

# DU PRÉTEXTE AU TEXTE: POUR UNE RÉHABILITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FLE

BELÉN ARTUÑEDO GUILLÉN - LAURENCE BOUDART

*Universidad de Valladolid*

Malgré quelques timides tentatives de réintroduction à doses homéopathiques dans les manuels les plus récents, force est de constater que le texte littéraire a longtemps été le parent pauvre des méthodes d'apprentissage de FLE et ce, quelle que soit la méthodologie utilisée. Ce type de document écrit, authentique, a longtemps servi de prétexte à l'illustration d'une difficulté grammaticale, d'un aspect de la civilisation mais jamais n'a été conçu comme un instrument d'apprentissage à part entière. Et pourtant, il peut parfaitement servir de base à une exploitation didactique, qu'il s'agisse de compréhension ou de production.

Fortes de notre expérience, nous prétendons ici apporter notre modeste pierre à l'édifice du FLE en prenant la défense du texte littéraire. Pour ce faire, notre contribution s'articulera autour de plusieurs axes. Après avoir survolé les différentes méthodes et la place que chacune d'elles réserve au texte littéraire, et présenté les raisons qui nous poussent à reconsidérer son utilisation en classe de FLE, nous passerons en revue trois grands types d'activités : celles de compréhension, de production et d'organisation d'ateliers d'écriture collective.

## DU TEXTE COMME PRÉTEXTE

Pendant trop longtemps, le texte littéraire a subi, bien malgré lui, les avatars de l'évolution des méthodes de langue. Cet état de fait tient notamment à la conception même de la *littérature*, qui peut être définie comme étant « (...) l'ensemble de textes qui, à chaque époque, ont été considérés comme *échappant aux usages de la pratique courante* (c'est nous qui soulignons), et visent à signifier plus en signifiant différemment – bref : l'ensemble des textes ayant une dimension esthétique » (Schmitt, Viala, 1982 : 16). Selon l'importance que telle ou telle méthode a donné à « la pratique courante », le texte littéraire a été tour à tour encensé, ignoré, galvaudé.

Une des plus anciennes méthodes de langue est celle dite de « grammaire-traduction » où les « belles lettres » ne sont qu'un prétexte à un enseignement fondamentalement axé sur la grammaire. L'élève, dont l'esprit doit être « bien formé », n'est cependant jamais amené à produire lui-même, si ce n'est lors des phases de traduction. Mais même dans ce cas, son potentiel créatif se voit fortement limité par les contraintes de cet exercice hautement scolaire. Les textes littéraires sont censés être un modèle à imiter afin d'assurer ainsi l'acquisition d'une langue parfaite, épurée, mais bien loin de la pratique courante.

Dans les méthodes appelées de « lecture-traduction », voisines des précédentes, on trouve des textes littéraires, généralement à un niveau intermédiaire ou avancé.<sup>1</sup> À nouveau, ces extraits d'auteurs ne sont pas choisis pour être utilisés directement dans l'apprentissage mais servent plutôt de complément, d'illustration. À aucun moment, l'apprenant n'est amené à produire

---

1. Les manuels *Assimil* sont une des illustrations les plus populaires de cette méthodologie. Voici ce qu'on peut lire dans l'introduction à *La pratique de l'allemand*: « Les leçons étant plus longues que dans *L'Allemand sans peine*, nous avons pu choisir comme textes des extraits (fantaisies, courtes nouvelles, etc.) d'auteurs allemands » (Chérel, 1957: I). Aucune information supplémentaire n'apparaît en ce qui concerne l'objectif poursuivi par l'introduction de ces extraits littéraires dans l'apprentissage.

librement; tout au plus doit-il reproduire en fonction d'un modèle. Voilà ce qu'il en est pour les méthodes traditionnelles qui réservent une place, aussi minime et marginale soit-elle, aux textes littéraires.

L'évolution de la psychologie et ses applications à l'enseignement des langues ont abouti à des méthodes où l'accent est mis sur la communication et la fonctionnalité. De la méthode directe, ancêtre de la structuro-globale, à la célèbre SGAV du début des années 1950, en passant par les méthodes audio-orales d'inspiration behavioriste et structuraliste, on constate une disparition presque complète des textes d'auteurs. Les documents à mémoriser, intégrer et imiter, des dialogues pour la plupart, sont des compositions artificielles, bien que se voulant les plus authentiques possibles, répondant à des exigences préétablies. Ils sont la conséquence d'une absolue priorité accordée à l'oral et, dans le cas de l'écrit, à des situations proches des besoins de la communication immédiate. On se souviendra des célèbres enquêtes menant à l'élaboration du « français fondamental » où la langue littéraire, pour peu qu'elle existe, n'a guère de place.

Pour justifier l'absence de textes littéraires, ces méthodes s'appuient notamment sur le principe selon lequel ce genre de production ne répond pas aux exigences d'une situation réelle, d'un besoin autre que créatif. Il s'agit toujours d'une situation imaginée, fictive voire artificielle, en tout cas subjective, d'un choix conscient, individuel et libre. De plus, les défenseurs de ces méthodes insistent sur la notion d'écart, entre autres stylistiques, qu'il existe entre ces textes et la norme standard, écart auquel les apprenants ne sont pas forcément sensibilisés.

L'avènement des méthodes communicatives au début des années 1970, en réaction contre ces « excès scientistes » (Tagliante, 1994 : 30), puis l'apparition des approches fonctionnelles-notionnelles au début des années 1980, ont permis de voir réapparaître les textes littéraires. En effet, ces deux approches préconisent « une analyse des besoins langagiers des apprenants » (Tagliante, 1994 : 33) et une totale liberté de progression où, en fonction précisément de ces besoins et des choix de l'enseignant, les textes littéraires peuvent naturellement prendre place à côté des recettes de cuisine, des publicités, des petites annonces. Ils sont ainsi considérés comme des « documents de langue » parmi d'autres (Albert, Souchon, 2000 : 9).

Cependant, et même si certaines méthodes

n'hésitent plus à introduire, dès le niveau 1 poèmes ou petits textes d'auteur, [cela se fait] sans toujours leur assigner une place ni une fonction bien précises. Ce peut être l'occasion d'exploiter une structure syntaxiques, d'identifier des phonèmes, de travailler certaines intonations, ou tout simplement une récréation esthétique, une respiration ménagée pour le confort et le plaisir de l'apprenant qui, quelles que soient ses motivations, sait qu'une meilleure maîtrise du français lui permettra plus tard d'accéder à un Panthéon prestigieux. Aussi se propose-t-on aujourd'hui moins de donner des modèles (de « bon français ») à imiter que de parvenir à situer des discours littéraires dans la masse des discours écrits – ce qui peut naturellement se faire à partir de l'expérience acquise par l'apprenant dans sa langue maternelle (Tagliante, 1994 : 143)

Un des principaux reproches que nous formulons en l'encontre de ces méthodes, au-delà de ceux déjà exposés par Christine Tagliante ci-dessus, est celui de parfois « dénaturiser » le texte littéraire. En effet, certains manuels, sous couvert de proposer des textes littéraires, n'hésitent pas les à simplifier et proposent souvent des textes aseptisés, qui n'ont parfois plus grand chose à voir avec le texte de l'auteur. Qui plus est, sous cette nouvelle forme, ces écrits ne portent plus la marque de ce que précisément il s'agissait de souligner : la valeur esthétique.

Aujourd'hui, la didactique du FLE semble être parvenue à une sorte de stabilité, quant aux réflexions méthodologiques s'entend. Et le texte littéraire, une fois de plus, est livré à son propre sort, celui que veut bien lui accorder l'enseignant. C'est sur les possibles destins des textes littéraires en FLE que nous allons maintenant nous pencher.

## PLAIDOYER POUR LE TEXTE LITTÉRAIRE

Il nous semble que l'heure est venue de reconsidérer l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE et d'accorder à ce type d'écrit la place qui lui revient de plein droit.

Un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer, comme nous le verrons par la suite, des compétences à la fois de lecture et d'écriture. Les activités dont il peut servir de point de départ ou d'aboutissement permettent notamment de réinvestir des acquis, qu'ils soient lexicaux, grammaticaux ou textuels. Mais là n'est pas, d'après nous, l'essentiel. Car s'il ne s'agissait que de cela, le texte littéraire ne se différencierait pas beaucoup des autres types d'écrits et la place banalisée qu'il occupe parfois dans les méthodes communicatives serait plus que justifiée.

Le texte littéraire possède une qualité intrinsèque qui le démarque des autres types d'écrit: il permet de développer le potentiel créatif des apprenants tout en leur faisant découvrir, par le biais d'activités de lecture appropriées et ludiques, une actualisation particulière de phénomènes linguistiques ou extra-linguistiques rencontrés ailleurs.

Cela dit, et même si l'on est convaincu de la nécessité de cesser de considérer le texte littéraire comme un document périphérique (Albert, Souchon, 2000: 51), la prudence est de rigueur et il convient d'éviter deux travers.

Le premier consisterait à banaliser à outrance le texte littéraire en lui niant toute spécificité. Comme nous l'avons rappelé plus haut, nombre de méthodes de FLE proposent des textes adaptés au niveau d'avancement des apprenants. Or il s'agit là d'un mal superflu car la difficulté réside le plus souvent dans le type d'activité à réaliser par l'élève et non dans le texte lui-même. Il convient donc de conserver l'écrit littéraire tel quel et d'en faire percevoir la spécificité littéraire.

La deuxième approche erronée se situe à l'extrême et consiste à présenter le texte littéraire comme le couronnement suprême d'un apprentissage parfait. Cette sacralisation provoquerait inévitablement un sentiment de frustration chez l'apprenant qui verrait ce type d'écrit comme une perfection inaccessible.

Le rôle de l'enseignant est précisément de trouver une position intermédiaire entre ces deux extrêmes, dans laquelle l'apprenant se sente à l'aise pour pouvoir laisser libre cours à son potentiel créatif. Dans ce contexte, le professeur de FLE doit s'ériger en une sorte de témoin de l'appropriation du texte littéraire par l'étudiant, tant dans les phases de lecture comme dans celles d'écriture. Ce rôle de guide-observateur trouve tout son sens dans les ateliers d'écriture qui constituent l'activité la plus accomplie, sorte de synthèse harmonieuse des différentes phases de travail. Il est également nécessaire que le professeur soit au fait des réflexions sur les genres littéraires et la typologie textuelle afin de choisir au mieux les textes à traiter en classe. Ce choix dépend non seulement du niveau des étudiants mais aussi du type d'activité à réaliser.

Dans ce contexte, il est fondamental que l'enseignant puisse transmettre aux apprenants le plaisir du texte, car apprendre en s'amusant, c'est aussi et c'est surtout apprendre.

## LA LECTURE ET SES PARCOURS

Puisque notre propos est de ne pas perdre le caractère littéraire spécifique du document, une des premières étapes du travail sera la révision des activités de compréhension à la lecture qui peuvent favoriser l'accès au texte.

Quand un lecteur se prépare à la lecture d'un texte, il possède des horizons d'attente qui correspondent à son expérience de lecteur de différentes formes de « textualité ». Dans la relation texte/lecteur qui se crée dans la classe, nous négligeons parfois ce fait fondamental dans la réception du texte. Et il est nécessaire de parler de réception, terme plus large, englobant la

compréhension et tenant compte des aspects non linguistiques qui influencent le bon développement d'une activité de lecture. Il nous semble capital de réfléchir sur la spécificité de la lecture du texte littéraire en classe de FLE, car l'assimilation se produisant lors des activités de lecture avec d'autres typologies textuelles ne répond pas aux caractéristiques de la communication littéraire et à l'indépendance entre ces textes et leurs conditions de production. Dans l'approche communicative, le texte littéraire ne peut être traité de la même manière que les autres textes quotidiens, dont le choix répond à la volonté de contextualiser une situation de communication particulière. D'autre part, si nous tenons compte du fait que dans la communication littéraire, le concept de code partagé par l'émetteur et le destinataire ne coule pas de source, c'est-à-dire que, lors du processus de lecture en tant que coopération textuelle, les marques du lecteur modèle sont tout aussi proches ou éloignées pour le lecteur natif que pour le lecteur allophone, nous pouvons conclure que, du point de vue pédagogique, la communication littéraire offre un terrain privilégié d'acquisition de compétences.

La lecture d'un texte littéraire, caractérisée par la complexité des plans énonciatifs, entraîne une véritable interaction entre le texte et le lecteur, entre le professeur et les élèves. En tant que professeur, nous devons montrer quels sont les passages du texte qui permettent d'en recomposer le sens, mais nous devons lire avec l'élève, pas avant lui. Quand nous élaborons une panoplie de questions de compréhension d'un texte, nous orientons sa lecture en fonction de notre propre lecture, déterminée parfois par un choix pédagogique du texte répondant à des intérêts syntaxiques, lexicaux, etc.

Lors des activités de lecture du texte littéraire, nous nous devons d'introduire deux types d'activités qui favorisent, selon nous, la création d'une relation texte/élève qui assure la communication littéraire. Dans ce sens, les propositions de M.C. Albert et M. Souchon concernant la diversification de la présentation des textes en classe de FLE, nous semblent être du plus grand intérêt. Certaines de ces pistes de lecture peuvent se résumer de la manière suivante :

1. Proposer plusieurs textes de genres différents et demander aux élèves de choisir le texte qu'ils souhaitent lire. Dans un deuxième temps, ils doivent expliquer au reste de la classe pourquoi ils ont choisi tel ou tel texte. L'élève élabore ainsi une réflexion sur ses propres motivations et on procède à la mise en commun d'expériences de lecture.
2. Proposer aux élèves que chacun amène en classe un texte de son choix et convainque les autres de l'intérêt que présente sa lecture.
3. Favoriser l'approche du texte via le co-texte, le contexte et le paralittéraire. Dans ce sens, nous pouvons travailler la communication littéraire à partir des textes des jaquettes, prologues, dédicaces, textes des maisons d'édition, projets d'adaptation cinématographiques, présentations de bandes dessinées, etc. Le travail préliminaire réalisé sur ces documents prépare le terrain de la relation texte/élève et diversifie les horizons d'attente que la lecture détermine.
4. Proposer des activités d'itinéraires de lecture. En laissant de côté les batteries de questions basées sur « *ce que le texte veut dire* », il s'agit de guider la lecture au travers d'instructions servant à suivre un personnage ou un motif précis, reconstruire une chronologie, localiser les endroits de l'action, etc., en général des activités visant à dépasser la lecture unique et démontrer qu'un texte littéraire possède de nombreuses lectures.

S'il est certes indéniable que la compétence à la lecture ne peut se développer sans une compétence linguistique de base, nous ne pouvons néanmoins oublier que, dans la lecture, interviennent d'autres connaissances et stratégies indispensables comme la connaissance du monde et l'expérience socio-culturelle de l'élève, les stratégies personnelles de lecture et

d'apprentissage, la compétence discursive en langue maternelle et en FLE, surtout en ce qui concerne le degré de familiarité avec le genre et la typologie textuelle, la reconnaissance de la structure, la capacité à reconstruire le sens au fur et à mesure que la lecture progresse, ou encore l'appropriation des éléments linguistiques qui assurent la cohésion du discours et le font avancer. Tous ces facteurs interviennent dans notre choix du texte et dans l'élaboration des activités que nous proposons. Par exemple, si l'on tient compte du fait que nous ne lisons pas à partir de zéro mais que nous possédons un corpus de connaissances antérieures, nous faciliterons l'accès au texte par l'élève grâce à la composition d'une série d'activités de prélecture qui mettent en branle toutes ses connaissances à propos du texte et assurent la motivation à la lecture.

En établissant les questions qui vont guider la lecture du texte, non seulement littéraire mais de n'importe quel texte, nous ne devons pas oublier que la compréhension à la lecture ne consiste pas à reconnaître mais à interpréter. Il ne s'agit pas de vérifier des connaissances mais d'enseigner, d'intéresser l'élève. Comprendre, ce n'est pas opter pour la réponse correcte en éliminant les fausses, mais faire une interprétation raisonnable, toujours subjective, et qui peut être bien loin de notre propre position de lecteur responsable du choix du texte pour la classe.

Dans les critères de sélection des textes, nous devons tenir compte des implications didactiques des genres littéraires mais surtout nous ne devons pas perdre de vue que la difficulté réside toujours dans le type d'activité proposée et non dans le texte en soi. Un même texte peut être travaillé à différents niveaux, tout dépend de nos objectifs par rapport à la problématique de la communication littéraire.

Si l'on prend comme exemple le conte (fréquemment utilisé comme texte didactique dans les méthodes), il nous semble intéressant de partir de l'hypothèse selon laquelle nous sommes tous des lecteurs d'histoires, et nous pouvons utiliser notre compétence à la lecture dans notre langue pour interpréter un texte construit autour d'un personnage mis en relation avec un espace unique, dont la relation est le moteur de l'histoire racontée. Notre compétence nous permet de faire des hypothèses sur ce qui va se passer, sur les éléments textuels qui marquent le passage d'une séquence descriptive à une séquence narrative, ou reconnaître les éléments descriptifs inscrits dans une séquence narrative et se baser sur ceux-ci pour formuler des hypothèses de lecture. Au départ de ce même texte narratif, nous pouvons imaginer, pour les niveaux les plus bas, un itinéraire de lecture partant d'une première séquence relative à l'identité d'un personnage, à partir de laquelle nous créerons un vide d'informations qui pousse l'élève à chercher ailleurs dans le texte les éléments qui lui permettent de continuer le récit. Pour des niveaux plus avancés, par contre, nous pourrions encourager le travail sur différents niveaux du discours, sur les formes de modalisation du texte, avec l'objectif de reconstruire l'image du lecteur modèle, ou de localiser le potentiel de relations intertextuelles que contient le texte lui-même.

Le genre quant à lui est la référence dont tout lecteur a besoin pour sa propre activité de lecture et d'écriture. C'est en lui que s'établit un contrat de lecture que nous devons respecter lors de l'élaboration des activités sur le texte. À partir de l'expérience de sa propre littérature, chaque élève reconnaît l'adéquation d'un texte à un paradigme et nous devons nous servir de ce facteur dans le travail sur la compétence à la lecture. Si nous examinons les méthodes de langue, nous constatons que c'est la narration qui domine. On accorde la priorité à l'extrait de roman et de conte pour travailler le récit (à la fois oral et écrit, sans parfois respecter leurs différences). Il semble que l'on privilégie les textes à la première personne, car ils facilitent le processus d'identification tandis que l'on rejette les textes où la multiplication des personnages augmente le degré de difficulté, complique les procédés anaphoriques, multiplie les voix

narratives et complexifie les plans énonciatifs. Par contre, certaines méthodes utilisent, comme supports d'activités ludiques, des textes d'avant-garde ou ceux qui pervertissent les éléments caractéristiques d'un genre (pastiche, parodies, etc.).

En ce qui concerne le théâtre, le texte théâtral ne se travaille pas en classe dans sa « textualité » mais comme dramatisation ou comme base de jeux de rôle. Le travail sur les textes poétiques est axé sur la phonétique, l'intonation, les rimes et les allitérations mais aucune activité de compréhension à la lecture n'est proposée, qui tienne compte des réseaux d'associations, du contenu métaphorique et de la forme visuelle.

D'après nous, tous les genres littéraires ont leur place dans la classe de FLE, et notre travail de guide de lecture doit prendre en compte leur spécificité lors de l'élaboration des activités, sans négliger aucun genre mais en ne perdant jamais de vue la contextualisation du texte choisi et le degré de familiarité de l'élève avec le genre et les thèmes en question.

#### LIRE POUR ÉCRIRE, ÉCRIRE POUR LIRE

Dans le processus d'acquisition des différents savoir-faire, il semble que, du moins de manière générale, les savoir-faire interprétatifs apparaissent avant les savoir-faire expressifs. Lire aide à écrire, nul doute là-dessus, mais l'inverse est négligé en tant que stratégie permettant l'élaboration d'activités pour la classe lors desquelles se produit une interaction entre ces deux savoir-faire.

L'activité d'écriture est généralement perçue, tant par les élèves que par le professeur, comme étant plus difficile que la lecture. On perçoit l'activité d'écriture comme plus risquée par rapport à l'image que l'on donne de soi. Comme l'affirme Yves Reuter :

Écrire, c'est sans doute créer un univers discursivo-thématique en limitant les possibles et lire est sans doute le recevoir en élargissant son monde. Écrire, c'est aussi s'offrir et rendre public le privé ; lire serait plus s'approprier, privatiser le public. (Reuter, 1995 : 12)

Avant d'aborder la place du texte littéraire dans les activités d'écriture, il nous semble important de tenir compte de l'interaction existant entre les pratiques de lecture et d'écriture. En premier lieu, nous devons être conscients du fait que nous ne lisons pas forcément les mêmes textes que ceux que nous écrivons et vice versa. Les méthodes communicatives ont l'habitude de proposer des activités d'écriture sur des horoscopes, publicités, faits divers, ce qui ne correspond en fait pas à des situations réelles de communication. De la même manière, en général, nous lisons des textes littéraires mais nous n'en écrivons pas. Si les différences entre l'une et l'autre pratiques sont évidentes, nous pouvons nous interroger sur ce qu'elles ont en commun, quels sont les effets que l'une produit sur l'autre, comment a lieu l'interaction. L'écriture comme savoir-faire expressif suppose une communication différée qui admet la révision ; quand nous écrivons, nous nous lisons, donc l'interaction se produit précisément lors des phases de relecture et de réécriture. D'autre part, la prise de conscience de cette interaction lors des activités d'écriture va nous permettre de centrer notre attention sur le processus d'écriture lui-même et plus seulement sur le produit fini.

À partir de ces considérations, nous estimons que les activités d'écriture centrées sur la production littéraire introduisent dans la classe de FLE la fiction comme objectif en soi. Si la rédaction de nombre des typologies textuelles que les méthodes proposent sont en fin de compte fictives, l'activité d'écriture littéraire fait de la fiction le terrain de l'expression personnelle, qui évite à l'élève le défi de *rendre public le privé*. Le défi sera autre, il sera contenu dans l'activité d'écriture en soi comme solution à un problème, via une activité centrée sur des instructions très précises, ce que les *oulipiens* dénomment *contraintes* : écrire en étant soumis à des règles

strictes qui favorisent la créativité et facilitent la sensibilisation de l'élève au potentiel expressif du langage.

L'imagination et la créativité sont deux facteurs dont il faut tenir compte lors de la réflexion sur les activités d'écriture, l'imaginaire en tant que matériel culturel structuré et structurant, et la créativité comme recouvrant les mécanismes spécifiques de production, génération et transformation de ces contenus. La créativité est liée à la pensée divergente qui pose de nouvelles questions, explore d'autres voies et combinaisons, face à la pensée convergente qui se développe grâce au contrôle permanent des voies classiques pour la résolution de problèmes précis ; la créativité implique l'impossibilité d'appliquer une solution banale. C'est dans la rigidité des instructions d'écriture du texte littéraire que réside cette impossibilité de production banale. Le manque de sensibilité face à l'imagination et la créativité implique la perte du but premier du texte littéraire, le plaisir esthétique.

Inscrire dans la pratique d'une didactique de l'écriture une réflexion sur l'imagination nous permet de nous sensibiliser aux obstacles que rencontre l'élève pour créer un texte. Par exemple, si on lui demande de créer une histoire, l'élève préfère généralement la reproduire ou la « plagier » à partir de modèles textuels qui lui ont été proposés, plutôt que d'en inventer une. Cela lui évite de s'impliquer personnellement et d'établir une relation avec les autres, ce qui prouve la non-existence d'une intériorisation de la notion de fiction. Conscients de ces obstacles, nous devons réaliser un travail préliminaire sur la notion de fiction narrative, le fonctionnement spécifique de typologies textuelles (conte traditionnel, récit autobiographique, théâtre de l'absurde, blasons, etc.), et créer des exercices qui abordent plusieurs genres, en veillant à mélanger les techniques, par exemple en introduisant des éléments merveilleux dans un texte réaliste, ou le contraire, en élaborant la vraisemblance d'un texte fantastique.

En imaginant l'activité d'écriture au travers de la production de textes littéraires par l'élève, nous pouvons ainsi favoriser la créativité et la sensibilisation au plaisir de la lecture-écriture littéraire, via l'élaboration d'activités basées sur des contraintes d'écriture qui font fonction d'inducteurs. Par exemple, dans la création d'un récit, la contrainte est présentée comme un problème à résoudre à partir d'éléments de la situation ou des personnages ; aucune instruction n'est donnée quant à la typologie textuelle mais elle est atteinte de manière inductive grâce à la contrainte. Imaginons la situation suivante : lorsqu'il apprend qu'il est atteint d'un mal incurable, un personnage écrit à son meilleur ami qu'il n'a pas vu depuis 25 ans pour des raisons inavouables, juste avant de se suicider. Gianni Rodari, dans sa *Grammaire de l'imagination* (Rodari, 1973), nous propose une kyrielle de possibilités d'élaboration de contraintes, ces inducteurs de l'écriture et de la créativité sous forme de techniques de génération de textes, qui vont des binômes imaginatifs aux erreurs créatrices en passant par les animations de métaphores et les comparaisons, ou encore les transformations et combinaisons de mots.

Il ne faudrait pas penser que ces contraintes vues comme génératrices de textes ne concernent que les textes narratifs. La poésie offre elle aussi de nombreuses possibilités d'activités qui permettent à l'élève d'aborder le texte poétique, précisément grâce à des productions qui le désacralisent en tant que territoire inaccessible. Une activité de lecture et d'intervention dans le texte qui nous paraît des plus judicieuses est celle proposée par M.C. Albert et M. Souchon à partir d'un poème de Paul Éluard, basé sur la décomposition du poème lui-même et sa dispersion sur la page. L'activité consiste à le reconstruire, sachant que chaque phrase dispersée constitue un vers. Ce qui nous semble particulièrement intéressant dans cette activité, c'est que chaque élève « crée » en quelque sorte son propre poème. Sa lecture et le contraste avec le poème original mettent en relief la spécificité de l'écriture poétique. D'autre part, l'élève intervient dans le texte littéraire, il le manipule, il agit sur lui, ce qui nous semble

une option didactique des plus rentables, car cela ne diminue pas le niveau du texte mais révèle sa dimension esthétique. Il se produit la même chose si nous proposons comme activité à partir d'un poème, la réécriture de ce même poème au travers de la classification du lexique. L'élève doit alors ranger d'un côté les verbes et de l'autre les substantifs, et à partir de ces deux colonnes, il rédige un poème-inventaire en partant des substantifs qu'il peut modifier grâce à des déterminants. Il doit aussi écrire un poème-algorithme où il pourra utiliser plusieurs temps verbaux, périphrases et négations, mais dans aucun de ces deux poèmes, il n'est autorisé à ajouter du vocabulaire.

Une autre activité qui favorise les matrices de poèmes est la dictée poétique que le professeur peut envisager de plusieurs manières. Par exemple, nous pouvons dicter à l'élève les instructions suivantes face auxquelles il doit réagir :

- a) écris un mot (nom d'objet, personne, paysage, animal, etc.) de ton choix
- b) trois endroits où cela se trouve
- c) trois adjectifs pour définir ses qualités
- d) trois verbes pour exprimer ce qu'il/elle/cela fait
- e) une phrase sur le premier mot écrit
- f) répète le premier mot en ajoutant quelque chose

- a) écris le prénom d'une personne
- b) écris trois adjectifs pour la décrire
- c) écris une phrase qui commence par « qui aimait... »
- d) écris une phrase qui commence par « qui voulait... »
- e) écris une phrase qui contient les mots « toujours » et « jamais »
- f) répète le nom de cette personne

À partir des textes obtenus, l'élève possède une matrice de poème qui peut lui servir de point de départ pour la création de son texte. Les processus de réécriture nous semblent déterminants pour le développement de la compétence écrite et, lors de cette phase, le professeur ne doit pas laisser l'étudiant seul durant l'exercice d'autocorrection. Il convient d'élaborer des fiches de relecture et de réécriture qui aident l'élève à localiser ses maladrotes, à réfléchir sur les passages de son texte susceptibles d'admettre une expansion, une synthèse, une paraphrase, une comparaison, une nominalisation, un synonyme, etc.

#### LES ATELIERS D'ÉCRITURE

L'organisation d'ateliers d'écriture dans la classe de langue permet de conjuguer harmonieusement tant la compétence à la lecture qu'à l'écriture, tout en assurant la sensibilisation au texte littéraire. L'atelier d'écriture en classe de FLE présente des avantages qui nous paraissent fondamentaux pour motiver les élèves à la lecture et à l'écriture de textes littéraires. D'un côté, le travail que nous pouvons réaliser dans ces ateliers est beaucoup plus exhaustif en ce qui concerne le concept de genre, tant au travers d'activités de lecture que de réécriture des textes (intervention dans les textes proposés), ou encore d'exercices d'écriture. Les compétences à la lecture et à l'écriture font toutes deux l'objet d'un travail collectif : la lecture ne se réalise plus comme un processus passif et silencieux mais l'interprétation du texte se base sur l'interaction entre les élèves. L'écriture devient elle aussi collective puisque plusieurs élèves interviennent dans le produit final. Il est capital que l'atelier d'écriture s'assigne pour but la réalisation d'un projet qui compte un destinataire (publication dans une revue universitaire, exposition sous forme de posters ou édition en photocopies, de sorte que tous les élèves possèdent les écrits de toute la classe).

L'espace réservé aux ateliers d'écriture favorise la diversification des activités de sensibilisation au genre et des activités d'entraînement à l'écriture, ainsi que la prise de décisions de la part du groupe quant à l'orientation de l'écrit, dans toutes les phases de la relecture intrinsèque à tout processus d'écriture.

L'atelier d'écriture ne permet pas uniquement d'introduire la fiction en tant que projet. Lors de chaque étape de l'activité et des interventions du professeur guidant les processus de relecture et de correction, les élèves découvrent le potentiel expressif de leurs acquis linguistiques et de leur compétence textuelle, et valorisent de manière hautement positive leur contribution créative à l'écrit final.

Nous estimons que les ateliers d'écriture constituent un espace propice à la réflexion sur la communication littéraire, afin d'intervenir dans celle-ci en tant que sujets actifs de la pleine appropriation des textes, textes qui jouent le rôle de déclencheurs de l'expression personnelle et du développement d'autres compétences liées à l'imagination (capacité d'analogie, d'association, etc.) Le travail réalisé sur l'interaction lecture-écriture favorise non seulement l'intérêt, la curiosité et le goût pour le maniement de la langue apprise par les élèves, mais il joue aussi un rôle sur leur compétence littéraire en langue maternelle, et, en fin de parcours, il révèle la capacité de fascination que nous offre la littérature francophone, au travers de la langue qui en est la matière première.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT, M.C., SOUCHON, M., (2000) *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, coll. Autoformation.
- ARON, T., PETITJEAN, A., (coord.) (1984) « L'écriture-imitation », *Pratiques*, 42
- BARRÉ-DE MINAC, C., (éd.) (1996) *Vers une didactique de l'écriture*, De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, Bruxelles.
- BONIFACE, C., (1992), *Les ateliers d'écriture*, Retz, coll. Pédagogie, Paris.
- CORNAIRE, C., RAYMOND, P.M., (1999) *La production écrite*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.
- KAHN, G., (coord.) (1993) *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Le Français dans le monde, Paris.
- MASSERON, C., (coord.) (1996) « Séquences didactiques », *Pratiques*, 92
- MOIRAND, S., (1990) *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. Autoformation, Paris.
- MOIRAND, S., PEYARD, J., (1992) *Discours et enseignement du français*, Hachette, coll. Références, Paris.
- PENDANX, M., (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, coll. Autoformation, Paris.
- REUTER, Y., (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur, coll. Pédagogies, Paris.
- REUTER, Y., (coord.) (1995) « Lecture/Écriture », *Pratiques*, 86
- REUTER, Y., (coord.) (1996) « Écriture et créativité », *Pratiques*, 89
- RODARI, G., (1973) *Grammaire de l'imagination*, Rue du monde, 1997.
- SCHMITT, M.P., VIALA, A., (1982), *Savoir-lire, précis de littérature critique*, 2e édition corrigée, Didier.
- TAGLIANTE, C., (1994), *La classe de langue*, CLE International, coll. Pratiques de classe, Paris.

