

LA LITTÉRATURE À L'ÉPREUVE DU FLE

Françoise Demougin

Universités Montpellier II et Montpellier III

Abstract: From the inaugural character of the literary text, we look in this article to restore all its place to the literary text into the teaching - learning of the French as a foreign language. The literary text so appears as the place of an appropriation of the language and by the language for his reader. The didactic gesture has to take into account this reality of an empirical reader participating collectively and individually in an event of reading.

Key words: literature, French as a foreign language, didactics, appropriation, empirical reader

Abstrakt: Autorka sa v článku odráža od inaugúrálnej dimenzie literárneho textu, na základe čoho poukazuje na dôležitosť literárneho textu vo vyučovaní/učení sa francúzštiny ako cudzieho jazyka. Literárny text sa javí pre čitateľa ako miesto osvojenia si jazyka prostredníctvom samotného jazyka. Didaktické gesto musí vziať do úvahy túto skutočnosť o empirickom čitateľovi participujúcim kolektívne aj individuálne na udalosti čítania.

Kľúčové slová: literatúra, francúzština ako cudzí jazyk, didaktika, osvojovanie, empirický čitateľ

LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE DU FLE : UNE IMPOSSIBLE ÉTOILE ?

Il serait sans doute vain de vouloir ici, en quelques mots, définir la littérature. Pourtant si nous voulons nous intéresser à sa didactique, il nous faut bien définir cet objet que nous allons tenter d'enseigner dans un contexte FLE. Michel Foucault, dans *L'Ordre du discours* (1962) évoque pour définir le texte littéraire la différence entre des discours qui « se disent, au fil des jours et des échanges, et qui passent avec l'acte qui les a prononcés », et des discours qui génèrent des actes de paroles nouveaux, qui « les reprennent, les transforment ou parlent d'eux », des discours qui « sont dits ». Parmi ces derniers il place le texte juridique, le texte religieux et le texte littéraire, qui nous intéresse ici. Ainsi la dimension inaugurale du texte littéraire lui confère ce qui le distingue radicalement des autres discours. On peut donc penser que c'est cette même dimension que le geste didactique se doit de prendre en compte, de manière à légitimer un objet à enseigner qui apporterait ce que nul autre objet ne peut apporter.

Rendue dès lors nécessaire, la parole sur le texte, à partir du texte, pour le texte, ne devrait procéder dans le contexte scolaire que d'un désir de parole (que celui-ci prenne l'apparence d'une paraphrase, d'une glose ou encore d'un commentaire) né dans l'espace même de la classe à partir des interactions entre texte, professeur et pairs. Le texte littéraire serait un lieu où se joue la parole du lecteur devenu « lecteur participant ».

Si la littérature se prête difficilement au jeu des définitions, l'acte de lire, lui, peut être plus facilement cernable : qu'est-ce que lire en effet sinon procéder d'une part à des interlectures où se joue le plaisir de la reconnaissance et de la subversion. Reconnaissance de schèmes constitués, de références collectives, de stéréotypies, au cœur de la construction d'un imaginaire collectif qui rassemble les lecteurs en une « communauté interprétative ». Subversion d'un texte, d'un auteur, qui s'attache à déconstruire ces éléments collectifs pour gagner toutefois des lecteurs réunis encore ensemble. Dans la reconnaissance, comme dans la subversion, se joue une connivence intellectuelle, d'où l'on aime à s'orner. Pourtant à côté de ce repérage d'un maillage d'interlectures, le lecteur opère d'autre part un autre travail, de fictionalisation singulière celui-ci : il s'agit en effet d'une lecture sur soi, d'une lecture à soi plus exactement, où s'écrit un texte surligné en quelque sorte par les résonances intimes de chaque lecteur, liées à son histoire personnelle, ses fantasmes, ses événements de vie. Texte volatile, qui n'est que dans la fugacité des émotions et réflexions qu'il suscite. Texte mystérieux aux autres lecteurs, à l'auteur même, qui ne vit ni dans le contresens ni dans l'approximation, mais dans la singularité d'une expérience de lecture. Cette expérience de lecture est-elle reproductible en classe ? Toute la question didactique est là...

On l'aura compris, s'il faut parler d'authenticité alors dans la classe de FLE, ce n'est pas tant dans la pseudo-authenticité d'un texte littéraire qui ne serait pas fabriqué pour des fins pédagogiques, mais dans l'authenticité, ou plutôt la vérité, d'un rapport instauré au cœur d'une langue *a priori* étrangère entre un texte et des lecteurs, entre un texte et un lecteur.

LA LANGUE DE L'AUTRE

La langue du texte littéraire, la langue littéraire n'est pas celle qui constitue le lecteur dans son identité : c'est une langue qui lui est radicalement étrangère dans son apparence comme dans ses fonctionnements et ses fonctions. C'est sa langue et ce n'est pas sa langue. Tout menace d'étrangeté le lecteur : les personnages, l'intrigue, les lieux, l'espace même... Le texte littéraire est le lieu pour le lecteur de la rencontre d'une non-identité à soi. On le voit, le

texte littéraire écrit en français langue étrangère pour un lecteur slovaque, par exemple, n'est alors qu'un cas particulier de toute lecture littéraire en français langue maternelle.

C'est que la langue littéraire est avant tout un usage de la langue parmi d'autres, un usage dans lequel ne se reconnaît pas nécessairement le lecteur, un usage irréductible à une modélisation rassurante. Le lecteur fait ainsi l'expérience paradoxale d'une langue ni tout à fait la sienne ni tout à fait une autre, quelle que soit la langue dans laquelle le texte est écrit. Pour un lecteur slovaque, un texte littéraire écrit en français n'est pas différent dans son appréhension qu'un texte littéraire écrit en slovaque. C'est là le paradoxe sur lequel nous aimerions fonder notre recours/retour de la littérature pour l'enseignement-apprentissage du FLE.

LA LITTÉRATURE ET LE FLE : ÉVOLUTION À TRAVERS L'EXEMPLE DES MANUELS GÉNÉRALISTES¹

L'enseignement de la littérature, y compris en FLM, s'il ne va pas de soi du fait en particulier de l'objet propre à cet enseignement et de ses liens avec les autres enseignements, a toujours très fortement articulé la langue et la littérature, rendant inséparable l'enseignement de la littérature du corpus d'œuvres qu'elle déploie dans l'Histoire. Les manuels en attestent², y compris ceux de FLE. Dans son usage scolaire, le texte littéraire est donc apparu, et continue d'apparaître, comme un laboratoire langagier précieux pour maîtriser à la fois des références culturelles et des structures linguistiques. Qu'en est-il en FLE ? Sacralisé par les méthodes traditionnelles, puis écarté par les méthodes audiovisuelles, le texte littéraire est revenu en FLE avec les approches communicatives et la notion de « langue-culture », pour être aujourd'hui à nouveau interrogé, voire soupçonné, par l'approche actionnelle. A l'heure où culture première et culture seconde (Dumont, 1968) s'écartent de plus en plus l'une de l'autre, où

¹ Nous entendons par là des manuels publiés en France sans contextualisation géographique particulière.

² Les manuels, que Talleyrand définissait comme « des livres élémentaires, clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion, rendant universellement familières toutes les vérités et épargnant d'inutiles efforts pour les apprendre », sont un champ d'observation très précieux à notre sens. Les quatre fonctions en effet qui les constituent (Choppin, 2005), à savoir référentielle (programmes), instrumentale, idéologique et culturelle, documentaire, rappellent le double projet à l'origine de leur apparition comme premiers média éducatifs à connaître une diffusion nationale : la normalisation politique (pensée globalement, dans le cas du FLE, autour de la notion de francophonie) et la standardisation scientifique (quels savoirs savants utiliser, construire ?). Nous allons voir comment tout cela se construit en situation de FLE.

l'élève devient un acteur social (Puren, 2006), l'articulation langue-littérature peine à être cohérente en FLM comme en FLE. La conception ancienne d'une lecture littéraire consistant à transformer un même texte par une logique quasi religieuse du commentaire, rebute les didacticiens du FLE. Les approches disjointes que connaît le texte littéraire (sociologiques, psychanalytiques, constructivistes, philologiques, herméneutiques...), l'identité fuyante de son lecteur, tout menace la cohérence didactique d'un objet de formation il n'y a pas si longtemps exhibée sur les plans moral, esthétique et intellectuel. Les contradictions de ce fait à son propos se multiplient : le texte littéraire, perçu depuis longtemps comme le lieu d'une « langue cultivée » (Saussure, 1973), devient même un « mode d'expression coupé de l'apprentissage de la langue » (Encrevé, 2007), tout en restant un support incontournable d'activités scolaires. Entre visée transculturelle, souci patrimonial et modélisation linguistique, entre critique littéraire et interactions langagières, comment le FLE / FLS pense-t-il la littérature ?

Cette dernière, ou plutôt le texte littéraire, apparaît comme une manière de dire « peu habituelle » et un lieu de dénis sapé par l'omnipotence du CECRL.

A) Le texte littéraire ou une manière de dire « peu habituelle »

Le texte littéraire apparaît dans les manuels qui nous intéressent comme une manière de dire « peu habituelle », voire difficile, éloignée du français standard, ce qui n'est pas surprenant en soi³ mais aboutit à plusieurs conséquences dans l'élaboration de l'appareillage didactique :

Une valorisation des exercices/aides à la lecture portant sur le lexique.

Une valorisation de la langue, des activités de langue et de langage, en particulier des activités orales.

Une valorisation de la compréhension au détriment de l'interprétation, qui fait une place parfois surprenante au stéréotypage (l'élégance française peut ainsi être vue au travers d'un texte d'Inès de La Fressange...).

Une absence de démarche interprétative et de prise en compte du lecteur réel, fictionnalisant, alors que ce dernier est identifié par un niveau linguistique en FLE.

Une valorisation des notices biographiques des auteurs. L'image d'auteur construite par le manuel est celle d'un être à part, exemplaire sur le plan linguistique et / ou politique au sens large.

Une absence d'iconographie, alors même que l'image est abondamment utilisée dans les cours de FLE.

³ Le développement de la fonction poétique à partir du schéma de la communication de Jakobson a beaucoup développé cette représentation chez les étudiants français.

Une absence de tissage, d'interlectures dans la production comme dans la réception des œuvres.

L'appareil didactique proposé exhibe ainsi une dévalorisation de la notion de compétence : si cette dernière est bien la capacité pour un sujet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes afin d'effectuer une action complexe, quelle tâche complexe et exigeante donne-t-on à faire à l'élève dans ces manuels ? Aucune... et surtout pas celle de lire des œuvres écrites en langue française...

B) Le texte littéraire ou le lieu des dénis

C'est au sein même de la littérature qu'il nous faut chercher le premier déni, celui de la diversité littéraire. Si la littérature francophone fait une apparition timide encore, la littérature pour la jeunesse n'a aucune place. Aucune trace en effet dans ces manuels de cette dernière pourtant extrêmement précieuse d'abord en raison de la langue qui la dit, langue épurée, grossissant les caractéristiques pragmatiques d'une langue-culture, vierge d'interprétation préconstruite, prête à constituer une aire particulièrement riche⁴ de négociation du sens. Cette absence a de quoi surprendre d'autant qu'il paraît juste didactiquement de s'appuyer, pour l'acquisition d'une langue étrangère, sur ce par quoi les locuteurs natifs apprennent collectivement à lire et à penser, à se construire comme sujets lecteurs. La littérature de jeunesse est cette première forme de culture commune scolarisée étonnamment oubliée par le FLE. Les manuels qui nous intéressent opèrent sans aucun doute une hiérarchisation des œuvres littéraires dans laquelle la littérature pour la jeunesse tient la dernière place, parce qu'elle s'adresse à de jeunes lecteurs, parce qu'elle ne peut être qu'évincée d'une culture littéraire considérée comme élitaire. À ce déni d'une partie de la littérature on pourrait ajouter celui d'autres catégories d'œuvres, notamment les romans policiers et bandes dessinées. À quoi l'on voit que la littérature enseignée a bien du mal avec la diversité littéraire...

Ajoutons à ce premier déni un deuxième déni, celui du lecteur en tant qu'être agissant : il est en effet absent des activités proposées, absent aussi en tant praticien du littéraire dans sa langue maternelle. Ce déni est en réalité la raison du précédent que nous soulignons : les enseignants de FLE dans leur grande majorité ne perçoivent dans la lecture littéraire que la lecture distinguée, la « lecture pure » (Bourdieu, 2001) refusée par le sociologue au nom de la violence symbolique. Là s'ancrent précisément l'incrédulité des tenants de

⁴ M. Tournier faisait remarquer à juste titre lors d'un entretien, que les livres de jeunesse sont des livres plus courts parce que les enfants lisent plus lentement et des livres qui doivent « offrir une marge d'interprétation beaucoup plus vaste pour permettre à mon jeune lecteur d'inventer ».

l'approche actionnelle devant la reconnaissance d'une force culturelle au sens large de la littérature et leur réticence à accorder une place à la littérature.

Les auteurs prennent alors toute la place dans les manuels de FLE, construits comme des êtres « uniques » qui provoquent l'universalisation des conditions de possibilités de leur lecture, des figures patrimoniales que le monde hérite de la France. Loin d'être une figure construite par le texte et par le lecteur (Amossy, 2009), l'auteur est une donnée civilisationnelle, lettrée et emblématisée : une conséquence, sans doute inattendue, est qu'Inès de La Fressange peut alors devenir l'égal de Victor Hugo au nom de l'élégance française distinguée. Le manuel de FLE semble ainsi ne vouloir penser la lecture du texte littéraire que comme une expérience de l'altérité, d'une altérité appuyée : Beaumarchais est un auteur essentiel du XVIII^{ème} siècle, qui a préparé la Révolution française. Son actualité n'est pas un enjeu, même esthétique. C'est une forme d'universalisme qui légitime l'auteur de littérature française, à quoi l'identité lectorale n'aurait pas de part. Ainsi s'explique la structure thématique, ou chronologique des manuels de littérature en FLE.

C) La sape du CECRL

La catégorisation à partir du CECRL des destinataires des manuels finit de construire l'image d'un lecteur flou, n'existant qu'en fonction d'une capacité langagière en langue cible évaluée à l'aune d'un outil improprement appliqué puisque dépassant le strict cadre géographique de l'Europe et des langues qui y sont en contact. L'approche communicative, et après elle l'approche actionnelle prônée aujourd'hui en FLE, semblent avoir oublié la dimension sociale de la lecture littéraire, de la lecture participative que tout texte littéraire induit ; toutes deux, et les didacticiens du FLE dans leur majorité nourrissent des craintes à l'égard de la littérature dont l'enseignement conduirait à un apprentissage élitaire qui ne conviendrait pas à l'acteur social visé. Cette erreur d'appréciation provient, à notre sens, d'une méconnaissance des recherches en didactique de la littérature en FLM mais nous y reviendrons. Prisonnier d'une vision patrimoniale des textes déployés et d'une approche langagière souvent modélisatrice, le manuel de « Littérature et FLE » finit par être un livre « brouillé », sans ordre et sans finalités didactiques clairement identifiées, qui oublie la diversité potentielle de son objet, la diversité potentielle de ses destinataires (enseignants, étudiants, élèves..., francophones natifs ou non natifs...) en affichant de manière dérisoire un niveau CERL (le plus souvent A2-B1 évidemment...), qui, par delà l'alibi d'une approche actionnelle revendiquée (à des fins commerciales et concurrentielles - et on pourrait s'interroger sur l'exportation systématique à l'étranger d'un cadre conçu pour les pays européens), empêche toute réflexion didactique cohérente.

Voilà donc des manuels structurés essentiellement autour d'un principe cumulatif (d'ordre historique par la chronologie ou d'ordre thématique), qui ne renvoient par conséquent à aucune progression dans les apprentissages, spiralaire ou autre. Tout se passe comme si le texte littéraire échappait à l'instance didactique. Cet évitement n'a rien d'étonnant si l'on se rappelle le déni du lecteur déjà signalé. Le caractère supranational ne suffit pas à expliquer cette structuration qui ressortit davantage à une sorte de résignation didactique devant la dimension autotélique du texte littéraire, lequel apparaît comme un recours obligé (sans doute lié au rayonnement littéraire de la France dans les siècles précédents à travers des textes et des auteurs dont les noms des établissements de l'AEFE témoignent) mais non vraiment souhaité, et jamais envisagé dans ses spécificités.

La littérature enseignée en FLE n'apparaît donc, à travers ces manuels, ni comme transmission de savoirs (spécifiques, techniques, formels) ni comme technique pédagogique (lecture d'œuvres intégrales ou explication de texte, lecture spécifiquement littéraire) ni comme lieu de formation (intellectuelle et sensible, collective et individuelle). Elle se résume à une liste (c'est une somme de livres, d'auteurs, de citations empilés) et à un travail minimal sur le langage (minimal au regard des potentialités langagières), où l'identité littéraire du texte est perdue, aux deux sens du terme. La littérature ainsi enseignée, est loin, à l'évidence, d'être entre « objet » et « outil » (Dufays – Gemenne – Ledur, 2005, p. 152-154) ; elle demeure dans un entre-deux moins définissable, *no FLE's land* englué dans des questions didactiques vives que nous allons maintenant exposer.

DES QUESTIONS DIDACTIQUES VIVES À AFFRONTER

Ces questions vives s'ordonnent autour de trois axes : la formation des enseignants, l'enseignement de la littérature et le choix des supports, des textes littéraires à étudier. Nous allons les redire ici.

En termes de formation, peut-on enseigner la littérature ou à partir de la littérature en FLE sans nécessité pour l'enseignant d'une formation spécifique (à l'instar de ce que les textes officiels français du 28 août 2008 proposent pour l'enseignement de l'histoire des arts au primaire) en didactique de la littérature ? Si la réponse est non, comment fait-on alors que la plupart des didacticiens du FLE ont une formation sciences du langage ? Les masters professionnalisants « Français Langue non maternelle » dans les universités françaises relèvent quasiment tous de la 7^{ème} section du Conseil National des Universités français et fort peu parmi eux proposent des UE obligatoires de littérature.

En termes d'enseignement, plusieurs questions émergent, que nous allons rappeler : comment allier construction identitaire et construction des savoirs, savoirs culturels, savoirs langagiers, sachant que ces constructions ne se valent pas et que ces savoirs ne sont pas de même nature? A quel outil de systématisation recourir ? et quelle place pour la sociologie culturelle dans l'enseignement de la littérature, puisque la médiation à laquelle amène tout outil peut être une aide pour certains élèves, un obstacle pour d'autres ? Comment apprendre à apprendre la littérature en FLE ? Vers quelle unité de travail s'orienter ? Peut-on échapper au texte court, forme vers laquelle le contexte scolaire et la situation didactique orientent ? Que mettre derrière l'approche dite actionnelle sinon des catégories grossières par rapport aux enseignements, comme le montre l'inflation des formes d'oralisation dans les supports ou les activités ? Comme le montre aussi, et d'une autre manière, l'inflation des travaux présentés au CNU français qui ont pour thématique les supports multimédia ou cet hypermédia qu'est internet. Pour autant une vision transculturelle (Forestal, 2009) ne peut à elle seule résumer l'apport du texte littéraire en enseignement-apprentissage du FLE. Alors ? Comment, en partant d'une définition de la culture comme « construction sociale qui met en relation un ensemble plus ou moins articulé d'objets, de valeurs, de pratiques...etc. avec une communauté donnée » (Reuter, 2009), intégrer la culture des élèves, si souvent ignorée dans le geste professionnel de l'enseignant de FLE ?

Et enfin, en termes de supports, comment poser en FLE la question des textes choisis, traiter le phénomène d'emblématisation et éviter le risque d'anhistoricisation⁵ par une approche exclusivement linguistique et trop souvent instrumentalisante ?

Il ne peut être question ici de régler toutes ces questions soulevées, mais nous souhaitons apporter cependant quelques éléments de réponse à travers le prisme du texte, du lecteur et de l'auteur.

UN TEXTE LITTÉRAIRE À RETROUVER

On défend souvent la littérature en FLE au nom d'une appartenance à la catégorie des « documents authentiques », notion contestable, nous l'avons vu, au regard de la scolarisation des dits documents, quelle que soit la situation didactique. Mais dans le cas du texte littéraire il semble en outre qu'il

⁵ Certains manuels « nationaux » historicisent au contraire complètement la littérature en la mettant au service d'un discours idéologique (cf. les manuels algériens par exemple où le sujet du texte oriente fortement le choix auquel il a donné lieu...).

s'agisse moins de l'authenticité du « document » que de l'authenticité de la lecture entreprise : quand on étudie un texte fonctionnel en FLE, une affiche publicitaire par exemple, l'élève n'est pas amené scolairement à acheter le produit vanté. Alors que dans le cas du texte littéraire, on lui demande d'être un lecteur authentique : là réside la force et la gageure didactiques de ce support, à la condition d'une attention portée aux variables culturelles, à la « qualité » littéraire des œuvres et surtout aux relations qui se tissent lors de la rencontre entre un lecteur et une œuvre. Ce dernier point suppose l'appréhension d'un espace de représentation, où se construisent à la fois les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (par définition peu maîtrisables) de l'activité des lecteurs empiriques, où s'exerce une stratégie de lecture, d'appropriation de l'œuvre lue, quelle que soit la forme sous laquelle elle se manifeste. C'est un domaine nécessairement fluctuant et la notion d'« événement de lecture » peut servir de plate-forme à ces diverses questions, mais chacun peut pourvoir, avec ses expériences propres, à la formulation d'autres outils de travail. Nous resterons donc forcément dans l'éclectisme dont parlait Ch. Puren à propos de l'enseignement de la culture, pour retrouver les racines culturelles et l'ambition intellectuelle de l'apprentissage d'une langue dans une activité spéculative. Il s'agit aussi de rechercher un effet de décentration critique sur la base des variations culturelles et non de transposer sur la base d'analogies vagues. Il s'agit bien en définitive d'apprendre à mobiliser des savoirs en situations et en relations, dans leurs diversités, dans leur complexité. C'est vrai en FLM, ce l'est encore davantage en FLE.

S'il faut parler du texte littéraire en FLE c'est donc à notre sens en retravaillant la notion de *texte proche* vs *texte lointain* dans la perspective d'un texte littéraire que nous avons au début de notre propos défini comme « inaugural » (Foucault, 1962). La proximité d'un texte se mesure à l'aune du désir de parole qu'il procure au lecteur, sans que le niveau linguistique soit prépondérant dans l'approche du texte. Dans l'expérience ordinaire de la littérature, l'élève doit s'approprier⁶ son rapport à soi et à une langue autre, à ses possibles. Le lecteur-apprenti de FLE, balbutiant cette langue étrangère, doit osciller entre la place qui lui est assignée par l'étrangeté linguistique de la langue qu'il lit, et la conduite d'appropriation par laquelle il regarde le texte littéraire comme une « capacité » mise à sa disposition. Là, dans cette « accommodation », est la promesse didactique, moins dans une co-énonciation telle que Eco la démontrait magistralement (1979) que dans une ré-énonciation, celle-là même

⁶ En FLM il s'agira davantage d'une réappropriation comme le souligne M. Macé dans *Façons de lire, manières d'être*, Paris : Gallimard NRF essais (2011), p. 225 et sq.

qu'évoque Rancière (2009). Le recours à des activités de remémoration et d'annotations (moins pesantes que le commentaire), de surlignage, s'appuyant sur les habitudes collectives et individuelles des élèves est alors extrêmement précieux. De ce fait, la question du choix des textes littéraires et de leur longueur devient seconde voire secondaire. C'est d'un lecteur participant, désirant, que le FLE a besoin.

Il ne s'agit pourtant pas de jeter le bébé avec l'eau du bain, selon l'expression aujourd'hui consacrée, mais de donner sa place, à côté de l'auteur – personnage, à l'image d'auteur construite par le lecteur à l'appui des entours de l'œuvre littéraire. Pour ce faire, il importe de permettre par l'appareil didactique que l'élève se pose lui-même la question de l'auteur : qui est-il ? Comment l'imaginer ? À partir de quoi ? Pourquoi ce désir de le lire ? etc. L'image d'auteur, selon R. Amossy (2009), se décline selon deux modalités principales : l'image de soi que projette l'auteur dans le discours littéraire, ou *ethos* auctorial et l'image de l'auteur produite aux alentours de l'œuvre, notamment dans les discours éditoriaux, critiques et autres. La littérature enseignée en FLE semble avoir tout intérêt à éclairer ce double régime d'images en insistant sur l'image d'auteur puisque c'est bien cette dernière qui préside à l'existence institutionnelle de l'auteur dans les manuels de FLE. La fabrique discursive de l'auteur est une activité qu'il faut développer en FLE, qui renouvelle la production d'écrits (et d'oraux) à partir de la littérature. Posant la question de la lecture et des multiples formes d'adhésion que le lecteur peut établir avec l'auteur, comme figure imaginaire, elle pose aussi la question du rapport de l'auteur réel à son texte, au fil d'un continuum qui inclut l'auteur comme figure imaginaire, les méta-discours qu'il produit, ceux qu'on produit sur lui, bref tout un réseau de relations sociales et symboliques sans lesquelles le discours sur la littérature reste souvent cantonné aux limites d'un cadre critique exclusif de tout autre et difficile en FLE. Dans cette perspective, la question de l'auteur rejoint, et sans doute renouvelle, celle du lecteur, d'une manière prometteuse. Reste à trouver les voies de didactisation de cette approche-là, où l'interculturel a sa place...

Bibliographie

- ALBERT, M.-C. – SOUCHON, M. : *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette, coll. « F-Autoréférences », 2000.
- AMOSSY, R. : La double nature de l'image d'auteur. In *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 3 | 2009, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2009. URL : <http://aad.revues.org/index662.html>.

- BOURDIEU, P. : Une exploration de l'inconscient littéraire, préface à Jérôme Meizoz. In *L'Age du roman parlant (1919-1939). Ecrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*. Genève : Droz, coll. « Histoire des idées et critique littéraire », 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE C.E. : *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.
- CHOPPIN, A. : *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette, 1992.
- DEMOUGIN, F. : Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues. In *Éléments de linguistique appliquée*, n°152. Paris : Klincksieck, 2009.
- DUFAYS, J.-L. – GEMENNE, L. – LEDUR, D. : *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck, 2005.
- ECO, U. : *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (traduction par Myriam Bouzaher). Paris : Grasset, 1979.
- ENCREVÉ, P. : *Conversations sur la langue française*. Paris : Gallimard, 2007.
- FORESTAL, CH. (coord.) : *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures, Éléments de linguistique appliquée*, n°152. Paris : Klincksieck, 2009.
- FOUCAULT, M. : *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, 1970.
- MACÉ, M. : *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard, NRF essais, 2011.
- PUREN, CH. : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Didier-Crédif : École Nationale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, 1994.
- PUREN, CH. : La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. In *Le français dans le monde*, 2006, n°348, p. 42-44.
- RANCIÈRE, J. : *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*. Paris : Editions Amsterdam, 2009.

Françoise Demougin
Université Montpellier II – IUFM de Montpellier
2 Allée Marcel Achard
34090 Montpellier, France
fdemougin@hotmail.com