

Joanna Górecka

Université A. Mickiewicz de Poznań (Pologne)

<https://orcid.org/0000-0003-4930-4657>

[jgorecka @amu.edu.pl](mailto:jgorecka@amu.edu.pl)

Comment préparer les (futurs) enseignants de FLE à parler de la littérature ? Présentation d'un projet didactique

How to prepare (future) teachers of French as a foreign language to talk about literature? Presentation of a didactic project

The aim of the article is to present the theoretical foundations underlying our didactic work, part of the European project DECLAME'FLE, and its objectives. The proposed reflection concerns the possibility of developing reading practices in FL among readers who are learners of French as a foreign language. The chosen approach exploits the concept of so-called literary reading, oriented towards a theoretical-aesthetic analysis of the text. In the school context, this analysis and interpretation is usually done in dialogue with other readers. However, in the case of personal reading, the reader-learner chooses their texts freely and is not supervised in the activity. We argue that media resources can be an effectively used by learners in their reading and in the analytical and reflective tasks that follow. Based on observation categories from discourse analysis and with reference to research on literary reading, we propose exercises for (future) teachers of French as a foreign language. Their aim is to model the reading of journalist and popular critical discourse in order to draw information from it about the book, the author and the presence of the book in the public space, observe the discourse strategies used and integrate them, in order to be able to talk about reading experiences and make presentations of appreciation of texts.

Keywords: reading in foreign language, literature, literary criticism, opinion, teachers' professional skills

Słowa kluczowe: czytanie w języku obcym, literatura, recenzja literacka, kompetencje zawodowe nauczyciela

1. Introduction

La place de la littérature dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est bien importante, comme en témoigne également le numéro présent de la revue *Neofilolog*. Parmi les arguments en faveur du travail sur les textes littéraires, on indique toute une série de valeurs formatives, liées au caractère esthétique de l'expérience de lecture mais aussi à sa dimension socio-affective et culturelle (Lebrun, 1997 ; Turgeon, 2006 ; Richard, 2006 ; Roch-veiras, 2013 ; Godard, 2015). On souligne notamment que la littérature offre de nombreuses possibilités pour mieux se connaître et mieux se comprendre mais aussi pour découvrir l'altérité. Elle permet donc, comme le précise A. Leclair-Halté (2006), de prendre du recul par rapport à soi-même et à l'autre, en invitant le lecteur à interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. Dans le cas de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères, la lecture est considérée comme une expérience interculturelle à caractère personnel. Elle offre une porte vers une autre culture, mais propose également un retour sur sa propre identité et mobilise le lecteur à initier une réflexion sur son héritage culturel, dans un véritable désir de dialogue (Górecka, Orchowska, 2020).

Pourtant, malgré ce potentiel maintes fois souligné, la présence des textes littéraires et – de manière plus vaste – des références aux œuvres littéraires, à leurs auteurs et à la manière dont ils sont reçus et fonctionnent dans la société de la langue cible restent relativement rares dans la classe de langue. Tout d'abord, on trouve peu de contenus littéraires dans les manuels et ouvrages destinés au travail avec les élèves. De plus, comme l'observe très pertinemment Ch. Puren (2014), les activités qui accompagnent les fragments littéraires inclus dans ces ressources visent souvent à exploiter au maximum toutes les « potentialités didactiques » du texte, sans cependant insister sur la pratique de la lecture littéraire. De même, le texte littéraire sert souvent comme l'une des ressources exploitées dans une tâche plus complexe, ceci notamment dans l'approche actionnelle. Les apprenants sont alors invités à « extraire de ces documents les seuls contenus langagiers et culturels susceptibles de leur être utiles pour l'action finale proposée » (Puren, 2014, para. 4).

Dans le cadre du travail que nous effectuons en tant que membre du projet DECLAME'FLE¹, notre intention est de réfléchir aux possibilités de développer les compétences de lecture et la capacité à parler des livres chez les

¹ Projet DECLAME'FLE (Développement d'un espace collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration, Exil) est un projet de partenariat multi-bénéficiaire au titre du programme Erasmus +, réalisé dans les années 2019-2022 par l'Université Rennes 2

enseignants. Nous constatons le besoin de former les enseignants dans ce domaine et, plus précisément, de leur donner des outils discursifs mais aussi conceptuels pour qu'ils puissent présenter leur avis avec plus d'aisance, analyser leurs expériences de lecture et mieux encadrer l'activité de ce type chez leurs élèves. Nous souhaitons exploiter à cette fin le discours sur les livres et sur la lecture tel qu'il se réalise dans la critique professionnelle, journalistique et dans les avis publiés dans différents forums² par les lecteurs ordinaires. Somme toute, parmi les ressources médiatiques retenues se trouvent les critiques de presse, les avis des internautes et les émissions culturelles télévisuelles et radiophoniques où on parle de l'œuvre littéraire, souvent en présence de son auteur.

Dans le présent article, nous exposons les éléments de la réflexion qui guide et accompagne la mise en œuvre d'une formation en ligne destinée aux (futurs) enseignants de FLE. Elle propose l'acquisition de ressources discursives permettant de mieux comprendre les enjeux de la lecture littéraire ainsi que de déconstruire et d'analyser les éléments choisis du discours public sur les livres. La réussite de la formation dépend de l'investissement de l'enseignant qui est amené à travailler tout d'abord de manière très encadrée, en suivant les recommandations du tuteur³ mais qui est censé passer ensuite à une activité individuelle, créative et critique pour explorer lui-même les ressources accessibles gratuitement dans le but de s'informer sur l'auteur et sur son œuvre et de se tenir au courant de l'actualité littéraire.

2. De la nécessité d'encadrer les pratiques de lecture en classe de FLE

Afin d'encadrer la lecture et d'accompagner l'apprenant-lecteur, l'enseignant doit être préparé au travail avec le texte littéraire, ce qui implique le recours aux recherches modelant l'acte de lire dans sa dimension individuelle et sociale. Réalisées dans le cadre de la didactique du français langue maternelle, ces recherches décrivent et détaillent les différentes approches avec lesquelles les lecteurs abordent leur lecture (Falardeau, 2003 ; Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 ; Dufays, Lisse, Meurée, 2009) et elles offrent des outils conceptuels susceptibles de les guider dans leur manière de vivre et de penser cette pratique.

(France), l'Université de Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie) et l'Université de Poznań (Pologne). Site du projet : <https://declamefle.hypotheses.org>.

² Pour les avis en français, nous utilisons notamment le site français www.babelio.com.

³ La formation décrite s'effectue en ligne et repose sur l'apprentissage en autonomie. La présence du tuteur se manifeste dans le choix des contenus de la formation, de la forme et des objectifs des activités proposées ainsi que dans l'accompagnement métacognitif (un feedback qui accompagne les exercices, des recommandations bibliographiques censées compléter le travail fait en ligne, etc.).

Elles étudient également les démarches de l'enseignant, donc par exemple ses stratégies de procéder à l'exploration collégiale du texte préalablement lu par ses élèves. L'enseignant est donc invité à découvrir ce vaste champ de recherches qu'est la didactique de la littérature et à s'initier à de nouvelles pratiques et exigences.

Vu la complexité du domaine, nous proposons d'accompagner la réflexion sur la lecture littéraire par d'outils élaborés dans le cadre de l'analyse du discours. Comme le rappelle P. Charaudeau (1988 : 48),

toute analyse du discours implique (...) que l'on décrive les caractéristiques de la situation langagière et de l'organisation discursive en s'appuyant sur les marques linguistiques qui en constituent les traces.

Dans notre travail, nous nous référons notamment aux recherches sur le discours de la critique cinématographique (Charaudeau, 1988) ainsi que sur la critique littéraire non professionnelle (Poudat, Legallois, 2008) et professionnelle (Laborde-Milaa, Temmar, 2008) : elles offrent des ressources inédites, susceptibles de faciliter le travail de repérage et d'interprétation des conduites discursives attendues dans des situations où le sujet-lecteur est invité à produire et/ou à comprendre une présentation et une évaluation de l'œuvre donnée.

2.1. Les recherches sur la lecture littéraire dans le contexte scolaire

Dans le cadre de notre travail, nous retenons notamment des modèles de lecture qui reposent sur le travail dialectique entre les approches dites participatives et distantes (Tauveron, 1999 ; Dufays *et al.*, 2005 ; Leclair-Halté, 2006 ; Dufays, 2013 ; Wojciechowska, Górecka, 2021 ; Wojciechowska, 2022, à paraître).

Plusieurs chercheurs soulignent la diversité des approches dont dispose le lecteur pour initier sa lecture, la compléter et pour en parler (Dufays, 1997 ; Rouxel, 2007 ; Riquois, 2010) : savoir identifier cette richesse et adapter activement sa manière de travailler non seulement à la spécificité du texte et aux exigences de la tâche mais aussi aux voix des élèves (Dufays, 2019) permet à l'enseignant de mieux les accompagner. Il faut souligner que les activités d'initiation à la lecture et au traitement des textes littéraires en classe nécessitent un encadrement régulier, puisque les objectifs posés restent souvent éloignés de la pratique spontanée, telle qu'elle se réalise à l'échelle individuelle. On insiste donc à la fois sur une meilleure intégration des expériences privées dans les échanges en classe que sur un enseignement explicite de la lecture qui rendra le sujet-lecteur sensible aux différents niveaux d'analyse du texte lu.

On observe, dans la réflexion contemporaine sur les moyens d'accompagner l'apprenant-lecteur dans sa lecture, un accord partagé pour éviter la

posture d'extériorité, entraînant souvent une attitude passive et contemplative, propre à la conception « monosémique » de la littérature (Dufays, 1997) où on croit que « les textes ont un sens unique qui correspond à la volonté de leur auteur. Lire un texte et reconnaître l'intention de l'écrivain, c'est tout un » (Dufays, 1997 : 43). Comme le plaide A. Rouxel (2007), l'investissement du lecteur comme sujet est incontournable et nécessaire à toute véritable expérience de lecture. Les trois instances – le liseur, le lu et le lectant identifiées par M. Picard (1986) sont constitutives de la lecture littéraire. Ainsi, le discours sur le livre devrait s'ouvrir à différentes formes du jugement, y compris esthétique, qui permet au lecteur d'exprimer son plaisir ou son déplaisir à la lecture. De plus, l'exposition aux témoignages personnels prépare les élèves à l'idée que la diversité du sens est une réalité désirable à exploiter (Dufays, 1997). Le chercheur souligne (*ibid.* para. 37) la nécessité de

faire apprendre [aux apprenants-locuteurs] à interroger les valeurs mobilisées pour parler du texte et de sa lecture et à les manipuler afin d'en faire des outils de réflexion sur les textes et des outils de connaissance de soi.

En même temps, pour que l'expérience de lecture puisse s'accompagner d'une dimension formatrice et donc donner lieu à une activité organisée et approfondie, l'apprenant doit développer des outils qui lui permettront d'appliquer les grilles de la lecture interprétative déjà lors de la découverte individuelle du livre. Dans le contexte scolaire, ce travail d'analyse/compréhension et d'interprétation se fait le plus souvent dans le dialogue avec les autres lecteurs. Pourtant, en ce qui concerne la lecture personnelle, le lecteur-apprenant choisit librement ses textes et n'est pas encadré dans sa démarche. Il en ressort parfois pour lui une difficulté à parler de son vécu de lecteur dans des échanges quotidiens, d'autant plus qu'il risque aussi de faire face à des problèmes spécifiques liés à la construction souvent exigeante du texte, du point de vue formel et stylistique.

Comment un enseignant, conscient des défis posés par la lecture littéraire mais non spécialisé dans la théorie de la littérature peut accompagner ses élèves qui lisent en langue étrangère et contribuer à développer leur envie à lire ? Nous avançons que les ressources médiatiques peuvent constituer une solution efficace pour accompagner les sujets-lecteurs (Riquois, 2010) et combler, ne serait-ce que partiellement, l'absence de partenaires pour analyser et évaluer les textes lus. Nous pensons ici notamment aux critiques littéraires présentées dans les médias et aux émissions littéraires, ainsi qu'aux avis d'internautes publiés sur des sites spécialisés, où tout usager peut présenter ses opinions et formuler ses appréciations. Il s'agit donc d'un cadre de références bien hétéroclite, offrant un large éventail de pratiques discursives que l'on peut appliquer à différents niveaux de lecture et de réflexion littéraire.

2.2. Recourir aux ressources médiatiques pour mieux encadrer la lecture

Dans notre réflexion sur la manière d'utiliser les ressources médiatiques en vue d'introduire et d'illustrer les conduites de la lecture littéraire, nous recourons notamment à la recherche pionnière de P. Charaudeau (1988 : 48) portant sur la critique cinématographique et dont le but a été de décrire le cadre situationnel dans lequel s'inscrit ce discours, ainsi que les objets de référence et les sujets de l'énonciation. Les catégories d'analyse identifiées dans ce travail ont été ensuite reprises par D. Legallois et C. Poudat (2008) et appliquées pour décrire les stratégies observées chez les internautes publiant sur internet les avis sur les livres lus.

Ces travaux linguistiques enrichissent considérablement notre réflexion, offrant une perspective très précieuse pour analyser et décrire l'activité de l'énonciateur engagé dans un discours critique portant sur les productions culturelles, tels les films ou les livres. Ils permettent au lecteur du texte critique, tout comme au téléspectateur ou à l'auditeur qui suivent, dans les médias, les émissions culturelles de leur choix, de mieux encadrer la situation de communication donc de tenir compte du contrat propre à toute communication médiatique, de comprendre les enjeux de la critique professionnelle et profane, ainsi que d'analyser les moyens employés par l'énonciateur (journaliste ou internaute) pour réaliser ses intentions et construire son éthos. La perspective retenue pour interpréter et évaluer le discours médiatique permet d'illustrer la variété des démarches activées lors de la lecture littéraire, les situant dans un contexte riche et complexe, où plusieurs ressources mises à la disposition de l'apprenant se complètent. Nous déploierons notre argumentaire dans la suite de cette section.

Tout d'abord, la critique, aussi bien journalistique que non professionnelle, constitue une importante source d'information sur l'œuvre donnée, sur son auteur et sur la manière dont le livre a été reçu. En effet, les pistes d'interprétation formulées ou rappelées dans le discours critique permettent au lecteur de dégager des idées et des arguments récurrents, de mieux saisir le message véhiculé par le texte littéraire ainsi que d'identifier plus facilement les valeurs qui sous-tendent les appréciations et l'évaluation.

La consultation des ressources de ce type accompagne le lecteur dans son effort visant à comprendre et à interpréter le texte puisqu'elle l'encourage à trouver des liens entre les émotions et les raisons exprimées dans l'avis et son vécu personnel. Nous rejoignons ainsi, dans notre raisonnement, la position d'É. Falardeau (2003) qui insiste sur l'importance d'un consensus social permettant aux interprétations proposées par les locuteurs successifs, membres d'une communauté discursive donnée, de « se cimenter autour de

certaines significations et de se muer en explication du texte » (*ibid.* para. 49). Un rôle similaire peut, à notre avis, être attribué au discours public sur les livres si l'on admet qu'il contient des voix qui sanctionnent certaines interprétations, les valident, les stabilisent, voire les complexifient. La lecture des avis permet ainsi d'intégrer une communauté de lecteurs et de prolonger et d'enrichir sa réflexion.

Du fait de leur hétérogénéité générique, les documents médiatiques présentent également un important intérêt formatif puisqu'ils servent comme modèles de discours critique et peuvent être utilisés pour développer la compréhension et l'expression écrite chez les apprenants de langue, notamment dans des activités où on leur propose de rédiger une critique littéraire ou une fiche de lecture. Identifier les axes d'interprétation dominantes dans le discours médiatique est une démarche particulièrement précieuse et féconde dans le contexte FLE dans la mesure où elle permet au lecteur-apprenant d'acquérir plusieurs éléments discursifs tout prêts, qu'il peut réemployer dans ses activités de production. Il peut également s'en servir pour identifier les aspects qu'il souhaite reprendre et/ou développer dans son analyse du texte et dans son raisonnement.

Identifier les thèmes sociaux présents dans le texte, de même que repérer et analyser les représentations et les valeurs telles qu'elles sont reconnues et partagées au sein de la société facilite la participation dans les débats de société et fait découvrir les enjeux des interprétations proposées dans l'espace public : différentes prises de position et les arguments qui les accompagnent. Une telle lecture permet de construire et d'enrichir ses connaissances sur la société de la langue cible : si on admet que toute œuvre a une influence idéologique, esthétique et affective sur son public (Wojciechowska, Górecka, 2021), la lecture des critiques montre comment cet impact est négocié dans la communauté de lecteurs.

Outre les avantages liés à la meilleure gestion des processus de compréhension et d'interprétation, le travail basé sur les ressources médiatiques expose le lecteur à différents modèles de lecture : aussi bien la lecture participative que distante, dite également théorico-esthétique. Les approches théorico-esthétiques mettent en relief la dimension littéraire et discursive de l'œuvre : on construit le sens, apprécie le récit et évalue sa lecture. L'analyse inclut la personne de l'écrivain et contribue à construire son image sociale. Quant aux approches basées sur la participation affective, ainsi que sur « les schèmes éthico-pratiques d'expérience » (de Croix, Ledur 2001, point 3), elles s'actualisent notamment dans la lecture des récits qui invitent, par leur composition, à se projeter dans l'histoire racontée : l'étude du texte accentue alors le côté plausible du monde représenté.

Nous pouvons donc constater que l'exposition au discours de la critique journalistique mais aussi l'intégration des communautés de lecteurs non formelles ouvrent devant le lecteur non natif un espace précieux dans le cadre

duquel il peut être amené à libérer ses émotions et sa parole. Elles invitent également à varier ses postures de lecteur ainsi que ses approches du texte.

3. Objectifs de la formation proposée

L'objectif de notre formation est de donner au lecteur-enseignant des outils pour analyser le discours sur les livres et sur la lecture tel qu'il se réalise dans le travail des journalistes littéraires mais aussi dans des situations informelles où ce sont les internautes qui publient leurs avis en ligne. L'enseignement proposé est censé permettre de :

- a) mieux comprendre les enjeux du discours produit par le journaliste (critique journalistique) ou l'internaute (avis) et être à même de formuler un projet de lecture par rapport à ces ressources. Pour cela, il nous semble de prime importance de respecter les exigences du contrat de communication qui sous-tend cette prise de parole ;
- b) observer, dans le discours portant sur les livres, les stratégies de lecture qui mettent en relief les particularités de la lecture littéraire et permettent de souligner la rigueur de la démarche théorico-esthétique (Leclaire-Halté, 2006) ;
- c) prendre une attitude active dans sa lecture (notion de sujet-lecteur) et dans les activités qui accompagnent la lecture :
 - étudier les arguments formulés dans l'espace public pour parler du livre et de sa lecture, en recourant aux critères précis dans l'analyse de leur contenu et de leur forme;
 - oser exprimer son opinion personnelle et se positionner par rapport aux arguments formulés dans l'espace public.

Dans notre travail, nous explorons notamment les catégories d'observation issues des recherches discursives qui portent sur la critique journalistique littéraire (Laborde-Milaa, Temmar, 2008) et les avis publiés en ligne (Legallois, Poudat, 2008). Leurs auteurs distinguent plusieurs axes d'analyse pour décrire l'activité du lecteur-scripteur qui présente le livre, résume la fable et propose une évaluation, tout en ordonnant son discours de façon à obtenir l'effet visé chez son locuteur, à qui il veut soit donner envie de lire le texte en question soit l'en dissuader. Ci-après, nous présenterons sommairement deux grilles d'analyse dont la structure permet de détailler différentes démarches du lecteur engagé dans l'activité critique et de les associer à son intention de communication.

Catégories d'analyse portant sur l'objet du discours critique et l'intention de l'auteur du texte

Les catégories élaborées par P. Charaudeau (1988) et adaptées par D. Legallois, C. Poudat (2008) permettent d'identifier plusieurs dimensions de la lecture qui sont ensuite évoquées dans le discours critique, aussi bien formel qu'informel. Identifiés au nombre de quatre, les aspects thématiques se rapportent aux éléments suivants:

- a) Le genre. Le but de l'énonciateur est d'assigner le livre à une catégorie générique ou esthétique. D. Legallois, C. Poudat (2008 : para. 35) précisent que « la valeur principalement exprimée dans ce dispositif est la valeur informative qui mesure la conformité du livre à des canons familiers ».
- b) L'histoire. Le discours réalise avant tout la fonction informative (résumer la fable) et évaluative (parler des personnages).
- c) Le message. Il s'agit ici de « présenter l'aspect essentiel du livre, sa signification profonde (...) et son apport en termes d'idées, de réflexions, etc. » (Legallois, Poudat, 2008 : para. 42). L'évaluation proposée porte sur le message véhiculé mais également sur la forme du texte en termes soit de son originalité, soit de sa conformité aux exigences du genre (*ibid.* para. 42).
- d) Le texte. « On met en relief la forme stylistique et narrative, la composition du livre, son rythme » (Legallois, Poudat, 2008 : para. 44) Les références à cette dimension permettent au locuteur de justifier ses appréciations, même si les qualités esthétiques évoquées restent d'habitude peu précises.

La grille proposée permet d'organiser la lecture de la critique littéraire et des avis en indiquant les éléments constitutifs de ces écrits, produits par les professionnels ou les lecteurs ordinaires. Le cadre construit facilite la lecture rapide, le repérage des idées essentielles mais peut aussi aider à approfondir l'interprétation. Cette ressource complète donc celles que l'on a l'habitude de proposer aux élèves pour encadrer leur travail de rédaction de textes critiques et qui se présentent le plus souvent sous forme de listes de vocabulaire et d'expressions toute faites, censées servir la production du discours critique⁴ en fournissant,

⁴ Nous pensons ici aux solutions proposées dans les manuels de FLE ou aux ressources en ligne qui s'adressent aux enseignants, par exemple : https://fenetresur.files.wordpress.com/2014/12/methodo_critique_litteraire_defibabelio.pdf [consulté 01.04.2022] ou aux apprenants : <http://www.intercdi.org/fiche-intercdi/rediger-une-critique-de-roman> [consulté 01.04.2022].

par exemple, des moyens linguistiques pour « décrire le personnage » ou « exprimer son avis » ou des indications quant à l'organisation du contenu.

Catégories d'analyse portant sur les stratégies de valider l'éthos de l'écrivain

L. Laborde-Milaa et D. Temmar (2008) analysent plusieurs procédés discursifs qui permettent aux journalistes d'élaborer une mise en scène propice pour consacrer les « vrais » écrivains et évincer les « faux », ainsi qu'elles le formulent. Le jugement journalistique se fait habituellement à partir de plusieurs catégories axiologiques. Observer ce discours permet de se familiariser avec les stratégies évaluatives employées dans les critiques pour légitimer le statut de l'écrivain. Cela est aussi informatif pour ce qui est de la place de la littérature dans la société, notamment sur le plan idéologique. Les stratégies utilisées par les journalistes pour valider la compétence de l'écrivain et donner son appréciation ont été regroupées en trois catégories. Nous les énumérons, en nous inspirant fidèlement de la recherche retenue (Laborde-Milaa, Temmar, 2008) :

- a) Un écrivain « écrit bien ». Parmi les stratégies répertoriées nous pouvons citer celle qui permet de souligner l'écriture talentueuse, que l'on oppose à la maîtrise de la technique. Le journaliste peut, entre autres, souligner l'unicité du style de l'auteur.
- b) Un écrivain appartient aux valeurs sûres. L'auteur est reconnu comme écrivain, placé dans une série d'écrivains célèbres, comparé, voire identifié à tel ou tel nom célèbre. En référence à son œuvre, il peut aussi être considéré comme un modèle, fondant une nouvelle catégorie littéraire. Et, finalement, ce sont « les trajectoires littéraires ou géographiques de l'écrivain » (Laborde-Milaa, Temmar, 2008 : para. 23) qui peuvent permettre au journaliste de confirmer son appartenance au monde littéraire.
- c) L'auteur-individu. On recourt à cette catégorie dans le cas du récit autobiographique où « le personnage peut être vu comme une projection des qualités professionnelles et psychologiques de son inventeur » (Laborde-Milaa, Temmar, 2008 : para. 26).

Les stratégies identifiées permettent d'observer les conduites des journalistes à travers lesquelles ils valident leurs arguments mais également font valoir leur compétence professionnelle. Dans le contexte scolaire, il est intéressant de les comparer avec les stratégies employées par les lecteurs-amateurs : un tel travail a également été proposé par D. Legallois, C Poudat (2008). Ce type de comparaison offre au lecteur des critères supplémentaires pour juger de la qualité et de la pertinence des

arguments qui lui sont proposés. L'observation de la manière dont les lecteurs, tout en se référant à l'identité de l'écrivain, construisent leur appréciation du livre est particulièrement enrichissante dans le cas du lecteur non natif puisqu'elle fournit des informations plus larges sur l'activité créative de l'écrivain ainsi que sur les représentations et les valeurs véhiculées dans l'œuvre et dont le sens est négocié pas le lecteur. Dans le cadre de notre formation, nous proposons les objectifs pédagogiques suivants pour exploiter les catégories d'observation décrites plus haut :

- a) identifier l'intention du journaliste pour observer notamment les informations retenues pour présenter le livre et/ou son auteur et pour exprimer son appréciation ;
- b) adapter sa lecture au texte lu. Par exemple, saisir les éléments d'information qui peuvent accompagner et guider la compréhension et l'interprétation du texte par (futur) lecteur ;
- c) rester attentif aux éléments récurrents que les documents médiatiques fournissent sur le livre, p.ex. repérer comment on exploite, dans certaines appréciations, les références aux ouvrages précédents et le vécu de l'auteur (dimension autobiographique, éthos de l'écrivain etc.) ;
- d) associer les stratégies du journaliste avec les particularités du genre dans lequel son discours s'inscrit et avec son style personnel pour observer l'identité qu'il endosse en tant qu'énonciateur⁵ et pour analyser les formes du discours public sur les livres et les expériences de la lecture, tel qu'il est réalisé dans des contextes formels et informels.

Pour tout lecteur, le travail proposé est donc censé développer sa compétence de communication dans un cadre interactionnel précis, où il est amené à parler de sa lecture. Dans notre formation, nous souhaitons varier les documents proposés pour encrer le nombre de phénomènes discursifs le plus vaste possible mais aussi pour mieux dégager les particularités de différentes réalisations des conduites du discours critique. Soulignons que les ressources retenues peuvent également être exploitées dans les scénarios orientés davantage vers la manière dont le livre est reçu et discuté dans l'espace public, par exemple pour préparer un projet de couverture du livre où pour réaliser une interview avec son auteur⁶.

⁵ Nous nous référons ici aux observations de P. Charaudeau (1998) qui a pu démontrer que le journaliste peut parler, dans son texte, en tant que lecteur, critique, métacritique ou évaluateur.

⁶ Les activités de ce type ont été proposées par les membres du projet DECLAME'FLE. Nous invitons notre lecteur à consulter le site internet du projet (<https://declamefle.hypotheses.org>).

3.1. Observer les stratégies de présenter l'écrivain : un exemple

La critique de Claire Lesegretain (voir l'annexe) porte sur le roman de François Taillandier intitulé « François ». On retrouve, dans ce texte, une illustration riche et exigeante des stratégies discursives permettant à la journaliste de construire et/ou de confirmer l'éthos de l'écrivain (Laborde-Milaa, Temmar, 2008). Tout d'abord, la journaliste insiste sur la qualité de l'écriture de Taillandier et celle du texte produit (« l'écrivain écrit bien ») : l'auteur a bien su choisir son sujet et il a produit un texte cohérent du point de vue générique (lignes 1–7). De même, il a bien su s'inspirer de grands modèles littéraires et son écriture en bénéficie (lignes 20–24). L'écrivain « appartient aux valeurs sûres », sa position d'auteur apprécié est rappelée : ses ouvrages précédents permettent à la journaliste de valider presque à l'avance la réussite de son projet d'écriture tout récent qu'elle présente dans sa critique (lignes 7–9). Et, finalement, c'est le vécu personnel de l'écrivain (« l'auteur-individu ») qui, aux yeux de la journaliste, confirme et valide sa capacité à décrire le monde de manière fidèle et éclairante (lignes 11–23). La journaliste accentue l'ancrage du récit dans le contexte local et elle vante le talent de l'auteur pour le lier ensuite à des phénomènes plus vastes, dus à l'évolution de la société entière (lignes 5–7 et 11–23). Notons à ce moment que les références de la journaliste à la représentation du monde décrit et notamment aux valeurs qu'elle identifie comme respectées par certains groupes et milieux sociaux, peuvent rester opaques pour le lecteur, d'autant plus que les événements décrits portent sur une époque historique relativement lointaine – celle des Trente Glorieuses.

Dans le cadre de notre projet, la lecture guidée des critiques journalistiques (voir aussi Górecka, Orchowska, 2021) fait partie des activités censées permettre aux apprenants-lecteurs de mieux observer et interpréter le cadre situationnel dans lequel opère la journaliste ainsi que les exigences du contrat médiatique à l'origine de ce discours. Pour analyser les stratégies employées et les informations que le texte véhicule, l'attention du lecteur se concentre sur les ressources dont dispose la journaliste : elle livre certaines informations en tant que lectrice, suite à sa lecture personnelle, mais elle profite aussi de nombreuses sources d'information auxquelles elle a accès du fait de sa profession (entretiens avec l'écrivain, documents fournis par l'éditeur, bases de données y compris les archives médiatiques etc.). Par conséquent, dans cette analyse des idées et des arguments portant sur le livre, nous intégrons aussi l'observation du statut énonciatif de la journaliste qui, à travers le choix d'informations sur le livre et l'auteur, construit son image professionnelle⁷.

⁷ Cet aspect, lié aux fonctions du discours médiatique, a été étudié aussi bien par P. Charaudeau (1998) que par D. Legallois et C. Poudat (2008).

4. Conclusion

Dans le cadre du projet DECLAME'FLE, nous élaborons des ressources didactiques pour les enseignants de FLE qui souhaitent parler de la littérature avec leurs élèves et les préparer à la découverte et à la lecture des œuvres contemporaines. L'approche proposée vise à développer les compétences professionnelles des enseignants et notamment leur capacité à présenter le livre dans une perspective discursive qui rendra compte de sa réception dans la société donnée et sensibilisera à différentes manières d'aborder le texte littéraire. Cette posture invite tout lecteur à observer les aspects du texte et/ou de la lecture autour desquels le discours critique est construit et à analyser les valeurs et les représentations socio-culturelles évoquées pour légitimer l'interprétation et l'appréciation proposées.

BIBLIOGRAPHIE

- Charaudeau P. (1988), *La critique cinématographique : faire voir et faire parler*, (in :) Charaudeau P. (dir.), La presse : produit, production, réception. Paris : Didier Érudition, 47–70.
- De Croix S., Ledur D. (2001), *Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités*, (in :) Collès L., Dufays J.-L., Fabry G. et Maeder C. (dir.), « Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve ». Bruxelles : De Boeck Duculot, 252–258.
- Dufays J.-L. (1997), Lire *au pluriel*. Pour une didactique de la diversité à l'usage des 14–15 ans. « Pratiques : linguistique, littérature, didactique », n° 95, 31–52.
- Dufays J.-L. (2013), *Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?* « Recherches & Travaux », n° 83, 77–88. En ligne : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/666> [consulté 01.04.2022].
- Dufays J.-L. (2019), *Comment évalue-t-on les textes littéraires ?* « Recherches & Travaux », n° 94, 1–13. En ligne : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605> [consulté 01.04.2022].
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (2005), *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Dufays J.-L., Lisse M., Meurée C. (2009), *Théorie de la littérature. Une introduction*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Falardeau E. (2003), *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*. « Revue des sciences de l'éducation », n° 29 (3), 673–694.
- Godard A. (dir.), (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

- Górecka J., Orchowska O. (2020), *Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2*. « Revue internationale MÉTHODAL » n° 4, 85–107. En ligne : https://methodal.net/spip.php?page=article&id_article=269 [consulté 01.04.2022]
- Laborde-Milaa I., Temmar M. (2008), *La figure de l'écrivain dans la critique littéraire médiatique*. « Semen », n° 26. En ligne : <http://journals.openedition.org/semen/8433> [consulté 01.04.2022].
- Lebrun M. (1997), *De la nécessité de toucher aux textes dits littéraires en classe de langue seconde ou étrangère*, (in :) Conférence dans le cadre du XVIe congrès international des linguistes tenu à Paris du 20 au 25 juillet 1997. Texte paru dans les Actes sur CD ROM *Proceedings of the 16th International Congress of Linguists*. Pergamon : Oxford.
- Leclaire-Halté, A. (2006), *Lecture formelle ou participative ?* « Lidil », n° 33, 1–13.
- Legallois D., Poudat C. (2008), *Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des internautes*. « Semen », n° 26. En ligne : <http://journals.openedition.org/semen/8444> [consulté 01.04.2022].
- Picard M. (1986), *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Puren Ch. (2014), *Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures*, « Le langage et l'homme », n° XLIX.1, 127–137. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014g/>
- Richard S. (2006), *Former un sujet-lecteur au secondaire*. « Québec français », n° 143, 76–77. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49500ac> [consulté 01.04.2022].
- Riquois E. (2010), *Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde*, (in :) Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L. (dir.), *Congrès Mondial de Linguistique Française-CMLF 2010*. Paris : Institut de Linguistique Française, 595–607.
- Roch-Veiras S. (2013), *Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions* « Lidil », n° 48. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/3319> [consulté 01.04.2022].
- Rouxel A. (2007), *Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?* « Le français aujourd'hui », n° 157 (2), 65–73.
- Tauveron C. (1999), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. « Repères », n° 19, 9–38.
- Turgeon E. (2006), *Apprécier des œuvres littéraires : mission possible !* « Québec français », n° 143, 57–59. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49493ac.pdf> [consulté 01.04.2022].
- Wojciechowska B., Górecka J. (2021), *Literatura frankofońska o migracji i wygnaniu na lekcji języka francuskiego. Projekt Erasmus + DECLAME'FLE*.

« Języki Obce w Szkole », n° 4, 19–27. En ligne : <https://jows.pl/artykuly/literatura-frankofonska-o-migracji-i-wygnaniu-na-zajeciach-z-jezyka-francuskiego-perspektywa-dysku>

Wojciechowska, B. (à paraître), « Littérature francophone de migration et d'exil – quelle approche de lecture pour développer les compétences interculturelles en FLE », *Romanica Wratislaviensia* 69.

Received: 19.04.2022

Revised: 14.06.2022

ANNEXE

Critique littéraire journalistique⁸ du roman *François* de François Taillandier publié par Claire Lesegretain dans le quotidien *La Croix* du 7 février 2019. En ligne : <https://www.la-croix.com/Culture/Livres-et-idees/Francois-Roman-Francois-Taillandier-2019-02-07-1201000794> [consulté 01.04.2022].

François Taillandier se raconte comme un personnage de roman, témoin des grands bouleversements des années 1960 dans la France profonde.

1. « *Je le regarde, ce François de la photographie. Il y a de la gravité dans son regard. Je lui dois tout,*
2. *à ce François de sept ans, c'est lui qui détient dans son regard le secret de toutes mes ténacités,*
3. *de mes obstinations, de mes solidités. »*
4. En parlant de lui alternativement à la troisième et à la première personne du singulier, François Taillandier met
5. d'emblée en garde son lecteur. Celui-ci ne doit pas s'attendre à une autobiographie rigoureuse mais au portrait
6. d'un garçonnet, puis d'un adolescent qui a grandi à Clermont-Ferrand dans les années 1955–1975 et fut
7. contemporain d'un basculement de civilisation. Un sujet tout trouvé pour celui qui a raconté dans sa saga
8. en cinq volumes, *La Grande Intrigue*, un demi-siècle d'évolution des mentalités et des mœurs
9. (*La Croix* du 21 octobre 2010), et qui s'est penché sur la *Croissant* (2014) et *Solstice* (2015).
10. Une belle et large route dans le monde français de l'édition
11. Ce François, donc, grandit dans une banale famille auvergnate – le père fait carrière chez Michelin, et la mère
12. travaille à la Sécurité sociale – dont les racines ancestrales plongent dans la Gaule romaine. Tandis que
13. le mode de vie de son arrière-grand-père « *ressemblait à celui d'un propriétaire de villa rurale sous*
14. *Marc Aurèle* », et que chez la grand-mère maternelle, à Ferrières-*sur-Sichon* (Allier), on parle encore le patois
15. local, il va être le premier de sa lignée à prendre ses distances avec « *ces continuités évidentes et ces permanences*
16. *indiscutées* ». Dans cette famille, on respecte les livres tout comme on respecte Dieu, la foi et l'Église catholique.
17. De ses années à l'école primaire Saint-Gabriel, au milieu des soutanes noires des « chers frères », puis à l'école
18. Massillon, avec sa chapelle solennelle, François garde à la fois une dent contre le professeur de gym qui prenait
19. plaisir à l'humilier, et une reconnaissance infinie pour ses enseignants de français. Fasciné par
20. *Eugénie Grandet* de Balzac et par *Cyrano* d'Edmond Rostand – deux lectures qui, « *en quelques mois* »,
21. firent de François ce qu'il est –, l'adolescent va désormais vivre pour la littérature et l'écriture. Lui qui se trouve
22. « *malingre, moche et bourré de complexes* », commence à rêver de devenir auteur. Un bref détour de quatre
23. années par l'enseignement lui prouvera que là n'est pas son chemin. Depuis 1992, François trace une belle
24. et large route dans le monde français de l'édition.

Claire Lesegretain

⁸ Nous avons enlevé du texte la photo de l'auteur, François Taillandier, prise dans son enfance.