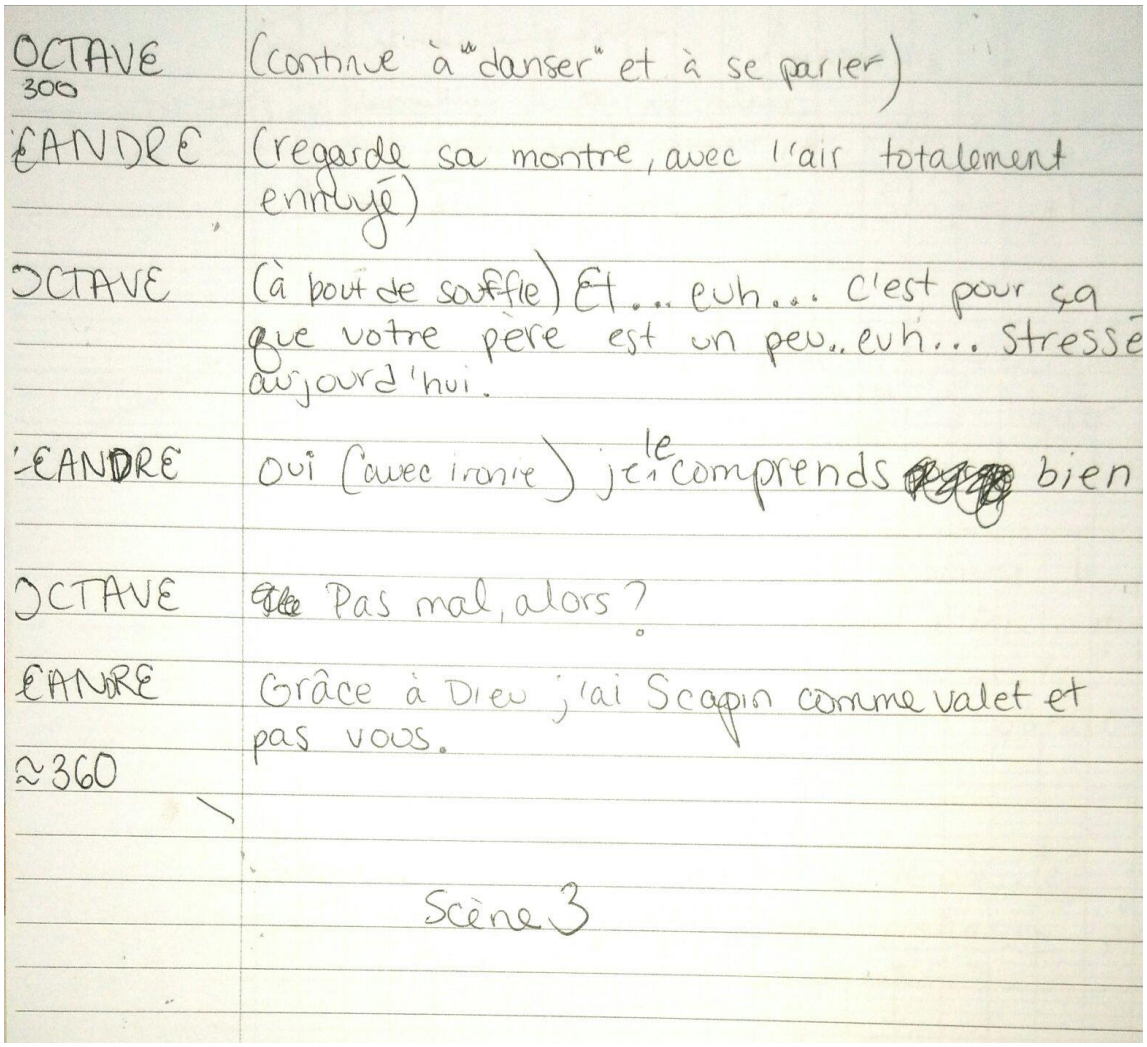
OCTAVE Euh. Votre père ne pouvaient rien voir - fermez les yeux!

LEANDRE D'accord.

OCTAVE (fait des sons avec ses mains et rit d'une voix bête)

LEANDRE Non, c'est pire comme cela.

Suite 2 - D



OCTAVE 300 (continue à "danser" et à se parler)

ÉANDRE (regarde sa montre, avec l'air totalement ennuyé)

OCTAVE (à bout de souffle) Et... euh... C'est pour ça que votre père est un peu.. euh... stressé aujourd'hui.

ÉANDRE Oui (avec ironie) je le comprends bien

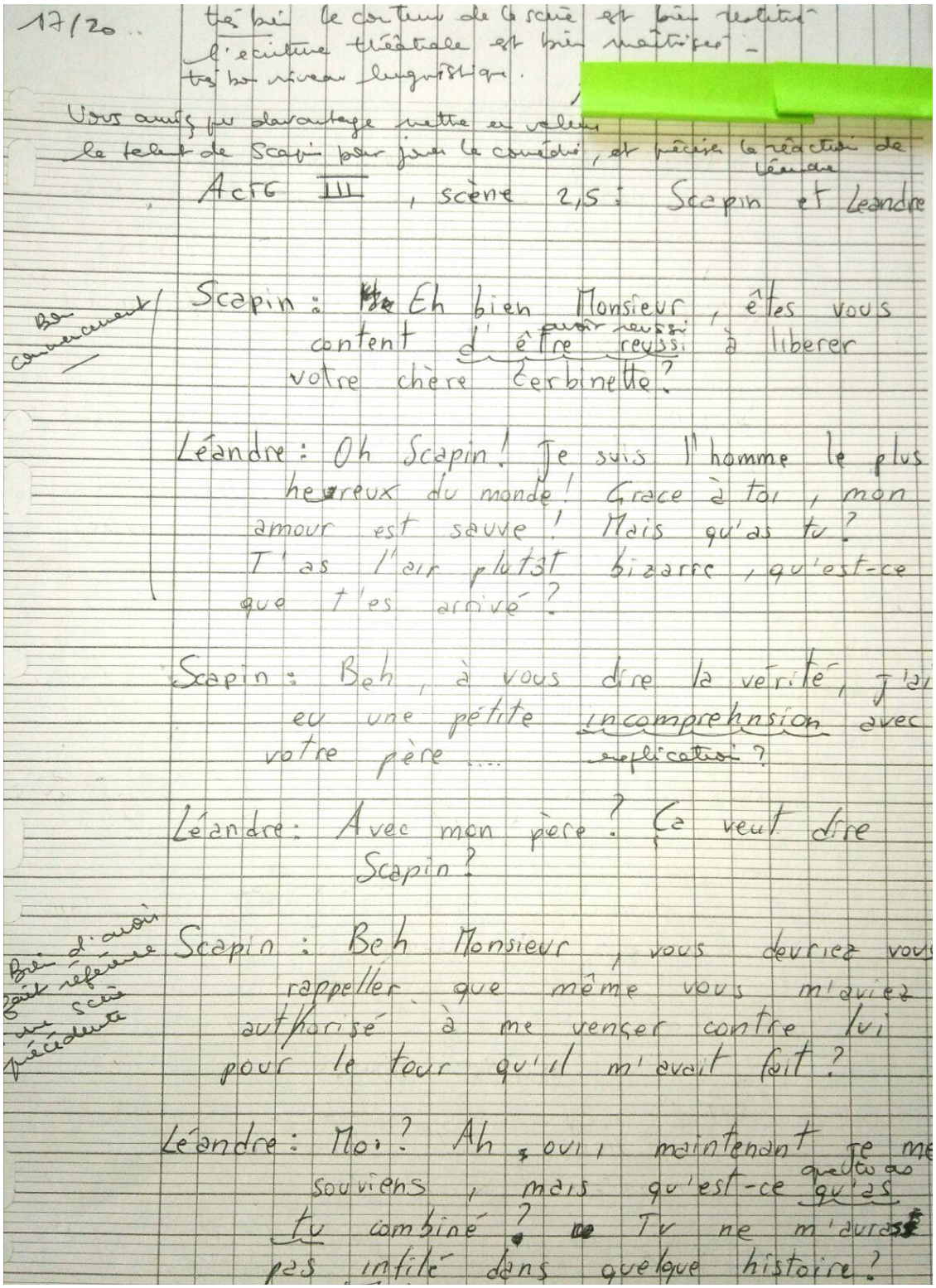
OCTAVE Pas mal, alors ?

ÉANDRE Grâce à Dieu, j'ai Scapin comme valet et pas vous.

≈360

Scène 3

Texte E



17/20 ..

très bien le contenu de la scène est bien restitué
l'écriture théâtrale est bien maîtrisée -
très bon niveau linguistique.

Vous auriez pu davantage mettre en valeur le talent de Scapin pour jouer la comédie, et préciser la réaction de Léandre

Acte III, scène 2,5 : Scapin et Léandre

Bon commencement

Scapin : Eh bien Monsieur, êtes vous content d'être revenu à libérer votre chère Zerbinette ?

Léandre : Oh Scapin ! Je suis l'homme le plus heureux du monde ! Grâce à toi, mon amour est sauvé ! Mais qu'as tu ? T'as l'air plutôt bizarre, qu'est-ce que t'es arrivé ?

Scapin : Beh, à vous dire la vérité, j'ai eu une petite incompréhension avec votre père ... explication ?

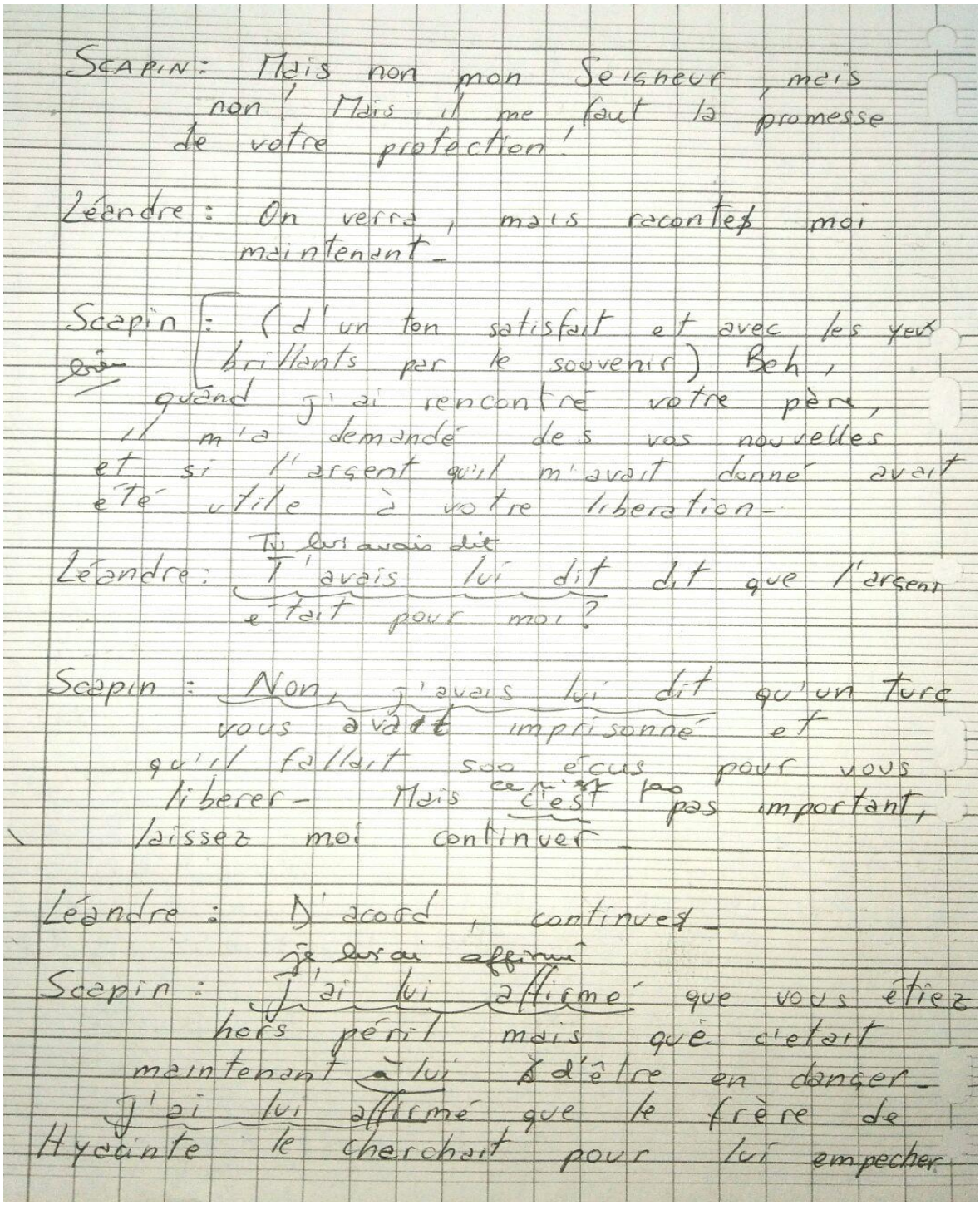
Léandre : Avec mon père ? Ça veut dire Scapin ?

Bien d'avoir fait référence à une scène précédente

Scapin : Beh Monsieur, vous devriez vous rappeller que même vous m'aviez autorisé à me venger contre lui pour le tour qu'il m'avait fait ?

Léandre : Moi ? Ah, oui, maintenant je me souviens, mais qu'est-ce que tu as tu combiné ? Tu ne m'auras pas intégré dans quelque histoire ?

Suite 1 - E



Scapin : Mais non mon Seigneur, mais non ! Mais il me faut la promesse de votre protection !

Léandre : On verra, mais racontez moi maintenant.

Scapin : (d'un ton satisfait et avec les yeux brillants par le souvenir) Bah, quand j'ai rencontré votre père, il m'a demandé des vos nouvelles et si l'argent qu'il m'avait donné avait été utile à votre libération.

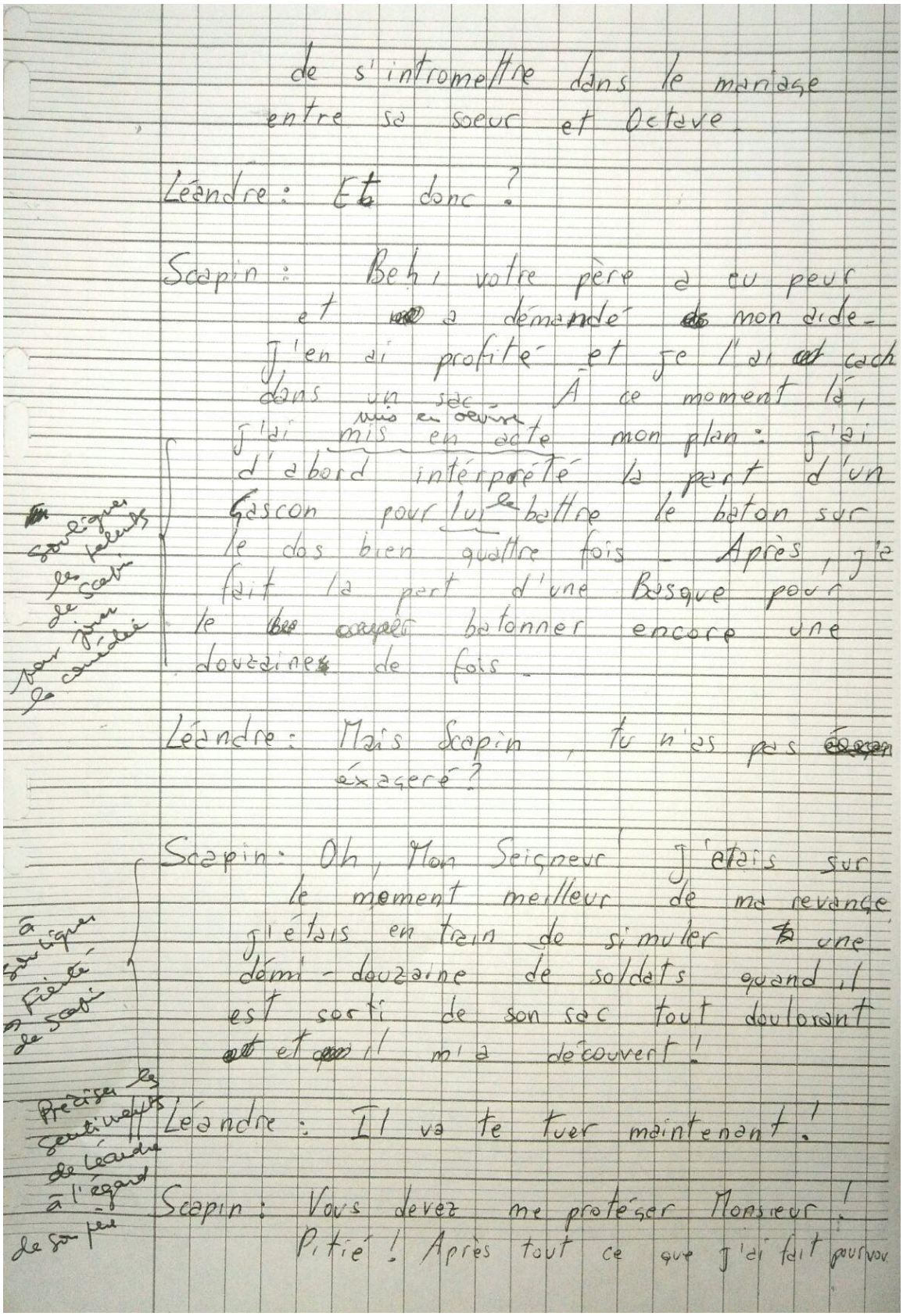
Léandre : Tu lui avais dit T'avais lui dit dit que l'argent était pour moi ?

Scapin : Non, j'avais lui dit qu'un Turc vous avait emprisonné et qu'il fallait 500 écus pour vous libérer. Mais c'est pas important, laissez moi continuer.

Léandre : D'accord, continuez.

Scapin : J'ai lui affirmé que vous étiez hors péril mais que c'était maintenant à lui à d'être en danger. J'ai lui affirmé que le frère de Hyacinte le cherchait pour lui empêcher

Suite 2 - E



de s'intromettre dans le mariage entre sa soeur et Octave.

Léandre : Et donc ?

Scapin : Beh, votre père a eu peur et a demandé mon aide. J'en ai profité et je l'ai caché dans un sac. À ce moment là, j'ai mis en acte mon plan : j'ai d'abord interprété la part d'un garçon pour lui battre le bâton sur le dos bien quatre fois. Après, j'ai fait la part d'une Bosque pour le battonner encore une douzaine de fois.

Expliquer pourquoi Scapin a décidé de jouer un double rôle

Léandre : Mais Scapin, tu n'es pas exagéré ?

Scapin : Oh, Mon Seigneur ! J'étais sur le moment meilleur de ma revanche, j'étais en train de simuler une demi-douzaine de soldats quand il est sorti de son sac tout douloureux et qu'il m'a découvert !

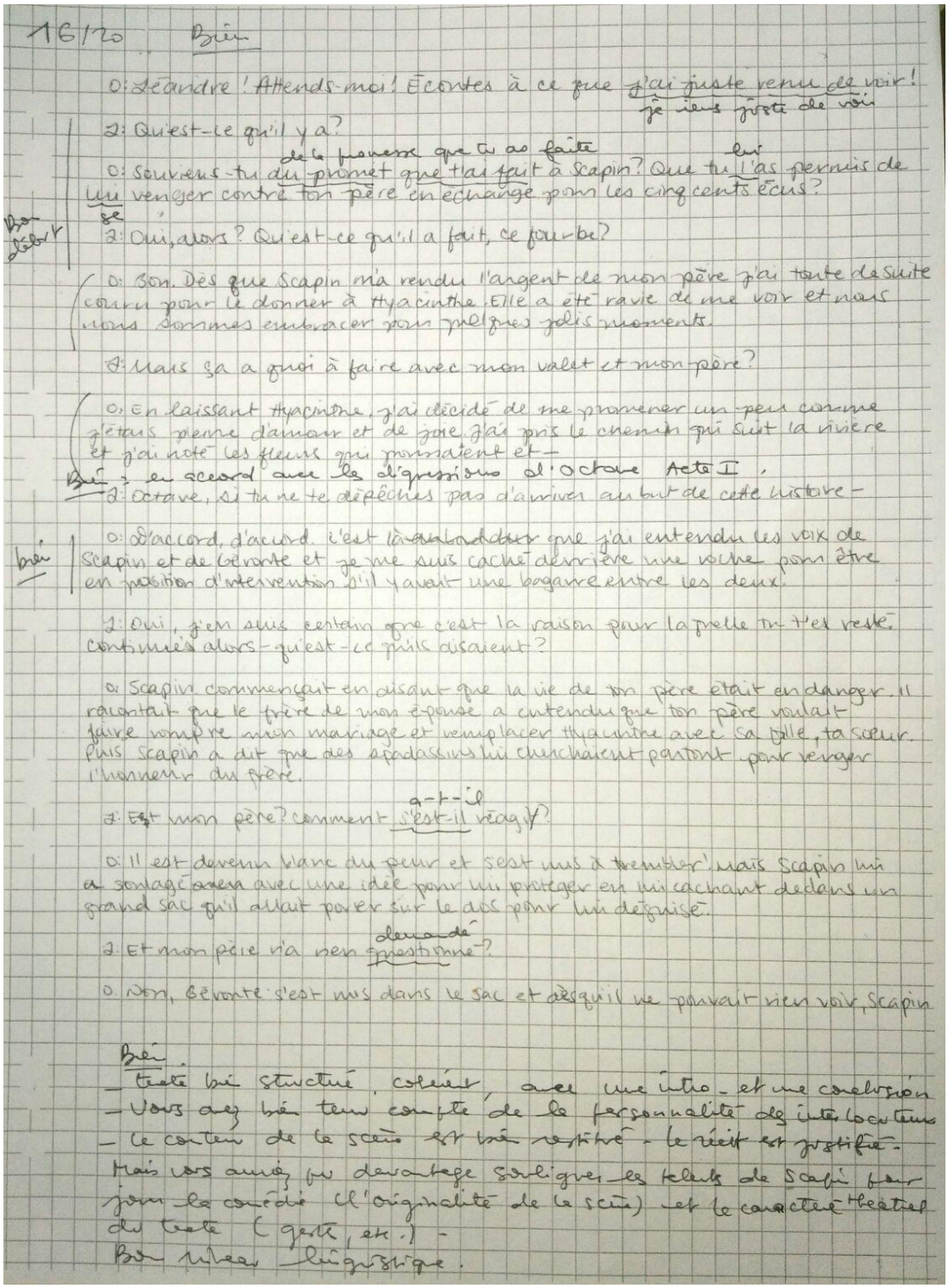
Expliquer pourquoi Scapin a fait preuve de sadisme

Préciser les sentiments de Léandre à l'égard de son père

Léandre : Il va te tuer maintenant !

Scapin : Vous devez me protéger Monsieur ! Pitié ! Après tout ce que j'ai fait pour vous

Texte F



16/20 Bien

O: Léandre ! Attends-moi ! Écoutes à ce que j'ai juste venu de voir ! je viens juste de voir

J: Qu'est-ce qu'il y a ?

O: Souviens-tu du promet que t'as fait à Scapin ? de la promesse que tu as faite Que tu l'as permis de lui

Bon début

se venger contre ton père en échange pour les cinq cents écus ?

J: Oui, alors ? Qu'est-ce qu'il a fait, ce fourbe ?

O: Son. Dès que Scapin m'a rendu l'argent de mon père j'ai toute de suite couru pour le donner à Hyacinthe. Elle a été ravie de me voir et nous nous sommes embrassés pour quelques jolis moments.

J: Mais ça a quoi à faire avec mon valet et mon père ?

O: En laissant Hyacinthe, j'ai décidé de me promener un peu comme j'étais pleine d'amour et de joie. J'ai pris le chemin qui suit la rivière et j'ai noté les fleurs qui poussaient et—

Bien ; en accord avec les digressions d'Octave Acte II ,

J: Octave, si tu ne te dépêches pas d'arriver au but de cette histoire—

O: D'accord, d'accord. C'est là-dedans que j'ai entendu les voix de Scapin et de Géronte et je me suis caché derrière une voiture pour être en position d'intervention s'il y avait une bagarre entre les deux.

bien

J: Oui, j'en suis certain que c'est la raison pour laquelle tu t'es resté. Continues alors—qu'est-ce qu'ils disaient ?

O: Scapin commençait en disant que la vie de son père était en danger. Il racontait que le frère de mon épouse a entendu que son père voulait faire rompre mon mariage et remplacer Hyacinthe avec sa fille, ta sœur. Puis Scapin a dit que des espadassins lui cherchaient partout pour venger l'honneur du père.

J: Est mon père ? comment s'est-il réagi ? a-t-il réagi ?

O: Il est devenu blanc de peur et s'est mis à trembler. Mais Scapin lui a soulagé avec une idée pour lui protéger en lui cachant dedans un grand sac qu'il allait poser sur le dos pour lui déguiser.

J: Et mon père n'a rien demandé ?

O: Non, Géronte s'est mis dans le sac et puisqu'il ne pouvait rien voir, Scapin

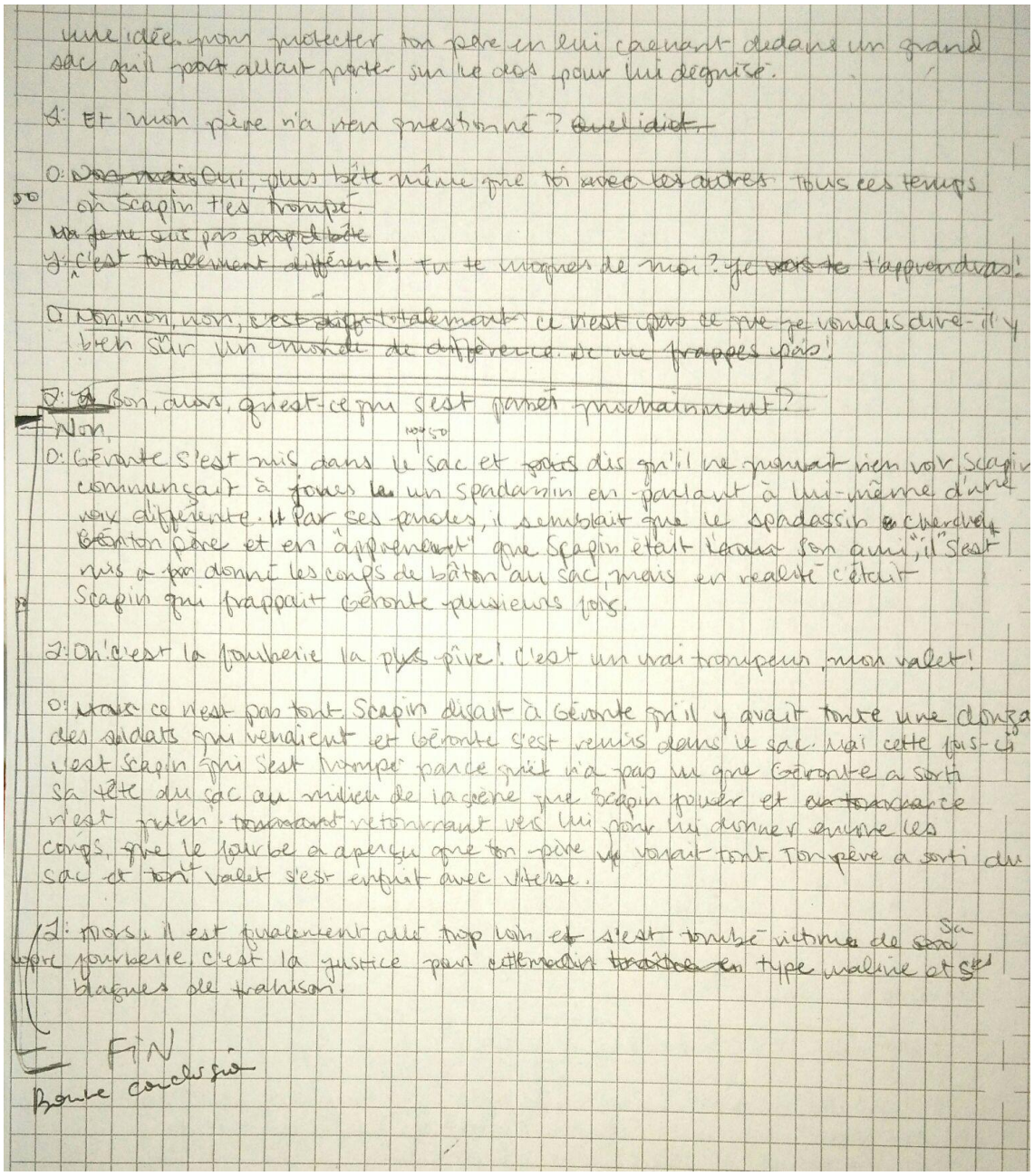
Bien

- Texte bien structuré, cohérent, avec une intro - et une conclusion
- Vous avez bien tenu compte de la personnalité des interlocuteurs
- Le contenu de la scène est bien restitué - le récit est justifié.

Mais vous auriez pu davantage souligner les talents de Scapin pour jouer la comédie (l'originalité de la scène) et le caractère théâtral du texte (geste, etc.) -

Bon travail linguistique.

Suite 1 - F



une idée pour protéger ton père en lui cachant dedans un grand sac qui pourrait porter sur le dos pour lui déguiser.

A: Et mon père n'a rien prestonné ? Quel idiot.

O: Mais non Qu'il, plus bête même que toi avec les autres. Tous ces temps on Scapin t'es trompé.
Ma femme suis pas aussi bête
Y: C'est totalement différent ! Tu te moques de moi ? Je vais te l'apprendre vas !

O: Non, non, non, c'est totalement ce n'est pas ce que je voulais dire - il y bien sûr une énorme de différence. Je ne frappes pas !

O: Bon, alors, qu'est-ce qui s'est passé exactement ?
Non
O: Géronte s'est mis dans le sac et nous dis qu'il ne pouvait rien voir, Scapin commençait à frapper un spadassin en parlant à lui-même d'une voix différente. Et par ses paroles, il semblait que le spadassin cherchait Géronte père et en "apprenant" que Scapin était l'ami "il s'est mis à lui donner les coups de bâton au sac, mais en réalité c'était Scapin qui frappait Géronte plusieurs fois.

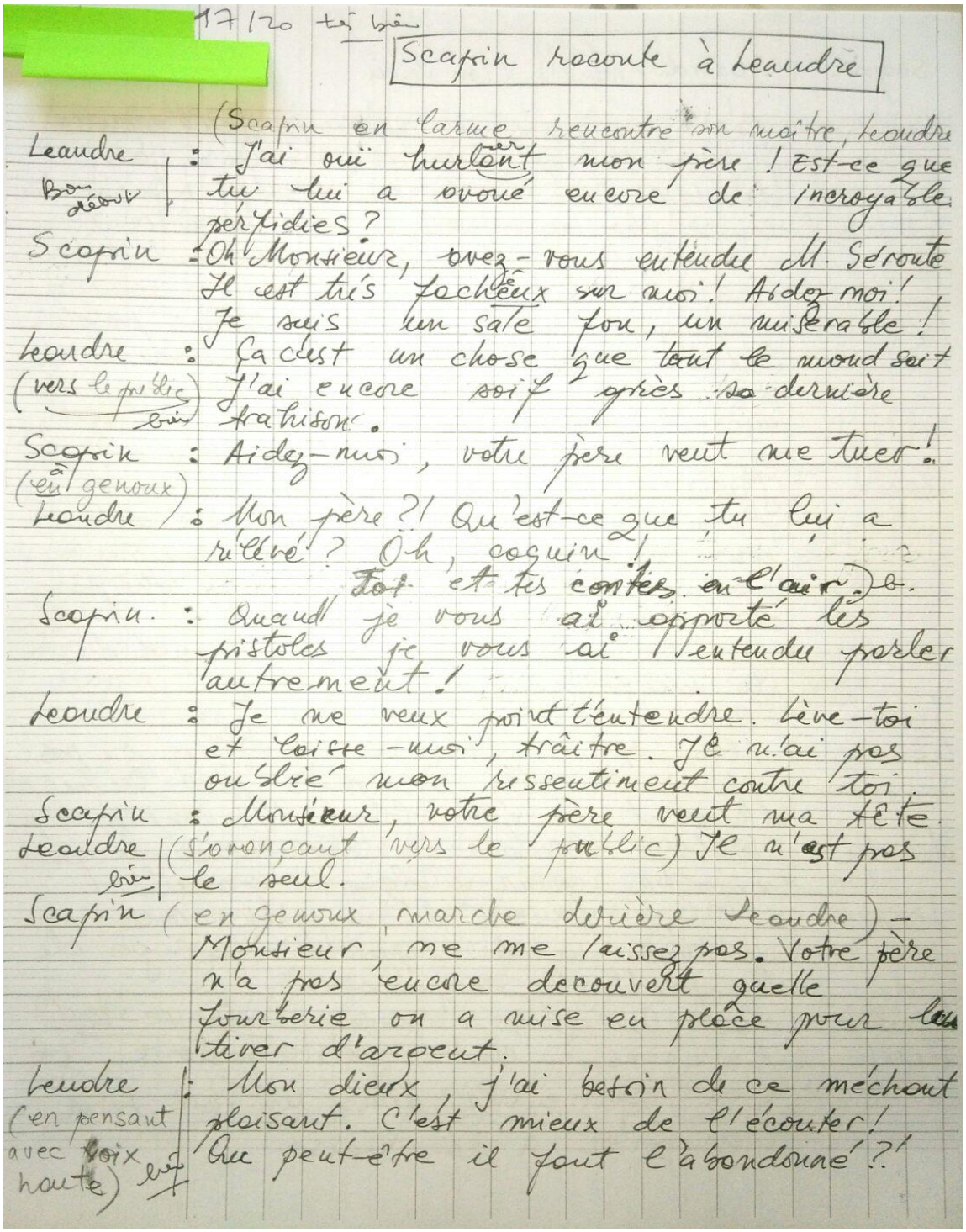
J: Oh c'est la fourberie la plus pire ! C'est un vrai trompeur, mon valet !

O: Mais ce n'est pas tout. Scapin disait à Géronte qu'il y avait toute une clonza des soldats qui venaient et Géronte s'est remis dans le sac. Mais cette fois-ci c'est Scapin qui s'est trompé parce qu'il n'a pas vu que Géronte a sorti sa tête du sac au milieu de la scène que Scapin jouer et en fait ce n'est rien. Tournant retournant vers lui pour lui donner comme les coups, que le fourbe a aperçu que son père ne voyait tout. Tompère a sorti du sac et son valet s'est enfuit avec vitesse.

J: Mors, il est finalement allé trop loin et s'est tombé victime de sa propre fourberie, c'est la justice pour cet homme un type malin et ses blagues de trahison.

FIN
Bonne conclusion

Texte G



17/20 très bien

Scapin raconte à Leandre

(Scapin en larme rencontre son maître, Leandre)

Leandre (bon acteur) : J'ai ouï hurler mon père ! Est-ce que tu lui a avoué encore de incroyable perfidies ?

Scapin : Oh Monsieur, avez-vous entendu M. Géronte Il est très fâcheux sur moi ! Aidez-moi ! Je suis un sale fou, un misérable !

Leandre (vers le public en) : Ça c'est un chose que tout le monde soit J'ai encore soif après sa dernière trahison.

Scapin (à genoux) : Aidez-moi, votre père veut me tuer !

Leandre : Mon père ?! Qu'est-ce que tu lui a révélé ? Oh, coquin ! Toi et tes contes en l'air).

Scapin : Quand je vous ai apporté les pistoles je vous ai entendu parler autrement !

Leandre : Je ne veux point t'entendre. Lève-toi et tais-toi, traître. Je n'ai pas oublié mon ressentiment contre toi.

Scapin : Monsieur, votre père veut ma tête.

Leandre (en) : (s'avançant vers le public) Je n'est pas le seul.

Scapin (en genoux, marche derrière Leandre) - Monsieur, ne me laissez pas. Votre père n'a pas encore découvert quelle fourberie on a mise en place pour lui tirer d'argent.

Leandre (en pensant avec voix haute) : Mon dieux, j'ai besoin de ce méchant plaisant. C'est mieux de l'écouter ! Qu'peut-être il faut l'abandonné ?!

Suite 1 – G

Scapin : Abandonné !!! Mon dieu

Leandre : C'est un innocent, mais je peux encore profiter de ses duperies. Scapin, j'ai décidé de t'écouter ! Vas-y ! Dépêche-toi

Scapin (il se jette aux pieds de son maître, il embrasse ses pieds) Oh, monsieur ! Vous êtes la générosité divine.

Leandre : Épargne-moi de tes perfides paroles. Si je veux t'aider, tu travailleras pour moi une année entier sans aucun argent. Je dois punir tes mensonges. Dis-moi, qu'est qu'il y a ?

Scapin : J'avais oui porter que le frère-olé Zerbinette cherche monsieur Géronte pour arranger le mariage rompu à cause de l'alliance entre votre père et monsieur Argante.

Leandre : J'ai ne savais pas que la France d'Octave a un frère !

Scapin : Oui, elle n'a pas !

Leandre : Mais, non ! Elle a un frère ou pas ?

Scapin : Non, elle n'a pas mais pour lui faire d'argent j'ai été obligé d'inventer un.

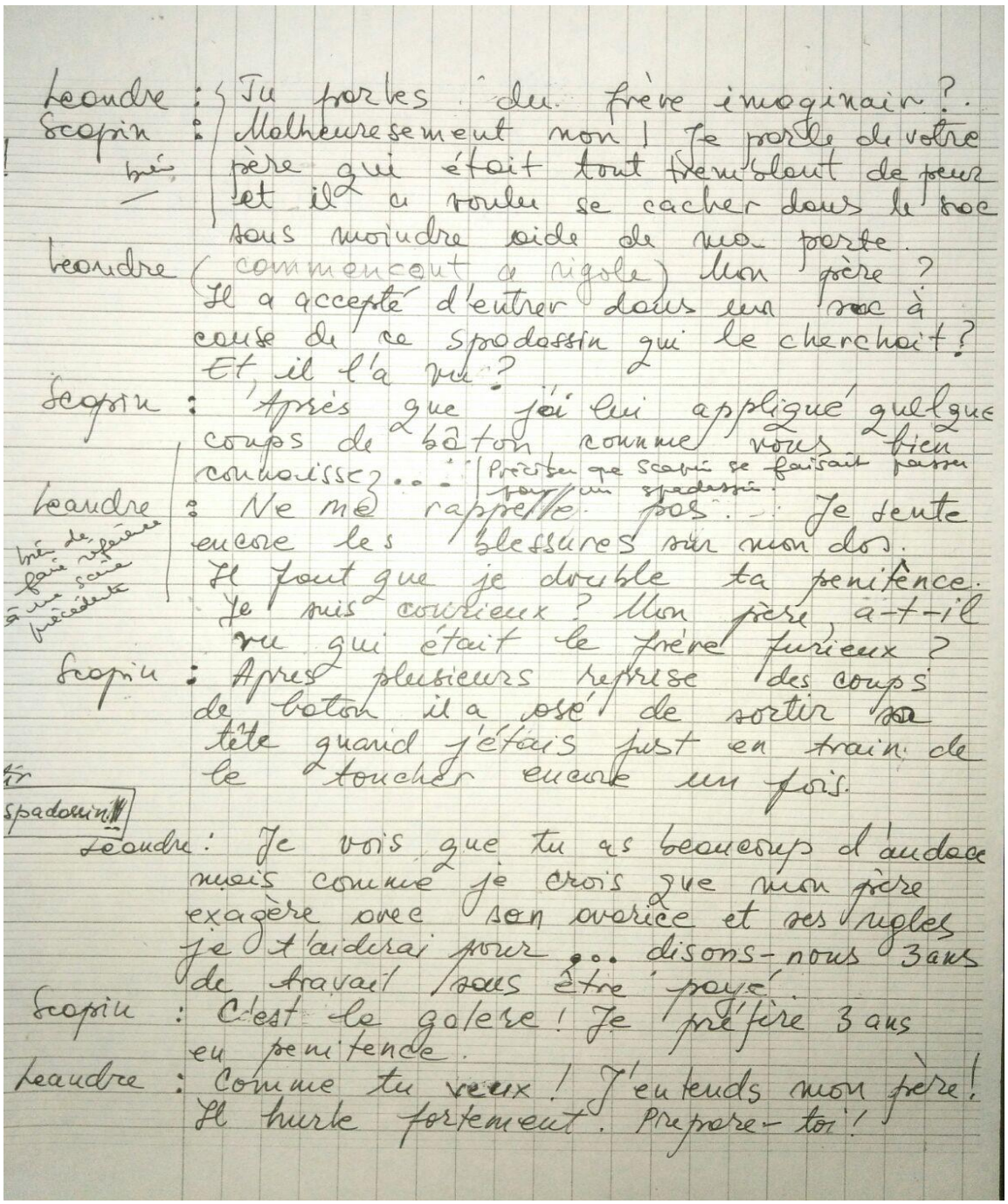
Leandre : Bidule ! Combien de tromperies il faut supporter pour quelque monnaie.

Scapin : C'est mieux de supprimer mes inventions que de supporter la rage de votre père ! Ne croyez-vous ?

Leandre : Oui, oui, t'as raison. Continue-tu !

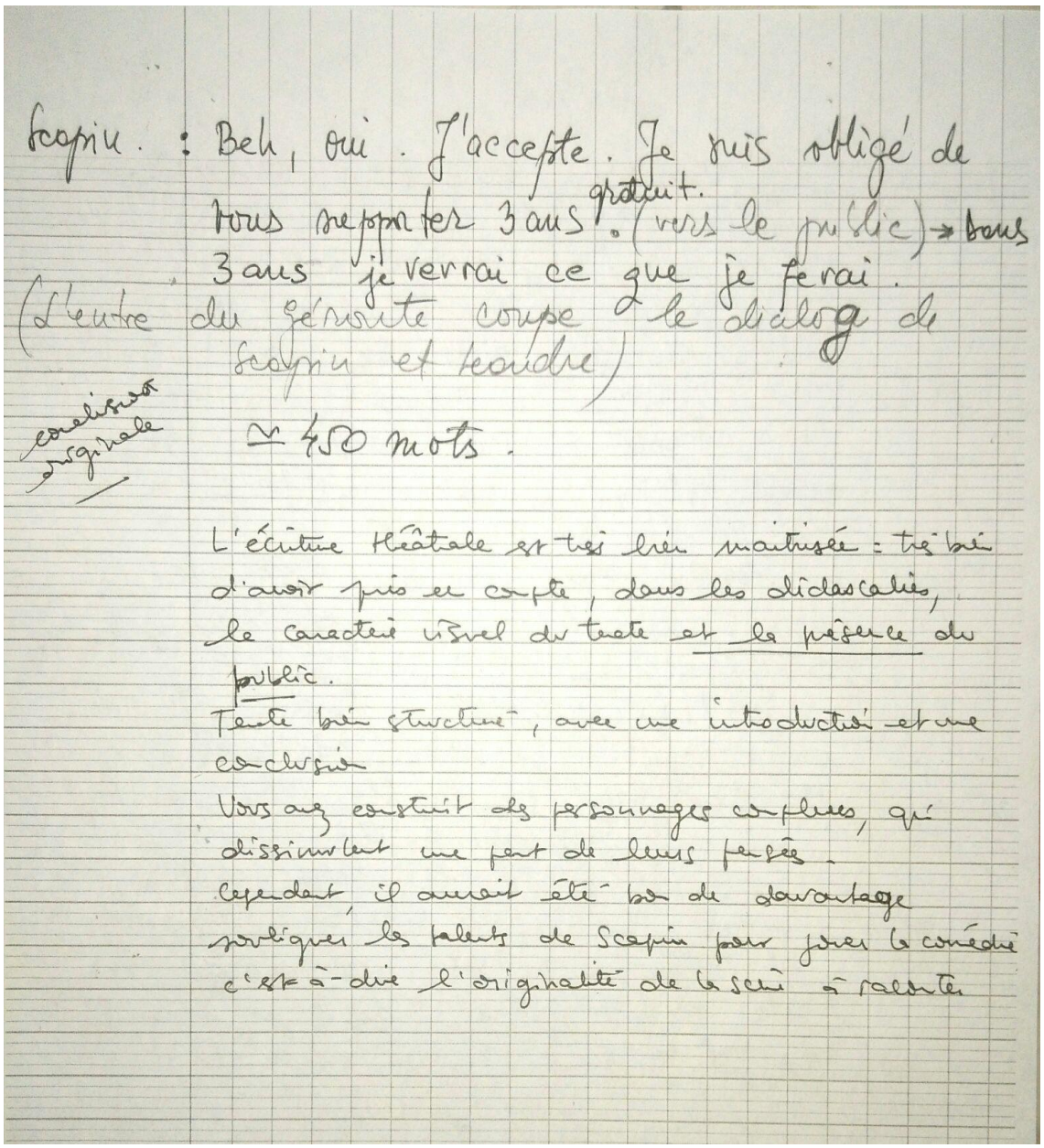
Scapin : Revenons à notre petite histoire, je l'ai fait entrer dans un sac pour l'emporter à la maison.

Suite 2 - G



Léandre : Tu parles du frère imaginaire ?
Scapin : Malheureusement non ! Je parle de votre père qui était tout tremblant de peur et il a voulu se cacher dans le sac sous mon lit à côté de ma porte.
Léandre (commençant à rigoler) Mon père ? Il a accepté d'entrer dans un sac à cause de ce spadassin qui le cherchait ? Et il l'a vu ?
Scapin : Après que j'ai lui appliqué quelque coups de bâton comme vous le bien connaissez... (Préciser que Scapin se faisait passer pour un spadassin)
Léandre : Ne me rappelle pas. Je sens encore les blessures sur mon dos. Il faut que je double ta pénitence. Je suis courieux ? Mon père a-t-il vu qui était le frère furieux ? (bien de préciser pour ne pas sauter à une précédente)
Scapin : Après plusieurs reprise des coups de bâton il a osé de sortir sa tête quand j'étais just en train de le toucher encore un fois.
Léandre : Je vois que tu as beaucoup d'audace mais comme je crois que mon père exagère avec son avarice et ses règles je t'aiderai pour ... disons-nous 3 ans de travail sans être payé. (spadassin)
Scapin : C'est la galère ! Je préfère 3 ans en pénitence.
Léandre : Comme tu veux ! J'entends mon père ! Il hurle fortement. Prépare-toi !

Suite 3 - G



Scapin : Beh, oui. J'accepte. Je suis obligé de vous supporter 3 ans. (vers le public) → dans 3 ans je verrai ce que je ferai.

(L'entre du génovite coupe le dialog de Scapin et Léandre)

conclusion originale

≃ 450 mots.

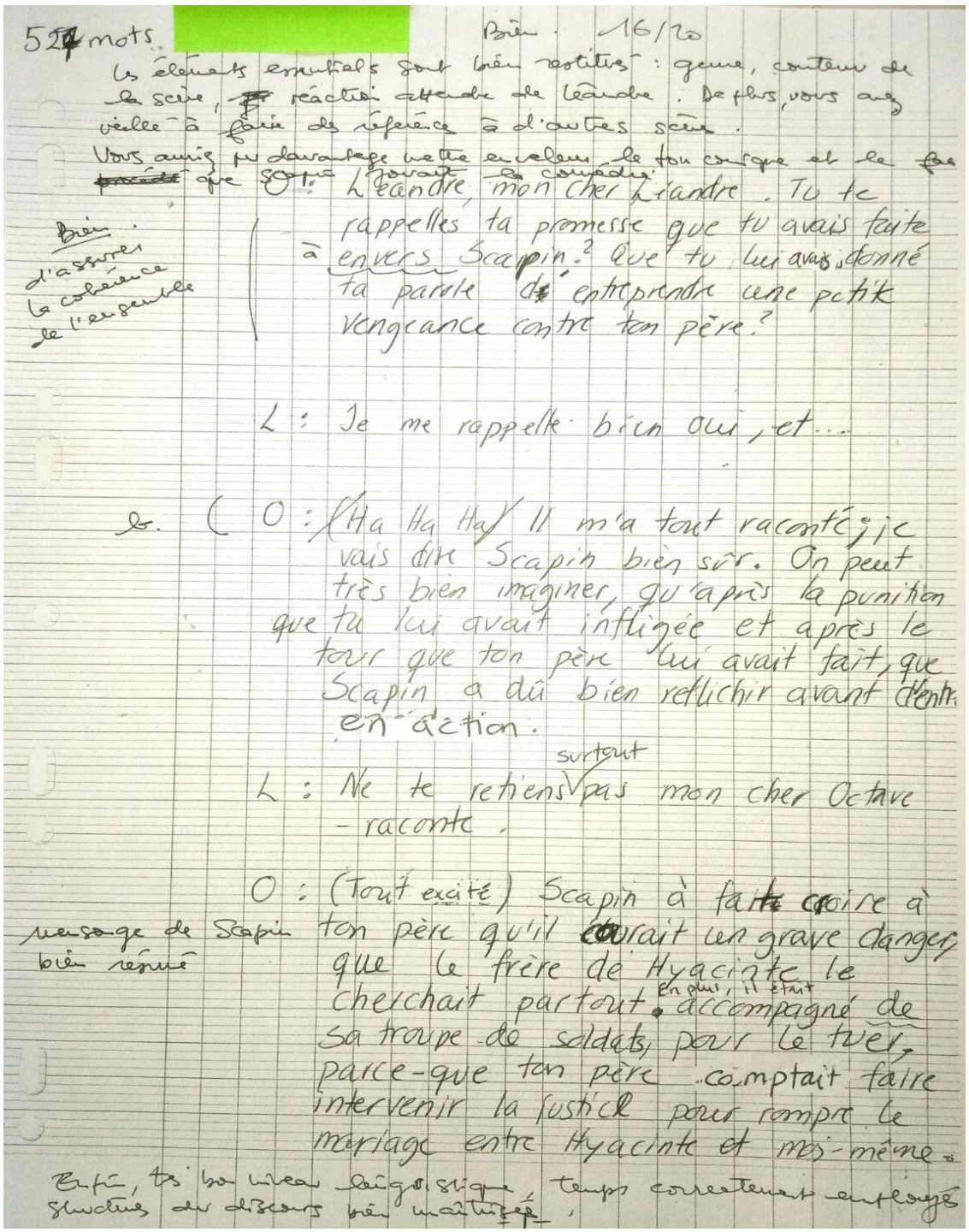
L'écriture théâtrale est très bien maîtrisée : très bien d'avoir pris en compte, dans les didascalies, le caractère visuel du texte et la présence du public.

Texte bien structuré, avec une introduction et une conclusion

Vous avez construit des personnages complexes, qui dissimulent une part de leurs pensées.

Cependant, il aurait été bon de davantage souligner les talents de Scapin pour jouer la comédie c'est-à-dire l'originalité de la scène à raconter

Texte H



524 mots. Bien. 16/20

Les éléments essentiels sont bien restitués : genre, contenu de la scène, réaction attendue de Léandre. De plus, vous avez veillé à faire des références à d'autres scènes.

Vous auriez pu davantage mettre en valeur le ton comique et le fait que Sc. a trouvé sa complice.

Bien d'assurer la cohérence de l'ensemble

L : Léandre, mon cher Léandre. Tu te rappelles ta promesse que tu avais faite à envers Scapin ? Que tu lui avais donné ta parole de entreprendre une petite vengeance contre ton père ?

L : Je me rappelle bien oui, et...

O : (Ha Ha Ha) Il m'a tout raconté ; je vais dire Scapin bien sûr. On peut très bien imaginer, qu'après la punition que tu lui avait infligée et après le tour que ton père lui avait fait, que Scapin a dû bien réfléchir avant d'entrer en action.

L : Ne te retiens surtout pas mon cher Octave - raconte.

O : (Tout excité) Scapin à fait croire à ton père qu'il courait un grave danger, que le frère de Hyacinte le cherchait partout. En plus, il était accompagné de sa troupe de soldats, pour le tuer, parce-que ton père comptait faire intervenir la justice pour rompre le mariage entre Hyacinte et moi-même.

mensonge de Scapin bien réussi

Enfin, très bon niveau linguistique, temps correctement employés structure du discours bien maîtrisée.

Suite 1 - H

(Ha Ha Ha) Il faut dire que c'était assez ingénieux comme invention.

Progression bien établie

L : Donc, Scapin à réussi à faire peur à mon père - je ne vois là dedans rien d'extraordinaire.

O : Tu imagines bien que Scapin ne s'est pas arrêté là ! Il l'a persuadé qu'il ne pouvait s'échapper ... sans l'aide de Scapin-même. Ainsi ton père a dû se jeter aux genoux de Scapin pour prier à Scapin d'avoir pitié de lui.

L : (Soupire) Comme il arrive à faire à nous tous. Et alors ...

Comme il arrive à nous y contraindre tous

O : Connaissant maintenant bien ses fourberies, il ne faut pas t'étonner de la suite.

L : Vas-y ! Arrête de me tourmenter ainsi.

O : D'accord ! (Se gonfle) Scapin à réussi à faire rentrer ton père dans un sac pour pouvoir ...

Suite 2 - H

L : J'ai bien entendu ?...

O : (interrompe Léandre) oui, tu as très bien entendu ; Laisse-moi finir.
(reprend) - pour pouvoir le transporter, sain et sauve à la maison, sur son dos.

L : Et mon père s'est laissé faire ?! (Ha Ha)

O : Le pire est à venir... Sur le chemin Scapin a d'abord fait semblant de rencontrer un spadassin .. En imitant la voix de celui-ci Scapin a joué le rôle d'un grand ami de ton père, qui, d'après le spadassin, ne méritait que à recevoir des coups ...

L : Il n'a pas osé .. qu'il attend que je l'attrappe. Donner des coups de bâton à mon cher père (Léandre leve son épée)

Bien (O : N'oublie pas ta promesse ....

L : (En s'asseyant) Continue donc.

O : Il faut ajouter que ton père s'est comporté comme un brave homme ; il a supporté tous ces coups sans se plaindre ...
(tournant le dos vers Léandre) Ha Ha.

Suite 3 - H

L : Bon ! Heureusement, comme tu l'as bien affirmé, que ie, moi-même, à réussi à mettre Scapin à genoux et de lui faire sentir la peur de sa vie. Alors, maintenant qu'il a eu sa vengeance, tout le monde est satisfait.

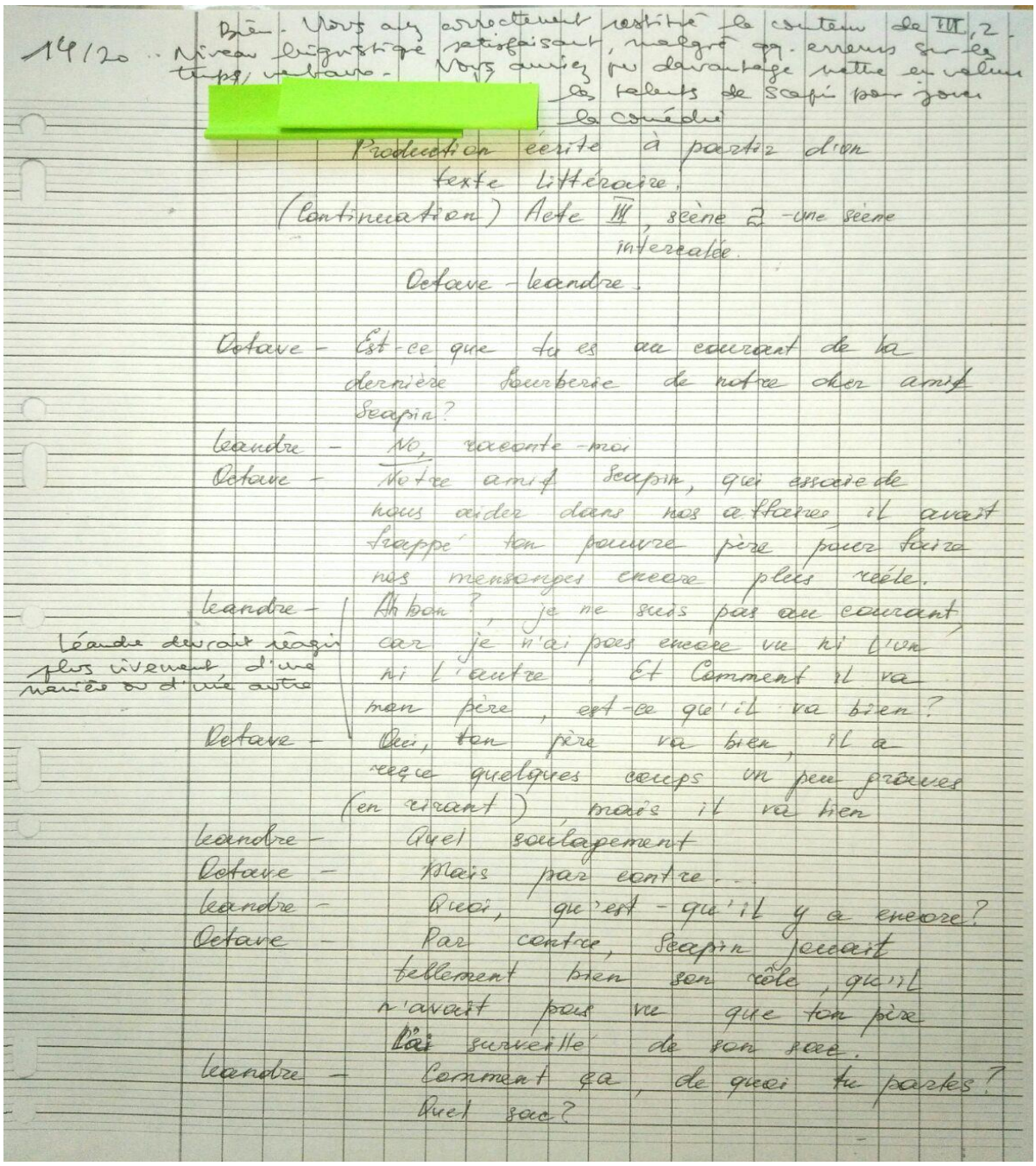
O : (en hésitant) Ce n'est pas tout ... (doucement) Ha Ha Ce n'était qu'un avant-goût ... Ensuite, Scapin a fait semblant de tomber sur la troupe entière de soldats. Là, Scapin s'est montré comme le plus fidèle de valet, en préférant de prendre des coups que révéler où se cachait son maître ... tu ...

les réactions de Léandre, ne figure-ne raisin, sont très vrai. mais il aurait fallu souligner les talents de Scapin pour jouer la comédie

L : Là il dépasse la raison ! AHH ! Je doublerai les coups, que mon père a sentis, par dix ... et, toi Octave, je t'interdis de te mêler cette fois-ci.

O : Tout doux .. Scapin n'a pas eu le temps de commencer à frapper ton père avec le bâton. Ton père a sorti sa tête du sac apercevant Scapin en plein d'action .. Celui-ci, en sachant ce qu'il attendait, s'est enfuit ...

Texte I



14/20 .. Niveau linguistique correct, vocabulaire - temps/ verbaux -

Bien - Vous avez correctement restitué la scène de l'acte III, 2 - satisfaisant, malgré qq. erreurs sur les Vous auriez pu davantage mettre en valeur les talents de Scapin pour jouer la comédie

Production écrite à partir d'un texte littéraire.

(continuation) Acte III, scène 2 - une scène intercalée.

Octave - Léandre.

Octave - Est-ce que tu es au courant de la dernière fourberie de notre cher ami Scapin?

Léandre - Non, raconte-moi

Octave - Notre ami Scapin, qui essaie de nous aider dans nos affaires il avait frappé ton pauvre père pour faire ses mensonges encore plus réels.

Léandre - Ah bon ?, je ne suis pas au courant car je n'ai pas encore vu ni l'un ni l'autre. Et Comment il va mon père, est-ce qu'il va bien?

Léandre devrait réagir plus vivement, d'une manière ou d'une autre

Octave - Oui, ton père va bien, il a reçu quelques coups un peu prouves (en riant) mais il va bien

Léandre - Quel soulagement

Octave - Mais par contre..

Léandre - Quoi, qu'est-qu'il y a encore?

Octave - Par contre, Scapin jouait tellement bien son rôle, qu'il n'avait pas vu que ton père l'a surveillé de son coin.

Léandre - Comment ça, de quoi tu parles? Quel sac?

Suite 1 - I

Octave – Alors, Scapin avait essayé de faire croire à ton père qu'il est recherché par les soldats qui veulent le tuer car il veut annuler ton mariage.

Leandre – Oui, continue

Octave – et il a mit ton père dans un sac pour le protéger de ces soldats ... bien évidement il a fait semblant. Il lui a proposé de se cacher dans son sac, car il était trop dangereux pour ton père de rester où il était.

Leandre – oui ...

Octave – ton père a se mit dans le sac s'est mis et il a resté dedans tout ce temps. est resté

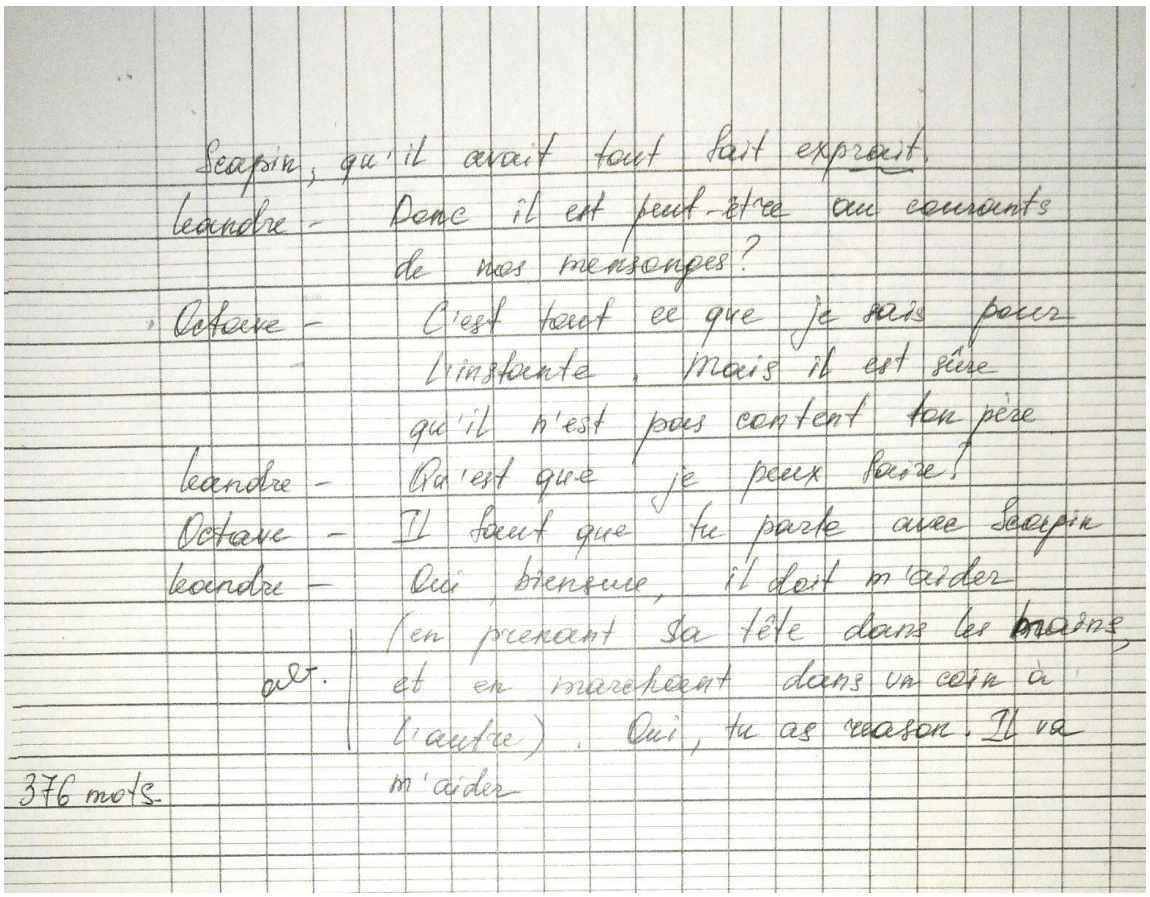
ab. mais à mettre davantage en valeur

Où Scapin a joué les rôles différents auteur de lui, pour lui faire croire que les soldats sont là et il avait frappé son sac en semblant que se sont les soldats qui le frappent.

Leandre – Oui, continue Octave, tout m'interesse.

Octave – Et il y avait un moment où ton père avait a sorti sa tête de se sac pour voir ce qui c'est passé et il a vu qu'il n'y a pas des soldats et que tous ces bruits tout sont fait par

Suite 2 - I



Scapin, qu'il avait tout fait exprès.
Léandre – Donc il est peut-être au courant de mes mensonges ?
Octave – C'est tout ce que je sais pour l'instant, mais il est sûre qu'il n'est pas content ton père.
Léandre – Qu'est que je peux faire !
Octave – Il faut que tu parle avec Scapin
Léandre – Oui bienvenue, il doit m'aider
(en prenant sa tête dans les mains, et en marchant dans un coin à l'autre). Oui, tu as reason. Il va m'aider

376 mots.

Texte J

10/20 Molière, Les Fourberies de Scapin, III, 2.5 : Octave, Léandre

Octave - Ah ! Vous êtes là, Léandre, mon ami. Je vous ai cherché partout !

Léandre - Qu'est-ce qu'avez vous ? (vous avez ?) Ne me dérange point. Je suis en train d'attendre mon valet, Scapin, qui m'apportera des bonnes nouvelles qu'il aurait réussi d'obtenir l'argent de la part de mon père. (Choisissez entre le "vous" ou le "tu")

Octave - C'est bien ce qu' avec votre valet. J'ai entendu parlé qu'il a fait une autre fourberie ces dernier-temps.

Léandre - Avec (à) qui (vu) ?

Octave - Avec votre cher père, bien sûr.

Léandre - Qu'est ce qu'il a fait ? Il a réussi d'avoir obtenir l'argent de mon père ?

Octave - Je ne sais point de cela.

Léandre - Mais que savez vous ?

Octave - Il a menti à votre père que le frère de la fille que j'ai épousée, est un assasin, et qu'il cherchait partout de votre père en voulant le tuer.

Léandre - C'est vrai ?

Octave - Votre père a eu peur, et qu'il a demandé à Scapin de faire quelque invention, de trouver le moyen pour se tirer de peine.

Léandre - Qu'est ce qu'il avait (a eu) comme idée, mon valet ? | Temps.

Octave - Il a demandé à votre père de cacher dans un grand sac, et puis il le mettrait sur son dos. Il l'amenerait à sa propre maison et chercher des aides par là.

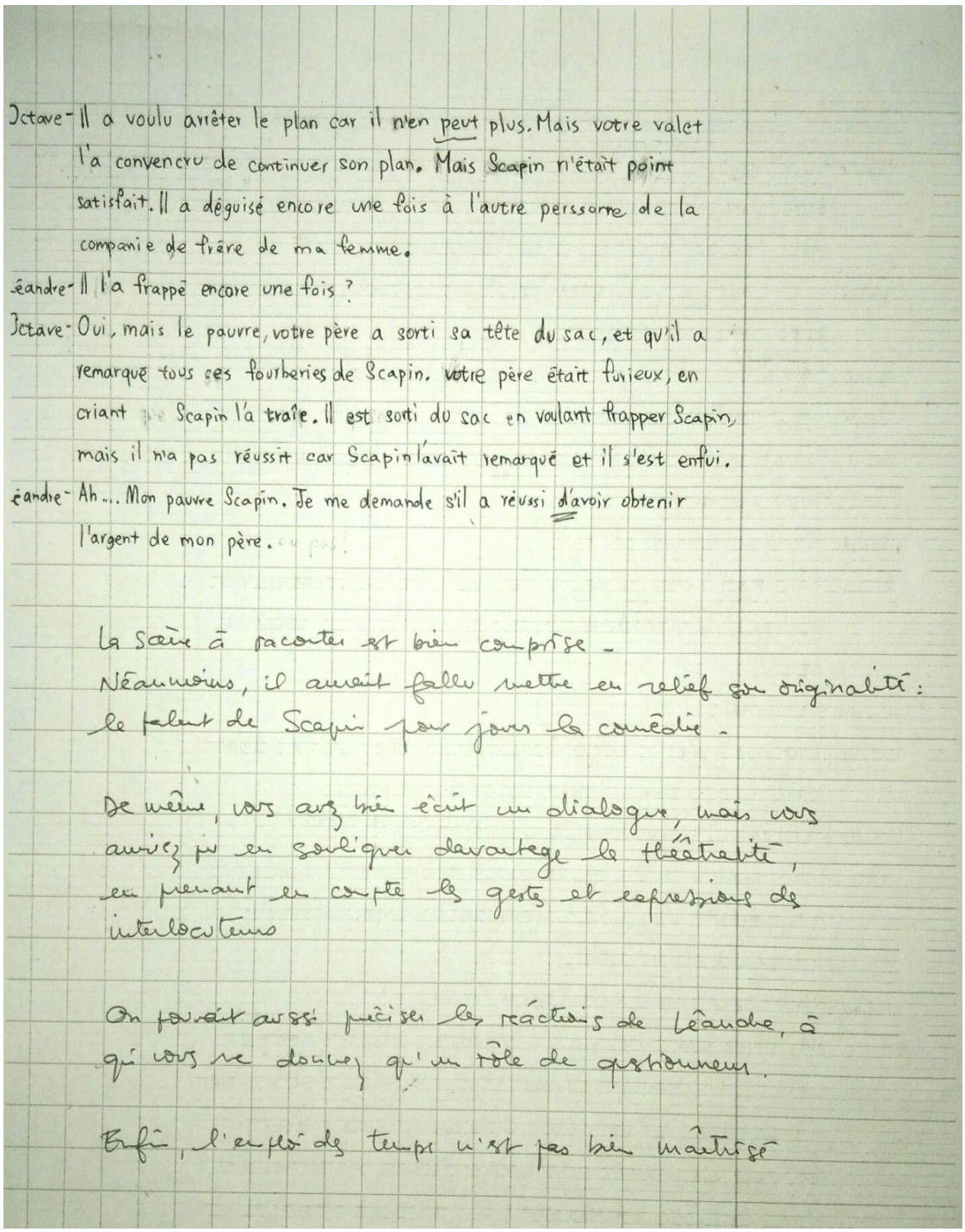
Léandre - Qu'est ce qu'il va nous amènet comme fourberie ?

Octave - Ah ! Vous ne saviez point. Une fois que Seigneur Géronte ~~est monté~~ a monté sur son dos, il a contrefait sa voix, en faisant semblant qu'il y avait quelqu'un d'autre qui parle avec lui. Quelqu'un de la côté de frère de ma femme, qui voulait donner des coup de bâton sur le coup de votre père. Scapin prevenait votre père de ne point sortir du sac et qu'il a continué de parler tout seul. À la fin, il a donné des coup de bâton sur le sac en faisant semblant que c'était lui qui a été (était) frappé par le bâton.

Octave - Qu'est ce qu'il (Contrat) a réagit mon père ?

Léandre

Suite 1 - J



Octave- Il a voulu arrêter le plan car il n'en peut plus. Mais votre valet l'a convencru de continuer son plan. Mais Scapin n'était point satisfait. Il a déguisé encore une fois à l'autre perssonne de la compagnie de frère de ma femme.

Léandre- Il l'a frappé encore une fois ?

Octave- Oui, mais le pauvre, votre père a sorti sa tête du sac, et qu'il a remarqué tous ces fourberies de Scapin. votre père était furieux, en criant Scapin l'a traîe. Il est sorti du sac en voulant frapper Scapin, mais il n'a pas réussit car Scapin l'avait remarqué et il s'est enfui.

Léandre- Ah... Mon pauvre Scapin. Je me demande s'il a réussi d'avoir obtenir l'argent de mon père.

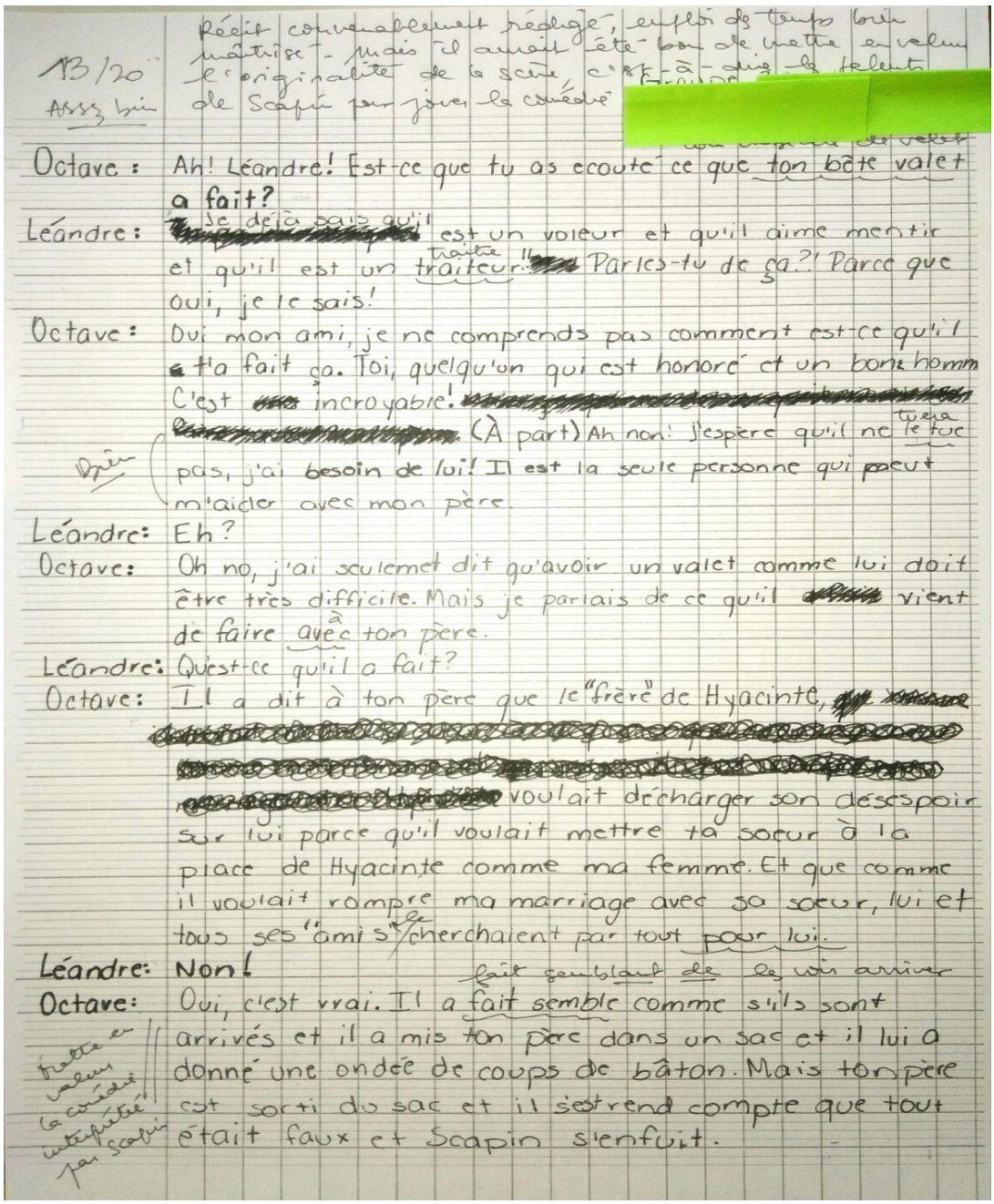
La scène à raconter est bien comprise -
Néanmoins, il aurait fallu mettre en relief son originalité : le talent de Scapin pour jouer la comédie -

De même, vous avez bien écrit un dialogue, mais vous auriez pu en souligner davantage le théâtralité, en prenant en compte les gestes et expressions des interlocuteurs

On pouvait aussi préciser les réactions de Léandre, à qui vous ne donnez qu'un rôle de questionneur.

Enfin, l'emploi des temps n'est pas bien maîtrisé

Texte K



13/20
Assez bien

Récit convenablement rédigé, emploi des temps bien maîtrisé - mais il aurait été bon de mettre en valeur l'originalité de la scène, c'est-à-dire le talent de Scapin pour jouer la comédie

Octave : Ah! Léandre! Est-ce que tu as écouté ce que ton bête valet a fait?

Léandre : Je déjà sais qu'il est un voleur et qu'il aime mentir et qu'il est un traiteur. Parles-tu de ça?! Parce que oui, je le sais!

Octave : Oui mon ami, je ne comprends pas comment est-ce qu'il a t'a fait ça. Toi, quelqu'un qui est honoré et un bon homme C'est incroyable! (À part) Ah non! j'espère qu'il ne le tuera pas, j'ai besoin de lui! Il est la seule personne qui peut m'aider avec mon père.

Léandre: Eh?

Octave: Oh no, j'ai seulemet dit qu'avoir un valet comme lui doit être très difficile. Mais je parlais de ce qu'il vient de faire avec ton père.

Léandre: Qu'est-ce qu'il a fait?

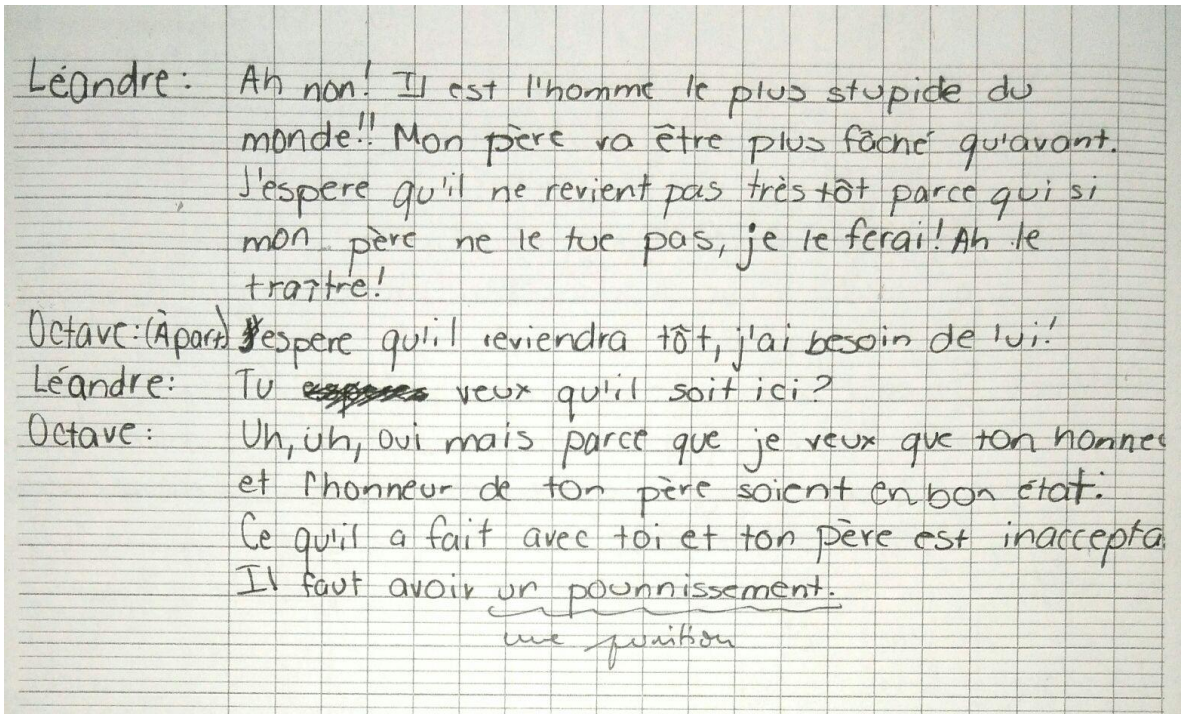
Octave: Il a dit à ton père que le "frère" de Hyacinte, voulait décharger son désespoir sur lui parce qu'il voulait mettre ta sœur à la place de Hyacinte comme ma femme. Et que comme il voulait rompre ma marriage avec sa sœur, lui et tous ses "amis" le cherchaient par tout pour lui.

Léandre: Non! fait semblant de le voir arriver

Octave: Oui, c'est vrai. Il a fait semble comme s'ils sont arrivés et il a mis ton père dans un sac et il lui a donné une ondée de coups de bâton. Mais ton père est sorti du sac et il s'est rend compte que tout était faux et Scapin s'enfuit.

Traite et valeur la comédie interprété par Scapin

Suite 1 - K



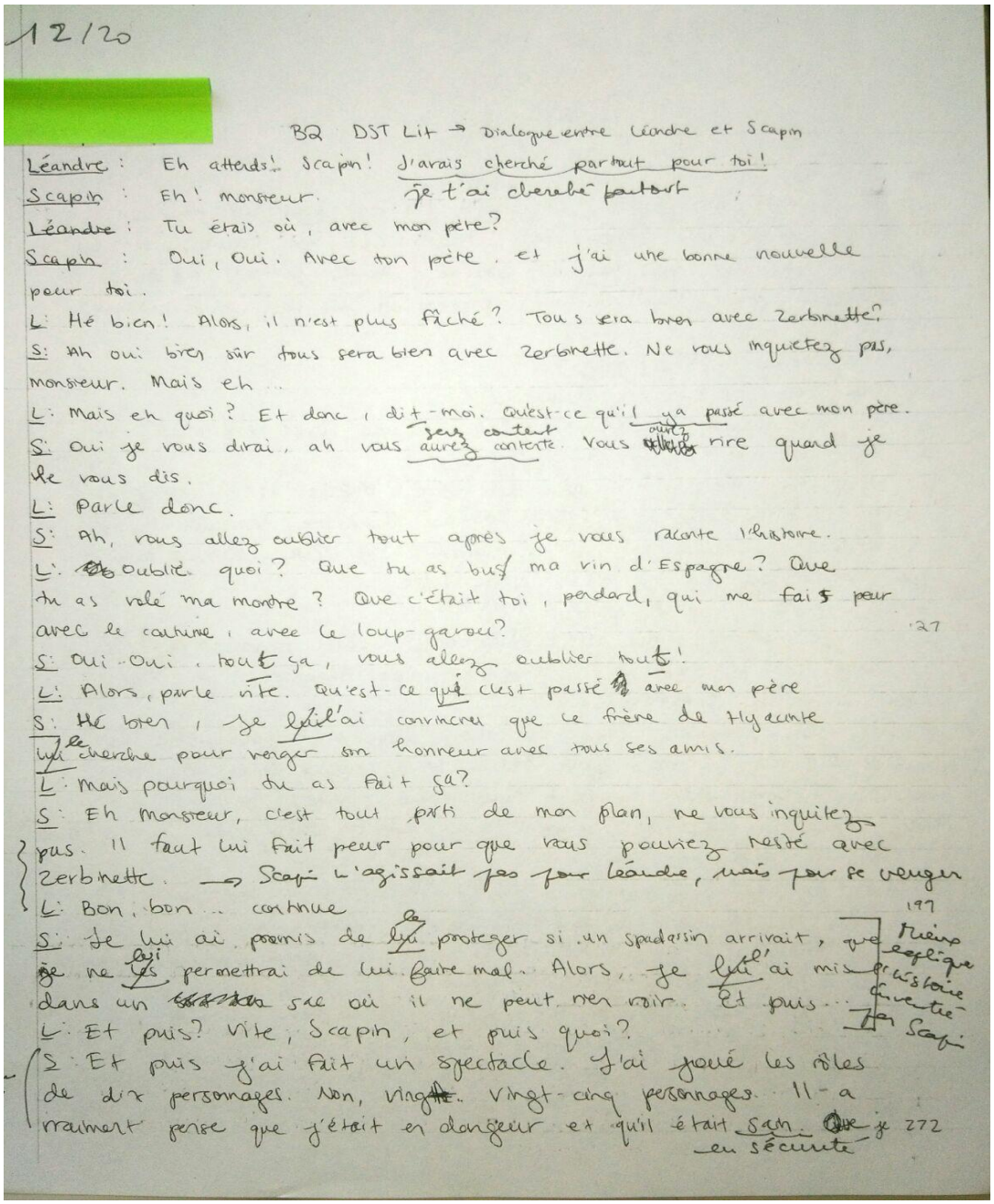
Léandre: Ah non! Il est l'homme le plus stupide du monde!! Mon père va être plus fâché qu'avant. J'espere qu'il ne revient pas très tôt parce qui si mon père ne le tue pas, je le ferai! Ah le traître!

Octave: (À part) J'espere qu'il reviendra tôt, j'ai besoin de lui!

Léandre: Tu ~~espères~~ veux qu'il soit ici?

Octave: Uh, uh, oui mais parce que je veux que ton honne et l'honneur de ton père soient en bon état. Ce qu'il a fait avec toi et ton père est inaccepta Il faut avoir un pounnissement. une punition

Texte L



12/20

BQ DST Lit → Dialogue entre Léandre et Scapin

Léandre : Eh attends! Scapin! J'avais cherché partout pour toi!
Scapin : Eh! monsieur. je t'ai cherché partout
Léandre : Tu étais où, avec mon père?
Scapin : Oui, Oui. Avec ton père. et j'ai une bonne nouvelle pour toi.
L: Hé bien! Alors, il n'est plus fâché? Tous sera bien avec Zerbinette?
S: Ah oui bien sûr tous sera bien avec Zerbinette. Ne vous inquietez pas, monsieur. Mais eh ...
L: Mais eh quoi? Et donc, dit-moi. Qu'est-ce qu'il ya passé avec mon père.
S: Oui je vous dirai, ah vous aurez sera content contente. Vous aurez rire quand je le vous dis.
L: Parle donc.
S: Ah, vous allez oublier tout après je vous raconte l'histoire.
L: Oublié quoi? Que tu as bus ma vin d'Espagne? Que tu as volé ma montre? Que c'était toi, pendard, qui me fais peur avec le costume, avec le loup-garou? 27
S: Oui-Oui. tout ça, vous allez oublier tout!
L: Alors, parle vite. Qu'est-ce qui c'est passé avec mon père
S: Hé bien, je lui l'ai convaincu que le frère de Hyacinte le cherche pour venger son honneur avec tous ses amis.
L: Mais pourquoi tu as fait ça?
S: Eh Monsieur, c'est tout parti de mon plan, ne vous inquitez pas. Il faut lui fait peur pour que vous pouviez resté avec Zerbinette. → Scapi L'agissait pas pour Léandre, mais pour se venger
L: Bon, bon ... continue 197
S: Je lui ai promis de la protéger si un spadassin arrivait, que je ne le permettrai de lui faire mal. Alors, je l'ai mis dans un sac où il ne peut rien voir. Et puis... Trois replique d'histoire inventé par Scapi
L: Et puis? Vite, Scapin, et puis quoi?
S: Et puis j'ai fait un spectacle. J'ai joué les rôles de dix personnages. Non, vingt. Vingt-cinq personnages. Il a vraiment pensé que j'étais en danger et qu'il était sain. Que je en sécurité 272

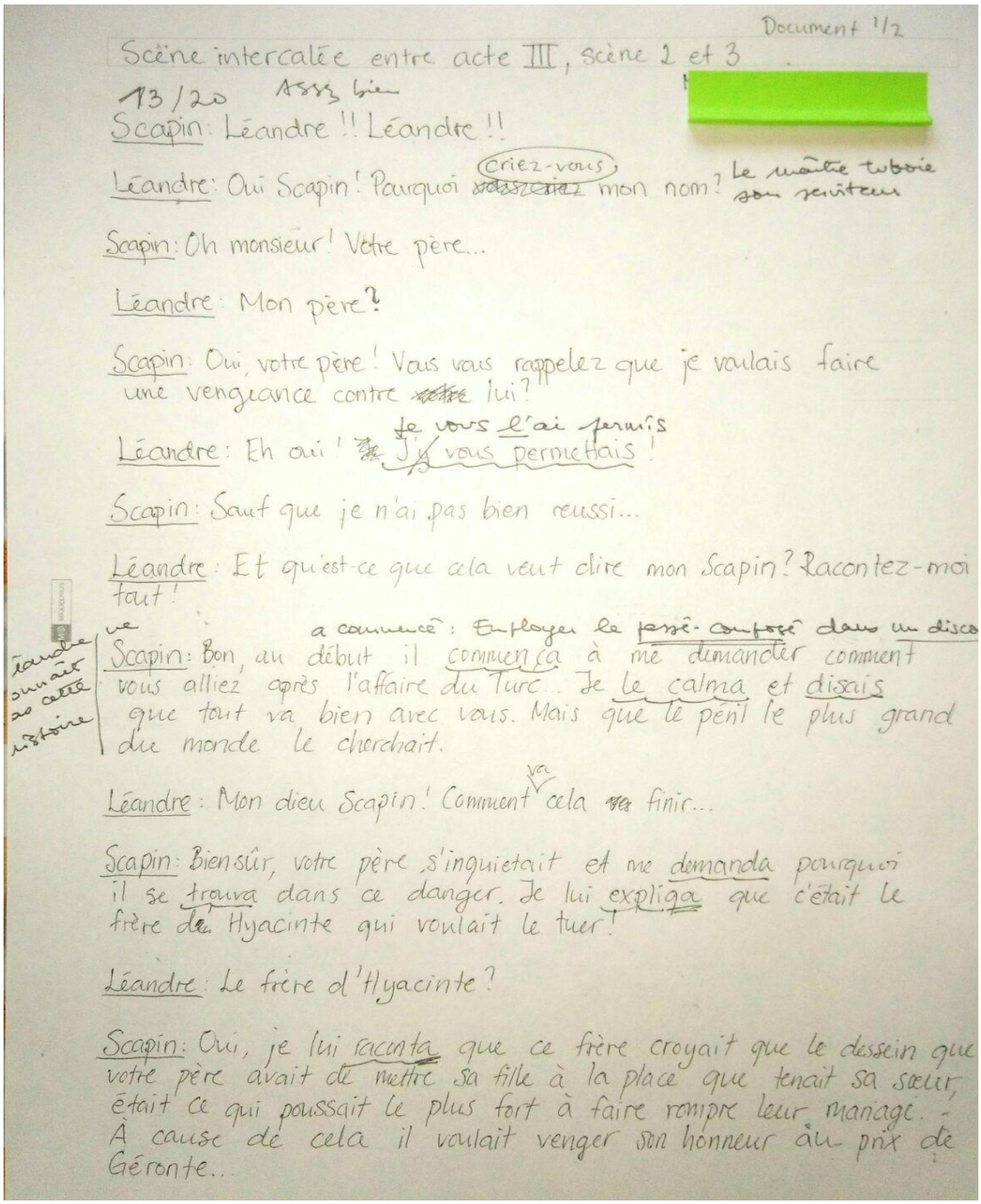
Suite 1 - L

lui ai sauvé !
L : Eh bien !
S : Oh qu'il tremblait, il avait était vraiment peur pour sauve.
Il s'était pensé mort certainement. Mais je lui faisais pensé
que c'était moi qui l'ai sauvé ! Que je me mettais
en danger pour lui ! Il m'a promis de me récompensé. Vous
voyez ?
L : Ah mais c'est parfait ! 323
S : Oui, mais, eh .... écoutez ...
L : Oh non Scapin quoi d'autre ? Quel que chose de mal ? Vite,
dit moi qu'est-ce qu'il a vraiment passé.
S : Non, non rien. C'est tout la vérité. Il a cru
tout. Mais eh ... je pense qu'au dernière moment,
peut-être quelqu'un a vu mon petit spectacle. Quelqu'un
qui peut dit la vérité à votre père ...
L : Ah peste ! Mais qui ?
S : Oh je ne suis pas sûr ... peut être c'était Argante ?
L : Non oh ce n'est pas possible, pas Argante. Il va lui
dire la vérité surement.
S : Ne vous inquiez pas, je vais chercher Argante. Je vais
lui explique. Je vais faire tous. Mais peut être, si vous
voyiez votre père, peut être vous pouviez m'aidé et
essaiez de lui convaincre que c'était tous vrai ? Merci.
L : Oui je peux essaié ...
S : Eh Monsieur, parfait, merci ! Allez-lui cherché, vite. 457

Mots : 457

La dernière partie de votre récit n'est pas fidèle à la scène : Géronte découvre lui-même le mensonge de Scapin en sortant la tête du sac.
De même, il aurait fallu mieux expliquer l'histoire inventée par Scapin (pourquoi des spadassins recherchaient Géronte)
On aurait aussi davantage mettre en valeur la comédie de Scapin.
Temps correctement maîtrisés mais des erreurs de syntaxe, notamment sur les pronoms compléments.

Texte M



Document 1/2

Scène intercalée entre acte III, scène 2 et 3

13/20 Assez bien

Scapin: Léandre !! Léandre !!

Léandre: Oui Scapin ! Pourquoi criez-vous mon nom ? Le maître tutoie son serviteur

Scapin: Oh monsieur ! Votre père...

Léandre: Mon père ?

Scapin: Oui, votre père ! Vous vous rappelez que je voulais faire une vengeance contre lui ?

Léandre: Eh oui ! Je vous l'ai permis / Je vous permettais !

Scapin: Sauf que je n'ai pas bien reussi...

Léandre: Et qu'est-ce que cela veut dire mon Scapin ? Racontez-moi tout !

Léandre ouvrait au début de cette histoire

Scapin: Bon, au début il commença à me demander comment vous alliez après l'affaire du Turc. Je le calma et disais que tout va bien avec vous. Mais que le péril le plus grand du monde le cherchait.

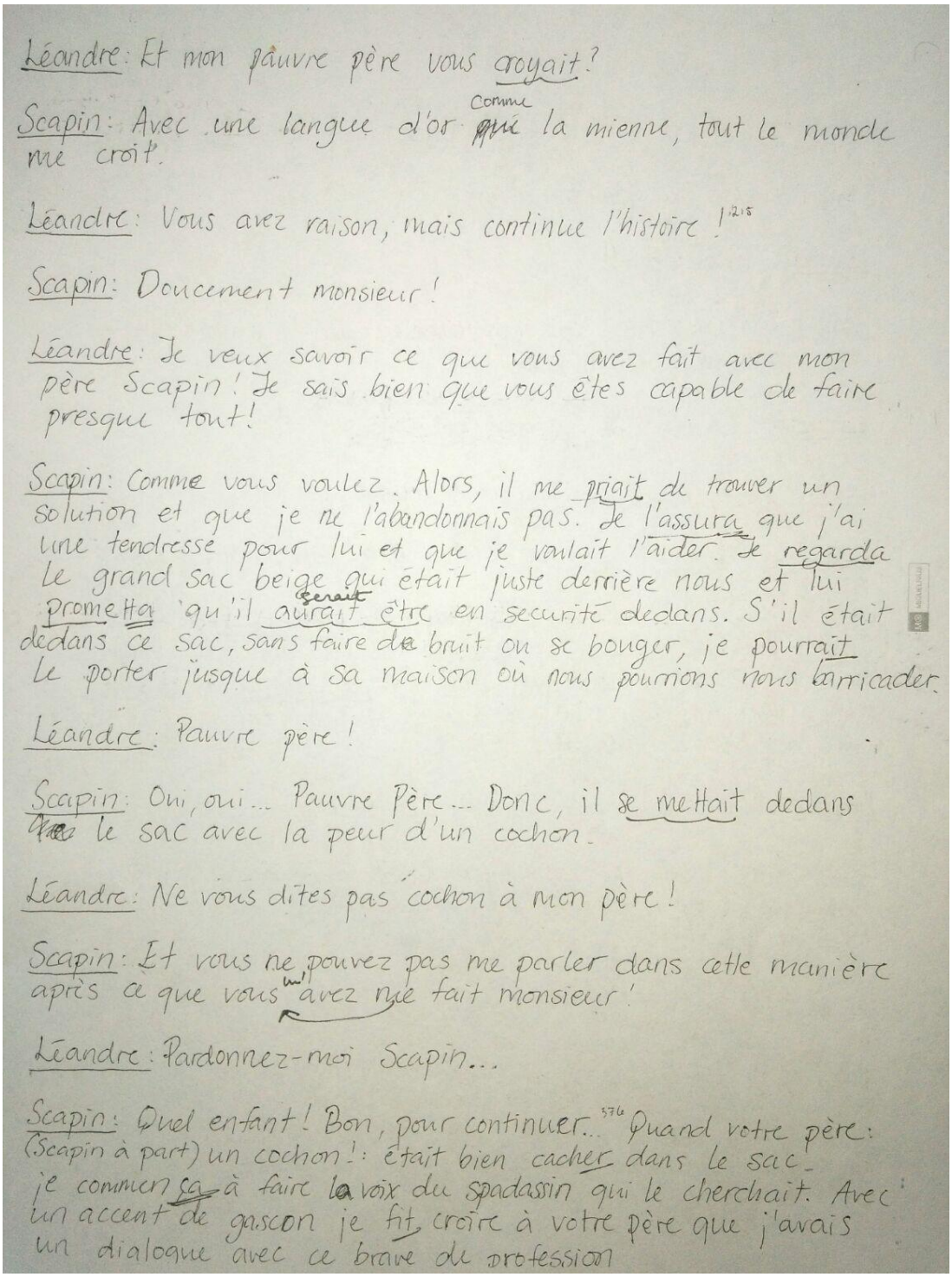
Léandre: Mon dieu Scapin ! Comment va cela finir...

Scapin: Bien sûr, votre père s'inquietait et me demanda pourquoi il se trouva dans ce danger. Je lui expliqua que c'était le frère d'Hyacinte qui voulait le tuer !

Léandre: Le frère d'Hyacinte ?

Scapin: Oui, je lui raconta que ce frère croyait que le dessein que votre père avait de mettre sa fille à la place que tenait sa sœur, était ce qui poussait le plus fort à faire rompre leur mariage. - À cause de cela il voulait venger son honneur au prix de Géronte...

Suite 1-M



Léandre: Et mon pauvre père vous croyait?

Scapin: Avec une langue d'or comme la mienne, tout le monde me croit.

Léandre: Vous avez raison, mais continue l'histoire! 1215

Scapin: Doucement monsieur!

Léandre: Je veux savoir ce que vous avez fait avec mon père Scapin! Je sais bien que vous êtes capable de faire presque tout!

Scapin: Comme vous voulez. Alors, il me priait de trouver un solution et que je ne l'abandonnais pas. Je l'assura que j'ai une tendresse pour lui et que je voulait l'aider. Je regarda le grand sac beige qui était juste derrière nous et lui promettra qu'il serait en securité dedans. S'il était dedans ce sac, sans faire du bruit ou se bouger, je pourrait le porter jusque à sa maison où nous pourrions nous barricader.

Léandre: Pauvre père!

Scapin: Oui, oui... Pauvre Père... Donc, il se mettait dedans le sac avec la peur d'un cochon.

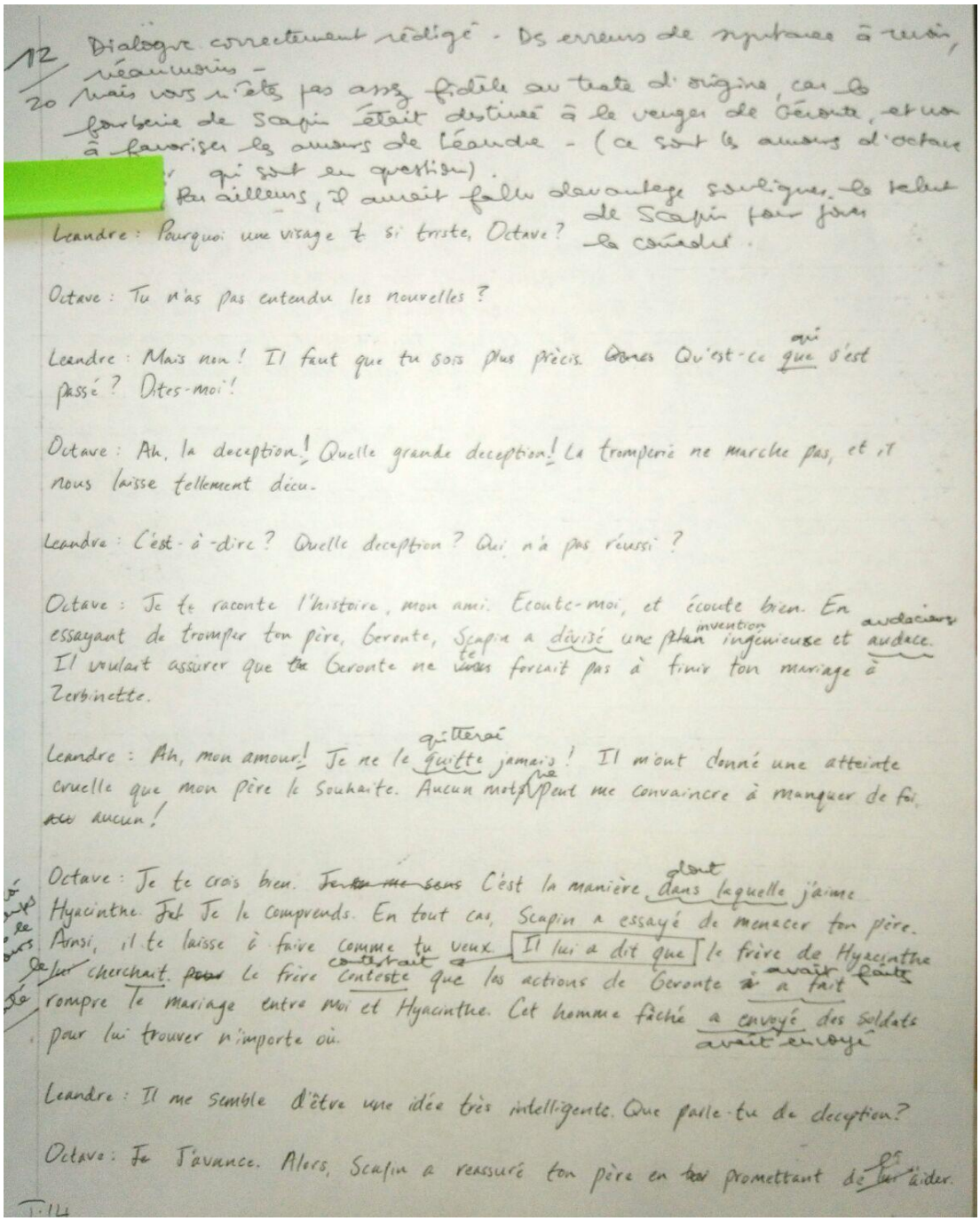
Léandre: Ne vous dites pas cochon à mon père!

Scapin: Et vous ne pouvez pas me parler dans cette manière après ce que vous m'avez fait monsieur!

Léandre: Pardonnez-moi Scapin...

Scapin: Quel enfant! Bon, pour continuer... 1376 Quand votre père: (Scapin à part) un cochon!: était bien cacher dans le sac je commença à faire la voix du spadassin qui le cherchait. Avec un accent de gascon je fit croire à votre père que j'avais un dialogue avec ce brave de profession

Texte N



12/ Dialogue correctement rédigé - Des erreurs de ponctuation à revoir, néanmoins -
20/ Mais vous n'êtes pas assez fidèle au texte d'origine, car la fourberie de Scapin était destinée à le venger de Géronte, et non à favoriser les amours de Léandre - (ce sont les amours d'Octave qui sont en question).
Par ailleurs, il aurait fallu davantage souligner la talent de Scapin pour jouer la comédie.

Léandre : Pourquoi une visage si triste, Octave ?

Octave : Tu n'as pas entendu les nouvelles ?

Léandre : Mais non ! Il faut que tu sois plus précis. Qu'est-ce qui s'est passé ? Dites-moi !

Octave : Ah, la déception ! Quelle grande déception ! La tromperie ne marche pas, et il nous laisse tellement déçu.

Léandre : C'est-à-dire ? Quelle déception ? Qui n'a pas réussi ?

Octave : Je te raconte l'histoire, mon ami. Ecoute-moi, et écoute bien. En essayant de tromper ton père, Géronte, Scapin a divisé une plan invention ingénieuse et audace. audacieux
Il voulait assurer que te Géronte ne te forcait pas à finir ton mariage à Zerbinette.

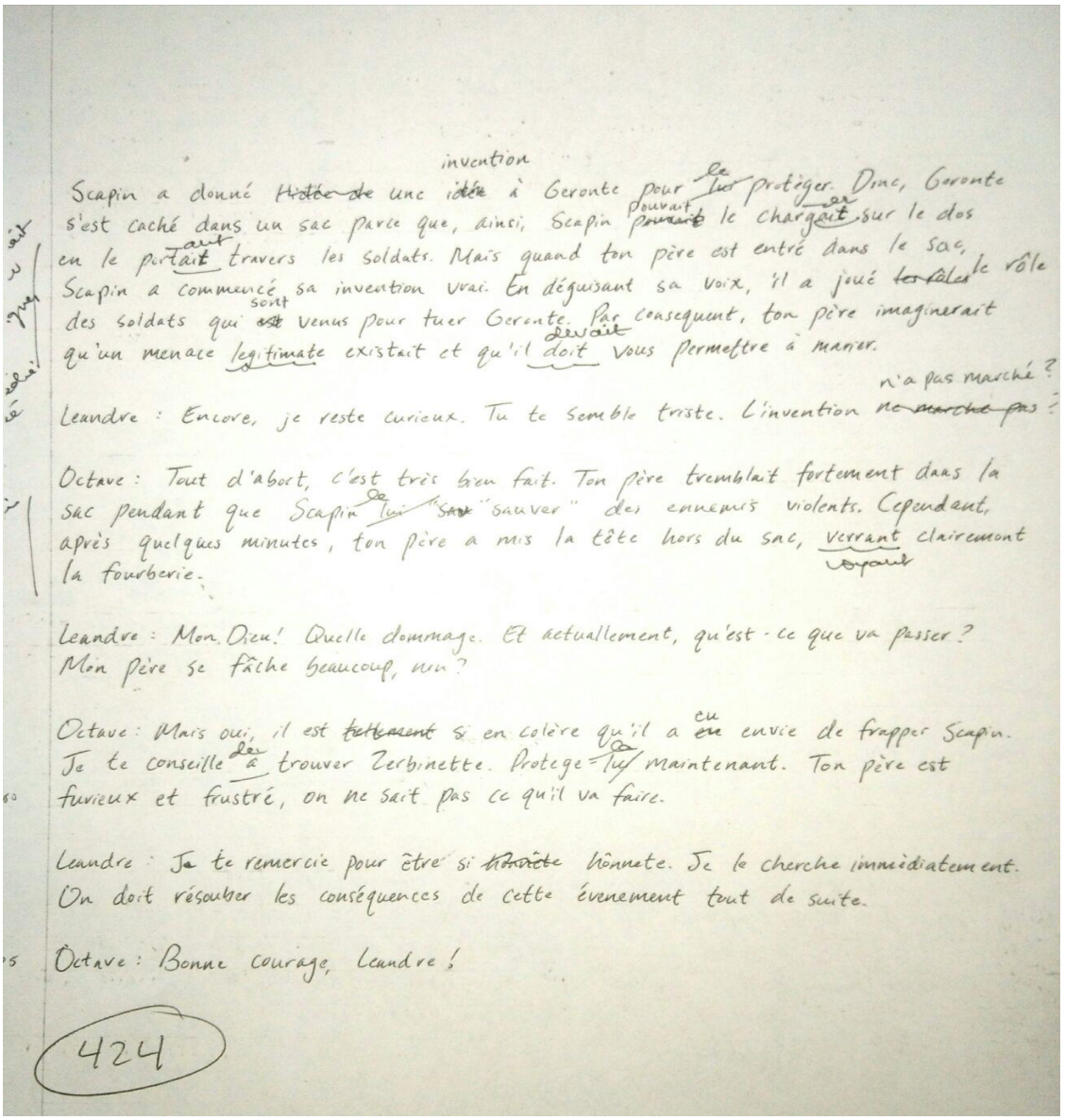
Léandre : Ah, mon amour ! Je ne le quitte jamais ! Il m'ont donné une atteinte cruelle que mon père le souhaite. Aucun mot ne peut me convaincre à manquer de foi, aucun !

Octave : Je te crois bien. ~~Je te me~~ sans C'est la manière dans laquelle j'aime tout Hyacinthe. Et Je le comprends. En tout cas, Scapin a essayé de menacer ton père. Ainsi, il te laisse à faire comme tu veux. Il lui a dit que le frère de Hyacinthe contrait cherchait ~~pour~~ le frère conteste que les actions de Géronte a avait fait rompre le mariage entre moi et Hyacinthe. Cet homme fâché a envoyé des soldats avait envoyé pour lui trouver n'importe où.

Léandre : Il me semble d'être une idée très intelligente. Que parle-tu de déception ?

Octave : Je J'avance. Alors, Scapin a rassuré ton père en te promettant de le aider.

Suite 1 - N



invention

Scapin a donné ~~l'idée de~~ une idée à Géronte pour le protéger. Donc, Géronte s'est caché dans un sac parce que, ainsi, Scapin pourrait le chargeait sur le dos en le portait à travers les soldats. Mais quand ton père est entré dans le sac, Scapin a commencé sa invention vrai. En déguisant sa voix, il a joué ~~le rôle~~ le rôle des soldats qui sont venus pour tuer Géronte. Par conséquent, ton père imaginerait qu'un menace légitimate existait et qu'il doit devait vous permettre à manger.

Leandre : Encore, je reste curieux. Tu te semble triste. L'invention n'a pas marché ? ~~ne marche pas~~ ?

Octave : Tout d'abort, c'est très bien fait. Ton père tremblait fortement dans la sac pendant que Scapin le ~~sac~~ "sauver" des ennemis violents. Cependant, après quelques minutes, ton père a mis la tête hors du sac, verrant voyant clairement la fourberie.

Leandre : Mon Dieu! Quelle dommage. Et actuallement, qu'est-ce que va passer ? Mon père se fâche beaucoup, non ?

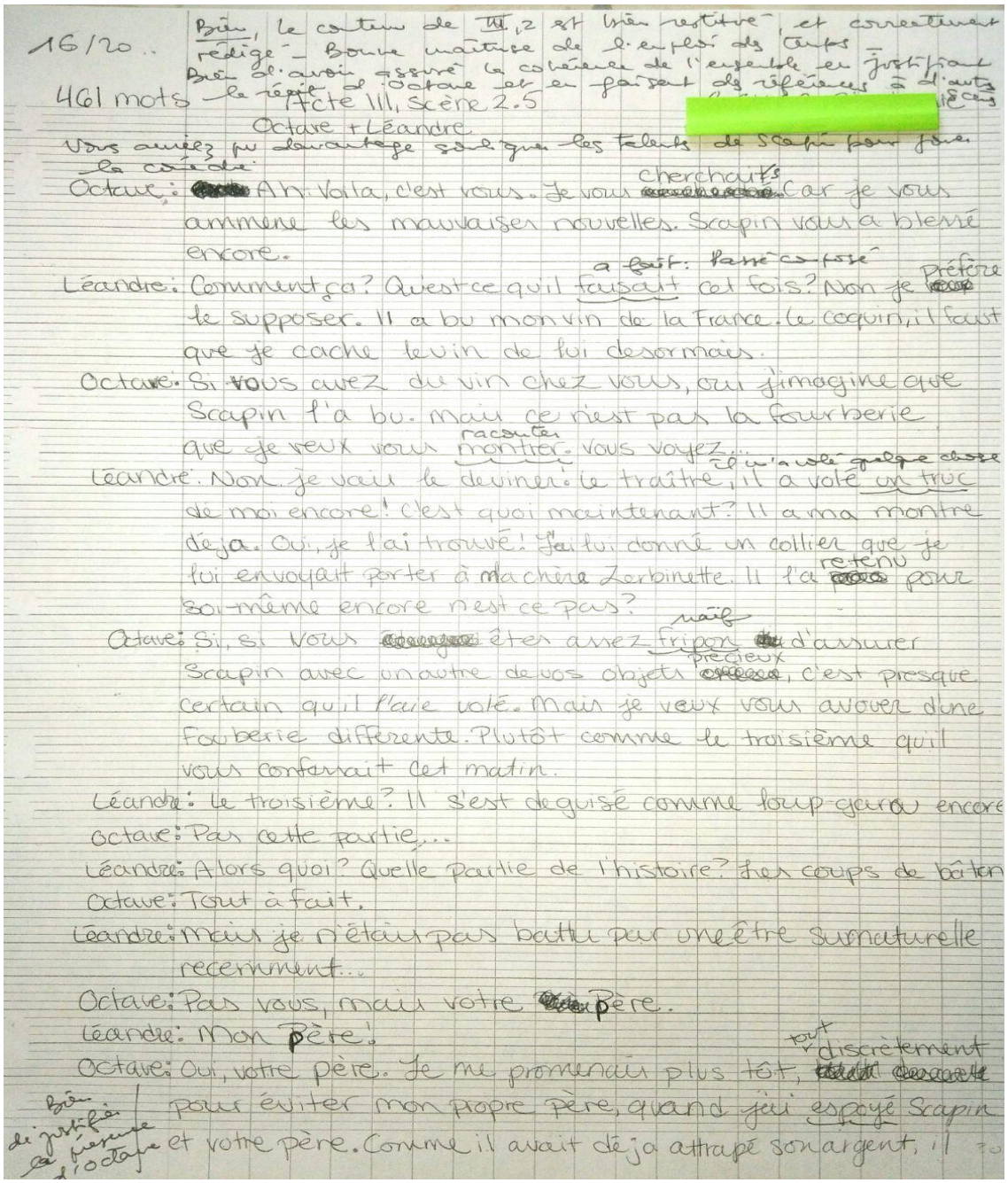
Octave : Mais oui, il est ~~tellement~~ si en colère qu'il a eu envie de frapper Scapin. Je te conseille de à trouver Zerbinette. Protege-la maintenant. Ton père est furieux et frustré, on ne sait pas ce qu'il va faire.

Leandre : Je te remercie pour être si ~~honnête~~ honnete. Je le cherche immédiatement. On doit résoudre les conséquences de cette événement tout de suite.

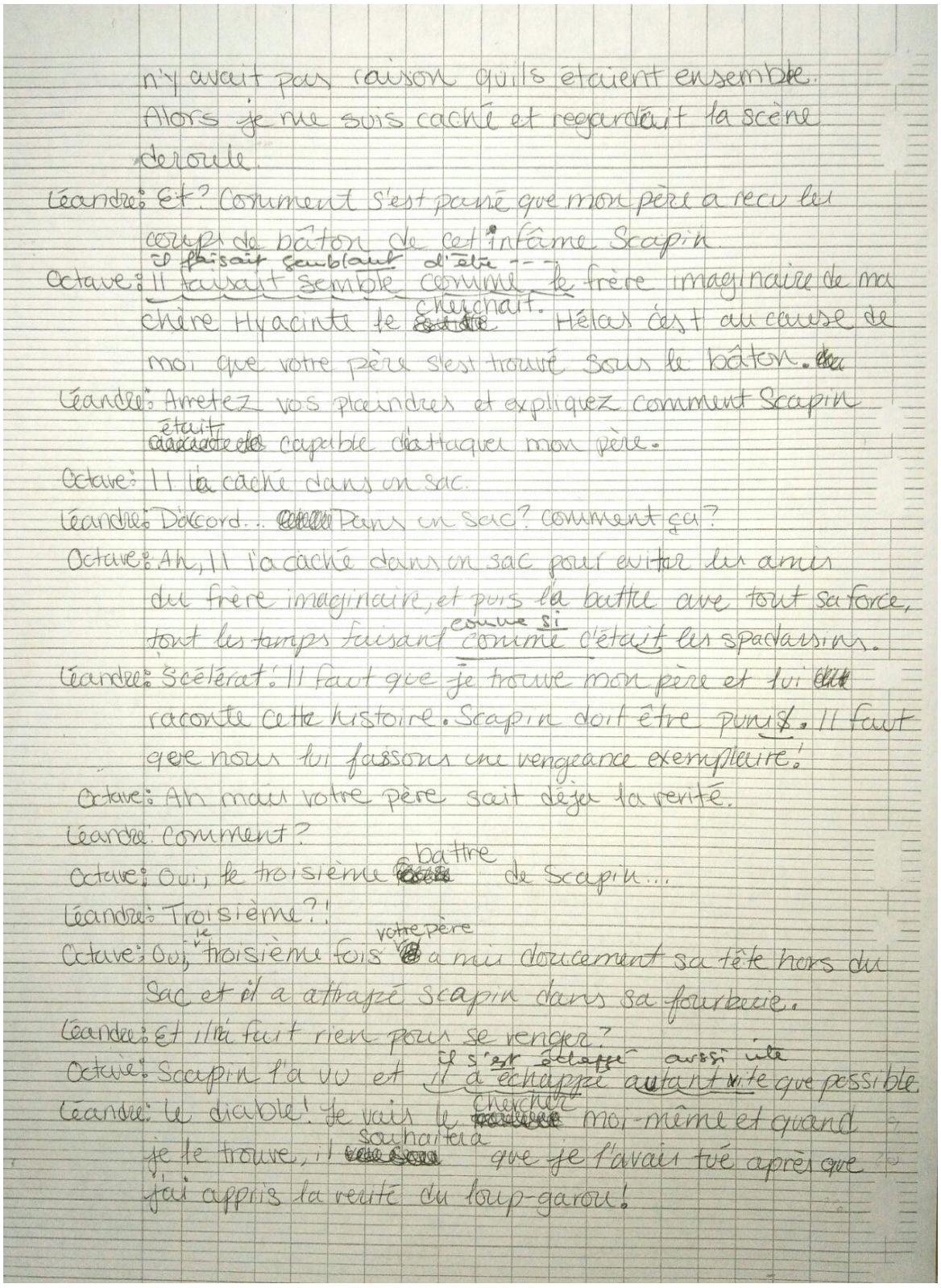
Octave : Bonne courage, Leandre !

424

Texte O


16/20
461 mots
Bien, le contenu de III, 2 est bien restitué, et correctement rédigé – Bonne maîtrise de l'emploi des temps – Bien d'avoir assuré la cohérence de l'ensemble en justifiant le régime d'Octave et en faisant des références à d'autres scènes
Acte III, Scène 2.5
Octave + Léandre
Vous auriez pu davantage souligner les talents de Scapin pour jouer la comédie
Octave: Ah! Voilà, c'est vous. Je vous cherchais. Car je vous amène les mauvaises nouvelles. Scapin vous a blessé encore.
Léandre: Comment ça? Qu'est-ce qu'il a fait cette fois? Non je préfère le supposer. Il a bu mon vin de la France. Le coquin, il faut que je cache le vin de lui désormais.
Octave: Si vous avez du vin chez vous, oui j'imagine que Scapin l'a bu. Mais ce n'est pas la fourberie que je veux vous raconter montrer. Vous voyez...
Léandre: Non, je vais le deviner. Le traître, il a volé un truc de moi encore! C'est quoi maintenant? Il a ma montre déjà. Oui, je l'ai trouvé! J'ai lui donné un collier que je lui envoyait porter à ma chère Zerbinette. Il l'a retenu pour soi-même encore n'est ce pas?
Octave: Si, si vous êtes avez fripon naïf d'assurer Scapin avec un autre de vos objets précieux, c'est presque certain qu'il l'ait volé. Mais je veux vous avouer d'une Fourberie différente. Plutôt comme le troisième qu'il vous conferait cet matin.
Léandre: Le troisième? Il s'est déguisé comme loup-garou encore
Octave: Pas cette partie...
Léandre: Alors quoi? Quelle partie de l'histoire? Les coups de bâton
Octave: Tout à fait.
Léandre: Mais je n'étais pas battu par une être surnaturelle récemment...
Octave: Pas vous, mais votre Père.
Léandre: Mon Père!
Octave: Oui, votre père. Je me promenais plus tôt, tout discrètement pour éviter mon propre père, quand j'ai entendu Scapin et votre père. Comme il avait déjà attrapé son argent, il
Bien de justifier la présence d'Octave

Suite 1 - O



n'y avait pas raison qu'ils étaient ensemble. Alors je me suis caché et regardait la scène dérouler.

Léandre: Et? Comment s'est passé que mon père a reçu les coups de bâton de cet infâme Scapin.

Octave: Il faisait semblait d'être - - - Il faisait semble comme le frère imaginaire de ma chère Hyacinte le cherchait. Hélas c'est au cause de moi que votre père s'est trouvé sous le bâton.

Léandre: Arretez vos plaindres et expliquez comment Scapin était capable d'attaquer mon père.

Octave: Il l'a caché dans un sac.

Léandre: D'accord... Dans un sac? comment ça?

Octave: Ah, Il l'a caché dans un sac pour éviter les amis du frère imaginaire, et puis la battre ave tout sa force, tout les temps faisant comme si comme c'était les spadassins.

Léandre: Scélérat! Il faut que je trouve mon père et lui raconte cette histoire. Scapin doit être puni$. Il faut que nous lui fassons une vengeance exemplaire!

Octave: Ah mais votre père sait déjà la verité.

Léandre: Comment?

Octave: Oui, le troisième battre de Scapin...

Léandre: Troisième?!

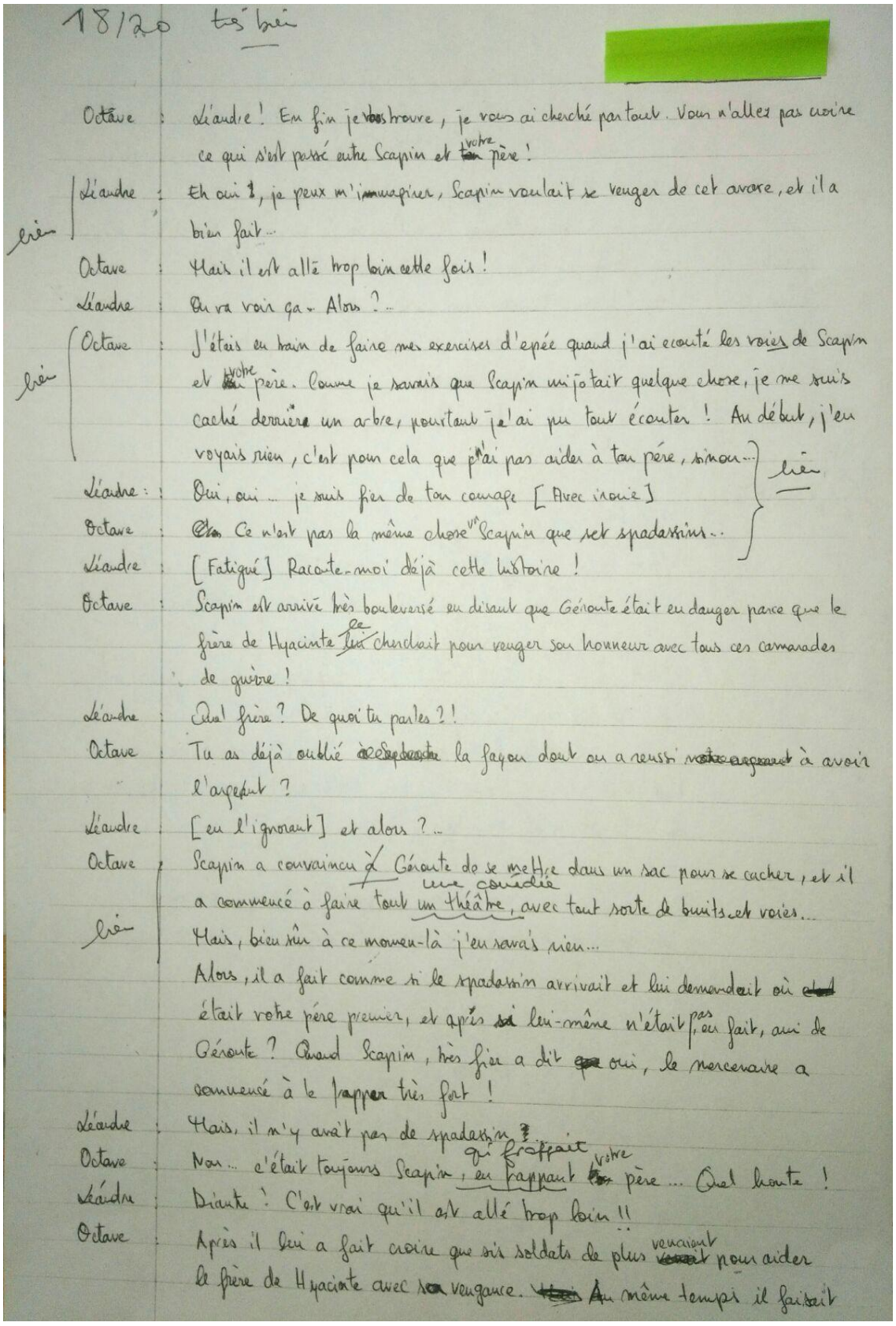
Octave: Oui, le troisième fois votre père a mis doucement sa tête hors du sac et il a attrapé scapin dans sa fourbeire.

Léandre: Et il n'a fait rien pour se venger?

Octave: Scapin l'a vu et il s'est échappé aussi vite il a échappé autant vite que possible.

Léandre: Le diable! Je vais le chercher moi-même et quand je le trouve, il souhaitera que je l'avais tué après que j'ai appris la verité du loup-garou!

Texte P



18/20 très bien

Octave : Léandre ! Enfin je vous trouve, je vous ai cherché partout. Vous n'allez pas croire ce qui s'est passé entre Scapin et votre père !

lien
Léandre : Eh oui !, je peux m'imaginer, Scapin voulait se venger de cet avare, et il a bien fait...

Octave : Mais il est allé trop loin cette fois !

Léandre : On va voir ça. Alors ?...

lien
Octave : J'étais en train de faire mes exercises d'epée quand j'ai écouté les voies de Scapin et votre père. Comme je savais que Scapin mijotait quelque chose, je me suis caché derrière un arbre, pourtant je n'ai pu tout écouter ! Au début, j'en voyais rien, c'est pour cela que j'ai pas aider à ton père, sinon...

Léandre : Oui, oui... je suis fier de ton courage [Avec ironie]

Octave : Ce n'est pas la même chose Scapin que ses spadassins...

lien

Léandre : [Fatigué] Raconte-moi déjà cette histoire !

Octave : Scapin est arrivé très bouleversé en disant que Géronte était en danger parce que le frère de Hyacinte le cherchait pour venger son honneur avec tous ces camarades de guerre !

Léandre : Quel frère ? De quoi tu parles ?!

Octave : Tu as déjà oublié la façon dont on a réussi à avoir l'argent ?

Léandre : [en l'ignorant] et alors ?...

lien
Octave : Scapin a convaincu à Géronte de se mettre dans un sac pour se cacher, et il a commencé à faire tout une comédie un théâtre, avec tout sorte de bruits et voies...

Mais, bien sûr à ce moment-là j'en savais rien...

Alors, il a fait comme si le spadassin arrivait et lui demandait où était votre père premier, et après lui-même n'était pas, en fait, ami de Géronte ? Quand Scapin, très fier a dit que oui, le mercenaire a commencé à le frapper très fort !

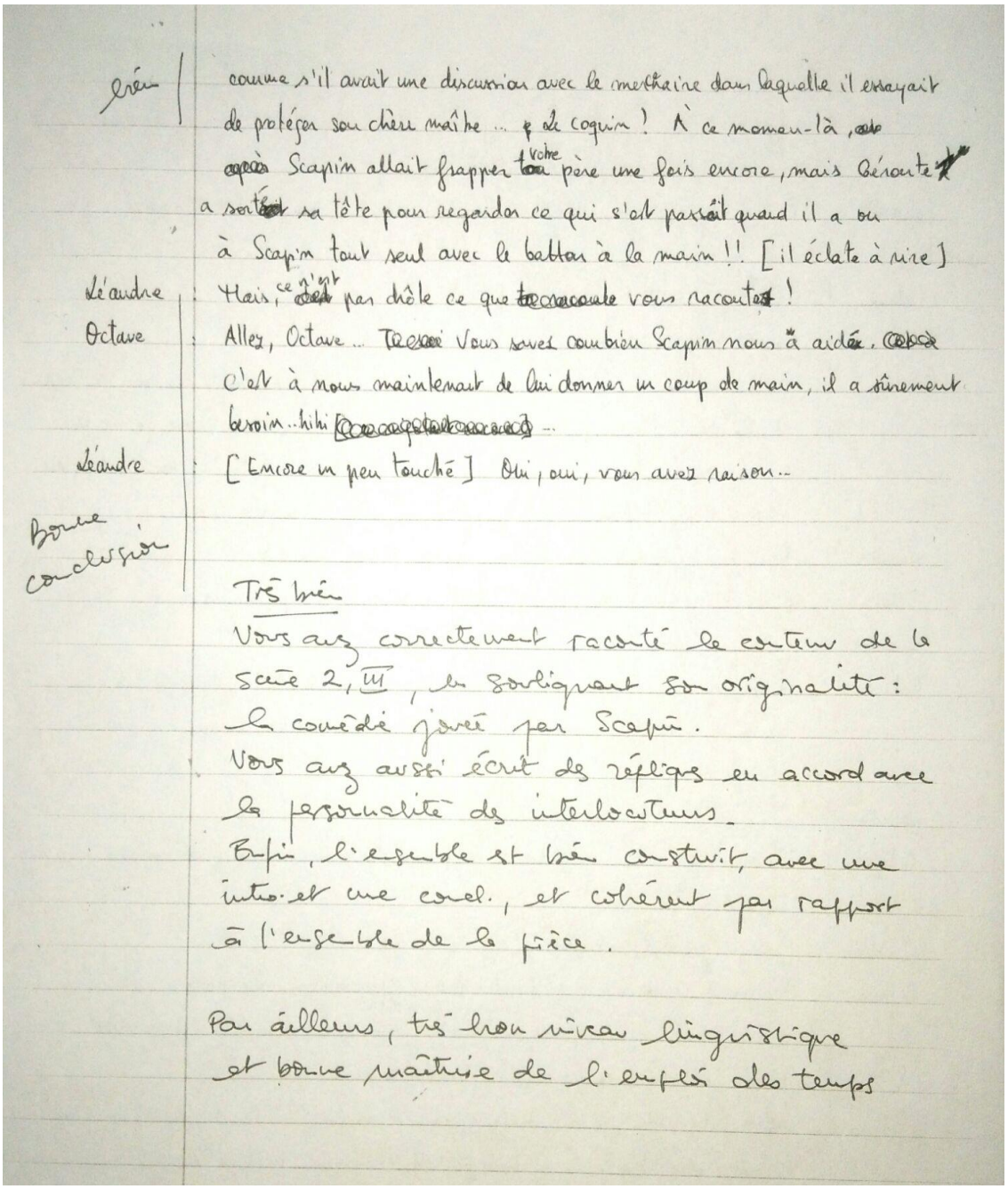
Léandre : Mais, il n'y avait pas de spadassin ?

Octave : Non... c'était toujours Scapin, qui frappait en frappant votre père... Quel honte !

Léandre : Diantre ! C'est vrai qu'il est allé trop loin !!

Octave : Après il lui a fait croire que six soldats de plus venaient pour aider le frère de Hyacinte avec sa vengance. Au même temps il faisait

Suite 1 - P



Géron | comme s'il avait une discussion avec le métheine dans laquelle il essayait de protéger son chère maître ... ¢ de coquin ! À ce moment-là, ~~on~~ après Scapin allait frapper ~~ton~~ votre père une fois encore, mais Géronte a sorté sa tête pour regarder ce qui s'était passé quand il a vu à Scapin tout seul avec le bâton à la main !! [il éclate à rire]

Léandre : Mais, ce n'est pas drôle ce que ~~tu raconte~~ vous racontez !

Octave : Allez, Octave ... ~~Tu sais~~ Vous savez combien Scapin nous a aidés. C'est à nous maintenant de lui donner un coup de main, il a sûrement besoin.. hihi [~~rire aux éclats~~] ...

Léandre : [Encore un peu touché] Oui, oui, vous avez raison...

Bonne conclusion

Très bien

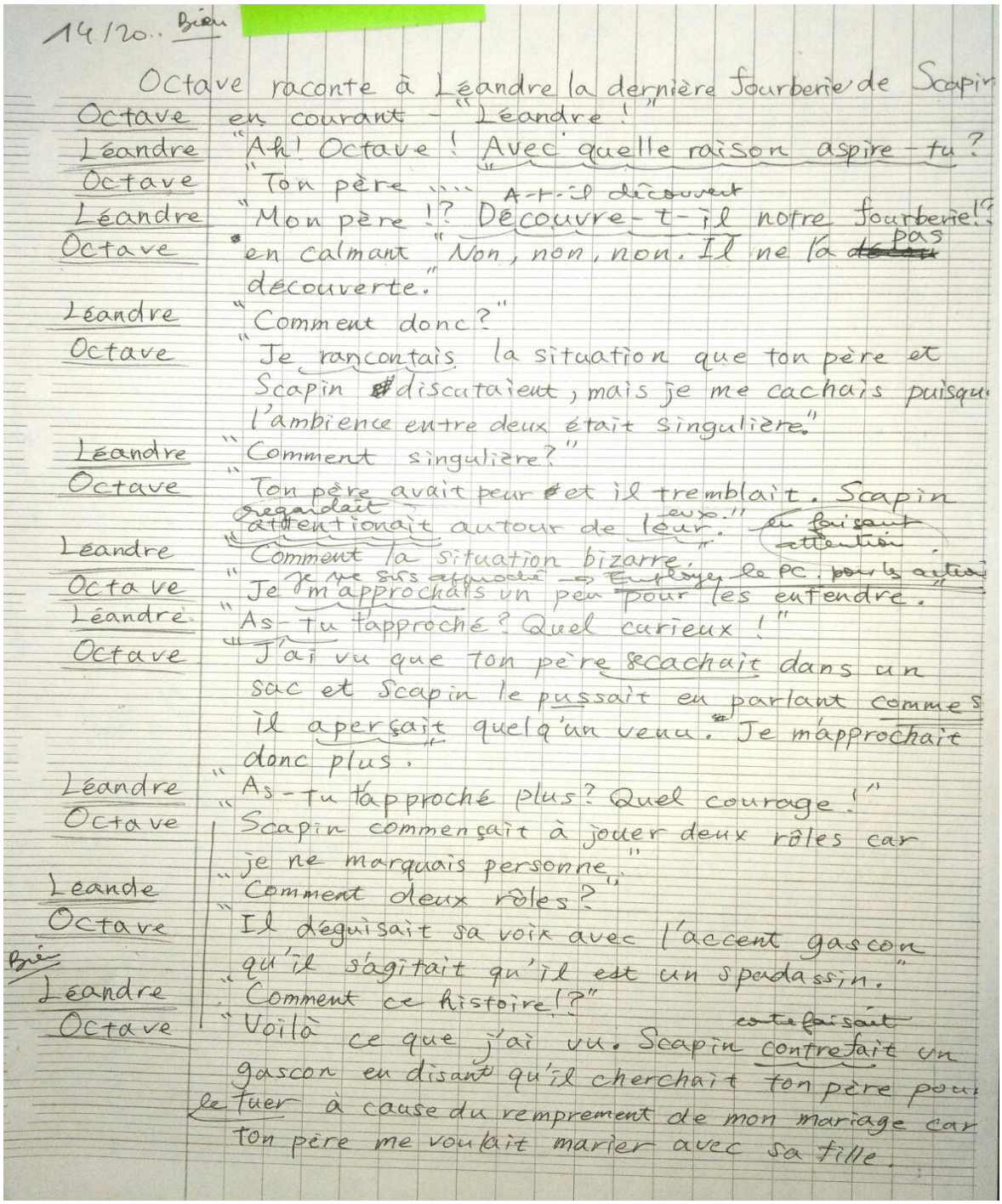
Vous avez correctement raconté le contenu de la scène 2, III, en soulignant son originalité : la comédie jouée par Scapin.

Vous avez aussi écrit des répliques en accord avec la personnalité des interlocuteurs.

Enfin, l'ensemble est bien construit, avec une intro. et une concl., et cohérent par rapport à l'ensemble de la pièce.

Par ailleurs, très bon niveau linguistique et bonne maîtrise de l'emploi des temps

Texte Q



14/20.. Bien

Octave raconte à Léandre la dernière fourberie de Scapin

Octave — en courant – "Léandre !"

Léandre — "Ah ! Octave ! Avec quelle raison aspire-tu ?"

Octave — "Ton père ..... A-t-il découvert

Léandre — "Mon père !? Découvre-t-il notre fourberie !?"

Octave — en calmant "Non, non, non. Il ne l'a pas découverte."

Léandre — "Comment donc ?"

Octave — "Je rancontais la situation que ton père et Scapin discutaient, mais je me cachais puisque l'ambience entre deux était singulière."

Léandre — "Comment singulière ?"

Octave — "Ton père avait peur et il tremblait. Scapin regardait attentionait autour de leur." en faisant attention.

Léandre — "Comment la situation bizarre."

Octave — "Je m'approchais un peu pour les entendre."

Léandre — "As-tu t'approché ? Quel curieux !"

Octave — "J'ai vu que ton père se cachait dans un sac et Scapin le pussait en parlant comme s il aperçait quelqu'un venu. Je m'approchait donc plus."

Léandre — "As-tu t'approché plus ? Quel courage !"

Octave — "Scapin commençait à jouer deux rôles car je ne marquais personne."

Léande — "Comment deux rôles ?"

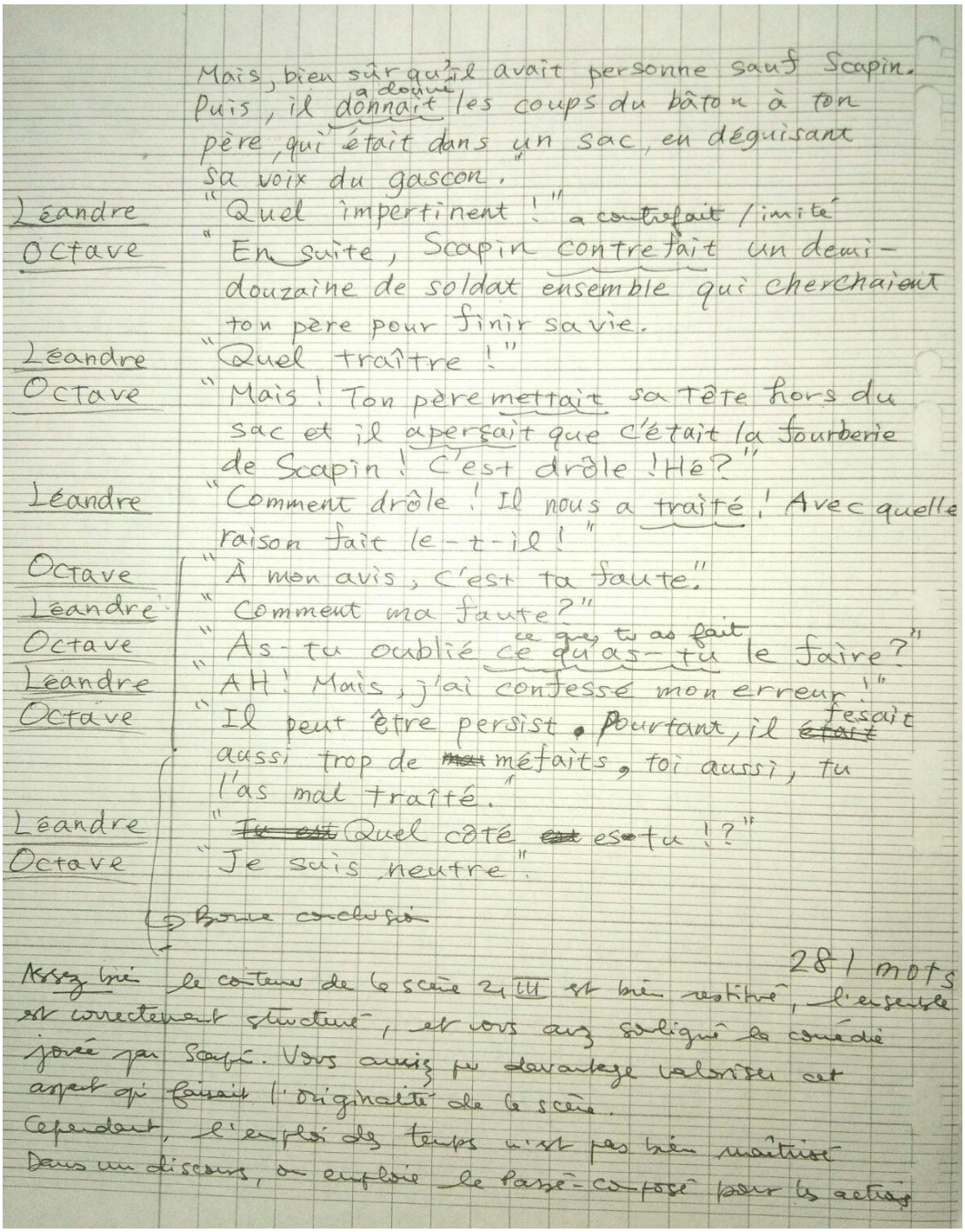
Octave — "Il déguisait sa voix avec l'accent gascon qu'il s'agitait qu'il est un spadassin."

Bien

Léandre — "Comment ce histoire !?"

Octave — "Voilà ce que j'ai vu. Scapin contrefait un gascon en disant qu'il cherchait ton père pour le tuer à cause du remprement de mon mariage car ton père me voulait marier avec sa fille."

Suite 1 - Q



Mais, bien sûr qu'il avait personne sauf Scapin. Puis, il donnait les coups du bâton à ton père, qui était dans un sac, en déguisant sa voix du gascon.

Léandre "Quel impertinent !" a contrefait / imité

Octave "En suite, Scapin contrefait un demi-douzaine de soldat ensemble qui cherchaient ton père pour finir sa vie.

Léandre "Quel traître !"

Octave "Mais ! Ton père mettait sa tête hors du sac et il aperçait que c'était la fourberie de Scapin ! C'est drôle ! Hé ?"

Léandre "Comment drôle ! Il nous a traité ! Avec quelle raison fait le-t-il !"

Octave "À mon avis, c'est ta faute."

Léandre "Comment ma faute ?"

Octave "As-tu oublié ce qu'as-tu le faire ?"

Léandre "AH ! Mais, j'ai confessé mon erreur !"

Octave "Il peut être persist. Pourtant, il ~~était~~ fesait aussi trop de ~~mal~~ méfaits, toi aussi, tu l'as mal traité."

Léandre "~~Tu est~~ Quel côté ~~est~~ es-tu !?"

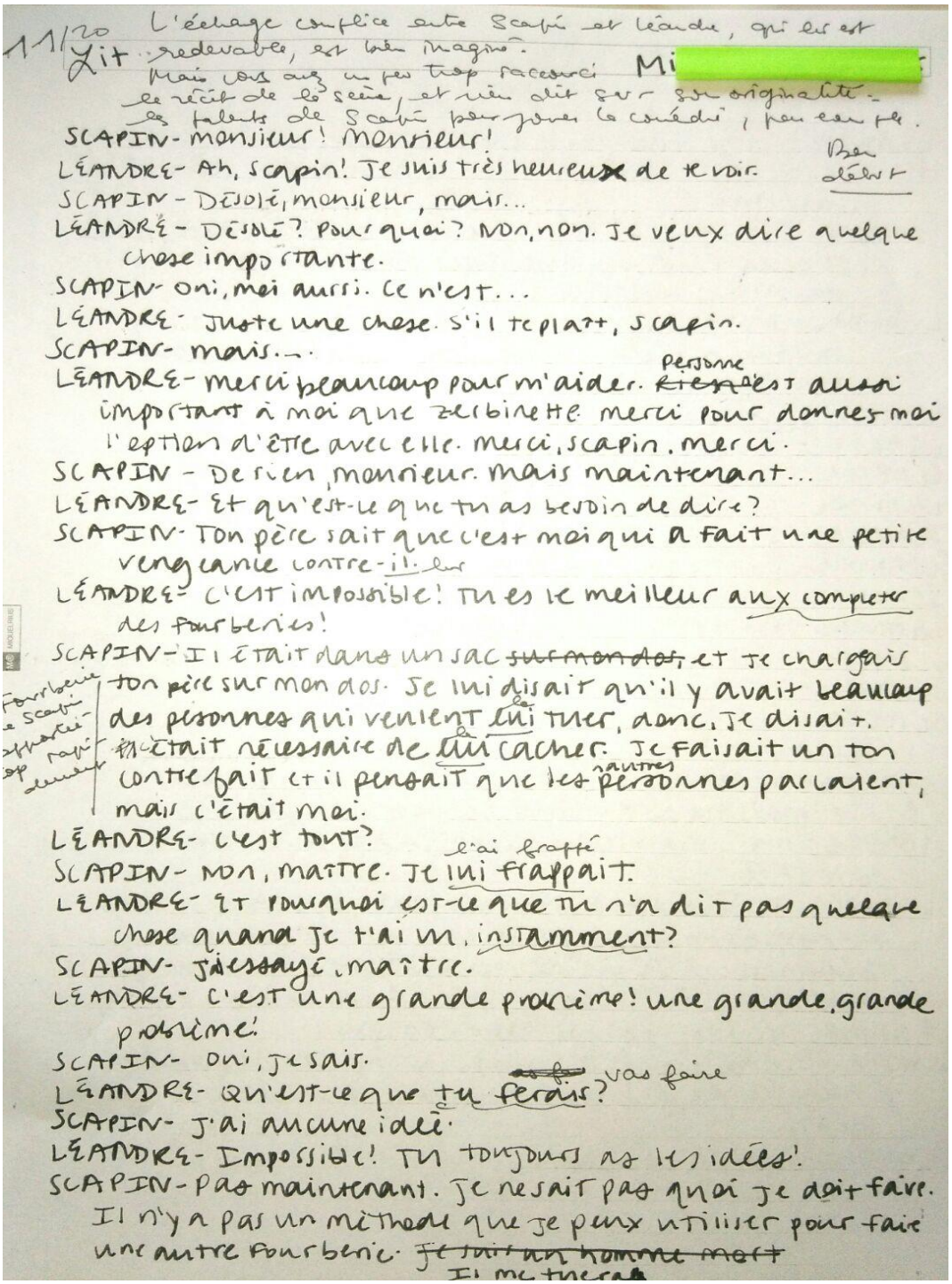
Octave "Je suis neutre".

⇒ ~~Bonne conclusion~~

281 mots

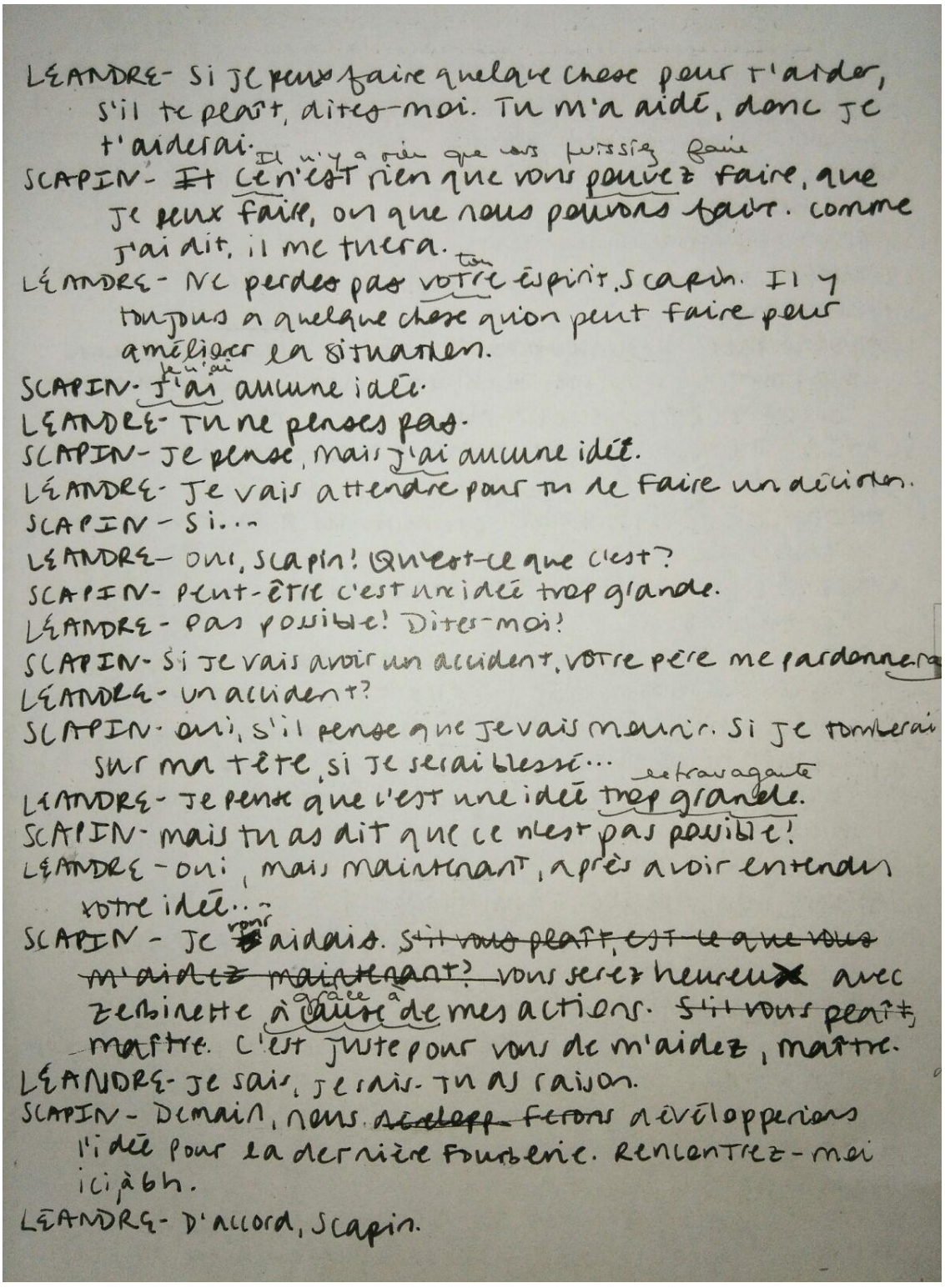
Assez bien le contenu de la scène 24 III est bien restitué, l'ensemble est correctement structuré, et vous avez souligné la comédie jouée par Scapin. Vous auriez pu davantage valoriser cet aspect qui faisait l'originalité de la scène.
Cependant, l'emploi des temps n'est pas bien maîtrisé. Dans un discours, on emploie le passé-composé pour les actions

Texte R



11/20 L'échange complice entre Scapin et Léandre, qui lui est redevable, est bien imaginé.
Lit
Mais vous avez un peu trop raccourci [redacted] le récit de la scène, et rien dit sur son originalité. Les talents de Scapin pour jouer la comédie, pour être.
SCAPIN - Monsieur! Monsieur!
LÉANDRE - Ah, Scapin! Je suis très heureux de te voir. Bon élève
SCAPIN - Désolé, monsieur, mais...
LÉANDRE - Désolé? Pourquoi? Non, non. Je veux dire quelque chose importante.
SCAPIN - Oui, moi aussi. Ce n'est...
LÉANDRE - Juste une chose. S'il te plaît, Scapin.
SCAPIN - Mais...
LÉANDRE - Merci beaucoup pour m'aider. Personne ~~Rien~~ n'est aussi important à moi que Zerbinette. Merci pour donner-moi l'option d'être avec elle. Merci, Scapin. Merci.
SCAPIN - De rien, monsieur. Mais maintenant...
LÉANDRE - Et qu'est-ce que tu as besoin de dire?
SCAPIN - Ton père sait que c'est moi qui a fait une petite vengeance contre-il. lui
LÉANDRE - C'est impossible! Tu es le meilleur aux compter des fourberies!
SCAPIN - Il était dans un sac ~~sur mon dos~~, et je chargeais ton père sur mon dos. Je lui disait qu'il y avait beaucoup des personnes qui veulent le tuer, donc, je disait. Il était nécessaire de le cacher. Je faisait un ton contrefait et il pensait que les autres personnes parlaient, mais c'était moi.
Fourberie de Scapin rapporté par lui-même
LÉANDRE - C'est tout?
SCAPIN - Non, maître. Je lui frappait. J'ai frappé
LÉANDRE - Et pourquoi est-ce que tu n'a dit pas quelque chose quand je t'ai vu, instamment?
SCAPIN - J'essayé, maître.
LÉANDRE - C'est une grande problème! une grande, grande problème!
SCAPIN - Oui, je sais.
LÉANDRE - Qu'est-ce que tu ferais? vas faire
SCAPIN - J'ai aucune idée.
LÉANDRE - Impossible! Tu toujours as les idées!
SCAPIN - Pas maintenant. Je ne sait pas quoi je doit faire. Il n'y a pas un méthode que je peux utiliser pour faire une autre fourberie. ~~Je fait un homme mort~~ Il me tuera

Suite 1 - R



LÉANDRE- Si je peux faire quelque chose pour t'aider, s'il te plaît, dites-moi. Tu m'a aidé, donc je t'aiderai. Il n'y a rien que vous puissiez faire

SCAPIN- Et ~~Et~~ Ce n'est rien que vous pouvez faire, que je peux faire, ou que nous pouvons faire. comme j'ai dit, il me tuera. ton

LÉANDRE- Ne perdez pas votre esprit, Scapin. Il y toujours a quelque chose qu'on peut faire pour améliorer la situation.

SCAPIN- je n'ai j'ai aucune idée.

LÉANDRE- Tu ne penses pas.

SCAPIN- Je pense, mais j'ai aucune idée.

LÉANDRE- Je vais attendre pour toi de faire un accident.

SCAPIN - Si...

LÉANDRE- oui, Scapin! Qu'est-ce que c'est?

SCAPIN- Peut-être c'est une idée trop grande.

LÉANDRE - Pas possible! Dites-moi!

SCAPIN- Si je vais avoir un accident, votre père me pardonnera

LÉANDRE- un accident?

SCAPIN- oui, s'il pense que je vais mourir. Si je tomberai sur ma tête, si je serai blessé... extravagante

LÉANDRE- Je pense que c'est une idée trop grande.

SCAPIN- mais tu as dit que ce n'est pas possible!

LÉANDRE - oui, mais maintenant, après avoir entendu votre idée...

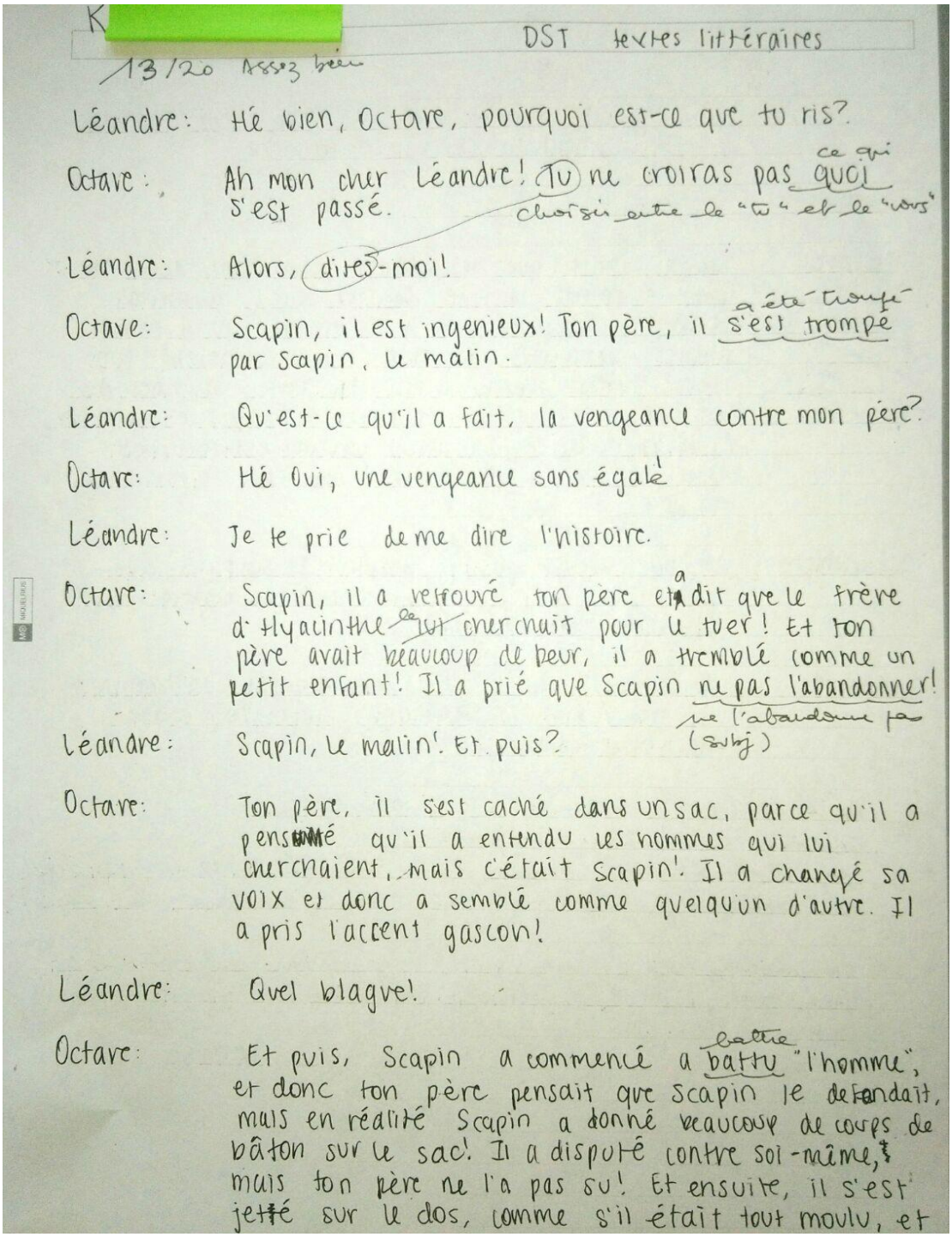
SCAPIN - Je vous ~~t~~ aidais. ~~S'il vous plaît, est-ce que vous m'aidez maintenant?~~ vous serez heureux avec Zerbinette à cause de mes actions. ~~S'il vous plaît,~~ maître. C'est juste pour vous de m'aidez, maître.

LÉANDRE- Je sais, je sais. Tu as raison.

SCAPIN - Demain, nous ~~développerons~~ ferons développerions l'idée pour la dernière fourberie. Rencontrez-moi ici à 6h.

LÉANDRE- D'accord, Scapin.

Texte S



K [redacted] DST textes littéraires

13/20 Assez bien

Léandre: Hé bien, Octave, pourquoi est-ce que tu ris?

Octave: Ah mon cher Léandre! Tu ne croiras pas quoi ce qui s'est passé. choisir entre le "tu" et le "vous"

Léandre: Alors, dites-moi!

Octave: Scapin, il est ingenieux! Ton père, il s'est trompé a été trompé par Scapin, le malin.

Léandre: Qu'est-ce qu'il a fait, la vengeance contre mon père?

Octave: Hé Oui, une vengeance sans égale

Léandre: Je te prie de me dire l'histoire.

Octave: Scapin, il a retrouvé ton père et a dit que le frère d'Hyacinthe le cherchait pour le tuer! Et ton père avait beaucoup de peur, il a tremblé comme un petit enfant! Il a prié que Scapin ne pas l'abandonner! ne l'abandonne pas (subj)

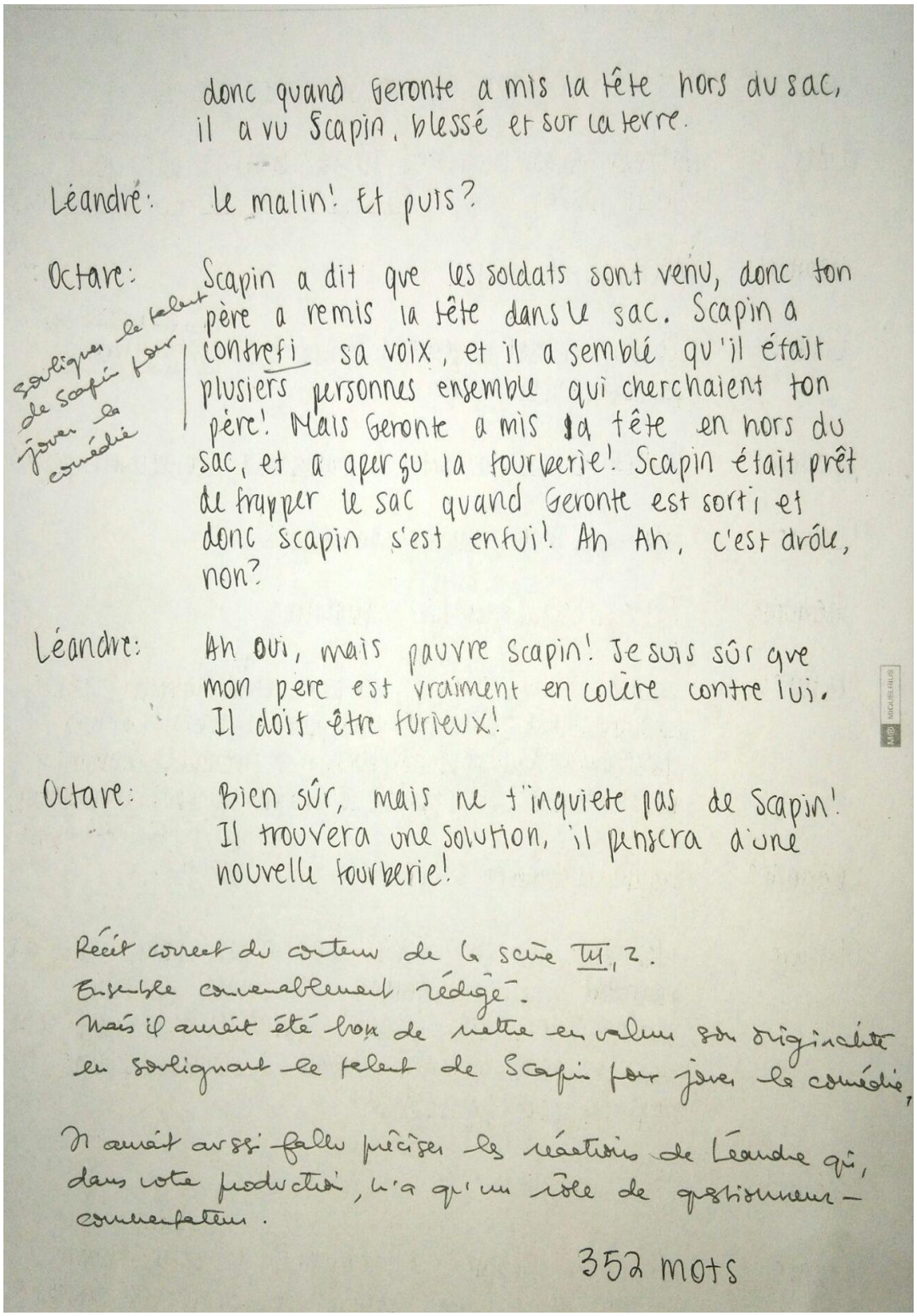
Léandre: Scapin, le malin'. Et puis?

Octave: Ton père, il s'est caché dans un sac, parce qu'il a pensé qu'il a entendu les hommes qui lui cherchaient, mais c'était Scapin'. Il a changé sa voix et donc a semblé comme quelqu'un d'autre. Il a pris l'accent gascon!

Léandre: Quel blague!

Octave: Et puis, Scapin a commencé a battu battre "l'homme", et donc ton père pensait que Scapin le defendait, mais en réalité Scapin a donné beaucoup de coups de bâton sur le sac! Il a disputé contre soi-même, mais ton père ne l'a pas su! Et ensuite, il s'est jetté sur le dos, comme s'il était tout moulu, et

Suite 1 - S



donc quand Geronte a mis la tête hors du sac, il a vu Scapin, blessé et sur la terre.

Léandre: le malin! Et puis?

Octave: Scapin a dit que les soldats sont venu, donc ton père a remis la tête dans le sac. Scapin a contrefi sa voix, et il a semblé qu'il était plusiers personnes ensemble qui cherchaient ton père! Mais Geronte a mis sa tête en hors du sac, et a aperçu la fourberie! Scapin était prêt de frapper le sac quand Geronte est sorti et donc scapin s'est enfui! Ah Ah, c'est drôle, non?

souligner le talent de Scapin pour jouer la comédie

Léandre: Ah oui, mais pauvre Scapin! Je suis sûr que mon pere est vraiment en colère contre lui. Il doit être furieux!

Octave: Bien sûr, mais ne t'inquiete pas de Scapin! Il trouvera une solution, il pensera d'une nouvelle fourberie!

Récit correct du contenu de la scène III, 2.
Ensemble convenablement rédigé.
Mais il aurait été bon de mettre en valeur son originalité en soulignant le talent de Scapin pour jouer la comédie,

Il aurait aussi fallu préciser les réactions de Léandre qui, dans cette production, n'a qu'un rôle de questionneur-commentateur.

352 mots

Annexe 22

Exemples d’activités d’écriture créative proposées par des méthodes de FLE.

c) Nouvelles conjugaisons. Écoutez.
Lisez à voix haute.

Verbe fumer

je fume, tu fumes, il tousse
nous toussons, vous toussez, ils s'arrêtent de fumer.

Verbe rouler

je roule, tu roules, il roule, nous roulons, vous roulez, ils n'ont plus d'essence.

Verbe sonner

je sonne
tu sonnes
il sonne
nous sonnons
vous êtes sourds ?
Ils ne sont pas là !

PEF, « Verbe fumer », « Verbe sonner », « Verbe rouler » in *L'ivre de Français* © Éditions Gallimard

Écrivez de nouvelles conjugaisons avec les verbes s'appeler, aimer et parler.

Ici 1, (2008), Méthode de FLE, (A1), p. 21

UNITÉ 4

à lire à dire

a) Écoutez et lisez.

Chant pour la belle saison

(...)

J'aime et je chante le printemps fleuri.
J'aime et **je chante** l'été avec ses fruits.
J'aime et je chante la joie de vivre.
J'aime et **je chante** le printemps.
J'aime et je chante l'été, saison dans laquelle je suis né.

Robert Desnos, extrait de « Chant pour la belle saison »
in *Mines de rien* recueilli dans *Destinée arbitraire*, © Éditions Gallimard

b) *À vous. Imaginez un poème.*
J'aime et je chante...

Ici 1, (2008), Méthode de FLE, (A1), p. 62

Ici 1, (2008). Méthode de FLE, (A1), p. 76

10. À VOUS DE RACONTER !

A. Mettez-vous par petits groupes et faites une liste de contes que vous connaissez, puis décidez ensemble lequel de ces contes vous voulez raconter.

B. Maintenant, pensez à un intrus, c'est-à-dire, un personnage réel ou fictif qui normalement n'est pas dans ce conte mais que vous voulez introduire dans l'histoire. Puis écrivez votre version du conte.

C. Une fois le texte corrigé par votre professeur, vous pourrez mettre au point une lecture dramatisée de votre conte et le présenter à la classe.

Rond-Point 2, (2004), Méthode de FLE, p. 83

Bilan actionnel

1 **Imaginez et rédigez le début d'un récit de voyage à la manière de Jules Verne.**

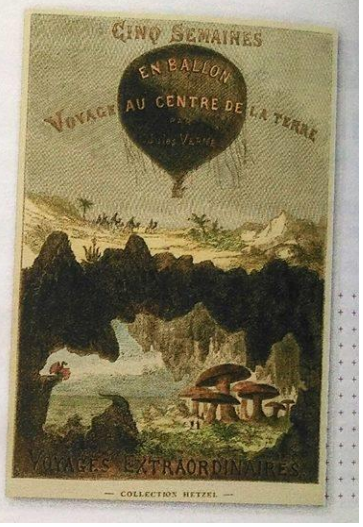
a. En petits groupes, cherchez des informations sur Jules Verne (Qui était-il ? Quelles sont ses principales œuvres ? Qu'est-ce qui caractérise ses romans ? etc.).

b. Discutez entre vous pour choisir un lieu, un personnage principal et un moyen de transport.

c. Collectivement, rédigez les grandes étapes de ce roman (histoire, personnages principaux, fin).

d. Écrivez les premières lignes de cette aventure.

e. Lisez-les au reste de la classe.



Zénith 3, (2013), Méthode de FLE, (B1), p. 122.

Annexe 23

« Adieu », in *Apollinaire Œuvres poétiques*, (1956), Édition La Pléiade, p. 405.

XVIII

ADIEU

L'amour est libre il n'est jamais soumis au sort
Lou le mien est plus fort encor que la mort
Un cœur le mien te suit dans ton voyage au Nord

Lettres Envoie aussi des lettres ma chérie
On aime en recevoir dans notre artillerie
Une par jour au moins une au moins je t'en prie

Lentement la nuit noire est tombée à présent
On va rentrer après avoir acquis du zan
Une deux trois A toi ma vie A toi mon sang

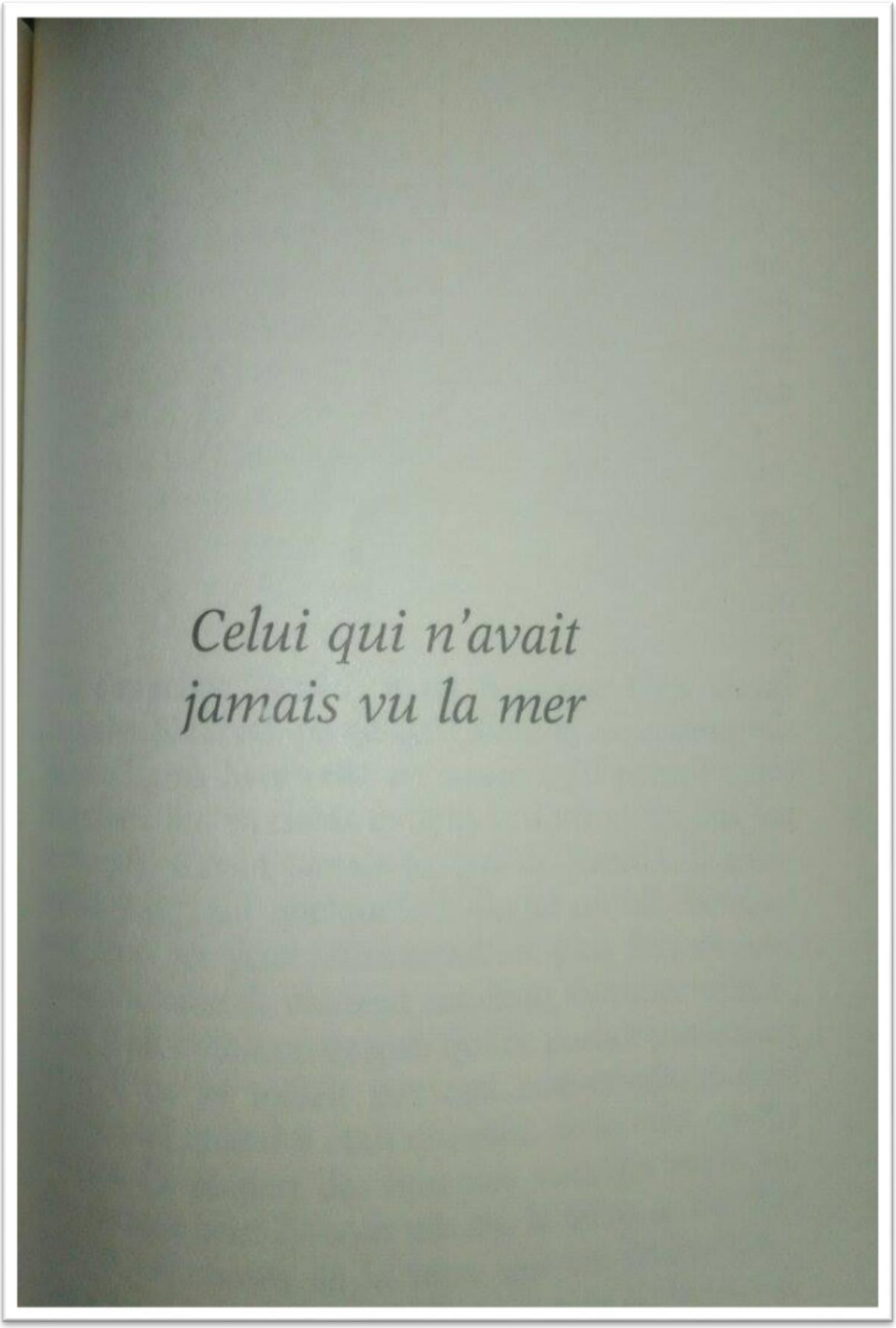
La nuit mon cœur la nuit est très douce et très blonde
Lou le ciel est pur aujourd'hui comme une onde
Un cœur le mien te suit jusques au bout du monde

L'heure est venue Adieu l'heure de ton départ
On va rentrer Il est neuf heures moins le quart
Une deux trois Adieu de Nîmes dans le Gard

4 fév. 1915.

Annexe 24

« Celui qui n'a jamais vu la mer », in J.-M. G. Le Clézio, (1978), *Mondo et autres histoires*, Édition Gallimard, pp. 173-197.


Celui qui n'avait
jamais vu la mer

Il s'appelait Daniel, mais il aurait bien aimé s'appeler Sindbad, parce qu'il avait lu ses aventures dans un gros livre relié en rouge qu'il portait toujours avec lui, en classe et dans le dortoir. En fait, je crois qu'il n'avait jamais lu que ce livre-là. Il n'en parlait pas, sauf quelquefois quand on lui demandait. Alors ses yeux noirs brillaient plus fort, et son visage en lame de couteau semblait s'animer tout à coup. Mais c'était un garçon qui ne parlait pas beaucoup. Il ne se mêlait pas aux conversations des autres, sauf quand il était question de la mer, ou de voyages. La plupart des hommes sont des terriens, c'est comme cela. Ils sont nés sur la terre, et c'est la terre et les choses de la terre qui les intéressent. Même les marins sont souvent des gens de la terre; ils aiment les maisons et les femmes, ils parlent de politique et de voitures. Mais lui, Daniel, c'était comme s'il était d'une autre race. Les choses de la terre l'ennuyaient, les magasins, les voitures, la musique, les films et naturellement les cours du Lycée. Il ne disait rien, il ne bâillait même pas pour montrer son ennui. Mais il restait sur place, assis sur un banc, ou bien sur les marches de l'escalier,

devant le préau, à regarder dans le vide. C'était un élève médiocre, qui réunissait chaque trimestre juste ce qu'il fallait de points pour subsister. Quand un professeur prononçait son nom, il se levait et récitait sa leçon, puis il se rasseyait et c'était fini. C'était comme s'il dormait les yeux ouverts.

Même quand on parlait de la mer, ça ne l'intéressait pas longtemps. Il écoutait un moment, il demandait deux ou trois choses, puis il s'apercevait que ce n'était pas vraiment de la mer qu'on parlait, mais des bains, de la pêche sous-marine, des plages et des coups de soleil. Alors il s'en allait, il retournait s'asseoir sur son banc ou sur ses marches d'escalier, à regarder dans le vide. Ce n'était pas de cette mer-là qu'il voulait entendre parler. C'était d'une autre mer, on ne savait pas laquelle, mais d'une autre mer.

Ça, c'était avant qu'il disparaisse, avant qu'il s'en aille. Personne n'aurait imaginé qu'il partirait un jour, je veux dire *vraiment*, sans revenir. Il était très pauvre, son père avait une petite exploitation agricole à quelques kilomètres de la ville, et Daniel était habillé du tablier gris des pensionnaires, parce que sa famille habitait trop loin pour qu'il puisse rentrer chez lui chaque soir. Il avait trois ou quatre frères plus âgés qu'on ne connaissait pas.

Il n'avait pas d'amis, il ne connaissait personne et personne ne le connaissait. Peut-être qu'il préférait que ce soit ainsi, pour ne pas être lié. Il avait un drôle de visage aigu en lame de couteau, et de beaux yeux noirs indifférents.

Il n'avait rien dit à personne. Mais il avait déjà tout préparé à ce moment-là, c'est certain. Il avait tout préparé dans sa tête, en se souvenant des routes et des cartes, et des noms des villes qu'il allait traverser. Peut-être qu'il avait rêvé à beaucoup de choses,

jour après jour, et chaque nuit, couché dans son lit dans le dortoir, pendant que les autres plaisantaient et fumaient des cigarettes en cachette. Il avait pensé aux rivières qui descendent doucement vers leurs estuaires, aux cris des mouettes, au vent, aux orages qui sifflent dans les mâts des bateaux et aux sirènes des balises.

C'est au début de l'hiver qu'il est parti, vers le milieu du mois de septembre. Quand les pensionnaires se sont réveillés, dans le grand dortoir gris, il avait disparu. On s'en est aperçu tout de suite, dès qu'on a ouvert les yeux, parce que son lit n'était pas défait. Les couvertures étaient tirées avec soin, et tout était en ordre. Alors on a dit seulement : « Tiens ! Daniel est parti ! » sans être vraiment étonnés parce qu'on savait tout de même un peu que cela arriverait. Mais personne n'a rien dit d'autre, parce qu'on ne voulait pas qu'ils le reprennent.

Même les plus bavards des élèves du cours moyen n'ont rien dit. De toute façon, qu'est-ce qu'on aurait pu dire ? On ne savait rien. Pendant longtemps, on chuchotait, dans la cour, ou bien pendant le cours de français, mais ce n'étaient que des bouts de phrase dont le sens n'était connu que de nous.

« Tu crois qu'il est arrivé maintenant ? »

« Tu crois ? Pas encore, c'est loin, tu sais... »

« Demain ? »

« Oui, peut-être... »

Les plus audacieux disaient :

« Peut-être qu'il est en Amérique, déjà... »

Et les pessimistes :

« Bah, peut-être qu'il va revenir aujourd'hui. »

Mais si nous, nous nous taisions, par contre en haut lieu l'affaire faisait du bruit. Les professeurs et les surveillants étaient convoqués régulièrement

dans le bureau du Proviseur, et même à la police. De temps en temps les inspecteurs venaient et ils interrogeaient les élèves un à un pour essayer de leur tirer les vers du nez.

Naturellement, nous, nous parlions de tout sauf de ce qu'on savait, d'elle, de la mer. On parlait de montagnes, de villes, de filles, de trésors, même de romanichels enleveurs d'enfants et de légion étrangère. On disait ça pour brouiller les pistes, et les professeurs et les surveillants étaient de plus en plus énervés et ça les rendait méchants.

Le grand bruit a duré plusieurs semaines, plusieurs mois. Il y a eu deux ou trois avis de recherche dans les journaux, avec le signalement de Daniel et une photo qui ne lui ressemblait pas. Puis tout s'est calmé d'un seul coup, car nous étions tous un peu fatigués de cette histoire. Peut-être qu'on avait tous compris qu'il ne reviendrait pas, jamais.

Les parents de Daniel se sont consolés, parce qu'ils étaient très pauvres et qu'il n'y avait rien d'autre à faire. Les policiers ont classé l'affaire, c'est ce qu'ils ont dit eux-mêmes, et ils ont ajouté quelque chose que les professeurs et les surveillants ont répété, comme si c'était normal, et qui nous a paru, à nous autres, bien extraordinaire. Ils ont dit qu'il y avait comme cela, chaque année, des dizaines de milliers de personnes qui disparaissaient sans laisser de traces, et qu'on ne retrouvait jamais. Les professeurs et les surveillants répétaient cette petite phrase, en haussant les épaules, comme si c'était la chose la plus banale du monde, mais nous, quand on l'a entendue, cela nous a fait rêver, cela a commencé au fond de nous-mêmes un rêve secret et envoûtant qui n'est pas encore terminé.

Quand Daniel est arrivé, c'était sûrement la nuit, à bord d'un long train de marchandises qui avait roulé jour et nuit pendant longtemps. Les trains de marchandises circulent surtout la nuit, parce qu'ils sont très longs et qu'ils vont très lentement, d'un nœud ferroviaire à l'autre. Daniel était couché sur le plancher dur, enroulé dans un vieux morceau de toile à sac. Il regardait à travers la porte à claires-voies, tandis que le train ralentissait et s'arrêtait en grinçant le long des docks. Daniel avait ouvert la porte, il avait sauté sur la voie, et il avait couru le long du talus, jusqu'à ce qu'il trouve un passage. Il n'avait pas de bagages, juste un sac de plage bleu marine qu'il portait toujours avec lui, et dans lequel il avait mis son vieux livre rouge.

Maintenant, il était libre, et il avait froid. Ses jambes lui faisaient mal, après toutes ces heures passées dans le wagon. Il faisait nuit, il pleuvait. Daniel marchait le plus vite qu'il pouvait pour s'éloigner de la ville. Il ne savait pas où il allait. Il marchait droit devant lui, entre les murs des hangars, sur la route qui brillait à la lumière jaune des réverbères. Il n'y avait personne ici, et pas de noms écrits sur les murs. Mais la mer n'était pas loin. Daniel la devinait quelque part sur la droite, cachée par les grandes bâtisses de ciment, de l'autre côté des murs. Elle était dans la nuit.

Au bout d'un moment, Daniel se sentit fatigué de marcher. Il était arrivé dans la campagne, maintenant, et la ville brillait loin derrière lui. La nuit était noire, et la terre et la mer étaient invisibles. Daniel chercha un endroit pour s'abriter de la pluie et du vent, et il entra dans une cabane de planches, au bord de la route. C'est là qu'il s'est installé pour dor-

mir jusqu'au matin. Cela faisait plusieurs jours qu'il n'avait pas dormi, et pour ainsi dire pas mangé, parce qu'il guettait tout le temps à travers la porte du wagon. Il savait qu'il ne devait pas rencontrer de policiers. Alors il s'est caché bien au fond de la cabane de planches, il a grignoté un peu de pain et il s'est endormi.

Quand il se réveilla, le soleil était déjà dans le ciel Daniel est sorti de la cabane, il a fait quelques pas en clignant les yeux. Il y avait un chemin qui conduisait jusqu'aux dunes, et c'est là que Daniel se mit à marcher. Son cœur battait plus fort, parce qu'il savait que c'était de l'autre côté des dunes, à deux cents mètres à peine. Il courait sur le chemin, il escaladait la pente de sable, et le vent soufflait de plus en plus fort, apportant le bruit et l'odeur inconnus. Puis, il est arrivé au sommet de la dune, et d'un seul coup, il l'a vue.

Elle était là, partout, devant lui, immense, gonflée comme la pente d'une montagne, brillant de sa couleur bleue, profonde, toute proche, avec ses vagues hautes qui avançaient vers lui.

« La mer! La mer! » pensait Daniel, mais il n'osa rien dire à voix haute. Il restait sans pouvoir bouger, les doigts un peu écartés, et il n'arrivait pas à réaliser qu'il avait dormi à côté d'elle. Il entendait le bruit lent des vagues qui se mouvaient sur la plage. Il n'y avait plus de vent, tout à coup, et le soleil luisait sur la mer, allumait un feu sur chaque crête de vague. Le sable de la plage était couleur de cendres, lisse, traversé de ruisseaux et couvert de larges flaques qui reflétaient le ciel.

Au fond de lui-même, Daniel a répété le beau nom plusieurs fois, comme cela,

« La mer, la mer, la mer... »

la tête pleine de bruit et de vertige. Il avait envie de parler, de crier même, mais sa gorge ne laissait pas passer sa voix. Alors il fallait qu'il parte en criant, en jetant très loin son sac bleu qui roula dans le sable, il fallait qu'il parte en agitant ses bras et ses jambes comme quelqu'un qui traverse une autoroute. Il bondissait par-dessus les bandes de varech, il titubait dans le sable sec du haut de la plage. Il ôtait ses chaussures et ses chaussettes, et pieds nus, il courait encore plus vite, sans sentir les épines des chardons.

La mer était loin, à l'autre bout de la plaine de sable. Elle brillait dans la lumière, elle changeait de couleur et d'aspect, étendue bleue, puis grise, verte, presque noire, bancs de sable ocre, ourlets blancs des vagues. Daniel ne savait pas qu'elle était si loin. Il continuait à courir, les bras serrés contre son corps, le cœur cognant de toutes ses forces dans sa poitrine. Maintenant il sentait le sable dur comme l'asphalte, humide et froid sous ses pieds. À mesure qu'il s'approchait, le bruit des vagues grandissait, emplissait tout comme un sifflement de vapeur. C'était un bruit très doux et très lent, puis violent et inquiétant comme les trains sur les ponts de fer, ou bien qui fuyait en arrière comme l'eau des fleuves. Mais Daniel n'avait pas peur. Il continuait à courir le plus vite qu'il pouvait, droit dans l'air froid, sans regarder ailleurs. Quand il ne fut plus qu'à quelques mètres de la frange d'écume, il sentit l'odeur des profondeurs et il s'arrêta. Un point de côté brûlait son aine, et l'odeur puissante de l'eau salée l'empêchait de reprendre son souffle.

Il s'assit sur le sable mouillé, et il regarda la mer monter devant lui presque jusqu'au centre du ciel. Il avait tellement pensé à cet instant-là, il avait tellement imaginé le jour où il la verrait enfin, réelle-

ment, pas comme sur les photos ou comme au cinéma, mais vraiment, la mer tout entière, exposée autour de lui, gonflée, avec les gros dos des vagues qui se précipitent et déferlent, les nuages d'écume, les pluies d'embrun en poussière dans la lumière du soleil, et surtout, au loin, cet horizon courbe comme un mur devant le ciel! Il avait tellement désiré cet instant-là qu'il n'avait plus de forces, comme s'il allait mourir, ou bien s'endormir.

C'était bien la mer, sa mer, pour lui seul maintenant, et il savait qu'il ne pourrait plus jamais s'en aller. Daniel resta longtemps couché sur le sable dur, il attendit si longtemps, étendu sur le côté, que la mer commença à monter le long de la pente et vint toucher ses pieds nus.

C'était la marée. Daniel bondit sur ses pieds, tous ses muscles tendus pour la fuite. Au loin, sur les brisants noirs, les vagues déferlèrent avec un bruit de tonnerre. Mais l'eau n'avait pas encore de forces. Elle se brisait, bouillonnait au bas de la plage, elle n'arrivait qu'en rampant. L'écume légère entourait les jambes de Daniel, creusait des puits autour de ses talons. L'eau froide mordit d'abord ses orteils et ses chevilles, puis les insensibilisa.

En même temps que la marée, le vent arriva. Il souffla du fond de l'horizon, il y eut des nuages dans le ciel. Mais c'étaient des nuages inconnus, pareils à l'écume de la mer, et le sel voyageait dans le vent comme des grains de sable. Daniel ne pensait plus à fuir. Il se mit à marcher le long de la mer dans la frange de l'écume. À chaque vague, il sentait le sable filer entre ses orteils écartés puis revenir. L'horizon, au loin, se gonflait et s'abaissait comme une respiration, lançait ses poussées vers la terre.

Daniel avait soif. Dans le creux de sa main, il prit

un peu d'eau et d'écume et il but une gorgée. Le sel brûla sa bouche et sa langue, mais Daniel continua à boire, parce qu'il aimait le goût de la mer. Il y avait si longtemps qu'il pensait à toute cette eau, libre, sans frontières, toute cette eau qu'on pouvait boire pendant toute sa vie ! Sur le rivage, la dernière marée avait rejeté des morceaux de bois et des racines pareils à de grands ossements. Maintenant l'eau les reprenait lentement, les déposait un peu plus haut, les mélangeait aux grandes algues noires.

Daniel marchait au bord de l'eau, et il regardait tout avidement, comme s'il voulait savoir en un instant tout ce que la mer pouvait lui montrer. Il prenait dans ses mains les algues visqueuses, les morceaux de coquilles, il creusait dans la vase le long des galeries des vers, il cherchait partout, en marchant, ou bien à quatre pattes dans le sable mouillé. Le soleil était dur et fort dans le ciel, et la mer grondait sans arrêt.

De temps en temps, Daniel s'arrêtait, face à l'horizon, et il regardait les hautes vagues qui cherchaient à passer par-dessus les brisants. Il respirait de toutes ses forces, pour sentir le souffle, et c'était comme si la mer et l'horizon gonflaient ses poumons, son ventre, sa tête, et qu'il devenait une sorte de géant. Il regardait l'eau sombre, au loin, là où il n'y avait pas de terre ni d'écume mais seulement le ciel libre, et c'était à elle qu'il parlait, à voix basse, comme si elle avait pu l'entendre ; il disait :

« Viens ! Monte jusqu'ici, arrive ! Viens ! »

« Tu es belle, tu vas venir et tu vas recouvrir toute la terre, toutes les villes, tu vas monter jusqu'en haut des montagnes ! »

« Viens, avec tes vagues, monte, monte ! Par ici, par ici ! »

Puis il reculait, pas à pas, vers le haut de la plage.

Il apprit comme cela le cheminement de l'eau qui monte, qui se gonfle, qui se répand comme des mains le long des petites vallées de sable. Les crabes gris couraient devant lui, leurs pinces levées, légers comme des insectes. L'eau blanche emplissait les trous mystérieux, noyait les galeries secrètes. Elle montait, un peu plus haut à chaque vague, elle élargissait ses nappes mouvantes. Daniel dansait devant elle, comme les crabes gris, il courait un peu de travers en levant les bras et l'eau venait mordre ses talons. Puis il redescendait, il creusait des tranchées dans le sable pour qu'elle monte plus vite, et il chantonnait ses paroles pour l'aider à venir :

« Allez, monte, allez, vagues, montez plus haut, venez plus haut, allez ! »

Il était dans l'eau jusqu'à la ceinture, maintenant, mais il ne sentait pas le froid, il n'avait pas peur. Ses habits trempés collaient à sa peau, ses cheveux tombaient devant ses yeux comme des algues. La mer bouillonnait autour de lui, se retirait avec tant de puissance qu'il devait s'agripper au sable pour ne pas tomber à la renverse, puis s'élançait à nouveau et le poussait vers le haut de la plage.

Les algues mortes fouettaient ses jambes, s'enlaçaient à ses chevilles. Daniel les arrachait comme des serpents, les jetait dans la mer en criant :

« Arrh ! Arrh ! »

Il ne regardait pas le soleil, ni le ciel. Il ne voyait même plus la bande lointaine de la terre, ni les silhouettes des arbres. Il n'y avait personne ici, personne d'autre que la mer, et Daniel était libre.

Tout à coup, la mer se mit à monter plus vite. Elle s'était gonflée au-dessus des brisants, et maintenant les vagues arrivaient du large, sans rien qui les

retienne. Elles étaient hautes et larges, un peu de biais, avec leur crête qui fumait et leur ventre bleu sombre qui se creusait sous elles, bordé d'écume. Elles arrivèrent si vite que Daniel n'eut pas le temps de se mettre à l'abri. Il tourna le dos pour fuir, et la vague le toucha aux épaules, passa par-dessus sa tête. Instinctivement, Daniel accrocha ses ongles au sable et cessa de respirer. L'eau tomba sur lui avec un bruit de tonnerre, tourbillonnant, pénétrant ses yeux, ses oreilles, sa bouche, ses narines.

Daniel rampa vers le sable sec, en faisant de grands efforts. Il était si étourdi qu'il resta un moment couché à plat ventre dans la frange d'écume, sans pouvoir bouger. Mais les autres vagues arrivaient, en grondant. Elles levaient encore plus haut leurs crêtes et leurs ventres se creusaient comme des grottes. Alors Daniel courut vers le haut de la plage, et il s'assit dans le sable des dunes, de l'autre côté de la barrière de varech. Pendant le reste de la journée, il ne s'approcha plus de la mer. Mais son corps tremblait encore, et il avait sur toute sa peau, et même à l'intérieur, le goût brûlant du sel, et au fond de ses yeux la tache éblouie des vagues.

À l'autre bout de la baie il y avait un cap noir, creusé de grottes. C'est là que Daniel vécut, les premiers jours, quand il est arrivé devant la mer. Sa grotte, c'était une petite anfractuosité dans les rochers noirs, tapissée de galets et de sable gris. C'est là que Daniel vécut, pendant tous ces jours, pour ainsi dire sans jamais quitter la mer des yeux.

Quand la lumière du soleil apparaissait, très pâle et grise, et que l'horizon était à peine visible comme un fil dans les couleurs mêlées du ciel et de la mer, Daniel se levait et il sortait de la grotte. Il grimpait

en haut des rochers noirs pour boire l'eau de pluie dans les flaques. Les grands oiseaux de mer venaient là aussi, ils volaient autour de lui en poussant leurs longs cris grinçants, et Daniel les saluait en sifflant. Le matin, quand la mer était basse, les fonds mystérieux étaient découverts. Il y avait de grandes mares d'eau sombre, des torrents qui cascadaient entre les pierres, des chemins glissants, des collines d'algues vivantes. Alors Daniel quittait le cap et il descendait le long des rochers jusqu'au centre de la plaine découverte par la mer. C'était comme s'il arrivait au centre même de la mer, dans un pays étrange, qui n'existait que quelques heures.

Il fallait se dépêcher. La frange noire des brisants était toute proche, et Daniel entendait les vagues gronder à voix basse, et les courants profonds qui murmuraient. Ici, le soleil ne brillait pas longtemps. La mer reviendrait bientôt les couvrir de son ombre, et la lumière se réverbérait sur eux avec violence, sans parvenir à les réchauffer. La mer montrait quelques secrets, mais il fallait les apprendre vite, avant qu'ils ne disparaissent. Daniel courait sur les rochers du fond de la mer, entre les forêts des algues. L'odeur puissante montait des mares et des vallées noires, l'odeur que les hommes ne connaissent pas et qui les enivre.

Dans les grandes flaques, tout près de la mer, Daniel cherchait les poissons, les crevettes, les coquillages. Il plongeait ses bras dans l'eau, entre les touffes d'algues, et il attendait que les crustacés viennent chatouiller le bout de ses doigts ; alors il les attrapait. Dans les flaques, les anémones de mer, violettes, grises, rouge sang ouvraient et fermaient leurs corolles.

Sur les rochers plats vivaient les patelles blanches

et bleues, les nasses orange, les mitres, les arches, les tellines. Dans les creux des mares, quelquefois, la lumière brillait sur le dos large des tonnes, ou sur la nacre couleur d'opale d'une notice. Ou bien, soudain, entre les feuilles d'algues apparaissait la coquille vide irisée comme un nuage d'un vieil ormeau, la lame d'un couteau, la forme parfaite d'une coquille Saint-Jacques. Daniel les regardait, longtemps, là où elles étaient, à travers la vitre de l'eau, et c'était comme s'il vivait dans la flaque lui aussi, au fond d'une crevasse minuscule, ébloui par le soleil et attendant la nuit de la mer.

Pour manger, il chassait les patelles. Il fallait s'approcher d'elles sans faire de bruit, pour qu'elles ne se soudent pas à la pierre. Puis les décoller d'un coup de pied, en frappant avec le bout du gros orteil. Mais souvent les patelles entendaient le bruit de ses pas, ou le chuintement de sa respiration, et elles se collaient contre les rochers plats, en faisant une série de claquements. Quand Daniel avait pris suffisamment de crevettes et de coquillages, il déposait sa pêche dans une petite flaque, au creux d'un rocher, pour la faire cuire plus tard dans une boîte de conserve sur un feu de varech. Puis il allait voir plus loin, tout à fait à l'extrémité de la plaine du fond de la mer, là où les vagues déferlaient. Car c'était là que vivait son ami poulpe.

C'était lui que Daniel avait connu tout de suite, le premier jour où il était arrivé devant la mer, avant même de connaître les oiseaux de mer et les anémones. Il était venu jusqu'au bord des vagues qui déferlent en tombant sur elles-mêmes, quand la mer et l'horizon ne bougent plus, ne se gonflent plus, et que les grands courants sombres semblent se retenir avant de bondir. C'était l'endroit le plus secret du

monde, sans doute, là où la lumière du jour ne brille que pendant quelques minutes. Daniel avait marché très doucement, en se retenant aux parois des roches glissantes, comme s'il descendait vers le centre de la terre. Il avait vu la grande mare aux eaux lourdes, où bougeaient lentement les algues longues, et il était resté immobile, le visage touchant presque la surface. Alors il avait vu les tentacules du poulpe qui flottaient devant les parois de la mare. Ils sortaient d'une faille, tout près du fond, pareils à de la fumée, et ils glissaient doucement sur les algues. Daniel avait retenu son souffle, regardant les tentacules qui bougeaient à peine, mêlés aux filaments des algues.

Puis le poulpe était sorti. Le long corps cylindrique bougeait avec précaution, ses tentacules ondulant devant lui. Dans la lumière brisée du soleil éphémère, les yeux jaunes du poulpe brillaient comme du métal sous les sourcils proéminents. Le poulpe avait laissé flotter un instant ses longs tentacules aux disques violacés, comme s'il cherchait quelque chose. Puis il avait vu l'ombre de Daniel penchée au-dessus de la mare, et il avait bondi en arrière, en serrant ses tentacules et en lâchant un drôle de nuage gris-bleu.

Maintenant, comme chaque jour, Daniel arrivait au bord de la mare, tout près des vagues. Il se pencha au-dessus de l'eau transparente, et il appela doucement le poulpe. Il s'assit sur le rocher en laissant ses jambes nues plonger dans l'eau, devant la faille où habitait le poulpe, et il attendit, sans bouger. Au bout d'un moment, il sentit les tentacules qui touchaient légèrement sa peau, qui s'enroulaient autour de ses chevilles. Le poulpe le caressait avec précaution, quelquefois entre les orteils et sous la plante des pieds, et Daniel se mettait à rire.

« Bonjour Wiatt », dit Daniel. Le poulpe s'appelait Wiatt, mais il ne savait pas son nom, bien sûr. Daniel lui parlait à voix basse, pour ne pas l'effrayer. Il lui posait des questions sur ce qui se passe au fond de la mer, sur ce qu'on voit quand on est en dessous des vagues. Wiatt ne répondait pas, mais il continuait à caresser les pieds et les chevilles de Daniel, très doucement, comme avec des cheveux.

Daniel l'aimait bien. Il ne pouvait jamais le voir très longtemps, parce que la mer montait vite. Quand la pêche avait été bonne, Daniel lui apportait un crabe, ou des crevettes, qu'il lâchait dans la mare. Les tentacules gris jaillissaient comme des fouets, saisissaient les proies et les ramenait vers le rocher. Daniel ne voyait jamais le poulpe manger. Il restait presque toujours caché dans sa faille noire, immobile, avec ses longs tentacules qui flottaient devant lui. Peut-être qu'il était comme Daniel, peut-être qu'il avait voyagé longtemps pour trouver sa maison au fond de la mare, et qu'il regardait le ciel clair à travers l'eau transparente.

Lorsque la mer était tout à fait basse, il y avait comme une illumination. Daniel marchait au milieu des rochers, sur les tapis d'algues, et le soleil commençait à se réverbérer sur l'eau et sur les pierres, allumait des feux pleins de violence. Il n'y avait pas de vent à ce moment-là, pas un souffle. Au-dessus de la plaine du fond de la mer, le ciel bleu était très grand, il brillait d'une lumière exceptionnelle. Daniel sentait la chaleur sur sa tête et sur ses épaules, il fermait les yeux pour ne pas être aveuglé par le miroitement terrible. Il n'y avait rien d'autre alors, rien d'autre : le ciel, le soleil, le sel, qui commençaient à danser sur les rochers.

Un jour où la mer était descendue si loin qu'on ne

voyait plus qu'un mince liséré bleu, vers l'horizon, Daniel se mit en route à travers les rochers du fond de la mer. Il sentit tout à coup l'ivresse de ceux qui sont entrés sur une terre vierge, et qui savent qu'ils ne pourront peut-être pas revenir. Il n'y avait plus rien de semblable, ce jour-là; tout était inconnu, nouveau. Daniel se retourna et il vit la terre ferme loin derrière lui, pareille à un lac de boue. Il sentit aussi la solitude, le silence des rochers nus usés par l'eau de la mer l'inquiétude qui sortait de toutes les fissures, de tous les puits secrets, et il se mit à marcher plus vite, puis à courir. Son cœur battait fort dans sa poitrine, comme le premier jour où il était arrivé devant la mer. Daniel courait sans reprendre haleine, bondissait par-dessus les mares et les vallées d'algues, suivait les arêtes rocheuses en écartant les bras pour garder son équilibre.

Il y avait parfois de larges dalles gluantes, couvertes d'algues microscopiques, ou bien des rocs aigus comme des lames, d'étranges pierres qui ressemblaient à des peaux de squale. Partout, les flaques d'eau étincelaient, frissonnaient. Les coquillages incrustés dans les roches crépitaient au soleil, les rouleaux d'algues faisaient un drôle de bruit de vapeur.

Daniel courait sans savoir où il allait, au milieu de la plaine du fond de la mer, sans s'arrêter pour voir la limite des vagues. La mer avait disparu maintenant, elle s'était retirée jusqu'à l'horizon comme si elle avait coulé par un trou qui communiquait avec le centre de la terre.

Daniel n'avait pas peur, mais il n'était plus tout à fait lui-même. Il n'appelait pas la mer, il ne lui parlait plus. La lumière du soleil se réverbérait sur l'eau des flaques comme sur des miroirs, elle se brisait sur

les pointes des rochers, elle faisait des bonds rapides, elle multipliait ses éclairs. La lumière était partout à la fois, si proche qu'il sentait sur son visage le passage des rayons durcis, ou bien très loin, pareille à l'étincelle froide des planètes. C'était à cause d'elle que Daniel courait en zigzag à travers la plaine des rochers. La lumière l'avait rendu libre et fou, et il bondissait comme elle, sans voir. La lumière n'était pas douce et tranquille, comme celle des plages et des dunes. C'était un tourbillon insensé qui jaillissait sans cesse, rebondissait entre les deux miroirs du ciel et des rochers.

Surtout, il y avait le sel. Depuis des jours, il s'était accumulé partout sur les pierres noires, sur les galets, dans les coquilles des mollusques et même sur les petites feuilles pâles des plantes grasses, au pied de la falaise. Le sel avait pénétré la peau de Daniel, s'était déposé sur ses lèvres, dans ses sourcils et ses cils, dans ses cheveux et ses vêtements, et maintenant cela faisait une carapace dure qui brûlait. Le sel était même entré à l'intérieur de son corps, dans sa gorge, dans son ventre, jusqu'au centre de ses os, il rongeait et crissait comme une poussière de verre, il allumait des étincelles sur ses rétines douloureuses. La lumière du soleil avait enflammé le sel, et maintenant chaque prisme scintillait autour de Daniel et dans son corps. Alors il y avait cette sorte d'ivresse, cette électricité qui vibrait, parce que le sel et la lumière ne voulaient pas qu'on reste en place; ils voulaient qu'on danse et qu'on coure, qu'on saute d'un rocher à l'autre, ils voulaient qu'on fuie à travers le fond de la mer.

Daniel n'avait jamais vu tant de blancheur. Même l'eau des mares, même le ciel étaient blancs. Ils brûlaient les rétines. Daniel ferma les yeux tout à fait et

il s'arrêta, parce que ses jambes tremblaient et ne pouvaient plus le porter. Il s'assit sur un rocher plat, devant un lac d'eau de mer. Il écouta le bruit de la lumière qui bondissait sur les roches, tous les craquements secs, les claquements, les chuintements, et, près de ses oreilles, le murmure aigu pareil au chant des abeilles. Il avait soif, mais c'était comme si aucune eau ne pourrait le rassasier jamais. La lumière continuait à brûler son visage, ses mains, ses épaules, elle mordait avec des milliers de picotements, de fourmillements. Les larmes salées se mirent à couler de ses yeux fermés, lentement, traçant des sillons chauds sur ses joues. Entrouvrant ses paupières avec effort, il regarda la plaine des roches blanches, le grand désert où brillaient les mares d'eau cruelle. Les animaux marins et les coquillages avaient disparu, ils s'étaient cachés dans les failles, sous les rideaux des algues.

Daniel se pencha en avant sur le rocher plat, et il mit sa chemise sur sa tête, pour ne plus voir la lumière et le sel. Il resta longtemps immobile, la tête entre ses genoux, tandis que la danse brûlante passait et repassait sur le fond de la mer.

Puis le vent est venu, faible d'abord, qui marchait avec peine dans l'air épais. Le vent grandit, le vent froid sorti de l'horizon, et les mares d'eau de mer frémissaient et changeaient de couleur. Le ciel eut des nuages, la lumière redevint cohérente. Daniel entendit le grondement de la mer proche, les grandes vagues qui frappaient leurs ventres sur les rochers. Des gouttes d'eau mouillèrent ses habits et il sortit de sa torpeur.

La mer était là, déjà. Elle venait très vite, elle entourait avec hâte les premiers rochers comme des îles, elle noyait les crevasses, elle glissait avec un

bruit de rivière en crue. Chaque fois qu'elle avait englouti un morceau de roche, il y avait un bruit sourd qui ébranlait le socle de la terre, et un rugissement dans l'air.

Daniel se leva d'un bond. Il se mit à courir vers le rivage sans s'arrêter. Maintenant il n'avait plus sommeil, il ne craignait plus la lumière et le sel. Il sentait une sorte de colère au fond de son corps, une force qu'il ne comprenait pas, comme s'il avait pu briser les rochers et creuser les fissures, comme cela, d'un seul coup de talon. Il courait au-devant de la mer, en suivant la route du vent, et il entendait derrière lui le rugissement des vagues. De temps en temps, il criait, lui aussi, pour les imiter :

« Ram! Ram! »

car c'était lui qui commandait la mer.

Il fallait courir vite! La mer voulait tout prendre, les rochers, les algues, et aussi celui qui courait devant elle. Parfois elle lançait un bras, à gauche, ou à droite, un long bras gris et taché d'écume qui coupait la route de Daniel. Il faisait un bond de côté, il cherchait un passage au sommet des roches, et l'eau se retirait en suçant les trous des crevasses.

Daniel traversa plusieurs lacs déjà troubles, en nageant. Il ne sentait plus la fatigue. Au contraire, il y avait une sorte de joie en lui, comme si la mer, le vent et le soleil avaient dissous le sel et l'avaient libéré.

La mer était belle! Les gerbes blanches fusaient dans la lumière, très haut et très droit, puis retombaient en nuages de vapeur qui glissaient dans le vent. L'eau nouvelle emplissait les creux des roches, lavait la croûte blanche, arrachait les touffes d'algues. Loin, près des falaises, la route blanche de la plage brillait. Daniel pensait au naufrage de Sind-

bad, quand il avait été porté par les vagues jusqu'à l'île du roi Mihrage, et c'était tout à fait comme cela, maintenant. Il courait vite sur les rochers, ses pieds nus choisissaient les meilleurs passages, sans même qu'il ait eu le temps d'y penser. Sans doute il avait vécu ici depuis toujours, sur la plaine du fond de la mer, au milieu des naufrages et des tempêtes.

Il allait à la même vitesse que la mer, sans s'arrêter, sans reprendre son souffle, écoutant le bruit des vagues. Elles venaient de l'autre bout du monde, hautes, penchées en avant, portant l'écume, elles glissaient sur les roches lisses et elles s'écrasaient dans les crevasses.

Le soleil brillait de son éclat fixe, tout près de l'horizon. C'était de lui que venait toute cette force, sa lumière poussait les vagues contre la terre. C'était une danse qui ne pouvait pas finir, la danse du sel quand la mer était basse, la danse des vagues et du vent quand le flot remontait vers le rivage.

Daniel entra dans la grotte quand la mer atteignit le rempart de varech. Il s'assit sur les galets pour regarder la mer et le ciel. Mais les vagues dépassèrent les algues et il dut reculer à l'intérieur de la grotte. La mer battait toujours, lançait ses nappes blanches qui frémissaient sur les cailloux comme une eau en train de bouillir. Les vagues continuèrent à monter, comme cela, une après l'autre, jusqu'à la dernière barrière d'algues et de brindilles. Elle trouvait les algues les plus sèches, les branches d'arbre blanchies par le sel, tout ce qui s'était amoncelé à l'entrée de la grotte depuis des mois. L'eau butait contre les débris, les séparait, les prenait dans le ressac. Maintenant Daniel avait le dos contre le fond de la grotte. Il ne pouvait plus reculer davantage. Alors il regarda la mer pour l'arrêter. De toutes ses forces,

il la regardait, sans parler, et il renvoyait les vagues en arrière, en faisant des contre-lames qui brisaient l'élan de la mer.

Plusieurs fois, les vagues sautèrent par-dessus les remparts d'algues et de débris, éclaboussant le fond de la grotte et entourant les jambes de Daniel. Puis la mer cessa de monter tout d'un coup. Le bruit terrible s'apaisa, les vagues devinrent plus douces, plus lentes, comme alourdies par l'écume. Daniel comprit que c'était fini.

Il s'allongea sur les galets, à l'entrée de la grotte, la tête tournée vers la mer. Il grelottait de froid et de fatigue, mais il n'avait jamais connu un tel bonheur. Il s'endormit comme cela, dans la paix étale, et la lumière du soleil baissa lentement comme une flamme qui s'éteint.

Après cela, qu'est-il devenu ? Qu'a-t-il fait, tous ces jours, tous ces mois, dans sa grotte, devant la mer ? Peut-être qu'il est parti vraiment pour l'Amérique, ou jusqu'en Chine, sur un cargo qui allait lentement, de port en port, d'île en île. Les rêves qui commencent ainsi ne doivent pas s'arrêter. Ici, pour nous qui sommes loin de la mer, tout était impossible et facile. Tout ce que nous savions, c'est qu'il s'était passé quelque chose d'étrange.

C'était étrange, parce que cela avait un aspect illogique qui démentait tout ce que les gens sérieux disaient. Ils s'étaient tellement agités en tous sens pour retrouver la trace de Daniel Sindbad, les professeurs, les surveillants, les policiers, ils avaient posé tant de questions, et voilà qu'un jour, à partir d'une certaine date, ils ont fait comme si Daniel n'avait jamais existé. Ils ne parlaient plus de lui. Ils ont envoyé tous ses effets, et même ses vieilles copies

à ses parents, et il n'est plus rien resté de lui dans le Lycée que son souvenir. Et même de cela, les gens ne voulaient plus. Ils ont recommencé à parler de choses et d'autres, de leurs femmes et de leurs maisons, de leurs autos et des élections cantonales, comme avant, comme s'il ne s'était rien passé.

Peut-être qu'ils ne faisaient pas semblant. Peut-être qu'ils avaient réellement oublié Daniel, à force d'avoir trop pensé à lui pendant des mois. Peut-être que s'il était revenu, et qu'il s'était présenté à la porte du Lycée, les gens ne l'auraient pas reconnu et lui auraient demandé :

« Qui êtes-vous ? Qu'est-ce que vous voulez ? »

Mais nous, nous ne l'avions pas oublié. Personne ne l'avait oublié, dans le dortoir, dans les classes, dans la cour, même ceux qui ne l'avaient pas connu. Nous parlions des choses du Lycée, des problèmes et des versions, mais nous pensions toujours très fort à lui, comme s'il était réellement un peu Sindbad et qu'il continuait à parcourir le monde. De temps en temps, nous nous arrêtions de parler, et quelqu'un posait la question, toujours la même :

« Tu crois qu'il est là-bas ? »

Personne ne savait au juste ce que c'était, là-bas, mais c'était comme si on voyait cet endroit, la mer immense, le ciel, les nuages, les récifs sauvages et les vagues, les grands oiseaux blancs qui planent dans le vent.

Quand la brise agitait les branches des châtaigniers, on regardait le ciel, et on disait, avec un peu d'inquiétude, à la manière des marins :

« Il va y avoir de la tempête. »

Et quand le soleil de l'hiver brillait dans le ciel bleu, on commentait :

« Il a de la chance aujourd'hui. »

Mais on ne disait jamais beaucoup plus, parce que c'était comme un pacte qu'on avait conclu sans le savoir avec Daniel, une alliance de secret et de silence qu'on avait passée un jour avec lui, ou bien peut-être comme ce rêve qu'on avait commencé; simplement, un matin, en ouvrant les yeux et en voyant dans la pénombre du dortoir le lit de Daniel, qu'il avait préparé pour le reste de sa vie, comme s'il ne devait plus jamais dormir.

Annexe 25

« La Chevelure », in Guy de Maupassant, (2003), *Contes fantastiques,* Version intégrale, Édition Marabout, pp. 185-192.

LA CHEVELURE

Les murs de la cellule étaient nus, peints à la chaux. Une fenêtre étroite et grillée, percée très haut de façon qu'on ne pût pas y atteindre, éclairait cette pièce claire et sinistre ; et le fou, assis sur une chaise de paille, nous regardait d'un œil fixe, vague et hanté. Il était fort maigre, avec des joues creuses et des cheveux presque blancs qu'on devinait blanchis en quelques mois. Ses vêtements semblaient trop larges pour ses membres secs, pour sa poitrine rétrécie, pour son ventre creux. On sentait cet homme ravagé, rongé par sa pensée, par une Pensée, comme un fruit par un ver. Sa Folie, son idée était là, dans cette tête, obstinée, harcelante, dévorante. Elle mangeait le corps peu à peu. Elle, l'Invisible, l'Impalpable, l'Insaisissable, l'Immatérielle Idée minait la chair, buvait le sang, éteignait la vie.

Quel mystère que cet homme tué par un Songe ! Il faisait peine, peur et pitié, ce Possédé ! Quel rêve étrange, épouvantable et mortel habitait dans ce front, qu'il plissait de rides profondes, sans cesse remuantes ?

Le médecin me dit : « Il a de terribles accès de fureur, c'est un des déments les plus singuliers que j'aie vus. Il est atteint de folie érotique et macabre. C'est une sorte de nécrophile. Il a d'ailleurs écrit son journal qui nous montre le plus clairement du monde la maladie de son esprit. Sa folie y est pour

ainsi dire palpable. Si cela vous intéresse vous pouvez parcourir ce document. » Je suivis le docteur dans son cabinet, et il me remit le journal de ce misérable homme. « Lisez, dit-il, et vous me direz votre avis. »

Voici ce que contenait ce cahier :

■

Jusqu'à l'âge de trente-deux ans, je vécus tranquille, sans amour. La vie m'apparaissait très simple, très bonne et très facile. J'étais riche. J'avais du goût pour tant de choses que je ne pouvais éprouver de passion pour rien. C'est bon de vivre ! Je me réveillais heureux, chaque jour, pour faire des choses qui me plaisaient, et je me couchais satisfait, avec l'espérance paisible du lendemain et de l'avenir sans souci.

J'avais eu quelques maîtresses sans avoir jamais senti mon cœur affolé par le désir ou mon âme meurtrie d'amour après la possession. C'est bon de vivre ainsi. C'est meilleur d'aimer, mais terrible. Encore, ceux qui aiment comme tout le monde doivent-ils éprouver un ardent bonheur, moindre que le mien peut-être, car l'amour est venu me trouver d'une incroyable manière.

Etant riche, je recherchais les meubles anciens et les vieux objets ; et souvent je pensais aux mains inconnues qui avaient palpé ces choses, aux yeux qui les avaient admirées, aux cœurs qui les avaient aimées, car on aime les choses ! Je restais souvent pendant des heures, des heures et des heures, à regarder une petite montre du siècle dernier. Elle était si mignonne, si jolie, avec son émail et son or ciselé. Et elle marchait encore comme au jour où une femme l'avait achetée dans le ravissement de posséder ce fin bijou. Elle n'avait point cessé de palpiter, de vivre sa vie de mécanique, et elle continuait toujours son tic-tac régulier, depuis un siècle passé. Qui donc l'avait portée la première sur son sein dans la tiédeur des étoffes, le cœur de la montre battant contre le cœur de la femme ? Quelle main l'avait tenue au bout de ses doigts un peu chauds, l'avait tournée, retournée, puis avait

essuyé les bergers de porcelaine ternis une seconde par la moiteur de la peau ? Quels yeux avaient épié sur ce cadran fleuri l'heure attendue, l'heure chérie, l'heure divine ?

Comme j'aurais voulu la connaître, la voir, la femme qui avait choisi cet objet exquis et rare ! Elle est morte ! Je suis possédé par le désir des femmes d'autrefois ; j'aime, de loin, toutes celles qui ont aimé ! — L'histoire des tendresses passées m'emplit le cœur de regrets. Oh ! la beauté, les sourires, les caresses jeunes, les espérances ! Tout cela ne devrait-il pas être éternel !

Comme j'ai pleuré, pendant des nuits entières, sur les pauvres femmes de jadis, si belles, si tendres, si douces, dont les bras se sont ouverts pour le baiser et qui sont mortes ! Le baiser est immortel, lui ! Il va de lèvre en lèvre, de siècle en siècle, d'âge en âge. — Les hommes le recueillent, le donnent et meurent.

Le passé m'attire, le présent m'effraye parce que l'avenir c'est la mort. Je regrette tout ce qui s'est fait, je pleure tous ceux qui ont vécu ; je voudrais arrêter le temps, arrêter l'heure. Mais elle va, elle va, elle passe, elle me prend de seconde en seconde un peu de moi pour le néant de demain. Et je ne revivrai jamais.

Adieu celles d'hier. Je vous aime.

Mais je ne suis pas à plaindre. Je l'ai trouvée, moi, celle que j'attendais ; et j'ai goûté par elle d'incroyables plaisirs.

Je rôdais dans Paris par un matin de soleil, l'âme en fête, le pied joyeux, regardant les boutiques avec cet intérêt vague du flâneur. Tout à coup, j'aperçus chez un marchand d'antiquités un meuble italien du XVII[e] siècle. Il était fort beau, fort rare. Je l'attribuai à un artiste vénitien du nom de Vitelli, qui fut célèbre à cette époque.

Puis je passai.

Pourquoi le souvenir de ce meuble me poursuivit-il avec tant de force que je revins sur mes pas ? Je m'arrêtai de nouveau devant le magasin pour le revoir, et je sentis qu'il me tentait.

Quelle singulière chose que la tentation ! On regarde un

objet et, peu à peu, il vous séduit, vous trouble, vous envahit comme ferait un visage de femme. Son charme entre en vous, charme étrange qui vient de sa forme, de sa couleur, de sa physionomie de chose ; et on l'aime déjà, on le désire, on le veut. Un besoin de possession vous gagne, besoin doux d'abord, comme timide, mais qui s'accroît, devient violent, irrésistible.

Et les marchands semblent deviner à la flamme du regard l'envie secrète et grandissante.

J'achetai ce meuble et je le fis porter chez moi tout de suite. Je le plaçai dans ma chambre.

Oh ! je plains ceux qui ne connaissent pas cette lune de miel du collectionneur avec le bibelot qu'il vient d'acheter. On le caresse de l'œil et de la main comme s'il était de chair ; on revient à tout moment près de lui, on y pense toujours, où qu'on aille, quoi qu'on fasse. Son souvenir aimé vous suit dans la rue, dans le monde, partout ; et quand on rentre chez soi, avant même d'avoir ôté ses gants et son chapeau, on va le contempler avec une tendresse d'amant.

Vraiment, pendant huit jours, j'adorai ce meuble. J'ouvrais à chaque instant ses portes, ses tiroirs ; je le maniais avec ravissement, goûtant toutes les joies intimes de la possession.

Or, un soir, je m'aperçus, en tâtant l'épaisseur d'un panneau, qu'il devait y avoir là une cachette. Mon cœur se mit à battre, et je passai la nuit à chercher le secret sans le pouvoir découvrir.

J'y parvins le lendemain en enfonçant une lame dans une fente de la boiserie. Une planche glissa et j'aperçus, étalée sur un fond de velours noir, une merveilleuse chevelure de femme.

Oui, une chevelure, une énorme natte de cheveux blonds, presque roux, qui avaient dû être coupés contre la peau, et liés par une corde d'or.

Je demeurai stupéfait, tremblant, troublé ! Un parfum presque insensible, si vieux qu'il semblait l'âme d'une odeur, s'envolait de ce tiroir mystérieux et de cette surprenante relique.

Je la pris, doucement, presque religieusement, et je la tirai de sa cachette. Aussitôt elle se déroula, répandant son flot doré qui tomba jusqu'à terre, épais et léger, souple et brillant comme la queue en feu d'une comète.

Une émotion étrange me saisit. Qu'était-ce que cela ? Quand ? comment ? pourquoi ces cheveux avaient-ils été enfermés dans ce meuble ? Quelle aventure, quel drame cachait ce souvenir ?

Qui les avait coupés ? un amant, un jour d'adieu ? un mari, un jour de vengeance ? ou bien celle qui les avait portés sur son front, un jour de désespoir ?

Etait-ce à l'heure d'entrer au cloître qu'on avait jeté là cette fortune d'amour, comme un gage laissé au monde des vivants ? Etait-ce à l'heure de la clouer dans la tombe, la jeune et belle morte, que celui qui l'adorait avait gardé la parure de sa tête, la seule chose qu'il pût conserver d'elle, la seule partie vivante de sa chair qui ne dût point pourrir, la seule qu'il pouvait aimer encore et caresser, et baiser dans ses rages de douleur ?

N'était-ce point étrange que cette chevelure fût demeurée ainsi, alors qu'il ne restait plus une parcelle du corps dont elle était née ?

Elle me coulait sur les doigts, me chatouillait la peau d'une caresse singulière, d'une caresse de morte. Je me sentais attendri comme si j'allais pleurer.

Je la gardai longtemps, longtemps en mes mains, puis il me sembla qu'elle s'agitait, comme si quelque chose de l'âme fût resté caché dedans. Et je la remis sur le velours terni par le temps, et je repoussai le tiroir, et je refermai le meuble, et je m'en allai par les rues pour rêver.

■

J'allais devant moi, plein de tristesse, et aussi plein de trouble, de ce trouble qui vous reste au cœur après un baiser d'amour. Il me semblait que j'avais vécu autrefois déjà, que j'avais dû connaître cette femme.

Et les vers de Villon me montèrent aux lèvres, ainsi qu'y monte un sanglot :

Dictes-moy où, ne en quel pays
Est Flora, la belle Romaine.
Archipiada, ne Thaïs,
Qui fut sa cousine germaine ?

Echo parlant quand bruyt on maine
Dessus rivière, ou sus estan ;
Qui beauté eut plus que humaine ?
Mais où sont les neiges d'antan ?
.....
La royne blanche comme un lys
Qui chantoit à voix de sereine,
Berthe au grand pied, Bietris, Allys,
Harembourges qui tint le Mayne,
Et Jehanne la bonne Lorraine
Que Anglais bruslèrent à Rouen ?
Où sont-ils, Vierge souveraine ?
Mais où sont les neiges d'antan ?

Quand je rentrai chez moi, j'éprouvai un irrésistible désir de revoir mon étrange trouvaille ; et je la repris, et je sentis, en la touchant, un long frisson qui me courut dans les membres.

Durant quelques jours, cependant, je demeurai dans mon état ordinaire, bien que la pensée vive de cette chevelure ne me quittât plus.

Dès que je rentrais, il fallait que je la visse et que je la maniasse. Je tournais la clef de l'armoire avec ce frémissement qu'on a en ouvrant la porte de la bien-aimée, car j'avais aux mains et au cœur un besoin confus, singulier, continu, sensuel de tremper mes doigts dans ce ruisseau charmant de cheveux morts.

Puis, quand j'avais fini de la caresser, quand j'avais refermé le meuble, je la sentais là toujours, comme si elle eût été un être vivant, caché, prisonnier ; je la sentais et je la désirais

encore ; j'avais de nouveau le besoin impérieux de la reprendre, de la palper, de m'énerver jusqu'au malaise par ce contact froid, glissant, irritant, affolant, délicieux.

Je vécus ainsi un mois ou deux, je ne sais plus. Elle m'obsédait, me hantait. J'étais heureux et torturé, comme dans une attente d'amour, comme après les aveux qui précèdent l'étreinte.

Je m'enfermais seul avec elle pour la sentir sur ma peau, pour enfoncer mes lèvres dedans, pour la baiser, la mordre. Je l'enroulais autour de mon visage, je la buvais, je noyais mes yeux dans son onde dorée, afin de voir le jour blond, à travers.

Je l'aimais ! Oui, je l'aimais. Je ne pouvais plus me passer d'elle, ni rester une heure sans la revoir.

Et j'attendais... j'attendais... quoi ? Je ne le savais pas. — Elle.

Une nuit je me réveillai brusquement avec la pensée que je ne me trouvais pas seul dans ma chambre.

J'étais seul pourtant. Mais je ne pus me rendormir ; et comme je m'agitais dans une fièvre d'insomnie, je me levai pour aller toucher la chevelure. Elle me parut plus douce que de coutume, plus animée. Les morts reviennent-ils ? Les baisers dont je la réchauffais me faisaient défaillir de bonheur ; et je l'emportai dans mon lit, et je me couchai, en la pressant sur mes lèvres, comme une maîtresse qu'on va posséder.

Les morts reviennent ! Elle est venue. Oui, je l'ai vue, je l'ai tenue, je l'ai eue, telle qu'elle était vivante autrefois, grande, blonde, grasse, les seins froids, la hanche en forme de lyre ; et j'ai parcouru de mes caresses cette ligne ondulante et divine qui va de la gorge aux pieds en suivant toutes les courbes de la chair.

Oui, je l'ai eue, tous les jours, toutes les nuits. Elle est revenue, la Morte, la belle Morte, l'Adorable, la Mystérieuse, l'Inconnue, toutes les nuits.

Mon bonheur fut si grand, que je ne l'ai pu cacher. J'éprouvais près d'elle un ravissement surhumain, la joie profonde, inexplicable de posséder l'Insaisissable, l'Invisible,

la Morte ! Nul amant ne goûta des jouissances plus ardentes, plus terribles !

Je n'ai point su cacher mon bonheur. Je l'aimais si fort que je n'ai plus voulu la quitter. Je l'ai emportée avec moi toujours, partout. Je l'ai promenée par la ville comme ma femme, et conduite au théâtre en des loges grillées, comme ma maîtresse... Mais on l'a vue... on a deviné... on me l'a prise... Et on m'a jeté dans une prison, comme un malfaiteur. On l'a prise... Oh ! misère !...

■

Le manuscrit s'arrêtait là. Et soudain, comme je relevais sur le médecin des yeux effarés, un cri épouvantable, un hurlement de fureur impuissante et de désir exaspéré s'éleva dans l'asile.

« Ecoutez-le, dit le docteur. Il faut doucher cinq fois par jour ce fou obscène. Il n'y a pas que le sergent Bertrand qui ait aimé les mortes. »

Je balbutiai, ému d'étonnement, d'horreur et de pitié :

« Mais... cette chevelure... existe-t-elle réellement ? »

Le médecin se leva, ouvrit une armoire pleine de fioles et d'instruments et il me jeta, à travers son cabinet, une longue fusée de cheveux blonds qui vola vers moi comme un oiseau d'or.

Je frémis en sentant sur mes mains son toucher caressant et léger. Et je restai le cœur battant de dégoût et d'envie, de dégoût comme au contact des objets traînés dans les crimes, d'envie comme devant la tentation d'une chose infâme et mystérieuse.

Le médecin reprit en haussant les épaules :

« L'esprit de l'homme est capable de tout. »

(13 mai 1884.)

Annexe 26

« Les Fourberies de Scapin », in *Molière Œuvres Complètes 4*, (1979), introduction et notices par MONGRÉDIEN George, Éditions GF-Flammarion, pp. 221-268.

PERSONNAGES

ARGANTE, père d'Octave et de Zerbinette.
GÉRONTE, père de Léandre et de Hyacinte.
OCTAVE, fils d'Argante, et amant de Hyacinte.
LÉANDRE, fils de Géronte, et amant de Zerbinette.
ZERBINETTE, crue Égyptienne, et reconnue fille d'Argante, et amante de Léandre.
HYACINTE, fille de Géronte, et amante d'Octave.
SCAPIN, valet de Léandre, et fourbe.
SILVESTRE, valet d'Octave.
NÉRINE, nourrice de Hyacinte.
CARLE, fourbe.
DEUX PORTEURS.

La scène est à Naples.

ACTE PREMIER

SCÈNE I

OCTAVE, SILVESTRE

OCTAVE. — Ah! fâcheuses nouvelles pour un cœur amoureux! Dures extrémités où je me vois réduit! Tu viens, Silvestre, d'apprendre au port que mon père revient ?

SILVESTRE. — Oui.

OCTAVE. — Qu'il arrive ce matin même ?

SILVESTRE. — Ce matin même.

OCTAVE. — Et qu'il revient dans la résolution de me marier ?

SILVESTRE. — Oui.

OCTAVE. — Avec une fille du seigneur Géronte ?

SILVESTRE. — Du seigneur Géronte.

OCTAVE. — Et que cette fille est mandée de Tarente ici pour cela ?

SILVESTRE. — Oui.

OCTAVE. — Et tu tiens ces nouvelles de mon oncle ?

SILVESTRE. — De votre oncle.

OCTAVE. — A qui mon père les a mandées par une lettre ?

SILVESTRE. — Par une lettre.

OCTAVE. — Et cet oncle, dis-tu, suit toutes nos affaires.

SILVESTRE. — Toutes nos affaires.

OCTAVE. — Ah ! parle, si tu veux, et ne te fais point, de la sorte, arracher les mots de la bouche.

SILVESTRE. — Qu'ai-je à parler davantage ? Vous n'oubliez aucune circonstance, et vous dites les choses tout justement comme elles sont.

OCTAVE. — Conseille-moi, du moins, et me dis ce que je dois faire dans ces cruelles conjonctures.

SILVESTRE. — Ma foi! je m'y trouve autant embarrassé que vous, et j'aurais bon besoin que l'on me conseillât moi-même.

OCTAVE. — Je suis assassiné par ce maudit retour.

SILVESTRE. — Je ne le suis pas moins.

OCTAVE. — Lorsque mon père apprendra les choses, je vais voir fondre sur moi un orage soudain d'impétueuses réprimandes.

SILVESTRE. — Les réprimandes ne sont rien; et plût au Ciel que j'en fusse quitte à ce prix! mais j'ai bien la mine, pour moi, de payer plus cher vos folies, et je vois se former de loin un nuage de coups de bâton qui crèvera sur mes épaules.

OCTAVE. — O Ciel! par où sortir de l'embarras où je me trouve ?

SILVESTRE. — C'est à quoi vous deviez songer, avant que de vous y jeter.

OCTAVE. — Ah! tu me fais mourir par tes leçons hors de saison.

SILVESTRE. — Vous me faites bien plus mourir par vos actions étourdies.

OCTAVE. — Que dois-je faire ? Quelle résolution prendre ? A quel remède recourir ?

SCÈNE II

SCAPIN, OCTAVE, SILVESTRE

SCAPIN. — Qu'est-ce, seigneur Octave, qu'avez-vous ? Qu'y a-t-il ? Quel désordre est-ce là ? Je vous vois tout troublé.

OCTAVE. — Ah! mon pauvre Scapin, je suis perdu, je suis désespéré, je suis le plus infortuné de tous les hommes.

SCAPIN. — Comment ?

OCTAVE. — N'as-tu rien appris de ce qui me regarde ?

SCAPIN. — Non.

OCTAVE. — Mon père arrive avec le seigneur Géronte, et ils me veulent marier.

SCAPIN. — Hé bien! qu'y a-t-il là de si funeste ?

OCTAVE. — Hélas! tu ne sais pas la cause de mon inquiétude ?

SCAPIN. — Non; mais il ne tiendra qu'à vous que je ne la

sache bientôt; et je suis homme consolatif, homme à m'intéresser aux affaires des jeunes gens.

OCTAVE. — Ah! Scapin, si tu pouvais trouver quelque invention, forger quelque machine, pour me tirer de la peine où je suis, je croirais t'être redevable de plus que de la vie.

SCAPIN. — A vous dire la vérité, il y a peu de choses qui me soient impossibles, quand je m'en veux mêler. J'ai sans doute reçu du Ciel un génie assez beau pour toutes les fabriques de ces gentillesses d'esprit, de ces galanteries ingénieuses à qui le vulgaire ignorant donne le nom de fourberies; et je puis dire, sans vanité, qu'on n'a guère vu d'homme qui fût plus habile ouvrier de ressorts et d'intrigues, qui ait acquis plus de gloire que moi dans ce noble métier; mais, ma foi! le mérite est trop maltraité aujourd'hui, et j'ai renoncé à toutes choses depuis certain chagrin d'une affaire qui m'arriva.

OCTAVE. — Comment ? quelle affaire, Scapin ?

SCAPIN. — Une aventure où je me brouillai avec la justice.

OCTAVE. — La justice!

SCAPIN. — Oui, nous eûmes un petit démêlé ensemble.

SILVESTRE. — Toi et la justice!

SCAPIN. — Oui. Elle en usa fort mal avec moi, et je me dépitai de telle sorte contre l'ingratitude du siècle que je résolus de ne plus rien faire. Baste! Ne laissez pas de me conter votre aventure.

OCTAVE. — Tu sais, Scapin, qu'il y a deux mois que le seigneur Géronte et mon père s'embarquèrent ensemble pour un voyage qui regarde certain commerce où leurs intérêts sont mêlés.

SCAPIN. — Je sais cela.

OCTAVE. — Et que Léandre et moi nous fûmes laissés par nos pères, moi sous la conduite de Silvestre, et Léandre sous ta direction.

SCAPIN. — Oui : je me suis fort bien acquitté de ma charge.

OCTAVE. — Quelque temps après, Léandre fit rencontre d'une jeune Égyptienne dont il devint amoureux.

SCAPIN. — Je sais cela encore.

OCTAVE. — Comme nous sommes grands amis, il me fit aussitôt confidence de son amour, et me mena voir cette fille, que je trouvai belle à la vérité, mais non pas tant qu'il voulait que je la trouvasse. Il ne m'entretenait que d'elle chaque jour; m'exagérait à tous moments sa beauté et sa

grâce; me louait son esprit, et me parlait avec transport des charmes de son entretien, dont il me rapportait jusqu'aux moindres paroles, qu'il s'efforçait toujours de me faire trouver les plus spirituelles du monde. Il me querellait quelquefois de n'être pas assez sensible aux choses qu'il me venait dire, et me blâmait sans cesse de l'indifférence où j'étais pour les feux de l'amour.

SCAPIN. — Je ne vois pas encore où ceci veut aller.

OCTAVE. — Un jour que je l'accompagnais pour aller chez les gens qui gardent l'objet de ses vœux, nous entendîmes, dans une petite maison d'une rue écartée, quelques plaintes mêlées de beaucoup de sanglots. Nous demandons ce que c'est. Une femme nous dit, en soupirant, que nous pouvions voir là quelque chose de pitoyable en des personnes étrangères, et qu'à moins que d'être insensibles, nous en serions touchés.

SCAPIN. — Où est-ce que cela nous mène ?

OCTAVE. — La curiosité me fit presser Léandre de voir ce que c'était. Nous entrons dans une salle, où nous voyons une vieille femme mourante, assistée d'une servante qui faisait des regrets, et d'une jeune fille toute fondante en larmes, la plus belle et la plus touchante qu'on puisse jamais voir.

SCAPIN. — Ah, ah!

OCTAVE. — Un autre aurait paru effroyable en l'état où elle était; car elle n'avait pour habillement qu'une méchante petite jupe avec des brassières de nuit qui étaient de simple futaine; et sa coiffure était une cornette jaune, retroussée au haut de sa tête, qui laissait tomber en désordre ses cheveux sur ses épaules; et cependant, faite comme cela, elle brillait de mille attraits, et ce n'était qu'agréments et que charmes que toute sa personne.

SCAPIN. — Je sens venir les choses.

OCTAVE. — Si tu l'avais vue, Scapin, en l'état que je dis, tu l'aurais trouvée admirable.

SCAPIN. — Oh! je n'en doute point; et, sans l'avoir vue, je vois bien qu'elle était tout à fait charmante.

OCTAVE. — Ses larmes n'étaient point de ces larmes désagréables qui défigurent un visage; elle avait à pleurer une grâce touchante, et sa douleur était la plus belle du monde.

SCAPIN. — Je vois tout cela.

OCTAVE. — Elle faisait fondre chacun en larmes, en se jetant amoureusement sur le corps de cette mourante, qu'elle appelait sa chère mère; et il n'y avait personne qui n'eût l'âme percée de voir un si bon naturel.

SCAPIN. — En effet, cela est touchant; et je vois bien que ce bon naturel-là vous la fit aimer.

OCTAVE. — Ah! Scapin, un barbare l'aurait aimée.

SCAPIN. — Assurément : le moyen de s'en empêcher ?

OCTAVE. — Après quelques paroles, dont je tâchai d'adoucir la douleur de cette charmante affligée, nous sortîmes de là; et demandant à Léandre ce qu'il lui semblait de cette personne, il me répondit froidement qu'il la trouvait assez jolie. Je fus piqué de la froideur avec laquelle il m'en parlait, et je ne voulus point lui découvrir l'effet que ses beautés avaient fait sur mon âme.

SILVESTRE. — Si vous n'abrégez ce récit, nous en voilà pour jusqu'à demain. Laissez-le-moi finir en deux mots. Son cœur prend feu dès ce moment. Il ne saurait plus vivre, qu'il n'aille consoler son aimable affligée. Ses fréquentes visites sont rejetées de la servante, devenue la gouvernante par le trépas de la mère : voilà mon homme au désespoir. Il presse, supplie, conjure : point d'affaire. On lui dit que la fille, quoique sans bien, et sans appui, est de famille honnête; et qu'à moins que de l'épouser, on ne peut souffrir ses poursuites. Voilà son amour augmenté par les difficultés. Il consulte dans sa tête, agite, raisonne, balance, prend sa résolution : le voilà marié avec elle depuis trois jours.

SCAPIN. — J'entends.

SILVESTRE. — Maintenant mets avec cela le retour imprévu du père, qu'on n'attendait que dans deux mois; la découverte que l'oncle a faite du secret de notre mariage, et l'autre mariage qu'on veut faire de lui avec la fille que le seigneur Géronte a eue d'une seconde femme qu'on dit qu'il a épousée à Tarente.

OCTAVE. — Et par-dessus tout cela mets encore l'indigence où se trouve cette aimable personne, et l'impuissance où je me vois d'avoir de quoi la secourir.

SCAPIN. — Est-ce là tout ? Vous voilà bien embarrassés tous deux pour une bagatelle. C'est bien là de quoi se tant alarmer. N'as-tu point de honte, toi, de demeurer court à si peu de chose ? Que diable! te voilà grand et gros comme père et mère, et tu ne saurais trouver dans ta tête, forger dans ton esprit quelque ruse galante, quelque honnête petit stratagème, pour ajuster vos affaires ? Fi! peste soit du butor! Je voudrais bien que l'on m'eût donné autrefois nos vieillards à duper; je les aurais joués tous deux par-dessous la jambe; et je n'étais pas plus grand que cela que je me signalais déjà par cent tours d'adresse jolis.

SILVESTRE. — J'avoue que le Ciel ne m'a pas donné tes talents, et que je n'ai pas l'esprit, comme toi, de me brouiller avec la justice.

OCTAVE. — Voici mon aimable Hyacinte.

SCÈNE III

HYACINTE, OCTAVE, SCAPIN, SILVESTRE

HYACINTE. — Ah! Octave, est-il vrai ce que Silvestre vient de dire à Nérine ? que votre père est de retour, et qu'il veut vous marier ?

OCTAVE. — Oui, belle Hyacinte, et ces nouvelles m'ont donné une atteinte cruelle. Mais que vois-je ? vous pleurez! Pourquoi ces larmes ? Me soupçonnez-vous, dites-moi, de quelque infidélité, et n'êtes-vous pas assurée de l'amour que j'ai pour vous ?

HYACINTE. — Oui, Octave, je suis sûre que vous m'aimez; mais je ne le suis pas que vous m'aimiez toujours.

OCTAVE. — Eh! peut-on vous aimer qu'on ne vous aime toute sa vie ?

HYACINTE. — J'ai ouï dire, Octave, que votre sexe aime moins longtemps que le nôtre, et que les ardeurs que les hommes font voir sont des feux qui s'éteignent aussi facilement qu'ils naissent.

OCTAVE. — Ah! ma chère Hyacinte, mon cœur n'est donc pas fait comme celui des autres hommes, et je sens bien pour moi que je vous aimerai jusqu'au tombeau.

HYACINTE. — Je veux croire que vous sentez ce que vous dites, et je ne doute point que vos paroles ne soient sincères; mais je crains un pouvoir qui combattra dans votre cœur les tendres sentiments que vous pouvez avoir pour moi. Vous dépendez d'un père, qui veut vous marier à une autre personne; et je suis sûre que je mourrai, si ce malheur m'arrive.

OCTAVE. — Non, belle Hyacinte, il n'y a point de père qui puisse me contraindre à vous manquer de foi, et je me résoudrai à quitter mon pays, et le jour même, s'il est besoin, plutôt qu'à vous quitter. J'ai déjà pris, sans l'avoir vue, une aversion effroyable pour celle que l'on me destine; et, sans être cruel, je souhaiterais que la mer l'écartât d'ici pour jamais. Ne pleurez donc point, je vous prie, mon aimable Hyacinte, car vos larmes me tuent, et je ne les puis voir sans me sentir percer le cœur.

HYACINTE. — Puisque vous le voulez, je veux bien essuyer mes pleurs, et j'attendrai d'un œil constant ce qu'il plaira au Ciel de résoudre de moi.

OCTAVE. — Le Ciel nous sera favorable.

HYACINTE. — Il ne saurait m'être contraire, si vous m'êtes fidèle.

OCTAVE. — Je le serai assurément.

HYACINTE. — Je serai donc heureuse.

SCAPIN, *à part*. — Elle n'est pas tant sotte, ma foi! et je la trouve assez passable.

OCTAVE, *montrant Scapin*. — Voici un homme qui pourrait bien, s'il le voulait, nous être, dans tous nos besoins, d'un secours merveilleux.

SCAPIN. — J'ai fait de grands serments de ne me mêler plus du monde; mais, si vous m'en priez bien fort tous deux, peut-être...

OCTAVE. — Ah! s'il ne tient qu'à te prier bien fort pour obtenir ton aide, je te conjure de tout mon cœur de prendre la conduite de notre barque.

SCAPIN, *à Hyacinte*. — Et vous, ne me dites-vous rien ?

HYACINTE. — Je vous conjure, à son exemple, par tout ce qui vous est le plus cher au monde, de vouloir servir notre amour.

SCAPIN. — Il faut se laisser vaincre, et avoir de l'humanité. Allez, je veux m'employer pour vous.

OCTAVE. — Crois que...

SCAPIN. — Chut! *(A Hyacinte.)* Allez-vous-en, vous, et soyez en repos. *(A Octave.)* Et vous, préparez-vous à soutenir avec fermeté l'abord de votre père.

OCTAVE. — Je t'avoue que cet abord me fait trembler par avance, et j'ai une timidité naturelle que je ne saurais vaincre.

SCAPIN. — Il faut pourtant paraître ferme au premier choc, de peur que, sur votre faiblesse, il ne prenne le pied de vous mener comme un enfant. Là, tâchez de vous composer par étude un peu de hardiesse, et songez à répondre résolument sur tout ce qu'il pourra vous dire.

OCTAVE. — Je ferai du mieux que je pourrai.

SCAPIN. — Çà, essayons un peu, pour vous accoutumer. Répétons un peu votre rôle et voyons si vous ferez bien. Allons. La mine résolue, la tête haute, les regards assurés.

OCTAVE. — Comme cela ?

SCAPIN. — Encore un peu davantage.

OCTAVE. — Ainsi ?

SCAPIN. — Bon. Imaginez-vous que je suis votre père qui

arrive, et répondez-moi fermement, comme si c'était à lui-même. « Comment, pendard, vaurien, infâme, fils indigne d'un père comme moi, oses-tu bien paraître devant mes yeux, après tes bons déportements, après le lâche tour que tu m'as joué pendant mon absence ? Est-ce là le fruit de mes soins, maraud ? est-ce là le fruit de mes soins ? le respect qui m'est dû ? le respect que tu me conserves ? » Allons donc. « Tu as l'insolence, fripon, de t'engager sans le consentement de ton père, de contracter un mariage clandestin ? Réponds-moi, coquin, réponds-moi. Voyons un peu tes belles raisons. » Oh! que diable! vous demeurez interdit!

OCTAVE. — C'est que je m'imagine que c'est mon père que j'entends.

SCAPIN. — Eh! oui. C'est par cette raison qu'il ne faut pas être comme un innocent.

OCTAVE. — Je m'en vais prendre plus de résolution, et je répondrai fermement.

SCAPIN. — Assurément ?

OCTAVE. — Assurément.

SILVESTRE. — Voilà votre père qui vient.

OCTAVE. — O Ciel! je suis perdu.

SCAPIN. — Holà! Octave, demeurez. Octave! Le voilà enfui. Quelle pauvre espèce d'homme! Ne laissons pas d'attendre le vieillard.

SILVESTRE. — Que lui dirai-je ?

SCAPIN. — Laisse-moi dire, moi, et ne fais que me suivre.

SCÈNE IV

ARGANTE, SCAPIN, SILVESTRE

ARGANTE, *se croyant seul.* — A-t-on jamais ouï parler d'une action pareille à celle-là ?

SCAPIN, *à Silvestre.* — Il a déjà appris l'affaire, et elle lui tient si fort en tête que tout seul il en parle haut.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Voilà une témérité bien grande!

SCAPIN, *à Silvestre.* — Écoutons-le un peu.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Je voudrais bien savoir ce qu'ils me pourront dire sur ce beau mariage.

SCAPIN, *à part.* — Nous y avons songé.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Tâcheront-ils de me nier la chose ?

SCAPIN, *à part.* — Non, nous n'y pensons pas.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Ou s'ils entreprendront de l'excuser ?

SCAPIN, *à part.* — Celui-là se pourra faire.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Prétendront-ils m'amuser par des contes en l'air ?

SCAPIN, *à part.* — Peut-être.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Tous leurs discours seront inutiles.

SCAPIN, *à part.* — Nous allons voir.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Ils ne m'en donneront point à garder.

SCAPIN, *à part.* — Ne jurons de rien.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Je saurai mettre mon pendard de fils en lieu de sûreté.

SCAPIN, *à part.* — Nous y pourvoirons.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Et pour le coquin de Silvestre, je le rouerai de coups.

SILVESTRE, *à Scapin.* — J'étais bien étonné s'il m'oubliait.

ARGANTE, *apercevant Silvestre.* — Ah! ah! vous voilà donc, sage gouverneur de famille, beau directeur de jeunes gens.

SCAPIN. — Monsieur, je suis ravi de vous voir de retour.

ARGANTE. — Bonjour, Scapin. *(A Silvestre.)* Vous avez suivi mes ordres vraiment d'une belle manière, et mon fils s'est comporté fort sagement pendant mon absence.

SCAPIN. — Vous vous portez bien, à ce que je vois ?

ARGANTE. — Assez bien. *(A Silvestre.)* Tu ne dis mot, coquin, tu ne dis mot.

SCAPIN. — Votre voyage a-t-il été bon ?

ARGANTE. — Mon Dieu! fort bon. Laisse-moi un peu quereller en repos.

SCAPIN. — Vous voulez quereller ?

ARGANTE. — Oui, je veux quereller.

SCAPIN. — Et qui, Monsieur ?

ARGANTE, *montrant Silvestre.* — Ce maraud-là.

SCAPIN. — Pourquoi ?

ARGANTE. — Tu n'as pas ouï parler de ce qui s'est passé dans mon absence ?

SCAPIN. — J'ai bien ouï parler de quelque petite chose.

ARGANTE. — Comment quelque petite chose! Une action de cette nature ?

SCAPIN. — Vous avez quelque raison.

ARGANTE. — Une hardiesse pareille à celle-là ?

SCAPIN. — Cela est vrai.

arrive, et répondez-moi fermement, comme si c'était à lui-même. « Comment, pendard, vaurien, infâme, fils indigne d'un père comme moi, oses-tu bien paraître devant mes yeux, après tes bons déportements, après le lâche tour que tu m'as joué pendant mon absence ? Est-ce là le fruit de mes soins, maraud ? est-ce là le fruit de mes soins ? le respect qui m'est dû ? le respect que tu me conserves ? » Allons donc. « Tu as l'insolence, fripon, de t'engager sans le consentement de ton père, de contracter un mariage clandestin ? Réponds-moi, coquin, réponds-moi. Voyons un peu tes belles raisons. » Oh ! que diable ! vous demeurez interdit !

OCTAVE. — C'est que je m'imagine que c'est mon père que j'entends.

SCAPIN. — Eh ! oui. C'est par cette raison qu'il ne faut pas être comme un innocent.

OCTAVE. — Je m'en vais prendre plus de résolution, et je répondrai fermement.

SCAPIN. — Assurément ?

OCTAVE. — Assurément.

SILVESTRE. — Voilà votre père qui vient.

OCTAVE. — O Ciel ! je suis perdu.

SCAPIN. — Holà ! Octave, demeurez. Octave ! Le voilà enfui. Quelle pauvre espèce d'homme ! Ne laissons pas d'attendre le vieillard.

SILVESTRE. — Que lui dirai-je ?

SCAPIN. — Laisse-moi dire, moi, et ne fais que me suivre.

SCÈNE IV

ARGANTE, SCAPIN, SILVESTRE

ARGANTE, *se croyant seul.* — A-t-on jamais ouï parler d'une action pareille à celle-là ?

SCAPIN, *à Silvestre.* — Il a déjà appris l'affaire, et elle lui tient si fort en tête que tout seul il en parle haut.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Voilà une témérité bien grande !

SCAPIN, *à Silvestre.* — Écoutons-le un peu.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Je voudrais bien savoir ce qu'ils me pourront dire sur ce beau mariage.

SCAPIN, *à part.* — Nous y avons songé.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Tâcheront-ils de me nier la chose ?

SCAPIN, *à part.* — Non, nous n'y pensons pas.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Ou s'ils entreprendront de l'excuser ?

SCAPIN, *à part.* — Celui-là se pourra faire.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Prétendront-ils m'amuser par des contes en l'air ?

SCAPIN, *à part.* — Peut-être.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Tous leurs discours seront inutiles.

SCAPIN, *à part.* — Nous allons voir.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Ils ne m'en donneront point à garder.

SCAPIN, *à part.* — Ne jurons de rien.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Je saurai mettre mon pendard de fils en lieu de sûreté.

SCAPIN, *à part.* — Nous y pourvoirons.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Et pour le coquin de Silvestre, je le rouerai de coups.

SILVESTRE, *à Scapin.* — J'étais bien étonné s'il m'oubliait.

ARGANTE, *apercevant Silvestre.* — Ah ! ah ! vous voilà donc, sage gouverneur de famille, beau directeur de jeunes gens.

SCAPIN. — Monsieur, je suis ravi de vous voir de retour.

ARGANTE. — Bonjour, Scapin. *(A Silvestre.)* Vous avez suivi mes ordres vraiment d'une belle manière, et mon fils s'est comporté fort sagement pendant mon absence.

SCAPIN. — Vous vous portez bien, à ce que je vois ?

ARGANTE. — Assez bien. *(A Silvestre.)* Tu ne dis mot, coquin, tu ne dis mot.

SCAPIN. — Votre voyage a-t-il été bon ?

ARGANTE. — Mon Dieu ! fort bon. Laisse-moi un peu quereller en repos.

SCAPIN. — Vous voulez quereller ?

ARGANTE. — Oui, je veux quereller.

SCAPIN. — Et qui, Monsieur ?

ARGANTE, *montrant Silvestre.* — Ce maraud-là.

SCAPIN. — Pourquoi ?

ARGANTE. — Tu n'as pas ouï parler de ce qui s'est passé dans mon absence ?

SCAPIN. — J'ai bien ouï parler de quelque petite chose.

ARGANTE. — Comment quelque petite chose ! Une action de cette nature ?

SCAPIN. — Vous avez quelque raison.

ARGANTE. — Une hardiesse pareille à celle-là ?

SCAPIN. — Cela est vrai.

SCAPIN. — Il ne le fera pas, vous dis-je.
ARGANTE. — Il le fera, ou je le déshériterai.
SCAPIN. — Vous ?
ARGANTE. — Moi.
SCAPIN. — Bon.
ARGANTE. — Comment, bon!
SCAPIN. — Vous ne le déshériterez point.
ARGANTE. — Je ne le déshériterai point ?
SCAPIN. — Non.
ARGANTE. — Non ?
SCAPIN. — Non.
ARGANTE. — Hoy! Voici qui est plaisant : je ne déshériterai pas mon fils.
SCAPIN. — Non, vous dis-je.
ARGANTE. — Qui m'en empêchera ?
SCAPIN. — Vous-même.
ARGANTE. — Moi ?
SCAPIN. — Oui. Vous n'aurez pas ce cœur-là.
ARGANTE. — Je l'aurai.
SCAPIN. — Vous vous moquez.
ARGANTE. — Je ne me moque point.
SCAPIN. — La tendresse paternelle fera son office.
ARGANTE. — Elle ne fera rien.
SCAPIN. — Oui, oui.
ARGANTE. — Je vous dis que cela sera.
SCAPIN. — Bagatelles.
ARGANTE. — Il ne faut point dire bagatelles.
SCAPIN. — Mon Dieu! je vous connais, vous êtes bon naturellement.
ARGANTE. — Je ne suis point bon, et je suis méchant quand je veux. Finissons ce discours qui m'échauffe la bile. *(A Silvestre.)* Va-t'en, pendard, va-t'en me chercher mon fripon, tandis que j'irai rejoindre le seigneur Géronte, pour lui conter ma disgrâce.
SCAPIN. — Monsieur, si je puis vous être utile en quelque chose, vous n'avez qu'à me commander.
ARGANTE. — Je vous remercie. *(A part.)* Ah! pourquoi faut-il qu'il soit fils unique! et que n'ai-je à cette heure la fille que le Ciel m'a ôtée, pour la faire mon héritière!

SCÈNE V

SCAPIN, SILVESTRE

SILVESTRE. — J'avoue que tu es un grand homme, et voilà l'affaire en bon train; mais l'argent, d'autre part, nous presse pour notre subsistance, et nous avons, de tous côtés, des gens qui aboient après nous.
SCAPIN. — Laisse-moi faire, la machine est trouvée. Je cherche seulement dans ma tête un homme qui nous soit affidé, pour jouer un personnage dont j'ai besoin. Attends. Tiens-toi un peu. Enfonce ton bonnet en méchant garçon. Campe-toi sur un pied. Mets la main au côté. Fais les yeux furibonds. Marche un peu en roi de théâtre. Voilà qui est bien. Suis-moi. J'ai des secrets pour déguiser ton visage et ta voix.
SILVESTRE. — Je te conjure au moins de ne m'aller point brouiller avec la justice.
SCAPIN. — Va, va : nous partagerons les périls en frères; et trois ans de galère de plus ou de moins ne sont pas pour arrêter un noble cœur.

ACTE II

SCÈNE I

GÉRONTE, ARGANTE

GÉRONTE. — Oui, sans doute, par le temps qu'il fait, nous aurons ici nos gens aujourd'hui; et un matelot qui vient de Tarente m'a assuré qu'il avait vu mon homme qui était près de s'embarquer. Mais l'arrivée de ma fille trouvera les choses mal disposées à ce que nous nous proposions; et ce que vous venez de m'apprendre de votre fils rompt étrangement les mesures que nous avions prises ensemble.
ARGANTE. — Ne vous mettez pas en peine : je vous réponds de renverser tout cet obstacle, et j'y vais travailler de ce pas.

GÉRONTE. — Ma foi! seigneur Argante, voulez-vous que je vous dise ? l'éducation des enfants est une chose à quoi il faut s'attacher fortement.

ARGANTE. — Sans doute. A quel propos cela ?

GÉRONTE. — A propos de ce que les mauvais déportements des jeunes gens viennent le plus souvent de la mauvaise éducation que leurs pères leur donnent.

ARGANTE. — Cela arrive parfois. Mais que voulez-vous dire par là ?

GÉRONTE. — Ce que je veux dire par là ?

ARGANTE. — Oui.

GÉRONTE. — Que si vous aviez, en brave père, bien morigéné votre fils, il ne vous aurait pas joué le tour qu'il vous a fait.

ARGANTE. — Fort bien. De sorte donc que vous avez bien mieux morigéné le vôtre ?

GÉRONTE. — Sans doute, et je serais bien fâché qu'il m'eût rien fait approchant de cela.

ARGANTE. — Et si ce fils que vous avez, en brave père, si bien morigéné, avait fait pis encore que le mien ? Eh ?

GÉRONTE. — Comment ?

ARGANTE. — Comment ?

GÉRONTE. — Qu'est-ce que cela veut dire ?

ARGANTE. — Cela veut dire, seigneur Géronte, qu'il ne faut pas être si prompt à condamner la conduite des autres; et que ceux qui veulent gloser doivent bien regarder chez eux s'il n'y a rien qui cloche.

GÉRONTE. — Je n'entends point cette énigme.

ARGANTE. — On vous l'expliquera.

GÉRONTE. — Est-ce que vous auriez ouï dire quelque chose de mon fils ?

ARGANTE. — Cela se peut faire.

GÉRONTE. — Et quoi encore ?

ARGANTE. — Votre Scapin, dans mon dépit, ne m'a dit la chose qu'en gros; et vous pourrez de lui, ou de quelque autre, être instruit du détail. Pour moi, je vais vite consulter un avocat, et aviser des biais que j'ai à prendre. Jusqu'au revoir.

SCÈNE II

LÉANDRE, GÉRONTE

GÉRONTE, *seul*. — Que pourrait-ce être que cette affaire-ci ? Pis encore que le sien ? Pour moi, je ne vois pas ce

que l'on peut faire de pis; et je trouve que se marier sans le consentement de son père est une action qui passe tout ce qu'on peut s'imaginer. Ah! vous voilà.

LÉANDRE, *en courant à lui pour l'embrasser*. — Ah! mon père, que j'ai de joie de vous voir de retour!

GÉRONTE, *refusant de l'embrasser*. — Doucement. Parlons un peu d'affaire.

LÉANDRE. — Souffrez que je vous embrasse, et que...

GÉRONTE, *le repoussant encore*. — Doucement, vous dis-je.

LÉANDRE. — Quoi ? vous me refusez, mon père, de vous exprimer mon transport par mes embrassements!

GÉRONTE. — Oui! nous avons quelque chose à démêler ensemble.

LÉANDRE. — Et quoi ?

GÉRONTE. — Tenez-vous, que je vous voie en face.

LÉANDRE. — Comment ?

GÉRONTE. — Regardez-moi entre deux yeux.

LÉANDRE. — Hé bien ?

GÉRONTE. — Qu'est-ce donc qu'il s'est passé ici ?

LÉANDRE. — Ce qui s'est passé ?

GÉRONTE. — Oui. Qu'avez-vous fait dans mon absence ?

LÉANDRE. — Que voulez-vous, mon père, que j'aie fait ?

GÉRONTE. — Ce n'est pas moi qui veux que vous ayez fait, mais qui demande ce que c'est que vous avez fait.

LÉANDRE. — Moi, je n'ai fait aucune chose dont vous ayez lieu de vous plaindre.

GÉRONTE. — Aucune chose ?

LÉANDRE. — Non.

GÉRONTE. — Vous êtes bien résolu.

LÉANDRE. — C'est que je suis sûr de mon innocence.

GÉRONTE. — Scapin pourtant a dit de vos nouvelles.

LÉANDRE. — Scapin!

GÉRONTE. — Ah! ah! ce mot vous fait rougir.

LÉANDRE. — Il vous a dit quelque chose de moi ?

GÉRONTE. — Ce lieu n'est pas tout à fait propre à vider cette affaire, et nous allons l'examiner ailleurs. Qu'on se rende au logis. J'y vais revenir tout à l'heure. Ah! traître, s'il faut que tu me déshonores, je te renonce pour mon fils, et tu peux bien pour jamais te résoudre à fuir de ma présence.

SCÈNE III

OCTAVE, SCAPIN, LÉANDRE

LÉANDRE. — Me trahir de cette manière! Un coquin, qui doit, par cent raisons, être le premier à cacher les choses que je lui confie, est le premier à les aller découvrir à mon père. Ah! je jure le Ciel que cette trahison ne demeurera pas impunie.

OCTAVE. — Mon cher Scapin, que ne dois-je point à tes soins! Que tu es un homme admirable! et que le Ciel m'est favorable de t'envoyer à mon secours!

LÉANDRE. — Ah! ah! vous voilà. Je suis ravi de vous trouver, Monsieur le coquin.

SCAPIN. — Monsieur, votre serviteur. C'est trop d'honneur que vous me faites.

LÉANDRE, *en mettant l'épée à la main.* — Vous faites le méchant plaisant. Ah! je vous apprendrai...

SCAPIN, *se mettant à genoux.* — Monsieur.

OCTAVE, *se mettant entre deux pour empêcher Léandre de le frapper.* — Ah! Léandre.

LÉANDRE. — Non, Octave, ne me retenez point, je vous prie.

SCAPIN. — Eh! Monsieur.

OCTAVE, *le retenant.* — De grâce!

LÉANDRE, *voulant frapper Scapin.* — Laissez-moi contenter mon ressentiment.

OCTAVE. — Au nom de l'amitié, Léandre, ne le maltraitez point.

SCAPIN. — Monsieur, que vous ai-je fait ?

LÉANDRE, *voulant le frapper.* — Ce que tu m'as fait, traître!

OCTAVE, *le retenant.* — Eh! doucement.

LÉANDRE. — Non, Octave, je veux qu'il me confesse lui-même tout à l'heure la perfidie qu'il m'a faite. Oui, coquin, je sais le trait que tu m'as joué, on vient de me l'apprendre; et tu ne croyais pas peut-être que l'on me dût révéler ce secret; mais je veux en avoir la confession de ta propre bouche, ou je vais te passer cette épée au travers du corps.

SCAPIN. — Ah! Monsieur, auriez-vous bien ce cœur-là ?

LÉANDRE. — Parle donc.

SCAPIN. — Je vous ai fait quelque chose, Monsieur ?

LÉANDRE. — Oui, coquin, et ta conscience ne te dit que trop ce que c'est.

SCAPIN. — Je vous assure que je l'ignore.

LÉANDRE, *s'avançant pour le frapper.* — Tu l'ignores!

OCTAVE, *le retenant.* — Léandre.

SCAPIN. — Hé bien! Monsieur, puisque vous le voulez, je vous confesse que j'ai bu avec mes amis ce petit quartaut de vin d'Espagne dont on vous fit présent il y a quelques jours; et que c'est moi qui fis une fente au tonneau, et répandis de l'eau autour, pour faire croire que le vin s'était échappé.

LÉANDRE. — C'est toi, pendard, qui m'as bu mon vin d'Espagne, et qui as été cause que j'ai tant querellé la servante, croyant que c'était elle qui m'avait fait le tour ?

SCAPIN. — Oui, Monsieur : je vous en demande pardon.

LÉANDRE. — Je suis bien aise d'apprendre cela; mais ce n'est pas l'affaire dont il est question maintenant.

SCAPIN. — Ce n'est pas cela, Monsieur ?

LÉANDRE. — Non : c'est une autre affaire qui me touche bien plus, et je veux que tu me la dises.

SCAPIN. — Monsieur, je ne me souviens pas d'avoir fait autre chose.

LÉANDRE, *le voulant frapper.* — Tu ne veux pas parler ?

SCAPIN. — Eh!

OCTAVE, *le retenant.* — Tout doux.

SCAPIN. — Oui, Monsieur, il est vrai qu'il y a trois semaines que vous m'envoyâtes porter, le soir, une petite montre à la jeune Égyptienne que vous aimez. Je revins au logis mes habits tout couverts de boue, et le visage plein de sang, et vous dis que j'avais trouvé des voleurs qui m'avaient bien battu, et m'avaient dérobé la montre. C'était moi, Monsieur, qui l'avais retenue.

LÉANDRE. — C'est toi qui as retenu ma montre ?

SCAPIN. — Oui, Monsieur, afin de voir quelle heure il est.

LÉANDRE. — Ah! ah! j'apprends ici de jolies choses, et j'ai un serviteur fort fidèle vraiment. Mais ce n'est pas encore cela que je demande.

SCAPIN. — Ce n'est pas cela ?

LÉANDRE. — Non, infâme : c'est autre chose encore que je veux que tu me confesses.

SCAPIN. — Peste!

LÉANDRE. — Parle vite, j'ai hâte.

SCAPIN. — Monsieur, voilà tout ce que j'ai fait.

LÉANDRE, *voulant frapper Scapin.* — Voilà tout ?

OCTAVE, *se mettant au-devant.* — Eh!

SCAPIN. — Hé bien! oui, Monsieur : vous vous souvenez de ce loup-garou, il y a six mois, qui vous donna tant de coups de bâton la nuit, et vous pensa faire rompre le cou dans une cave où vous tombâtes en fuyant.

LÉANDRE. — Hé bien!

SCAPIN. — C'était moi, Monsieur, qui faisais le loup-garou.

LÉANDRE. — C'était toi, traître, qui faisais le loup-garou ?

SCAPIN. — Oui, Monsieur, seulement pour vous faire peur, et vous ôter l'envie de nous faire courir, toutes les nuits, comme vous aviez de coutume.

LÉANDRE. — Je saurai me souvenir, en temps et lieu, de tout ce que je viens d'apprendre. Mais je veux venir au fait, et que tu me confesses ce que tu as dit à mon père.

SCAPIN. — A votre père ?

LÉANDRE. — Oui, fripon, à mon père.

SCAPIN. — Je ne l'ai pas seulement vu depuis son retour.

LÉANDRE. — Tu ne l'as pas vu ?

SCAPIN. — Non, Monsieur.

LÉANDRE. — Assurément ?

SCAPIN. — Assurément. C'est une chose que je vais vous faire dire par lui-même.

LÉANDRE. — C'est de sa bouche que je le tiens pourtant.

SCAPIN. — Avec votre permission, il n'a pas dit la vérité.

SCÈNE IV

CARLE, SCAPIN, LÉANDRE, OCTAVE

CARLE. — Monsieur, je vous apporte une nouvelle qui est fâcheuse pour votre amour.

LÉANDRE. — Comment ?

CARLE. — Vos Égyptiens sont sur le point de vous enlever Zerbinette, et elle-même, les larmes aux yeux, m'a chargé de venir promptement vous dire que si, dans deux heures, vous ne songez à leur porter l'argent qu'ils vous ont demandé pour elle, vous l'allez perdre pour jamais.

LÉANDRE. — Dans deux heures ?

CARLE. — Dans deux heures.

LÉANDRE. — Ah! mon pauvre Scapin, j'implore ton secours!

SCAPIN, *passant devant lui avec un air fier*. — « Ah! mon pauvre Scapin. » Je suis « mon pauvre Scapin » à cette heure qu'on a besoin de moi.

LÉANDRE. — Va, je te pardonne tout ce que tu viens de me dire, et pis encore, si tu me l'as fait.

SCAPIN. — Non, non, ne me pardonnez rien. Passez-moi votre épée au travers du corps. Je serai ravi que vous me tuiez.

LÉANDRE. — Non. Je te conjure plutôt de me donner la vie, en servant mon amour.

SCAPIN. — Point, point : vous ferez mieux de me tuer.

LÉANDRE. — Tu m'es trop précieux; et je te prie de vouloir employer pour moi ce génie admirable, qui vient à bout de toute chose.

SCAPIN. — Non : tuez-moi, vous dis-je.

LÉANDRE. — Ah! de grâce, ne songe plus à tout cela, et pense à me donner le secours que je te demande!

OCTAVE. — Scapin, il faut faire quelque chose pour lui.

SCAPIN. — Le moyen, après une avanie de la sorte ?

LÉANDRE. — Je te conjure d'oublier mon emportement et de me prêter ton adresse.

OCTAVE. — Je joins mes prières aux siennes.

SCAPIN. — J'ai cette insulte-là sur le cœur.

OCTAVE. — Il faut quitter ton ressentiment.

LÉANDRE. — Voudrais-tu m'abandonner, Scapin, dans la cruelle extrémité où se voit mon amour ?

SCAPIN. — Me venir faire, à l'improviste, un affront comme celui-là!

LÉANDRE. — J'ai tort, je le confesse.

SCAPIN. — Me traiter de coquin, de fripon, de pendard, d'infâme!

LÉANDRE. — J'en ai tous les regrets du monde.

SCAPIN. — Me vouloir passer son épée au travers du corps!

LÉANDRE. — Je t'en demande pardon de tout mon cœur; et s'il ne tient qu'à me jeter à tes genoux, tu m'y vois, Scapin, pour te conjurer encore une fois de ne me point abandonner.

OCTAVE. — Ah! ma foi! Scapin, il se faut rendre à cela.

SCAPIN. — Levez-vous. Une autre fois, ne soyez point si prompt.

LÉANDRE. — Me promets-tu de travailler pour moi ?

SCAPIN. — On y songera.

LÉANDRE. — Mais tu sais que le temps presse.

SCAPIN. — Ne vous mettez pas en peine. Combien est-ce qu'il vous faut ?

LÉANDRE. — Cinq cents écus.

SCAPIN. — Et à vous ?

OCTAVE. — Deux cents pistoles.

SCAPIN. — Je veux tirer cet argent de vos pères. *(A Octave.)* Pour ce qui est du vôtre, la machine est déjà toute trouvée; *(à Léandre)* et quant au vôtre, bien qu'avare au dernier degré, il y faudra moins de façons encore, car vous savez que, pour l'esprit, il n'en a pas, grâces à Dieu! grande provision et je le livre pour une espèce d'homme à qui l'on fera toujours croire tout ce que l'on voudra. Cela ne vous offense point : il ne tombe entre lui et vous aucun soupçon de ressemblance; et vous savez assez l'opinion de tout le monde, qui veut qu'il ne soit votre père que pour la forme.

LÉANDRE. — Tout beau, Scapin.

SCAPIN. — Bon, bon, on fait bien scrupule de cela : vous moquez-vous ? Mais j'aperçois venir le père d'Octave. Commençons par lui, puisqu'il se présente. Allez-vous-en tous deux. *(A Octave.)* Et vous, avertissez votre Silvestre de venir vite jouer son rôle.

SCÈNE V

ARGANTE, SCAPIN

SCAPIN, *à part.* — Le voilà qui rumine.

ARGANTE, *se croyant seul.* — Avoir si peu de conduite et de considération! s'aller jeter dans un engagement comme celui-là! Ah, ah! jeunesse impertinente!

SCAPIN. — Monsieur, votre serviteur.

ARGANTE. — Bonjour, Scapin.

SCAPIN. — Vous rêvez à l'affaire de votre fils.

ARGANTE. — Je t'avoue que cela me donne un furieux chagrin.

SCAPIN. — Monsieur, la vie est mêlée de traverses. Il est bon de s'y tenir sans cesse préparé; et j'ai ouï dire, il y a longtemps, une parole d'un ancien que j'ai toujours retenue.

ARGANTE. — Quoi ?

SCAPIN. — Que pour peu qu'un père de famille ait été absent de chez lui, il doit promener son esprit sur tous les fâcheux accidents que son retour peut rencontrer : se figurer sa maison brûlée, son argent dérobé, sa femme

morte, son fils estropié, sa fille subornée; et ce qu'il trouve qu'il ne lui est point arrivé, l'imputer à bonne fortune. Pour moi, j'ai pratiqué toujours cette leçon dans ma petite philosophie; et je ne suis jamais revenu au logis, que je ne me sois tenu prêt à la colère de mes maîtres, aux réprimandes, aux injures, aux coups de pied au cul, aux bastonnades, aux étrivières; et ce qui a manqué à m'arriver, j'en ai rendu grâce à mon bon destin.

ARGANTE. — Voilà qui est bien. Mais ce mariage impertinent qui trouble celui que nous voulons faire est une chose que je ne puis souffrir, et je viens de consulter des avocats pour le faire casser.

SCAPIN. — Ma foi! Monsieur, si vous m'en croyez, vous tâcherez, par quelque autre voie, d'accommoder l'affaire. Vous savez ce que c'est que les procès en ce pays-ci, et vous allez vous enfoncer dans d'étranges épines.

ARGANTE. — Tu as raison, je le vois bien. Mais quelle autre voie ?

SCAPIN. — Je pense que j'en ai trouvé une. La compassion que m'a donnée tantôt votre chagrin m'a obligé à chercher dans ma tête quelque moyen pour vous tirer d'inquiétude; car je ne saurais voir d'honnêtes pères chagrinés par leurs enfants que cela ne m'émeuve; et, de tout temps, je me suis senti pour votre personne une inclination particulière.

ARGANTE. — Je te suis obligé.

SCAPIN. — J'ai donc été trouver le frère de cette fille qui a été épousée. C'est un de ces braves de profession, de ces gens qui sont tout coups d'épée, qui ne parlent que d'écharner, et ne font non plus de conscience de tuer un homme que d'avaler un verre de vin. Je l'ai mis sur ce mariage, lui ai fait voir quelle facilité offrait la raison de la violence pour le faire casser, vos prérogatives du nom de père, et l'appui que vous donneraient auprès de la justice et votre droit, et votre argent, et vos amis. Enfin je l'ai tant tourné de tous les côtés, qu'il a prêté l'oreille aux propositions que je lui ai faites d'ajuster l'affaire pour quelque somme; et il donnera son consentement à rompre le mariage, pourvu que vous lui donniez de l'argent.

ARGANTE. — Et qu'a-t-il demandé ?

SCAPIN. — Oh! d'abord, des choses par-dessus les maisons.

ARGANTE. — Et quoi ?

SCAPIN. — Des choses extravagantes.

ARGANTE. — Mais encore ?

SCAPIN. — Il ne parlait pas moins que de cinq ou six cents pistoles.

ARGANTE. — Cinq ou six cents fièvres quartaines qui le puissent serrer! Se moque-t-il des gens ?

SCAPIN. — C'est ce que je lui ai dit. J'ai rejeté bien loin de pareilles propositions, et je lui ai bien fait entendre que vous n'étiez point une dupe, pour vous demander des cinq ou six cents pistoles. Enfin, après plusieurs discours, voici où s'est réduit le résultat de notre conférence. « Nous voilà au temps, m'a-t-il dit, que je dois partir pour l'armée. Je suis après à m'équiper, et le besoin que j'ai de quelque argent me fait consentir, malgré moi, à ce qu'on me propose. Il me faut un cheval de service, et je n'en saurais avoir un qui soit tant soit peu raisonnable à moins de soixante pistoles. »

ARGANTE. — Hé bien! pour soixante pistoles, je les donne.

SCAPIN. — « Il faudra le harnais et les pistolets; et cela ira bien à vingt pistoles encore. »

ARGANTE. — Vingt pistoles, et soixante, ce serait quatre-vingts.

SCAPIN. — Justement.

ARGANTE. — C'est beaucoup; mais soit, je consens à cela.

SCAPIN. — « Il me faut aussi un cheval pour monter mon valet, qui coûtera bien trente pistoles. »

ARGANTE. — Comment, diantre! Qu'il se promène! il n'aura rien du tout.

SCAPIN. — Monsieur.

ARGANTE. — Non, c'est un impertinent.

SCAPIN. — Voulez-vous que son valet aille à pied ?

ARGANTE. — Qu'il aille comme il lui plaira, et le maître aussi.

SCAPIN. — Mon Dieu! Monsieur, ne vous arrêtez point à peu de chose. N'allez point plaider, je vous prie, et donnez tout pour vous sauver des mains de la justice.

ARGANTE. — Hé bien! soit, je me résous à donner encore ces trente pistoles.

SCAPIN. — « Il me faut encore, a-t-il dit, un mulet pour porter... »

ARGANTE. — Oh! qu'il aille au diable avec son mulet! C'en est trop, et nous irons devant les juges.

SCAPIN. — De grâce, Monsieur...

ARGANTE. — Non, je n'en ferai rien.

SCAPIN. — Monsieur, un petit mulet.

ARGANTE. — Je ne lui donnerais pas seulement un âne.

SCAPIN. — Considérez...

ARGANTE. — Non! j'aime mieux plaider.

SCAPIN. — Eh! Monsieur, de quoi parlez-vous là, et à quoi vous résolvez-vous ? Jetez les yeux sur les détours de la justice; voyez combien d'appels et de degrés de juridiction, combien de procédures embarrassantes, combien d'animaux ravissants par les griffes desquels il vous faudra passer, sergents, procureurs, avocats, greffiers, substituts, rapporteurs, juges, et leurs clercs. Il n'y a pas un de tous ces gens-là qui, pour la moindre chose, ne soit capable de donner un soufflet au meilleur droit du monde. Un sergent baillera de faux exploits, sur quoi vous serez condamné sans que vous le sachiez. Votre procureur s'entendra avec votre partie, et vous vendra à beaux deniers comptants. Votre avocat, gagné de même, ne se trouvera point lorsqu'on plaidera votre cause, ou dira des raisons qui ne feront que battre la campagne, et n'iront point au fait. Le greffier délivrera par contumace des sentences et arrêts contre vous. Le clerc du rapporteur soustraira des pièces, ou le rapporteur même ne dira pas ce qu'il a vu. Et quand, par les plus grandes précautions du monde, vous aurez paré tout cela, vous serez ébahi que vos juges auront été sollicités contre vous, ou par des gens dévots, ou par des femmes qu'ils aimeront. Eh! Monsieur, si vous le pouvez, sauvez-vous de cet enfer-là. C'est être damné dès ce monde que d'avoir à plaider; et la seule pensée d'un procès serait capable de me faire fuir jusqu'aux Indes.

ARGANTE. — A combien est-ce qu'il fait monter le mulet ?

SCAPIN. — Monsieur, pour le mulet, pour son cheval, et celui de son homme, pour le harnais et les pistolets, et pour payer quelque petite chose qu'il doit à son hôtesse, il demande en tout deux cents pistoles.

ARGANTE. — Deux cents pistoles ?

SCAPIN. — Oui.

ARGANTE, *se promenant en colère le long du théâtre.* — Allons, allons, nous plaiderons.

SCAPIN. — Faites réflexion...

ARGANTE. — Je plaiderai.

SCAPIN. — Ne vous allez point jeter...

ARGANTE. — Je veux plaider.

SCAPIN. — Mais, pour plaider, il vous faudra de l'argent : il vous en faudra pour l'exploit; il vous en faudra pour le contrôle; il vous en faudra pour la procuration, pour la présentation, conseils, productions, et journées du procureur; il vous en faudra pour les consultations et plaidoiries

des avocats, pour le droit de retirer le sac, et pour les grosses d'écritures; il vous en faudra pour le rapport des substituts; pour les épices de conclusion; pour l'enregistrement du greffier, façon d'appointement, sentences et arrêts, contrôles, signatures, et expéditions de leurs clercs, sans parler de tous les présents qu'il vous faudra faire. Donnez cet argent-là à cet homme-ci, vous voilà hors d'affaire.

ARGANTE. — Comment, deux cents pistoles ?

SCAPIN. — Oui : vous y gagnerez. J'ai fait un petit calcul en moi-même de tous les frais de la justice; et j'ai trouvé qu'en donnant deux cents pistoles à votre homme, vous en aurez de reste pour le moins cent cinquante, sans compter les soins, les pas, et les chagrins que vous épargnerez. Quand il n'y aurait à essuyer que les sottises que disent devant tout le monde de méchants plaisants d'avocats, j'aimerais mieux donner trois cents pistoles que de plaider.

ARGANTE. — Je me moque de cela, et je défie les avocats de rien dire de moi.

SCAPIN. — Vous ferez ce qu'il vous plaira; mais si j'étais que de vous, je fuirais les procès.

ARGANTE. — Je ne donnerai point deux cents pistoles.

SCAPIN. — Voici l'homme dont il s'agit.

SCÈNE VI

SILVESTRE, ARGANTE, SCAPIN

SILVESTRE. — Scapin, fais-moi connaître un peu cet Argante, qui est père d'Octave.

SCAPIN. — Pourquoi, Monsieur ?

SILVESTRE. — Je viens d'apprendre qu'il veut me mettre en procès, et faire rompre par justice le mariage de ma sœur.

SCAPIN. — Je ne sais pas s'il a cette pensée; mais il ne veut point consentir aux deux cents pistoles que vous voulez, et il dit que c'est trop.

SILVESTRE. — Par la mort! par la tête! par le ventre! si je le trouve, je le veux échiner, dussé-je être roué tout vif.

Argante, pour n'être point vu, se tient, en tremblant, couvert de Scapin.

SCAPIN. — Monsieur, ce père d'Octave a du cœur, et peut-être ne vous craindra-t-il point.

SILVESTRE. — Lui ? lui ? Par le sang! par la tête! s'il était là, je lui donnerais tout à l'heure de l'épée dans le ventre. Qui est cet homme-là ?

SCAPIN. — Ce n'est pas lui, Monsieur, ce n'est pas lui.

SILVESTRE. — N'est-ce point quelqu'un de ses amis ?

SCAPIN. — Non, Monsieur, au contraire, c'est son ennemi capital.

SILVESTRE. — Son ennemi capital ?

SCAPIN. — Oui.

SILVESTRE. — Ah, parbleu! j'en suis ravi. Vous êtes ennemi, Monsieur, de ce faquin d'Argante, eh ?

SCAPIN. — Oui, oui, je vous en réponds.

SILVESTRE *lui prend rudement la main.* — Touchez là, touchez. Je vous donne ma parole, et vous jure sur mon honneur, par l'épée que je porte, par tous les serments que je saurais faire, qu'avant la fin du jour je vous déferai de ce maraud fieffé, de ce faquin d'Argante. Reposez-vous sur moi.

SCAPIN. — Monsieur, les violences en ce pays-ci ne sont guère souffertes.

SILVESTRE. — Je me moque de tout, et je n'ai rien à perdre.

SCAPIN. — Il se tiendra sur ses gardes assurément; et il a des parents, des amis, et des domestiques, dont il se fera un secours contre votre ressentiment.

SILVESTRE. — C'est ce que je demande, morbleu! c'est ce que je demande. *(Il met l'épée à la main et pousse de tous les côtés, comme s'il y avait plusieurs personnes devant lui.)* Ah, tête! ah, ventre! Que ne le trouvé-je à cette heure avec tout son secours! Que ne paraît-il à mes yeux au milieu de trente personnes! Que ne les vois-je fondre sur moi les armes à la main! Comment, marauds, vous avez la hardiesse de vous attaquer à moi ? Allons, morbleu! tue, point de quartier. Donnons. Ferme. Poussons. Bon pied, bon œil, Ah! coquins, ah! canaille, vous en voulez par là; je vous en ferai tâter votre soûl. Soutenez, marauds, soutenez. Allons. A cette botte. A cette autre. A celle-ci. A celle-là. Comment, vous reculez ? Pied ferme, morbleu! pied ferme.

SCAPIN. — Eh, eh, eh! Monsieur, nous n'en sommes pas.

SILVESTRE. — Voilà qui vous apprendra à vous oser jouer de moi.

SCAPIN. — Hé bien, vous voyez combien de personnes tuées pour deux cents pistoles. Oh sus! je vous souhaite une bonne fortune.

ARGANTE, *tout tremblant*. — Scapin.

SCAPIN. — Plaît-il ?

ARGANTE. — Je me résous à donner les deux cents pistoles.

SCAPIN. — J'en suis ravi, pour l'amour de vous.

ARGANTE. — Allons le trouver, je les ai sur moi.

SCAPIN. — Vous n'avez qu'à me les donner. Il ne faut pas pour votre honneur que vous paraissiez là, après avoir passé ici pour autre que ce que vous êtes; et de plus, je craindrais qu'en vous faisant connaître il n'allât s'aviser de vous demander davantage.

ARGANTE. — Oui; mais j'aurais été bien aise de voir comme je donne mon argent.

SCAPIN. — Est-ce que vous vous défiez de moi ?

ARGANTE. — Non pas; mais...

SCAPIN. — Parbleu, Monsieur, je suis un fourbe, ou je suis honnête homme : c'est l'un des deux. Est-ce que je voudrais vous tromper, et que dans tout ceci j'ai d'autre intérêt que le vôtre, et celui de mon maître, à qui vous voulez vous allier ? Si je vous suis suspect, je ne me mêle plus de rien, et vous n'avez qu'à chercher, dès cette heure, qui accommodera vos affaires.

ARGANTE. — Tiens donc.

SCAPIN. — Non, Monsieur, ne me confiez point votre argent. Je serai bien aise que vous vous serviez de quelque autre.

ARGANTE. — Mon Dieu! tiens.

SCAPIN. — Non, vous dis-je, ne vous fiez point à moi. Que sait-on si je ne veux point vous attraper votre argent ?

ARGANTE. — Tiens, te dis-je, ne me fais point contester davantage. Mais songe à bien prendre tes sûretés avec lui.

SCAPIN. — Laissez-moi faire, il n'a pas affaire à un sot.

ARGANTE. — Je vais t'attendre chez moi.

SCAPIN. — Je ne manquerai pas d'y aller. *(Seul.)* Et un. Je n'ai qu'à chercher l'autre. Ah! ma foi! le voici. Il semble que le Ciel, l'un après l'autre, les amène dans mes filets.

SCÈNE VII

GÉRONTE, SCAPIN

SCAPIN. — O Ciel! ô disgrâce imprévue! ô misérable père! Pauvre Géronte, que feras-tu ?

GÉRONTE. — Que dit-il là de moi, avec ce visage affligé ?

SCAPIN. — N'y a-t-il personne qui puisse me dire où est le seigneur Géronte ?

GÉRONTE. — Qu'y a-t-il, Scapin ?

SCAPIN. — Où pourrai-je le rencontrer, pour lui dire cette infortune ?

GÉRONTE. — Qu'est-ce que c'est donc ?

SCAPIN. — En vain je cours de tous côtés pour le pouvoir trouver.

GÉRONTE. — Me voici.

SCAPIN. — Il faut qu'il soit caché en quelque endroit qu'on ne puisse point deviner.

GÉRONTE. — Holà! es-tu aveugle, que tu ne me vois pas ?

SCAPIN. — Ah! Monsieur, il n'y a pas moyen de vous rencontrer.

GÉRONTE. — Il y a une heure que je suis devant toi. Qu'est-ce que c'est donc qu'il y a ?

SCAPIN. — Monsieur...

GÉRONTE. — Quoi ?

SCAPIN. — Monsieur, votre fils...

GÉRONTE. — Hé bien! mon fils...

SCAPIN. — Est tombé dans une disgrâce la plus étrange du monde.

GÉRONTE. — Et quelle ?

SCAPIN. — Je l'ai trouvé tantôt tout triste, de je ne sais quoi que vous lui avez dit, où vous m'avez mêlé assez mal à propos; et, cherchant à divertir cette tristesse, nous nous sommes allés promener sur le port. Là, entre autres plusieurs choses, nous avons arrêté nos yeux sur une galère turque assez bien équipée. Un jeune Turc de bonne mine nous a invités d'y entrer, et nous a présenté la main. Nous y avons passé; il nous a fait mille civilités, nous a donné la collation, où nous avons mangé des fruits les plus excellents qui se puissent voir, et bu du vin que nous avons trouvé le meilleur du monde.

GÉRONTE. — Qu'y a-t-il de si affligeant à tout cela ?

SCAPIN. — Attendez, Monsieur, nous y voici. Pendant que nous mangions, il a fait mettre la galère en mer, et, se voyant éloigné du port, il m'a fait mettre dans un esquif, et m'envoie vous dire que, si vous ne lui envoyez par moi tout à l'heure cinq cents écus, il va vous emmener votre fils en Alger.

GÉRONTE. — Comment, diantre! cinq cents écus ?

SCAPIN. — Oui, Monsieur; et de plus, il ne m'a donné pour cela que deux heures.

GÉRONTE. — Ah! le pendard de Turc, m'assassiner de la façon!

SCAPIN. — C'est à vous, Monsieur, d'aviser promptement aux moyens de sauver des fers un fils que vous aimez avec tant de tendresse.

GÉRONTE. — Que diable allait-il faire dans cette galère?

SCAPIN. — Il ne songeait pas à ce qui est arrivé.

GÉRONTE. — Va-t'en, Scapin, va-t'en vite dire à ce Turc que je vais envoyer la justice après lui.

SCAPIN. — La justice en pleine mer! Vous moquez-vous des gens?

GÉRONTE. — Que diable allait-il faire dans cette galère?

SCAPIN. — Une méchante destinée conduit quelquefois les personnes.

GÉRONTE. — Il faut, Scapin, il faut que tu fasses ici l'action d'un serviteur fidèle.

SCAPIN. — Quoi, Monsieur?

GÉRONTE. — Que tu ailles dire à ce Turc qu'il me renvoie mon fils, et que tu te mets à sa place jusqu'à ce que j'aie amassé la somme qu'il demande.

SCAPIN. — Eh! Monsieur, songez-vous à ce que vous dites? et vous figurez-vous que ce Turc ait si peu de sens que d'aller recevoir un misérable comme moi à la place de votre fils?

GÉRONTE. — Que diable allait-il faire dans cette galère?

SCAPIN. — Il ne devinait pas ce malheur. Songez, Monsieur, qu'il ne m'a donné que deux heures.

GÉRONTE. — Tu dis qu'il demande...

SCAPIN. — Cinq cents écus.

GÉRONTE. — Cinq cents écus! N'a-t-il point de conscience?

SCAPIN. — Vraiment oui, de la conscience à un Turc.

GÉRONTE. — Sait-il bien ce que c'est que cinq cents écus?

SCAPIN. — Oui, Monsieur, il sait que c'est mille cinq cents livres.

GÉRONTE. — Croit-il, le traître, que mille cinq cents livres se trouvent dans le pas d'un cheval?

SCAPIN. — Ce sont des gens qui n'entendent point de raison.

GÉRONTE. — Mais que diable allait-il faire à cette galère?

SCAPIN. — Il est vrai; mais quoi? on ne prévoyait pas les choses. De grâce, Monsieur, dépêchez.

GÉRONTE. — Tiens, voilà la clef de mon armoire.

SCAPIN. — Bon.

GÉRONTE. — Tu l'ouvriras.

SCAPIN. — Fort bien.

GÉRONTE. — Tu trouveras une grosse clef du côté gauche, qui est celle de mon grenier.

SCAPIN. — Oui.

GÉRONTE. — Tu iras prendre toutes les hardes qui sont dans cette grande manne, et tu les vendras aux fripiers, pour aller racheter mon fils.

SCAPIN, *en lui rendant la clef*. — Eh! Monsieur, rêvez-vous? Je n'aurais pas cent francs de tout ce que vous dites; et de plus, vous savez le peu de temps qu'on m'a donné.

GÉRONTE. — Mais que diable allait-il faire à cette galère?

SCAPIN. — Oh! que de paroles perdues! Laissez là cette galère, et songez que le temps presse, et que vous courez risque de perdre votre fils. Hélas! mon pauvre maître, peut-être que je ne te verrai de ma vie, et qu'à l'heure que je parle, on t'emmène esclave en Alger. Mais le Ciel me sera témoin que j'ai fait pour toi tout ce que j'ai pu; et que si tu manques à être racheté, il n'en faut accuser que le peu d'amitié d'un père.

GÉRONTE. — Attends, Scapin, je m'en vais quérir cette somme.

SCAPIN. — Dépêchez donc vite, Monsieur, je tremble que l'heure ne sonne.

GÉRONTE. — N'est-ce pas quatre cents écus que tu dis?

SCAPIN. — Non : cinq cents écus.

GÉRONTE. — Cinq cents écus?

SCAPIN. — Oui.

GÉRONTE. — Que diable allait-il faire à cette galère?

SCAPIN. — Vous avez raison, mais hâtez-vous.

GÉRONTE. — N'y avait-il point d'autre promenade?

SCAPIN. — Cela est vrai. Mais faites promptement.

GÉRONTE. — Ah! maudite galère!

SCAPIN. — Cette galère lui tient au cœur.

GÉRONTE. — Tiens, Scapin, je ne me souvenais pas que je viens justement de recevoir cette somme en or, et je ne croyais pas qu'elle dût m'être si tôt ravie. *(Il lui présente sa bourse, qu'il ne laisse pourtant pas aller; et, dans ses transports, il fait aller son bras de côté et d'autre, et Scapin le sien pour avoir la bourse.)* Tiens. Va-t'en racheter mon fils.

SCAPIN. — Oui, Monsieur.

GÉRONTE. — Mais dis à ce Turc que c'est un scélérat.

SCAPIN. — Oui.

GÉRONTE. — Un infâme.
SCAPIN. — Oui.
GÉRONTE. — Un homme sans foi, un voleur.
SCAPIN. — Laissez-moi faire.
GÉRONTE. — Qu'il me tire cinq cents écus contre toute sorte de droit.
SCAPIN. — Oui.
GÉRONTE. — Que je ne les lui donne ni à la mort, ni à la vie.
SCAPIN. — Fort bien.
GÉRONTE. — Et que si jamais je l'attrape, je saurai me venger de lui.
SCAPIN. — Oui.
GÉRONTE *remet la bourse dans sa poche, et s'en va.* — Va, va vite requérir mon fils.
SCAPIN, *allant après lui.* — Holà! Monsieur.
GÉRONTE. — Quoi ?
SCAPIN. — Où est donc cet argent ?
GÉRONTE. — Ne te l'ai-je pas donné ?
SCAPIN. — Non vraiment, vous l'avez remis dans votre poche.
GÉRONTE. — Ah! c'est la douleur qui me trouble l'esprit.
SCAPIN. — Je le vois bien.
GÉRONTE. — Que diable allait-il faire dans cette galère ? Ah! maudite galère! traître de Turc à tous les diables!
SCAPIN. — Il ne peut digérer les cinq cents écus que je lui arrache; mais il n'est pas quitte envers moi, et je veux qu'il me paye en une autre monnaie l'imposture qu'il m'a faite auprès de son fils.

SCÈNE VIII

OCTAVE, LÉANDRE, SCAPIN

OCTAVE. — Hé bien! Scapin, as-tu réussi pour moi dans ton entreprise ?
LÉANDRE. — As-tu fait quelque chose pour tirer mon amour de la peine où il est ?
SCAPIN. — Voilà deux cents pistoles que j'ai tirées de votre père.
OCTAVE. — Ah! que tu me donnes de joie!
SCAPIN. — Pour vous, je n'ai pu faire rien.
LÉANDRE *veut s'en aller.* — Il faut donc que j'aille mourir; et je n'ai que faire de vivre si Zerbinette m'est ôtée.

SCAPIN. — Holà! holà! tout doucement. Comme diantre vous allez vite!
LÉANDRE *se retourne.* — Que veux-tu que je devienne ?
SCAPIN. — Allez, j'ai votre affaire ici.
LÉANDRE *revient.* — Ah! tu me redonnes la vie.
SCAPIN. — Mais à condition que vous me permettrez à moi une petite vengeance contre votre père, pour le tour qu'il m'a fait.
LÉANDRE. — Tout ce que tu voudras.
SCAPIN. — Vous me le promettez devant témoin.
LÉANDRE. — Oui.
SCAPIN. — Tenez, voilà cinq cents écus.
LÉANDRE. — Allons-en promptement acheter celle que j'adore.

ACTE III

SCÈNE I

ZERBINETTE, HYACINTE, SCAPIN, SILVESTRE

SILVESTRE. — Oui, vos amants ont arrêté entre eux que vous fussiez ensemble; et nous nous acquittons de l'ordre qu'ils nous ont donné.
HYACINTE. — Un tel ordre n'a rien qui ne me soit fort agréable. Je reçois avec joie une compagnie de la sorte; et il ne tiendra pas à moi que l'amitié qui est entre les personnes que nous aimons ne se répande entre nous deux.
ZERBINETTE. — J'accepte la proposition, et ne suis point personne à reculer, lorsqu'on m'attaque d'amitié.
SCAPIN. — Et lorsque c'est d'amour qu'on vous attaque ?
ZERBINETTE. — Pour l'amour, c'est une autre chose; on y court un peu plus de risque, et je n'y suis pas si hardie.
SCAPIN. — Vous l'êtes, que je crois, contre mon maître maintenant; et ce qu'il vient de faire pour vous doit vous donner du cœur pour répondre comme il faut à sa passion.
ZERBINETTE. — Je ne m'y fie encore que de la bonne sorte; et ce n'est pas assez pour m'assurer entièrement que ce qu'il vient de faire. J'ai l'humeur enjouée, et sans cesse je ris; mais tout en riant, je suis sérieuse sur de certains

chapitres; et ton maître s'abusera, s'il croit qu'il lui suffise de m'avoir achetée pour me voir toute à lui. Il doit lui en coûter autre chose que de l'argent; et pour répondre à son amour de la manière qu'il souhaite, il me faut un don de sa foi qui soit assaisonné de certaines cérémonies qu'on trouve nécessaires.

SCAPIN. — C'est là aussi comme il l'entend. Il ne prétend à vous qu'en tout bien et en tout honneur; et je n'aurais pas été homme à me mêler de cette affaire, s'il avait une autre pensée.

ZERBINETTE. — C'est ce que je veux croire, puisque vous me le dites; mais, du côté du père, j'y prévois des empêchements.

SCAPIN. — Nous trouverons moyen d'accommoder les choses.

HYACINTE. — La ressemblance de nos destins doit contribuer encore à faire naître notre amitié; et nous nous voyons toutes deux dans les mêmes alarmes, toutes deux exposées à la même infortune.

ZERBINETTE. — Vous avez cet avantage, au moins, que vous savez de qui vous êtes née; et que l'appui de vos parents, que vous pouvez faire connaître, est capable d'ajuster tout, peut assurer votre bonheur, et faire donner un consentement au mariage qu'on trouve fait. Mais pour moi, je ne rencontre aucun secours dans ce que je puis être, et l'on me voit dans un état qui n'adoucira pas les volontés d'un père qui ne regarde que le bien.

HYACINTE. — Mais aussi avez-vous cet avantage, que l'on ne tente point par un autre parti celui que vous aimez.

ZERBINETTE. — Le changement du cœur d'un amant n'est pas ce qu'on peut le plus craindre. On se peut naturellement croire assez de mérite pour garder sa conquête; et ce que je vois de plus redoutable dans ces sortes d'affaires, c'est la puissance paternelle, auprès de qui tout le mérite ne sert de rien.

HYACINTE. — Hélas! pourquoi faut-il que de justes inclinations se trouvent traversées? La douce chose que d'aimer, lorsque l'on ne voit point d'obstacle à ces aimables chaînes dont deux cœurs se lient ensemble!

SCAPIN. — Vous vous moquez : la tranquillité en amour est un calme désagréable; un bonheur tout uni nous devient ennuyeux; il faut du haut et du bas dans la vie; et les difficultés qui se mêlent aux choses réveillent les ardeurs, augmentent les plaisirs.

ZERBINETTE. — Mon Dieu, Scapin, fais-nous un peu ce

récit, qu'on m'a dit qui est si plaisant, du stratagème dont tu t'es avisé pour tirer de l'argent de ton vieillard avare. Tu sais qu'on ne perd point sa peine lorsqu'on me fait un conte, et que je le paye assez bien par la joie qu'on m'y voit prendre.

SCAPIN. — Voilà Silvestre qui s'en acquittera aussi bien que moi. J'ai dans la tête certaine petite vengeance, dont je vais goûter le plaisir.

SILVESTRE. — Pourquoi, de gaieté de cœur, veux-tu chercher à t'attirer de méchantes affaires?

SCAPIN. — Je me plais à tenter des entreprises hasardeuses.

SILVESTRE. — Je te l'ai déjà dit, tu quitterais le dessein que tu as, si tu m'en voulais croire.

SCAPIN. — Oui, mais c'est moi que j'en croirai.

SILVESTRE. — A quoi diable te vas-tu amuser?

SCAPIN. — De quoi diable te mets-tu en peine?

SILVESTRE. — C'est que je vois que, sans nécessité, tu vas courir risque de t'attirer une venue de coups de bâton.

SCAPIN. — Hé bien! c'est aux dépens de mon dos, et non pas du tien.

SILVESTRE. — Il est vrai que tu es maître de tes épaules, et tu en disposeras comme il te plaira.

SCAPIN. — Ces sortes de périls ne m'ont jamais arrêté, et je hais ces cœurs pusillanimes qui, pour trop prévoir les suites des choses, n'osent rien entreprendre.

ZERBINETTE. — Nous aurons besoin de tes soins.

SCAPIN. — Allez : je vous irai bientôt rejoindre. Il ne sera pas dit qu'impunément on m'ait mis en état de me trahir moi-même, et de découvrir des secrets qu'il était bon qu'on ne sût pas.

SCÈNE II

GÉRONTE, SCAPIN

GÉRONTE. — Hé bien, Scapin, comment va l'affaire de mon fils?

SCAPIN. — Votre fils, Monsieur, est en lieu de sûreté; mais vous courez maintenant, vous, le péril le plus grand du monde, et je voudrais pour beaucoup que vous fussiez dans votre logis.

GÉRONTE. — Comment donc ?

SCAPIN. — A l'heure que je parle, on vous cherche de toutes parts pour vous tuer.

GÉRONTE. — Moi ?

SCAPIN. — Oui.

GÉRONTE. — Et qui ?

SCAPIN. — Le frère de cette personne qu'Octave a épousée. Il croit que le dessein que vous avez de mettre votre fille à la place que tient sa sœur est ce qui pousse le plus fort à faire rompre leur mariage; et, dans cette pensée, il a résolu hautement de décharger son désespoir sur vous et vous ôter la vie pour venger son honneur. Tous ses amis, gens d'épée comme lui, vous cherchent de tous les côtés et demandent de vos nouvelles. J'ai vu même de çà et de là des soldats de sa compagnie qui interrogent ceux qu'ils trouvent, et occupent par pelotons toutes les avenues de votre maison. De sorte que vous ne sauriez aller chez vous, vous ne sauriez faire un pas ni à droit, ni à gauche, que vous ne tombiez dans leurs mains.

GÉRONTE. — Que ferai-je, mon pauvre Scapin ?

SCAPIN. — Je ne sais pas, Monsieur, et voici une étrange affaire. Je tremble pour vous depuis les pieds jusqu'à la tête, et... Attendez. *(Il se retourne, et fait semblant d'aller voir au bout du théâtre s'il n'y a personne.)*

GÉRONTE, *en tremblant*. — Eh ?

SCAPIN, *en revenant*. — Non, non, non, ce n'est rien.

GÉRONTE. — Ne saurais-tu trouver quelque moyen pour me tirer de peine ?

SCAPIN. — J'en imagine bien un; mais je courrais risque, moi, de me faire assommer.

GÉRONTE. — Eh! Scapin, montre-toi serviteur zélé : ne m'abandonne pas, je te prie.

SCAPIN. — Je le veux bien. J'ai une tendresse pour vous qui ne saurait souffrir que je vous laisse sans secours.

GÉRONTE. — Tu en seras récompensé, je t'assure; et je te promets cet habit-ci, quand je l'aurai un peu usé.

SCAPIN. — Attendez. Voici une affaire que je me suis trouvée fort à propos pour vous sauver. Il faut que vous vous mettiez dans ce sac et que...

GÉRONTE, *croyant voir quelqu'un*. — Ah!

SCAPIN. — Non, non, non, non, ce n'est personne. Il faut, dis-je, que vous vous mettiez là-dedans, et que vous gardiez de remuer en aucune façon. Je vous chargerai sur mon dos, comme un paquet de quelque chose, et je vous porterai ainsi au travers de vos ennemis, jusque dans votre maison,

où quand nous serons une fois, nous pourrons nous barricader, et envoyer quérir main-forte contre la violence.

GÉRONTE. — L'invention est bonne.

SCAPIN. — La meilleure du monde. Vous allez voir. *(A part.)* Tu me paieras l'imposture.

GÉRONTE. — Eh ?

SCAPIN. — Je dis que vos ennemis seront bien attrapés. Mettez-vous bien jusqu'au fond, et surtout prenez garde de ne vous point montrer, et de ne branler pas, quelque chose qui puisse arriver.

GÉRONTE. — Laisse-moi faire. Je saurai me tenir...

SCAPIN. — Cachez-vous : voici un spadassin qui vous cherche. *(En contrefaisant sa voix.)* « Quoi ? jé n'aurai pas l'abantage dé tuer cé Geronte, et quelqu'un par charité né m'enseignera pas où il est ? » *(A Géronte de sa voix ordinaire.)* Ne branlez pas. *(Reprenant son ton contrefait.)* « Cadédis, jé lé trouberai, sé cachât-il au centre dé la terre. » *(A Géronte avec son ton naturel.)* Ne vous montrez pas. *(Tout le langage gascon est supposé de celui qu'il contrefait, et le reste de lui.)* « Oh, l'homme au sac! » Monsieur. « Jé té vaille un louis, et m'enseigne où put être Geronte. » Vous cherchez le seigneur Géronte? « Oui, mordi! jé lé cherche. » Et pour quelle affaire, Monsieur ? « Pour quelle affaire ? » Oui. « Jé beux, cadédis, lé faire mourir sous les coups de vaton. » Oh! Monsieur, les coups de bâton ne se donnent point à des gens comme lui, et ce n'est pas un homme à être traité de la sorte. « Qui, cé fat dé Geronte, cé maraut, cé velître ? » Le seigneur Géronte, Monsieur, n'est ni fat, ni maraud, ni bélitre, et vous devriez, s'il vous plaît, parler d'autre façon. « Comment, tu mé traites, à moi, avec cette hautur ? » Je défends, comme je dois, un homme d'honneur qu'on offense. « Est-ce que tu es des amis dé cé Geronte ? » Oui, Monsieur, j'en suis. « Ah! cadédis, tu es de ses amis, à la vonne hure. » *(Il donne plusieurs coups de bâton sur le sac.)* « Tiens. Boilà cé que jé té vaille pour lui. » Ah, ah, ah! ah, Monsieur! Ah, ah, Monsieur! tout beau. Ah, doucement, ah, ah, ah! « Va, porte-lui cela de ma part. Adiusias. » Ah! diable soit le Gascon. Ah! *(En se plaignant et remuant le dos, comme s'il avait reçu les coups de bâton.)*

GÉRONTE, *mettant la tête hors du sac*. — Ah! Scapin, je n'en puis plus!

SCAPIN. — Ah! Monsieur, je suis tout moulu, et les épaules me font un mal épouvantable.

GÉRONTE. — Comment ? c'est sur les miennes qu'il a frappé.

SCAPIN. — Nenni, Monsieur, c'était sur mon dos qu'il frappait.

GÉRONTE. — Que veux-tu dire ? J'ai bien senti les coups, et les sens bien encore.

SCAPIN. — Non, vous dis-je, ce n'est que le bout du bâton qui a été jusque sur vos épaules.

GÉRONTE. — Tu devais donc te retirer un peu plus loin, pour m'épargner...

SCAPIN *lui remet la tête dans le sac.* — Prenez garde. En voici un autre qui a la mine d'un étranger. *(Cet endroit est de même celui du Gascon, pour le changement de langage, et le jeu de théâtre.)* « Parti ! moi courir comme une Basque, et moi ne pouvre point troufair de tout le jour sti tiable de Gironte ? » Cachez-vous bien. « Dites-moi un peu, fous, Monsir l'homme, s'il ve plaist, fous savoir point où l'est sti Gironte que moi cherchair ? » Non, Monsieur, je ne sais point où est Géronte. « Dites-moi-le, fous, frenchemente, moi li fouloir pas grande chose à lui. L'est seulemente pour li donnair un petite régal sur le dos d'un douzaine de coups de bastonne, et de trois ou quatre petites coups d'épée au trafers de son poitrine. » Je vous assure, Monsieur, que je ne sais pas où il est. « Il me semble que j'y fois remuair quelque chose dans sti sac. » Pardonnez-moi, Monsieur. « Li est assurémente quelque histoire là-tetans. » Point du tout, Monsieur. « Moi l'avoir enfie de tonner ain coup d'épée dans ste sac. » Ah ! Monsieur, gardez-vous-en bien. « Montre-le-moi un peu, fous, ce que c'estre là. » Tout beau, Monsieur. « Quement ? tout beau ? » Vous n'avez que faire de vouloir voir ce que je porte. « Et moi, je le fouloir foir, moi. » Vous ne le verrez point. « Ahi ! que de badinemente ! » Ce sont hardes qui m'appartiennent. « Montre-moi, fous, te dis-je. » Je n'en ferai rien. « Toi ne faire rien ? » Non. « Moi pailler de ste bastonne dessus les épaules de toi. » Je me moque de cela « Ah ! toi faire le trole. » Ahi, ahi, ahi ; ah, Monsieur, ah, ah, ah, ah. « Jusqu'au refoir : l'estre là un petit leçon pour li apprendre à toi à parlair insolentemente ! » Ah ! peste soit du baragouineux ! Ah !

GÉRONTE, *sortant sa tête du sac.* — Ah ! je suis roué !

SCAPIN. — Ah ! je suis mort !

GÉRONTE. — Pourquoi diantre faut-il qu'ils frappent sur mon dos ?

SCAPIN, *lui remettant sa tête dans le sac.* — Prenez garde, voici une demi-douzaine de soldats tout ensemble. *(Il contrefait plusieurs personnes ensemble.)* « Allons, tâchons à

trouver ce Géronte, cherchons partout. N'épargnons point nos pas. Courons toute la ville. N'oublions aucun lieu. Visitons tout. Furetons de tous les côtés. Par où irons-nous ? Tournons par là. Non, par ici. A gauche. A droit. Nenni. Si fait. » Cachez-vous bien. « Ah ! camarades, voici son valet. Allons, coquin, il faut que tu nous enseignes où est ton maître. » Eh ! Messieurs, ne me maltraitez point. « Allons, dis-nous où il est. Parle. Hâte-toi. Expédions. Dépêche vite. Tôt. » Eh ! Messieurs, doucement. *(Géronte met doucement la tête hors du sac et aperçoit la fourberie de Scapin.)* « Si tu ne nous fais trouver ton maître tout à l'heure, nous allons faire pleuvoir sur toi une ondée de coups de bâton. » J'aime mieux souffrir toute chose que de vous découvrir mon maître. « Nous allons t'assommer. » Faites tout ce qu'il vous plaira. « Tu as envie d'être battu. » Je ne trahirai point mon maître. « Ah ! tu en veux tâter ? Voilà... » Oh ! *(Comme il est prêt de frapper, Géronte sort du sac, et Scapin s'enfuit.)*

GÉRONTE. — Ah, infâme ! ah, traître ! ah, scélérat ! C'est ainsi que tu m'assassines !

SCÈNE III

ZERBINETTE, GÉRONTE

ZERBINETTE, *riant, sans voir Géronte.* — Ah, ah, je veux prendre un peu l'air.

GÉRONTE, *à part, sans voir Zerbinette.* — Tu me le paieras, je te jure.

ZERBINETTE, *sans voir Géronte.* — Ah ! ah, ah, ah, la plaisante histoire ! et la bonne dupe que ce vieillard !

GÉRONTE. — Il n'y a rien de plaisant à cela ; et vous n'avez que faire d'en rire.

ZERBINETTE. — Quoi ? Que voulez-vous dire, Monsieur ?

GÉRONTE. — Je veux dire que vous ne devez pas vous moquer de moi.

ZERBINETTE. — De vous ?

GÉRONTE. — Oui.

ZERBINETTE. — Comment ? qui songe à se moquer de vous ?

GÉRONTE. — Pourquoi venez-vous ici me rire au nez ?

ZERBINETTE. — Cela ne vous regarde point, et je ris toute seule d'un conte qu'on vient de me faire, le plus

plaisant qu'on puisse entendre. Je ne sais pas si c'est parce que je suis intéressée dans la chose; mais je n'ai jamais trouvé rien de si drôle qu'un tour qui vient d'être joué par un fils à son père, pour en attraper de l'argent.

GÉRONTE. — Par un fils à son père, pour en attraper de l'argent ?

ZERBINETTE. — Oui. Pour peu que vous me pressiez, vous me trouverez assez disposée à vous dire l'affaire, et j'ai une démangeaison naturelle à faire part des contes que je sais.

GÉRONTE. — Je vous prie de me dire cette histoire.

ZERBINETTE. — Je le veux bien. Je ne risquerai pas grand-chose à vous la dire, et c'est une aventure qui n'est pas pour être longtemps secrète. La destinée a voulu que je me trouvasse parmi une bande de ces personnes qu'on appelle Égyptiens, et qui, rôdant de province en province, se mêlent de dire la bonne fortune, et quelquefois de beaucoup d'autres choses. En arrivant dans cette ville, un jeune homme me vit, et conçut pour moi de l'amour. Dès ce moment, il s'attache à mes pas, et le voilà d'abord comme tous les jeunes gens, qui croient qu'il n'y a qu'à parler, et qu'au moindre mot qu'ils nous disent, leurs affaires sont faites; mais il trouva une fierté qui lui fit un peu corriger ses premières pensées. Il fit connaître sa passion aux gens qui me tenaient, et il les trouva disposés à me laisser à lui moyennant quelque somme. Mais le mal de l'affaire était que mon amant se trouvait dans l'état où l'on voit très souvent la plupart des fils de famille, c'est-à-dire qu'il était un peu dénué d'argent; et il a un père qui, quoique riche, est un avaricieux fieffé, le plus vilain homme du monde. Attendez. Ne me saurais-je souvenir de son nom ? Haye! Aidez-moi un peu. Ne pouvez-vous me nommer quelqu'un de cette ville qui soit connu pour être avare au dernier point ?

GÉRONTE. — Non.

ZERBINETTE. — Il y a à son nom du ron... ronte. Or... Oronte. Non. Gé... Géronte; oui, Géronte, justement; voilà mon vilain, je l'ai trouvé, c'est ce ladre-là que je dis. Pour venir à notre conte, nos gens ont voulu aujourd'hui partir de cette ville; et mon amant m'allait perdre faute d'argent, si, pour en tirer de son père, il n'avait trouvé du secours dans l'industrie d'un serviteur qu'il a. Pour le nom du serviteur, je le sais à merveille : il s'appelle Scapin; c'est un homme incomparable, et il mérite toutes les louanges qu'on peut donner.

GÉRONTE, *à part*. — Ah! coquin que tu es!

ZERBINETTE. — Voici le stratagème dont il s'est servi pour attraper sa dupe. Ah, ah, ah, ah. Je ne saurais m'en souvenir, que je ne rie de tout mon cœur. Ah, ah, ah, Il est allé trouver ce chien d'avare, ah, ah, ah; et lui a dit qu'en se promenant sur le port avec son fils, hi, hi, ils avaient vu une galère turque où on les avait invités d'entrer; qu'un jeune Turc leur y avait donné la collation, ah; que, tandis qu'ils mangeaient, on avait mis la galère en mer; et que le Turc l'avait renvoyé, lui seul, à terre dans un esquif, avec ordre de dire au père de son maître qu'il emmenait son fils en Alger, s'il ne lui envoyait tout à l'heure cinq cents écus. Ah, ah, ah. Voilà mon ladre, mon vilain dans de furieuses angoisses; et la tendresse qu'il a pour son fils fait un combat étrange avec son avarice. Cinq cents écus qu'on lui demande sont justement cinq cents coups de poignard qu'on lui donne. Ah, ah, ah. Il ne peut se résoudre à tirer cette somme de ses entrailles; et la peine qu'il souffre lui fait trouver cent moyens ridicules pour ravoir son fils. Ah, ah, ah. Il veut envoyer la justice en mer après la galère du Turc. Ah, ah, ah. Il sollicite son valet de s'aller offrir à tenir la place de son fils, jusqu'à ce qu'il ait amassé l'argent qu'il n'a pas envie de donner. Ah, ah, ah. Il abandonne, pour faire les cinq cents écus, quatre ou cinq vieux habits qui n'en valent pas trente. Ah, ah, ah. Le valet lui fait comprendre, à tous coups, l'impertinence de ses propositions, et chaque réflexion est douloureusement accompagnée d'un : « Mais que diable allait-il faire à cette galère ? Ah! maudite galère! Traître de Turc! » Enfin, après plusieurs détours, après avoir longtemps gémi et soupiré... Mais il me semble que vous ne riez point de mon conte. Qu'en dites-vous ?

GÉRONTE. — Je dis que le jeune homme est un pendard, un insolent, qui sera puni par son père du tour qu'il lui a fait; que l'Égyptienne est une malavisée, une impertinente, de dire des injures à un homme d'honneur, qui saura lui apprendre à venir ici débaucher les enfants de famille; et que le valet est un scélérat, qui sera par Géronte envoyé au gibet avant qu'il soit demain.

SCÈNE IV

SILVESTRE, ZERBINETTE

SILVESTRE. — Où est-ce donc que vous vous échappez ? Savez-vous bien que vous venez de parler là au père de votre amant ?

ZERBINETTE. — Je viens de m'en douter, et je me suis adressée à lui-même sans y penser, pour lui conter son histoire.

SILVESTRE. — Comment, son histoire ?

ZERBINETTE. — Oui, j'étais toute remplie du conte, et je brûlais de le redire. Mais qu'importe ? Tant pis pour lui. Je ne vois pas que les choses pour nous en puissent être ni pis ni mieux.

SILVESTRE. — Vous aviez grande envie de babiller; et c'est avoir bien de la langue que de ne pouvoir se taire de ses propres affaires.

ZERBINETTE. — N'aurait-il pas appris cela de quelque autre ?

SCÈNE V

ARGANTE, SILVESTRE

ARGANTE. — Holà ! Silvestre.

SILVESTRE, *à Zerbinette*. — Rentrez dans la maison. Voilà mon maître qui m'appelle.

ARGANTE. — Vous vous êtes donc accordés, coquin; vous vous êtes accordés, Scapin, vous, et mon fils, pour me fourber et vous croyez que je l'endure ?

SILVESTRE. — Ma foi ! Monsieur, si Scapin vous fourbe, je m'en lave les mains, et vous assure que je n'y trempe en aucune façon.

ARGANTE. — Nous verrons cette affaire, pendard, nous verrons cette affaire, et je ne prétends pas qu'on me fasse passer la plume par le bec.

SCÈNE VI

GÉRONTE, ARGANTE, SILVESTRE

GÉRONTE. — Ah ! seigneur Argante, vous me voyez accablé de disgrâce.

ARGANTE. — Vous me voyez aussi dans un accablement horrible.

GÉRONTE. — Le pendard de Scapin, par une fourberie, m'a attrapé cinq cents écus.

ARGANTE. — Le même pendard de Scapin, par une fourberie aussi, m'a attrapé deux cents pistoles.

GÉRONTE. — Il ne s'est pas contenté de m'attraper cinq cents écus : il m'a traité d'une manière que j'ai honte de dire. Mais il me la paiera.

ARGANTE. — Je veux qu'il me fasse raison de la pièce qu'il m'a jouée.

GÉRONTE. — Et je prétends faire de lui une vengeance exemplaire.

SILVESTRE, *à part*. — Plaise au Ciel que dans tout ceci je n'aie point ma part !

GÉRONTE. — Mais ce n'est pas encore tout, seigneur Argante, et un malheur nous est toujours l'avant-coureur d'un autre. Je me réjouissais aujourd'hui de l'espérance d'avoir ma fille, dont je faisais toute ma consolation; et je viens d'apprendre de mon homme qu'elle est partie il y a longtemps de Tarente, et qu'on y croit qu'elle a péri dans le vaisseau où elle s'embarqua.

ARGANTE. — Mais pourquoi, s'il vous plaît, la tenir à Tarente, et ne vous être pas donné la joie de l'avoir avec vous ?

GÉRONTE. — J'ai eu mes raisons pour cela; et des intérêts de famille m'ont obligé jusques ici à tenir fort secret ce second mariage. Mais que vois-je ?

SCÈNE VII

NÉRINE, ARGANTE, GÉRONTE, SILVESTRE

GÉRONTE. — Ah ! te voilà, Nourrice.

NÉRINE, *se jetant à ses genoux*. — Ah ! seigneur Pandolphe, que...

GÉRONTE. — Appelle-moi Géronte, et ne te sers plus de ce nom. Les raisons ont cessé qui m'avaient obligé à le prendre parmi vous à Tarente.

NÉRINE. — Las! que ce changement de nom nous a causé de troubles et d'inquiétudes dans les soins que nous avons pris de vous venir chercher ici!

GÉRONTE. — Où est ma fille, et sa mère?

NÉRINE. — Votre fille, Monsieur, n'est pas loin d'ici. Mais avant que de vous la faire voir, il faut que je vous demande pardon de l'avoir mariée, dans l'abandonnement où, faute de vous rencontrer, je me suis trouvée avec elle.

GÉRONTE. — Ma fille mariée!

NÉRINE. — Oui, Monsieur.

GÉRONTE. — Et avec qui?

NÉRINE. — Avec un jeune homme nommé Octave, fils d'un certain seigneur Argante.

GÉRONTE. — O Ciel!

ARGANTE. — Quelle rencontre!

GÉRONTE. — Mène-nous, mène-nous promptement où elle est.

NÉRINE. — Vous n'avez qu'à entrer dans ce logis.

GÉRONTE. — Passe devant. Suivez-moi, suivez-moi, seigneur Argante.

SILVESTRE, *seul*. — Voilà une aventure qui est tout à fait surprenante.

SCÈNE VIII

SCAPIN, SILVESTRE

SCAPIN. — Hé bien! Silvestre, que font nos gens?

SILVESTRE. — J'ai deux avis à te donner. L'un, que l'affaire d'Octave est accommodée. Notre Hyacinte s'est trouvée la fille du seigneur Géronte; et le hasard a fait ce que la prudence des pères avait délibéré. L'autre avis, c'est que les deux vieillards font contre toi des menaces épouvantables, et surtout le seigneur Géronte.

SCAPIN. — Cela n'est rien. Les menaces ne m'ont jamais fait mal; et ce sont des nuées qui passent bien loin sur nos têtes.

SILVESTRE. — Prends garde à toi : les fils se pourraient bien raccommoder avec les pères, et toi demeurer dans la nasse.

SCAPIN. — Laisse-moi faire, je trouverai moyen d'apaiser leur courroux, et...

SILVESTRE. — Retire-toi, les voilà qui sortent.

SCÈNE IX

GÉRONTE, ARGANTE, SILVESTRE, NÉRINE, HYACINTE

GÉRONTE. — Allons, ma fille, venez chez moi. Ma joie aurait été parfaite, si j'y avais pu voir votre mère avec vous.

ARGANTE. — Voici Octave, tout à propos.

SCÈNE X

OCTAVE, ARGANTE, GÉRONTE, HYACINTE, NÉRINE, ZERBINETTE, SILVESTRE

ARGANTE. — Venez, mon fils, venez vous réjouir avec nous de l'heureuse aventure de votre mariage. Le Ciel...

OCTAVE, *sans voir Hyacinte*. — Non, mon père, toutes vos propositions de mariage ne serviront de rien. Je dois lever le masque avec vous, et l'on vous a dit mon engagement.

ARGANTE. — Oui; mais tu ne sais pas...

OCTAVE. — Je sais tout ce qu'il faut savoir.

ARGANTE. — Je veux te dire que la fille du seigneur Géronte...

OCTAVE. — La fille du seigneur Géronte ne me sera jamais de rien.

GÉRONTE. — C'est elle...

OCTAVE. — Non, Monsieur; je vous demande pardon, mes résolutions sont prises.

SILVESTRE. — Écoutez...

OCTAVE. — Non : tais-toi, je n'écoute rien.

ARGANTE. — Ta femme...

OCTAVE. — Non, vous dis-je, mon père, je mourrai plutôt que de quitter mon aimable Hyacinte. (*Traversant le théâtre pour aller à elle.*) Oui, vous avez beau faire, la voilà celle à qui ma foi est engagée; je l'aimerai toute ma vie et je ne veux point d'autre femme.

ARGANTE. — Hé bien! c'est elle qu'on te donne. Quel diable d'étourdi, qui suit toujours sa pointe!

HYACINTE. — Oui, Octave, voilà mon père que j'ai trouvé, et nous nous voyons hors de peine.

GÉRONTE. — Allons chez moi : nous serons mieux qu'ici pour nous entretenir.

HYACINTE. — Ah! mon père, je vous demande par grâce que je ne sois point séparée de l'aimable personne que vous voyez; elle a un mérite qui vous fera concevoir de l'estime pour elle, quand il sera connu de vous.

GÉRONTE. — Tu veux que je tienne chez moi une personne qui est aimée de ton frère, et qui m'a dit tantôt au nez mille sottises de moi-même ?

ZERBINETTE. — Monsieur, je vous prie de m'excuser. Je n'aurais pas parlé de la sorte, si j'avais su que c'était vous, et je ne vous connaissais que de réputation.

GÉRONTE. — Comment, que de réputation ?

HYACINTE. — Mon père, la passion que mon frère a pour elle n'a rien de criminel, et je réponds de sa vertu.

GÉRONTE. — Voilà qui est fort bien. Ne voudrait-on point que je mariasse mon fils avec elle ? Une fille inconnue, qui fait le métier de coureuse.

SCÈNE XI

LÉANDRE, OCTAVE, HYACINTE, ZERBINETTE, ARGANTE, GÉRONTE, SILVESTRE, NÉRINE

LÉANDRE. — Mon père, ne vous plaignez point que j'aime une inconnue, sans naissance et sans bien. Ceux de qui je l'ai rachetée viennent de me découvrir qu'elle est de cette ville, et d'honnête famille; que ce sont eux qui l'y ont dérobée à l'âge de quatre ans; et voici un bracelet, qu'ils m'ont donné, qui pourra nous aider à trouver ses parents.

ARGANTE. — Hélas! à voir ce bracelet, c'est ma fille, que je perdis à l'âge que vous dites.

GÉRONTE. — Votre fille ?

ARGANTE. — Oui, ce l'est, et j'y vois tous les traits qui m'en peuvent rendre assuré.

HYACINTE. — O Ciel! que d'aventures extraordinaires!

SCÈNE XII

CARLE, LÉANDRE, OCTAVE, GÉRONTE, ARGANTE, HYACINTE, ZERBINETTE, SILVESTRE, NÉRINE

CARLE. — Ah! Messieurs, il vient d'arriver un accident étrange.

GÉRONTE. — Quoi ?

CARLE. — Le pauvre Scapin...

GÉRONTE. — C'est un coquin que je veux faire pendre.

CARLE. — Hélas! Monsieur, vous ne serez pas en peine de cela. En passant contre un bâtiment, il lui est tombé sur la tête un marteau de tailleur de pierre, qui lui a brisé l'os et découvert toute la cervelle. Il se meurt, et il a prié qu'on l'apportât ici pour vous pouvoir parler avant que de mourir.

ARGANTE. — Où est-il ?

CARLE. — Le voilà.

SCÈNE DERNIÈRE

SCAPIN, CARLE, GÉRONTE, ARGANTE, ETC.

SCAPIN, *apporté par deux hommes et la tête entourée de linges, comme s'il avait été bien blessé.* — Ahi, ahi, Messieurs, vous me voyez... ahi, vous me voyez dans un étrange état. Ahi. Je n'ai pas voulu mourir sans venir demander pardon à toutes les personnes que je puis avoir offensées. Ahi. Oui, Messieurs, avant que de rendre le dernier soupir, je vous conjure de tout mon cœur de vouloir me pardonner tout ce que je puis vous avoir fait, et principalement le seigneur Argante, et le seigneur Géronte. Ahi.

ARGANTE. — Pour moi, je te pardonne; va, meurs en repos.

SCAPIN. — C'est vous, Monsieur, que j'ai le plus offensé, par les coups de bâton que...

GÉRONTE. — Ne parle point davantage, je te pardonne aussi.

SCAPIN. — Ç'a été une témérité bien grande à moi, que les coups de bâton que je...

GÉRONTE. — Laissons cela.

SCAPIN. — J'ai, en mourant, une douleur inconcevable des coups de bâton que...

GÉRONTE. — Mon Dieu! tais-toi.

SCAPIN. — Les malheureux coups de bâton que je vous...

GÉRONTE. — Tais-toi, te dis-je, j'oublie tout.

SCAPIN. — Hélas! quelle bonté! Mais est-ce de bon cœur, Monsieur, que vous me pardonnez ces coups de bâton que...

GÉRONTE. — Eh! oui. Ne parlons plus de rien; je te pardonne tout, voilà qui est fait.

SCAPIN. — Ah! Monsieur, je me sens tout soulagé depuis cette parole.

GÉRONTE. — Oui; mais je te pardonne à la charge que tu mourras.

SCAPIN. — Comment, Monsieur ?

GÉRONTE. — Je me dédis de ma parole, si tu réchappes.

SCAPIN. — Ahi, ahi. Voilà mes faiblesses qui me reprennent.

ARGANTE. — Seigneur Géronte, en faveur de notre joie, il faut lui pardonner sans condition.

GÉRONTE. — Soit.

ARGANTE. — Allons souper ensemble, pour mieux goûter notre plaisir.

SCAPIN. — Et moi, qu'on me porte au bout de la table, en attendant que je meure.