

Objet enseigné par la médiation d'un texte littéraire: un exemple en classe de FLE

Marie-Aline Hornung | Genève

In der Arbeit mit literarischen Texten stand in den vergangenen Jahrzehnten in zunehmenden Mass die Rolle des Lesers im Mittelpunkt und damit ein Zugang, der den Bezug der Leser zum Text als Interpretation und (Re)-konstruktion des Gemeintem formuliert. Wie steht es um den Unterricht des Französischen als Fremdsprache in diesem Bereich? Was wird hier über die Sprachkompetenz in der Fremdsprache hinaus zum Gegenstand des Unterrichts?

Die Autorin beschreibt in diesem Artikel die Analyse von Unterrichtseinheiten auf der Basis eines literarischen Textes, *Marins d'eau douce* von G. de Pourtalès, im Bereich Französisch als Fremdsprache und problematisiert die verschiedenen Niveaus der Reflexion und ihrer Formulierung im Rahmen der didaktischen Aktivitäten zu diesem Text. Auf diese Weise treten die verschiedenen Arten der Auseinandersetzung mit literarischen Texten in der Klasse ebenso zutage wie die jene Bereiche, die in der Beschäftigung mit Literatur zum Thema des Unterricht werden.

1. Introduction

Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture est essentiellement considérée comme un moyen pour apprendre la langue; par conséquent, le texte, quel qu'il soit, est au service de l'apprentissage de la langue. Pourtant, en FLE, l'usage du texte littéraire comme «prétexte» pour développer des compétences en français a souvent été critiqué, parfois à juste titre: selon les enseignants et certains chercheurs, une telle approche est réductrice car elle ne tient pas compte de la spécificité du littéraire par rapport aux textes non littéraires (Albert & Souchon, 2000: 9).

Ce reproche, qui relève peut-être de la sacralisation inconsciente, est certainement révélateur du poids des représentations sociales liées à cet objet culturel particulier qu'est la littérature: celle-ci aurait une valeur autre (esthétique, existentielle, philosophique...), une valeur supérieure aux textes non littéraires et ne saurait donc se contenter d'être uniquement utilitaire. Cette situation a donné lieu, dans le domaine du FLE, à une série de propositions concernant des moyens d'enseignement adaptés spécifiquement à l'objet littéraire. Même si elles ne sont pas toutes identiques, elles visent toutes à «favoriser l'établissement de

la relation texte-apprenant» (*Ibid.* p. 52), en évitant d'orienter la lecture par des questions sur le texte, en demandant aux étudiants de verbaliser leur rapport au texte, de dire comment ils sont entrés en relation avec le texte. Ce rapport entre le texte et le lecteur donnerait lieu à une «prise de parole fortement motivée engageant toute la personne dans ses choix les plus individuels» (*Ibid.* 53-56). Ces recommandations ne sont pas nouvelles. Dans les années 70 déjà, Henri Besse préconisait lui aussi de mettre l'accent sur la relation texte-apprenant: «Chaque élève essaie d'exprimer ce que le poème lui dit, comment il lui parle, ce qu'il a éveillé en lui en tant qu'objet poétique et non en tant qu'œuvre de Claudel, Desnos ou Jacob» (Besse, 1974: 70). Dans le même ordre d'idée, plus tard, Amor Séoud militait pour une logique d'appropriation du texte par le lecteur: «Ainsi le rapport au texte compte plus que le texte lui-même, l'histoire du lecteur plus que celle de l'écrivain, ou de la littérature» (Séoud, 1997: 128).

Les travaux des chercheurs œuvrant dans le domaine du français langue maternelle qui ont, selon nous, le mieux théorisé cette notion de «rapport au texte» et le lien entre processus d'élaboration du sens et expérience du sujet-lecteur (Jouve, 1993; Dufays, 1994; Tauveron, 1999; Hébert, 2004; Picard, 2003; Rouxel, 2006) ont peu filtré dans le domaine du FLE.

Selon ses promoteurs, cette démarche favorisant la relation lecteur-texte susciterait un mode de lecture plus adapté à la littérature et ouvrirait la voie à l'interprétation, puisque c'est le lecteur, à partir de ses hypothèses, de son itinéraire de lecture, qui construit le sens du texte.

Pour cette contribution, nous voudrions mettre cette opinion à l'épreuve de l'empirie et mieux comprendre quel est l'objet effectivement enseigné lorsque ce mode de lecture est proposé en classe de langue.

2. Cadre théorique

L'analyse que nous proposons ci-dessous s'inscrit dans un travail de thèse en cours dont la problématique générale concerne la construction et la transformation des objets enseignés par la médiation du texte littéraire en classe de français langue étrangère ou seconde. Autrement dit, quels sont les savoirs et savoir-faire langagiers construits dans l'interaction didactique par l'intermédiaire du texte littéraire? Cette recherche se fonde sur l'analyse de cours de langue filmés à l'École de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève.

L'expression «objet enseigné» désigne l'objet d'enseignement tel qu'il est effectivement enseigné, tel qu'il se concrétise dans l'interaction en classe. Par là, on veut marquer le fait que cet objet est le produit d'une transformation profonde qui engage son sens, ce que ne dit pas l'expression «objet d'enseignement». Si on se réfère à la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985: 37), l'objet enseigné se situe au niveau de la transposition didactique interne (ou de niveau 2) «qui se réalise à l'intérieur du système didactique (c'est-à-dire au sein de la classe, dans les interactions entre le maître et ses élèves)» (Reuter *et al.*, 2010: 227). Selon cette théorie, l'objet enseigné est le «pendant» de l'objet à enseigner (qui est, lui, le résultat d'une transposition didactique externe (ou de niveau 1)).

Notre travail de recherche se situe donc dans une problématique de transposition didactique et a pour référence les travaux, essentiellement en FLM, qui s'intéressent à la façon dont les objets à enseigner sont effectivement enseignés en classe (Canelas-Trévisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz, 1999: 145; Schneuwly & Dolz, 2009).

Le point de départ de notre recherche concerne la spécificité disciplinaire de la didactique de la littérature par rapport à celle de la langue (plus précisément: la spécificité des moyens d'enseignements du littéraire à un public de non francophones et la spécificité du littéraire pour ce public). Pour cerner cette spécificité d'un peu plus près, nous avons choisi d'observer ce qui s'enseigne effectivement quand un-e enseignant-e fait lire, fait étudier un texte littéraire à des apprenant-e-s allophones dans un cours de langue. Nous faisons l'hypothèse que dans une situation d'enseignement et d'apprentissage de la langue, à l'école, à l'université... où on lit pour apprendre cette langue, le texte entre en tension avec plusieurs visées puisqu'il est à la fois objet d'étude et

support d'enseignement. Même si une fable de La Fontaine constitue l'objet d'étude principal d'un cours (elle est lue, analysée, interprétée en classe), elle est aussi support d'enseignement pour l'exercice de la paraphrase, pour l'activation/l'apprentissage du vocabulaire, pour des échanges interculturels ou encore pour l'étude de l'argumentation.

3. Cadre méthodologique

Pour cette recherche, constituée d'un dispositif semi-expérimental de type longitudinal mis en place pendant toute une année académique, deux enseignantes ont accepté d'être filmées avec leur classe. Quatre textes leur ont été imposés par la chercheuse. Il s'agissait de trois textes littéraires¹ et d'un article de journal² (pour observer le contraste entre des démarches d'enseignement conçues pour la lecture de textes littéraires et des démarches d'enseignement élaborées pour la lecture d'un texte non littéraire). L'enseignante était totalement libre d'exploiter ces textes comme elle le voulait et pendant le nombre de séances d'enseignement qu'elle voulait.

Les données filmées (14 heures au total) ont été transcrites puis restituées sous la forme d'un synopsis, c'est-à-dire d'un résumé narrativisé du cours. Le synopsis, outil méthodologique conçu pour «étudier l'évolution de l'objet enseigné dans le cadre des pratiques de classe» (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006: 1)³, nous permet de reconstituer la logique dans laquelle les objets d'enseignement ont été élaborés dans l'interaction didactique. Grâce au synopsis, une double comparaison est rendue possible. En effet, il nous permet, d'une part, de comparer les dispositifs didactiques mis en place par l'enseignante pour la lecture des quatre textes. Il nous donne, d'autre part, la possibilité de comparer les dispositifs élaborés par les deux enseignantes filmées.

Les premiers résultats ont déjà révélé des différences significatives entre les deux enseignantes, l'une utilisant le texte comme objet d'étude principal, l'autre l'utilisant plutôt comme «prétexte». D'une enseignante à l'autre, les 4 textes du dispositif de recherche ne sont pas soumis au même traitement et les objets d'enseignement relatifs à ces textes ne sont pas les mêmes.

Pour le présent article, nous avons sélectionné une leçon de 90 minutes donnée par une des deux enseignantes filmées. Nous commencerons par une analyse de la macrostructure de la leçon qui donne à voir la démarche d'enseignement adoptée par l'enseignante et les mouvements de l'objet d'enseignement. Puis nous procéderons à une étude plus détaillée d'un extrait de 3 minutes environ où nous analyserons les régulations locales, formes interactives, sur le vif, non pré-méditées, entre l'enseignante et les étudiants à propos de l'objet d'enseignement. «Ces formes interactives contribuent à la construction de l'objet enseigné» (Schneuwly & Dolz, 2009: 175). Il y a régulation chaque fois qu'il y a une intervention ou réaction de l'enseignante quand les étudiants répondent, réagissent au dispositif de lecture mis en place.

4. Analyse de la macrostructure du cours

Voici le synopsis du cours dont nous analyserons un extrait. Ce sont les phrases de la rubrique «description» qu'il faut lire, car elles sont des indicateurs des démarches d'enseignement adoptées par l'enseignante et des contenus abordés⁴.

L'objet d'enseignement principal de ce cours était le texte, plus précisément le premier chapitre d'une autobiographie fictionnelle intitulée *Marins d'eau douce* écrite par G. de Pourtalès, publiée en 1919. Dans ce petit livre, le narrateur évoque ses souvenirs d'enfance au bord du lac Léman, en Suisse.

L'objectif principal de l'enseignante, expliqué lors d'un entretien préalable avec la chercheuse, était de «sensibiliser les étudiants à la lecture d'un texte littéraire».

Synopsis

Niveaux	Repère FST	Matériel	Description
I			Etude de <i>Marins d'eau douce</i> de Guy de Pourtalès
<i>Transition</i>	00-1.30		L'enseignante nomme l'auteur et le livre dont les étudiants vont lire un extrait: <i>Marins d'eau douce</i> de Guy de Pourtalès. Elle donne quelques indications biographiques sur l'auteur.
I.1.	1.31-3.26		Introduction au texte ou contextualisation
I.1.1		Q	• Expliquer le titre
I.2.	3.27-16.9		Découverte du texte
I.2.1.		I/Q	<i>Photocopie du premier chapitre</i> • Lire le texte silencieusement et exprimer ses sensations/objectiver la sensation qui se dégage du texte
I.3.			Analyse du texte
I.3.1	16.10-43.37	I/Q	• Relire le texte et identifier le narrateur, le lieu, les personnages principaux
I.3.2	47.38-54.43	Q	• Oraliser les deux premiers paragraphes (1 étudiante) • Répondre à des questions sur le texte
I.3.3.	54.44-70.1	I/Q	• Lire individuellement le texte (l. 19 à 55) et caractériser les vents
I.3.4.	70.02-80.13	I/Q	• Lire individuellement le texte (l. 59 à 69), objectiver l'impression qui s'en dégage et caractériser les personnages. • Oraliser le passage (2 étudiantes) • Objectiver l'impression qui se dégage du texte et caractériser les personnages (suite)
I.3.5.	80.14-86.22	Q	• Identifier un changement énonciatif à la fin du chapitre • Expliquer la particularité de l'association des termes «terreurs délicieuses»

Les unités englobantes (en gris foncé et en gris clair) du synopsis tout comme les activités des étudiants (en blanc) montrent que l'objet d'enseignement principal (ou contenu principal) est le texte: il est lu deux fois en entier, puis relu paragraphe par paragraphe selon un dispositif de lecture habituel dans un cours de langue étrangère. L'objet d'enseignement apparaît dans sa totalité au début, puis il est morcelé par paragraphes. L'attention se porte ensuite sur des unités plus petites: phrases et mots.

La démarche d'enseignement principale est de faire lire ce texte, les démarches secondaires sont de faire identifier le narrateur, les personnages, un changement énonciatif, exprimer ses sensations, objectiver l'impression qui se dégage du texte, etc., ce qui correspond souvent à une opération de paraphrase des éléments du texte. Quant aux activités de lecture à voix haute (1.3.2. et 1.3.4.), elles correspondent de fait à une opération d'oralisation permettant l'exercice de la prononciation (articulatoire et prosodique). On peut considérer ces démarches secondaires comme des «outils» (façonnés par la tradition scolaire pour la lecture de textes littéraires) dont l'enseignante se sert pour permettre l'accès au texte. Grâce à notre approche descriptive, nous pourrions montrer que ces «outils» sont également enseignés.

Il s'agit maintenant de voir comment les étudiants réagissent à ce dispositif de lecture (un dispositif correspondant à la catégorie «analyse de texte»). Dans la macrostructure du synopsis, nous avons isolé une phase de lecture, la première (niveau 1.2.1), qui dure un peu plus de 13 minutes, et dont nous avons analysé un extrait d'environ trois minutes.

Les étudiants sont donc invités à lire le texte individuellement puis à objectiver, en plénum, les impressions qui se dégagent du texte, ce qu'ils ressentent à la lecture de ce texte. Cette tâche correspond justement aux conseils donnés par les didacticiens que nous avons évoqués dans notre introduction pour la lecture de la littérature: verbaliser son rapport au texte, exprimer spontanément son ressenti, faire des associations entre le texte et son propre vécu, etc.

5. La mise en place du dispositif de lecture par la consigne

Pour pouvoir être enseigné, un objet d'enseignement est découpé en différentes dimensions, «élémentarisé sous des formes diverses» (Schneuwly & Dolz, 2009: 34), afin que les apprenants puissent en étudier les diverses facettes de façon progressive (*Ibid.* 25). Ces «formes» constituent ce qu'on appelle un «dispositif didactique». Pour mettre en place un dispositif didactique, l'enseignant dispose de différents outils (discursifs et matériels) parmi lesquels la consigne. Nous sommes au début du cours (3' 27"), l'enseignante a donné quelques informations sur l'auteur et le livre; avec l'aide des étudiants, elle a ex-

Il nous semble pertinent de surmonter la dichotomie que l'on établit traditionnellement entre le texte littéraire comme objet d'étude et le texte littéraire comme support d'apprentissage de la langue, puisqu'il est les deux à la fois.

pliqué la signification du titre *Marins d'eau douce*. Après cette première phase, elle distribue le texte aux étudiants et leur donne la consigne suivante (à l'oral uniquement):

Ens: vous allez d'abord faire une lecture individuelle hein de ce texte qui est relativement long et/à la fin de : vous allez heu essayer de voir heu selon vous quel à la lecture de ce texte quelle sensation se dégage du texte qu'est-ce que vous ressentez à la lecture de ce texte d'accord! juste à partir de cette lecture globale

Dans cette consigne, l'enseignante attribue la responsabilité cognitive de l'opération aux étudiants (vous allez... vous allez essayez de voir... selon vous) et, dans sa reformulation (à la lecture de ce texte quelle sensation se dégage), elle établit une équivalence entre une consigne qui se construit sur le **texte** et une autre sur le **lecteur** (qu'est-ce que vous ressentez à la lecture...). Les conseils préconisés dans le domaine du FLE pour la lecture de textes littéraires semblent être suivis ici puisque l'enseignante n'oriente pas la lecture par des questions sur le contenu, mais favorise dans un premier temps le rapport au texte du lecteur. L'enseignante opère une distinction en reliant le terme «sensation» au texte et le verbe «ressentir» au lecteur. Son insistance sur ces deux termes induit un certain mode de lecture lié au subjectif et très éloigné de l'analyse.

La mention du terme «lecture globale» à la fin de la consigne indique qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre du texte pour exprimer son ressenti. Ceci se trouvera confirmé dans le rappel de la consigne, juste avant la mise en commun, comme nous le verrons tout de suite.

Les étudiants ont une dizaine de minutes pour lire le texte puis l'enseignante reformule la consigne en s'adressant à une étudiante (10' 33"):

Ens: Alors vous avez lu une fois au moins/oui! sans rentrer dans le détail des mots que vous ne comprenez pas mais pour l'instant c'est pas important/alors heu Maria **vous avez ressenti quoi** en lisant ce texte qu'est-ce que : peut-être vous n'avez rien ressenti hein c'est pas obligatoire/mais est-ce qu'il y a **des sensations ou des choses qui se dégagent** : de la lecture enfin de **ce qui est dit**

On constate que l'enseignante fait à nouveau l'équivalence entre les deux consignes (**vous avez ressenti quoi** /est-ce qu'il y a **des choses** qui se dégagent de **ce qui est dit**), mais surtout qu'elle admet un possible échec du dispositif de lecture mis en place puisque «ressentir quelque chose» n'est pas obligatoire («peut-être que vous n'avez rien ressenti, c'est pas obligatoire»). Ce faisant, elle minimise l'aspect injonctif de la consigne et institue cette première phase de lecture comme une phase préparatoire, précédant le véritable travail, un espace de liberté où tout le monde peut exprimer ce qu'il ressent et même ce qu'il ne ressent pas à la lecture du texte.

6. La construction de l'objet enseigné par les régulations locales

Sur le versant des régulations locales, nous observons d'une part la réaction des étudiants au dispositif mis en place par l'enseignante, leurs reformulations (révélatrices de leur interprétation de la démarche d'enseignement) et, d'autre part, la réaction de l'enseignante aux réactions des étudiants à son dispositif. Ces manifestations sont constitutives du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Nous allons voir que les régulations portent ici surtout sur l'adéquation de la production des étudiants avec la consigne, moins sur la grammaticalité et l'acceptabilité sémantique des énoncés. Pour notre analyse, qui tente de faire une typologie des régulations, nous faisons l'hypothèse que des appréciations personnelles et subjectives sur le texte (des énoncés comme «ça me plaît», «c'est joli», «ça me rappelle», «j'aime beaucoup»...), et l'utilisation d'unités de prise en charge énonciative pour introduire son discours («selon moi», «pour moi», «d'après moi») peuvent être considérées comme des indicateurs de la relation particulière que l'enseignante veut instaurer entre le texte et le lecteur.

Mar: peut-être je me rappelle l'été

Ens: l'été humm pourquoi!

Mar: (parce que je profitais de mon été?) avec mon famille sur le lac

Ens: d'accord donc vous ralliez vous reliez ça à une expérience personnelle lac égale mes vacances égale l'été avec mes parents/c'est : c'est intéressant parce que ça fait : activer les souvenirs personnels/d'autres réactions !

La première étudiante réagit prudemment au dispositif de lecture. L'adverbe «peut-être» révèle son incertitude quant au genre de réponse à apporter. Mais l'énoncé «je me rappelle l'été» peut être considéré comme un indicateur de son implication dans le texte, puisqu'elle établit un lien avec elle-même («je me rappelle») sans expliciter tou-

tefois le rapport entre «l'été» et le texte. D'où la demande d'explication de l'enseignante. Dans sa réponse, l'étudiante se focalise sur un des thèmes principaux de la description (le lac), c'est-à-dire sur l'élément du texte le plus immédiatement compréhensible, et établit une correspondance entre cet élément et son propre vécu (ses vacances au bord du lac avec sa famille). L'enseignante régule cet apport en résumant, à rebours, la démarche d'équivalence effectuée par l'étudiante (été=ma famille sur le lac) tout en rajoutant l'élément «vacances» (lac=vacances=été avec mes parents) et finit par valider positivement cet apport («c'est intéressant»). Autrement dit, elle valide positivement le lien que l'étudiante établit entre son vécu et le texte en montrant que le point de départ de la démarche se trouve dans le texte. Le fait de décomposer le raisonnement de l'étudiante permet implicitement à l'enseignante d'ériger celui-ci en exemple à suivre. De cet apport singulier, elle déduit un modèle général qu'elle propose aux autres étudiants. La répétition de l'adjectif «personnel», d'abord attribué à l'expérience de l'étudiante puis répété sur un mode plus neutre grâce au pronom démonstratif («ça fait activer les souvenirs personnels»), confirmerait cette interprétation.

Cl: on peut dire que : c'est un petit/garçon qu'il se souvient de :

Ens: QUI se souvient

Cl: oui qui se souvient de tout ce qui est arrivé heu par exemple : son histoire de son grand-père aussi le temps si le temps venait du Sud s'il venait :

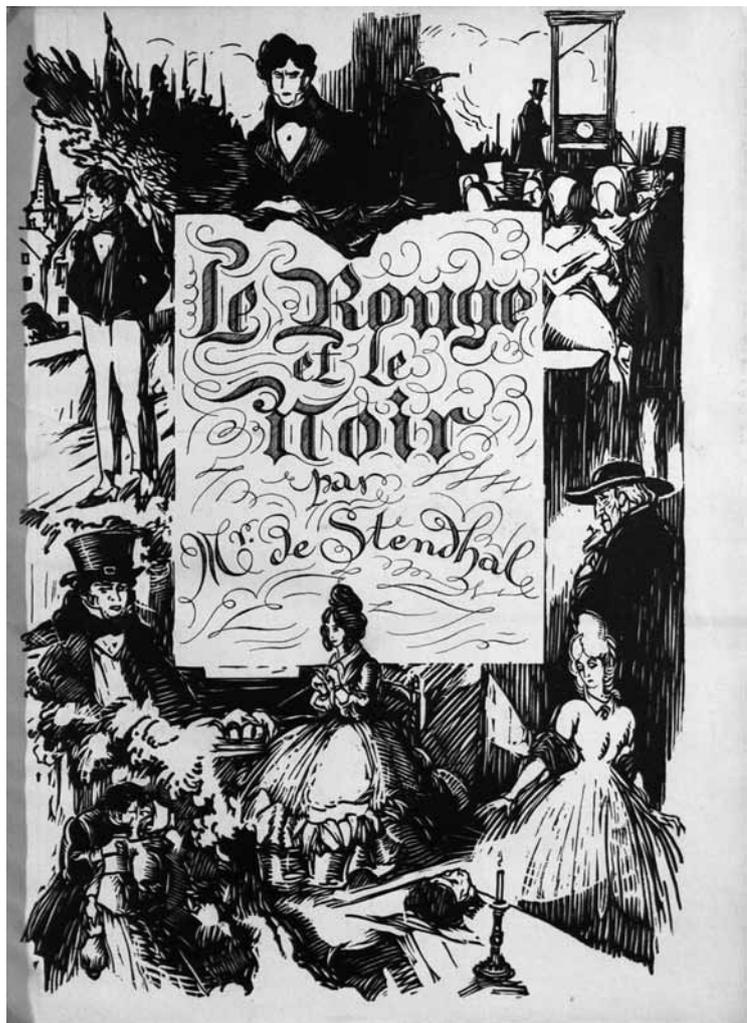
Ens: mais là vous me faites le résumé du texte

Cl: oui

Ens: mais c'est pas ça que je vous demande/c'est heu si : si il y a : à quoi ça vous fait penser est-ce que ça fait surgir une : une sensation une émotion donc là vous êtes déjà un peu dans le rationnel puisque vous : vous résumez ce que vous avez lu en fait/ce que je demandais c'était plus comme ça une impression voilà plutôt qu'une sensation une impression alors vous Maria c'était l'été/les vacances un souvenir hein donc quelque chose de plus immédiat que le : que le résumé qui est déjà sur le contenu du texte/un ressenti personnel/Olga!

Cette deuxième étudiante a mis en œuvre un mode de lecture littéral. En résumant le texte (ce qui présuppose déjà une très bonne maîtrise de la langue), l'étudiante montre qu'elle l'a compris. Résumer implique forcément une opération de sélection dans le texte, un repérage essentiel qu'il

s'agit ensuite de restituer. Effectivement, l'étudiante se focalise sur les constituants du récit (qui, quoi, où...) et sur l'aspect temporel: elle évoque le narrateur (un petit garçon), un personnage (grand-père), une succession d'évènements (tout ce qui est arrivé), elle a retenu l'élément climatique (le temps) et un élément du décor, de la description (le vent du sud). Mais dans son discours, il n'y a aucun indicateur de «la relation au texte», aucune implication personnelle dans le texte. Dans cet échange, on observe un phénomène de bifocalisation (Bange, 1992: 56), tout à fait habituel dans un cours de langue, étant donné l'asymétrie des répertoires langagiers entre les apprenants et l'enseignante: la première régulation porte sur le code et la deuxième régulation porte sur le contenu. La première intervention de l'enseignante concerne la grammaticalité de l'énoncé (c'est le pronom relatif «qui» et non le pronom relatif «que» qui doit être utilisé) et la deuxième régulation porte sur l'adéquation de la production avec la consigne. L'enseignante est obligée de la préciser, de la reformuler en proposant d'autres noms: une émotion, une impression. Ce faisant, elle rectifie le premier nom proposé («une impression voilà plutôt qu'une sensation»), très proche sémantiquement du premier et dans bien des



contextes synonyme, qui s'oppose, par contre, de façon nette à l'adjectif substantivé «**le rationnel**», apparemment banni de cette première phase de lecture. L'enseignante modifie les termes de la consigne en fonction de cette deuxième intervention. Elle cite la première étudiante en exemple (Maria c'était l'été/les vacances/un souvenir) alors que, sur le plan strictement linguistique, la performance de la deuxième étudiante est plus élaborée que celle de la première, et qu'elle révèle aussi une meilleure maîtrise de la langue. A ce stade, la compréhension littérale du texte et les aspects strictement linguistiques ont moins d'importance que le «ressenti personnel» du lecteur.

Olg: <le première> sentiment que : que est dégagé de ce : texte

Ens: alors qui alors là c'est bien c'est un verbe pronominal en fait qui se dégage

Olg: qui se dégage de ce texte **pour moi** c'est l'amour l'amour envers la nature plus spécifiquement dans ce cas là vers le lac

Ens: oui

Olg: et **pour moi c'est vraiment intéressant** de voir comme en utilisant des mots simples pas simples il y a quand même des mots que je comprends pas mais

Ens: oui oui mais c'est pas un texte scientifique

Olg: les phrases sont <courts> elles ne sont pas si <longs> il : **d'après moi** a réussi de transmettre la beauté du lac Léman moi **je suis d'accord** (rires) parce **moi aussi je suis amoureuse** du lac Léman donc **pour moi** c'est : c'est peut-être <un> **personne proche** si on peut dire (rires)

Ens: tout à fait très bien exactement donc là vous voyez ce que vous venez de dire c'est plein de : plein d'émotion hein justement la beauté la nature et puis la proximité finalement qu'on peut avoir avec cette description/ est-ce qu'il y a d'autres heu gens qui ont ressenti des choses un peu pareilles!

Dans ce troisième échange, on observe à nouveau un phénomène de bifocalisation: sur le code tout d'abord, puis sur le contenu. La troisième étudiante reprend en effet les termes de la consigne donnée tout au début de la phase de lecture par l'enseignante («Quelle sensation se dégage du texte?») mais elle substitue au terme «sensation» le terme «sentiment», un mot qui correspond mieux à «l'amour» évoqué plus tard. L'effort de l'étudiante pour restituer la structure

de base de la consigne de départ, son échec partiel et son auto-correction, grâce à l'étayage de l'enseignante, sont révélateurs d'un processus d'apprentissage: il s'agit d'apprendre, de mémoriser une formule permettant d'introduire un commentaire personnel sur un texte littéraire, une formule transférable dans un autre contexte, pour commenter d'autres textes littéraires. Dans son étayage, l'enseignante a recours à un métalangage propre au cours de FLE: elle catégorise le verbe («c'est un verbe pronominal»); en faisant appel à la mémoire de l'étudiante, censée savoir qu'un verbe pronominal se construit avec un pronom réfléchi, elle justifie également sa correction et lui donne une légitimité institutionnelle supplémentaire.

Les autres mouvements de régulation concernent le contenu du discours de l'étudiante. Celle-ci s'est focalisée sur les thèmes principaux de la description (la nature et le lac) et a déduit de cette description un sentiment (l'amour) exprimé par le narrateur envers le lac. Les indicateurs de la relation au texte sont nombreux: les unités de prise en charge énonciative qu'elle utilise («pour moi», «d'après moi») témoignent de son engagement personnel dans le texte, qui se traduit peut-être aussi par un phénomène d'identification avec le narrateur («c'est peut-être un personne proche...»).

La difficulté de compréhension qu'elle exprime («il y a quand même des mots que je comprends pas») fait réagir l'enseignante qui valide son interprétation («oui oui») et qui minimise l'importance d'une compréhension exhaustive en opposant ce premier chapitre de *Marrins d'eau douce* à une toute autre catégorie de texte: le texte scientifique. Cette opposition rappelle celle qu'établissent Jean Peytard et Sophie Moirand (1992: 61) entre texte (= texte littéraire) et document (= texte non littéraire), les marques distinctives du texte étant, selon ces auteurs, la polysémie et la connotation, celles du document étant la monosémie et la dénotation. Ce modèle est encore assez répandu dans le domaine du FLE. La remarque de l'enseignante sous-entend que, contrairement à un texte scientifique, dont il faudrait comprendre chaque mot pour en saisir le sens, le texte littéraire n'exige pas une compréhension totale. Autrement dit, il n'est pas nécessaire de tout comprendre dans un texte littéraire pour entrer en communication avec lui et l'interpréter. C'est un peu comme si sa dimension esthétique rendait une compréhension fine et détaillée inutile.

L'enseignante valide le dernier apport de l'étudiante de façon très valorisante («tout à fait, très bien, exactement») en rappelant son discours dont elle récapitule les traits marquants: [discours] plein d'émotion, beauté de la nature, proximité [du lecteur] avec la description. La combinaison des deux adverbes «donc là», introduisant le commentaire de l'enseignante, permet à la fois de pointer ce qui vient d'être dit (valeur anaphorique) mais aussi d'insister sur l'importance de la production de l'étudiante et d'en faire un modèle à suivre, la question finale de l'enseignante («Est-ce qu'il y a d'autres gens qui ont ressenti des choses un peu **pareilles?**») orientant les autres étudiants vers ce mode de lecture subjectif et ce genre de production orale.

7. Conclusion

Au début de notre contribution, nous nous proposons de mieux comprendre quel était l'objet enseigné lorsqu'un tel mode de lecture était imposé. L'analyse croisée de la macrostructure du cours, par le biais du synopsis, et l'analyse des régulations locales a fait apparaître deux objets qui s'enchaînent. En effet, alors que le synopsis montre que l'objet d'enseignement principal est le texte, les quelques minutes d'interaction entre l'enseignante et les élèves nous laissent penser qu'à ce moment précis du cours, le texte est avant tout un support (donc un «prétexte») permettant aux étudiants d'exprimer leur subjectivité.

L'objet effectivement enseigné serait donc ici «l'expression de la subjectivité et de l'opinion à propos d'un texte», un savoir-faire qui implique obligatoirement la mobilisation/l'apprentissage d'un vocabulaire bien précis, activité propre à un cours de langue étrangère. Ce savoir-faire peut être transféré ensuite à d'autres domaines, pour parler d'autres textes littéraires, et même à la limite, pour parler d'autres objets culturels (un tableau, un film...). Mais l'apprentissage de ce genre oral se fait par la médiation d'un texte qui, par ses particularités stylistiques et esthétiques, influence forcément le contenu des échanges verbaux.

Par conséquent, au vu du statut particulier du texte littéraire dans une situation d'apprentissage de la langue, il nous semble pertinent de surmonter la dichotomie que l'on établit traditionnellement entre le texte littéraire comme objet d'étude et le texte littéraire comme support d'apprentissage de la langue, puisqu'il est les deux à la fois. Il serait plus constructif d'envisager les activités imposées aux étudiants (exprimer son ressenti, paraphraser un passage du texte, oraliser un paragraphe, etc.) comme des objets d'enseignement à part entière et non uniquement comme des démarches permettant l'accès au texte. C'est peut-être de cette façon qu'on arrivera à articuler didactique de la langue et didactique de la littérature.

Notes

¹ Une fable (J. de La Fontaine, Le Loup et l'agneau), un poème (C.F. Ramuz, Le Pays), un chapitre de roman (G. de Pourtalès, Marins d'eau douce).

² «Un parcours touristique», un billet d'humeur de La Liberté sur le 1^{er} août à Zermatt.

³ Méthodologie de référence pour l'analyse des données: Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009).

⁴ La colonne «niveaux» concerne les niveaux hiérarchiques de la leçon. Le premier niveau pris en considération est celui qui concerne les activités que doivent faire les étudiants (niveau «blanc», par exemple 1.1.1). Ces activités sont ensuite résumées par un titre générique (niveau «gris clair», par exemple 1.1.). Enfin, l'ensemble de ces titres est résumé par un titre encore plus général (niveau «gris foncé», par exemple 1). Le niveau «transition» signale qu'il n'y a pas d'activités d'étudiants et que seule l'enseignante parle. Pour les concepteurs du synopsis, l'étiquetage et la restitution narrativisée des activités scolaires sont le résultat d'une interprétation, on ne peut donc pas définir de niveaux hiérarchiques au préalable. (Schneuwly & Dolz, *ibid.*, p.94). La colonne «repère» concerne le repère temporel, la colonne FST concerne la forme sociale du travail: l'enseignante peut procéder par questionnement à l'ensemble de la classe (Q), elle peut aussi choisir de faire travailler les étudiants en dyade (D) ou individuellement (I) (*Ibid.*, p. 98). La colonne «matériel» concerne le matériel utilisé par les étudiants.

Bibliographie

Albert, M.-C. & Souchon, M. (2000). *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette/FLE.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 1, 53-85.

Besse, H. (1974). Poésie et expression. *Le français dans le monde*, 103, 20-30.

Canelas-Trévisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thévenaz, T. (1999). L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège: Mardaga.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire (tome II)*. Bruxelles: De Boeck/Duculot.

Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly B. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin Glorian et al. (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire sur les méthodes de recherches en didactique de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presse universitaire du Septentrion.

Hebert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 605-630.

Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.

Peytard, J. & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette FLE.

Picard, M. (2003). *La lecture comme jeu*. Paris: Edition de Minuit.

Reuter, Y. et al. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

Rouxel, A. (2006). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires.

Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Marie-Aline Hornung

est chargée d'enseignement à l'École de langue et de civilisation françaises à l'Université de Genève et doctorante en Sciences de l'Éducation.