



HAL
open science

Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier

Estelle Riquois

► To cite this version:

Estelle Riquois. Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier. Linguistique. Université de Rouen, 2009. Français. NNT : . tel-00403124

HAL Id: tel-00403124

<https://theses.hal.science/tel-00403124>

Submitted on 9 Jul 2009

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

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

UNIVERSITÉ DE ROUEN
UFR des Lettres et Sciences Humaines
Laboratoire LiDiFra EA 4305
École doctorale « Savoirs, Critique, Expertises »

POUR UNE DIDACTIQUE
DES LITTÉRATURES
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
Du roman légitimé au roman policier

Estelle RIQUOIS

Thèse de doctorat nouveau régime
en linguistique

Dirigée par M. Philippe LANE

Juillet 2009

UNIVERSITÉ DE ROUEN

UFR des Lettres et Sciences Humaines

Laboratoire LiDiFra EA 4305

École doctorale « Savoirs, Critique, Expertises »

**POUR UNE DIDACTIQUE
DES LITTÉRATURES
EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE :
Du roman légitimé au roman policier**

Estelle RIQUOIS

Thèse de doctorat nouveau régime
en linguistique

Dirigée par M. Philippe LANE

Juillet 2009

Composition du jury :

M. Jean-Michel ADAM, Université de Lausanne

Mme Francine CICUREL, Université de Paris III

M. Philippe LANE, Université de Rouen

Mme Marie-Claude PENLOUP, Université de Rouen

RÉSUMÉS

Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitimé au roman policier

Après une période de rejet, la littérature est aujourd'hui revenue dans les classes de langue en tant que document authentique. Si cette position n'est plus contestée dans les discours théoriques, dans les faits, de nombreux enseignants mettent encore de côté ce support pédagogique qui véhicule presque malgré lui de nombreux sous-entendus.

Afin d'étendre le corpus dit « littéraire » et d'introduire dans la classe des documents motivants et présentant de nombreux avantages, nous proposons d'utiliser le terme « littérature » au pluriel, incluant les paralittératures, la littérature francophone ou la littérature dite « classique ». Cette ouverture peut notamment motiver les apprenants par l'utilisation de textes moins marqués, désacraliser l'exploitation des textes littéraires ou encore refléter davantage le marché actuel du livre. De plus, la diversité qualitative et thématique des littératures est un facteur qui permet d'adapter le support d'apprentissage au niveau de l'apprenant ou du groupe-classe.

Les littératures étant très vastes, nous avons porté notre attention sur un genre en particulier : le roman policier, qui est entré récemment dans les programmes scolaires français. Nous proposons une étude comparative d'un corpus constitué de descriptions urbaines issues d'une part de romans réalistes, et d'autre part de romans policiers du type polar urbain. Nous procédons ensuite à diverses expériences pour valider l'acquisition par les apprenants d'une compétence générique participant à la compétence lectoriale.

For a didactics of the literatures in French as a foreign language: of the literature legitimized to the whodunit

After a period of disfavour, the literature is returned today in the classes of foreign language as authentic document. If this position is not any more disputed in the theoretical speeches, in the facts, numerous teachers still put away this teaching aid which conveys almost in spite of him, numerous allusions.

To extend the literary corpus and introduce into the class of the rewarding documents and presenting numerous advantages, we suggest using the term "literature" in the plural, including paralittératures, the French-speaking literature or the "classical" literature. This opening can motivate in particular the learners by the use of less marked texts, destroy the sacred aura of the usign of the literary texts or still reflect more the current market of the book. Furthermore, the qualitative and thematic variety of the literatures is a factor which allows adapting the support of learning at the level of the learner or of group-class. The literatures being very vast, we paid our attention on a genre in particular: the police novel, which entered recently the French school programs. We propose a comparative study of a corpus constituted by urban descriptions on one hand of realistic novels, and on the other hand police novels of the type urban whodunit. We proceed then to diverse experience to validate the acquisition by the learners of a generic skill participating in the lectoriale skill.

DISCIPLINE : Linguistique

MOTS-CLÉS

Didactique, français langue étrangère, littérature, paralittérature, séquence descriptive, manuels, compétence lectoriale, genre, généricité, roman policier, polar urbain

INTITULÉ ET ADRESSE DE L'UFR OU DU LABORATOIRE

Laboratoire LiDiFra EA 4305, 7 rue Thomas Becket, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex

Remerciements :

Au terme de cette expérience que fut la rédaction de cette thèse, je souhaiterais adresser mes remerciements à ceux qui m'ont soutenu, qui m'ont guidé et conseillé, à ceux qui m'ont accompagné. Par leur contribution, leurs encouragements, leur écoute ou leur simple présence, ils ont contribué à ce travail et lui ont permis d'arriver à son point final.

À mon directeur de recherche Philippe LANE pour l'attention qu'il a accordé à ce travail, ses conseils et ses encouragements.

Au jury qui a accepté d'évaluer cette thèse de doctorat.

Aux laboratoires Dyalang, aujourd'hui LiDiFra pour m'avoir accueilli et m'avoir permis quelques déplacements fructueux.

À Laurence VIGNES et Sylvie LIZIARD pour leurs relectures et leurs conseils avisés (ainsi que la sagacité de Laurence pour les commandes de la bibliothèque).

À Jean-Louis DUFAYS qui n'a pu assister à cette soutenance, pour l'ouverture au FLE qu'il a permis dans les rencontres de chercheurs en littérature et aux conseils avisés qu'il m'a donné.

À mes étudiantes de l'université de Saint-Lawrence dont la motivation était un véritable encouragement, à ses directrices Joan DARGAN, Erin Mc CARTHY et Judith de GROAT, et à mes collègues enseignants.

À ma famille et mes amis pour leur soutien permanent.

À Guillaume.

Au ministère de l'éducation nationale et de la recherche et à l'université de Rouen qui ont financé, par le biais d'une allocation - monitorat puis d'un poste d'Ater, ce travail de recherche.

À Létice pour avoir été.

« On se trompe quand on croit lire au hasard »

Amélie NOTHOMB, 2003 : *Antéchrista*,
Le Livre de Poche, p.144.

« La consommation assidue de romans policiers est une sorte de
vice mineur, un peu sot et modérément nuisible, à ranger quelque
part entre le tabac et les mots croisés ».

Edmund WILSON, 1945 (Cité par Franck ÉVRARD, 1996 :
Lire le roman policier, Dunod, p.2.)

Sommaire

Sommaire	VI
Introduction.....	3
Première partie : De la didactique de la littérature.....	11
1. La littérature au fil des évolutions méthodologiques	13
1.1. Un support pédagogique contesté	14
1.2. Des relations apparemment apaisées	29
2. Un support pédagogique multiple	69
2.1. Littérature et communication	71
2.2. L'authenticité du texte littéraire.....	86
2.3. Littérature, culture et communication interculturelle	97
3. Devenir lecteur de littérature en langue étrangère.....	120
3.1. Lire un document écrit	121
3.2. Lire un document littéraire.....	137
4. Le texte littéraire dans les manuels	163
4.1. Au fil des manuels.....	166
4.2. Un panorama de la littérature.....	180
4.3. De l'usage du texte littéraire	214
Synthèse de la première partie.....	236
Seconde partie : ... à la didactique des littératures	243
1. Les frères ennemis.....	246

1.1. Noms et surnoms.....	247
1.2. Champ et contre-champ	254
1.3. Genre, espèce générique, généricité.....	279
2. À la recherche d'une frontière ?.....	317
2.1. S'il faut une définition... ..	319
2.2. Localisation d'une distinction signifiante.....	330
3. Le roman policier, un genre en transition	376
3.1. Du roman policier au polar urbain	378
3.2. Littérature noire, littérature blanche	399
3.3. Panoramas urbains	438
4. Les littératures au service de l'enseignement / apprentissage du FLE.....	462
4.1. Généricité et enseignement / apprentissage	464
4.2. Un projet de lecture par l'écriture.....	476
Synthèse de la seconde partie	495
Conclusion.....	503
Références bibliographiques	509
Sitographie	524
Bibliographie des méthodes citées.....	526
Bibliographie des romans du corpus.....	528
Index des auteurs cités	529
Index des notions.....	532
Table des matières.....	536
Table des illustrations	541
Table des annexes	547

Introduction

**Littérature, roman policier,
français langue étrangère**

Introduction

Pourquoi pas la littérature ?

Parler une langue étrangère, c'est aussi lire dans cette langue. Cette constatation est évidente, mais nombreux sont les lecteurs qui se sont retrouvés désorientés face aux rayonnages d'une librairie dans un pays dont ils maîtrisaient la langue, mais pas les normes en usage dans le système éditorial local.

À partir de cette réflexion, notre intérêt a porté sur les compétences nécessaires à un apprenant pour pouvoir pratiquer la langue étrangère qu'il acquiert en classe, dans des situations de lecture qui lui sont extérieures.

Notre expérience d'enseignante de français langue étrangère nous a permis de mesurer les difficultés que pouvait rencontrer un grand nombre d'apprenants pour pratiquer le français oralement en dehors de la classe. Timidité, manque de confiance en soi, aucun proche parlant le français, étaient quelques uns des obstacles rencontrés. Le recours à l'écrit paraissait alors évident, notamment grâce au développement de l'Internet et de la presse en ligne. Ancrage dans l'actualité, la lecture de journaux quotidiens en français semblait toute indiquée pour pratiquer cette langue, réutiliser les compétences acquises et approfondir ses connaissances, et nous encourageons fréquemment nos propres étudiants à parcourir les articles récents portant sur leurs centres d'intérêt. Et pourtant, leurs compétences en compréhension écrite ne semblaient pas profiter de ces exercices.

Nous avons alors interrogé les apprenants, qui nous ont expliqué que leur pratique de la presse dans leur langue maternelle n'était pas quotidienne ou était orientée vers leur activité professionnelle. De plus, les informations politiques, les orientations de certains journaux et leur positionnement dans la société française, leur étaient peu accessibles, ce qui ne les motivait pas.

La littérature est ainsi apparue comme un support d'apprentissage potentiellement intéressant. Espace assez vaste pour offrir des textes correspondant à tous les goûts et tous les niveaux, le champ littéraire fait l'objet d'une didactique spécifique et est présent dans les manuels de français langue étrangère. Il n'est toutefois pas utilisé dans toutes les classes, ce qui amène à s'interroger sur ses caractéristiques et ses apports en tant que support pédagogique. Il nécessite également des compétences spécifiques de la part de l'apprenant et s'organise autour d'une structuration binaire qui oppose la littérature à ce que nous nommerons la paralittérature. Comme le dit A.-M. BOYER (1992), cette opposition

« pourrait faire croire, en somme, que l'Occident possède deux cultures parallèles : d'un côté les livres qu'il paraît indispensable de conserver et de transmettre ; de l'autre, ceux que l'on dit voués à une consommation éphémère et qui seraient donc appelés à s'effacer, à disparaître, et que l'on pourrait aisément oublier. [...] D'un côté, la littérature de qualité ; de l'autre, une production qui viserait avant tout le rapport immédiat avec le public le plus large possible. » (1992 : 4).

Cet état de fait peut être un avantage dans une classe de français langue étrangère. La littérature n'est pas toujours bien perçue et peut faire l'objet de représentations négatives chez les apprenants. Disposer d'un corpus de textes dont le statut est moins valorisé, c'est aussi proposer des documents moins intimidants aux apprenants.

Cette opposition nous semblait cependant trop tranchée pour être acceptée sans analyse. La lecture de romans paralittéraires montre la diversité de ce champ de production, et si certains ouvrages peuvent être considérés par la critique comme des romans de grande diffusion qui ne sont pas dignes d'intérêt, d'autres sont au contraire salués pour leurs qualités stylistiques et « littéraires ».

Mais alors que sont ces qualités « littéraires », et notamment pour le lecteur qui a apprécié la lecture d'un roman tiré à un million d'exemplaires ? D'où viennent ces normes qui imposent un classement hiérarchisé des textes ? Prononcer – ou écrire – le mot « littérature » implique une conception de cet objet particulière, où se dévoile un système de valeurs que les lecteurs ne partagent pas tous. De plus, nos apprenants sont avant tout de futurs lecteurs en français et en tant que tels, pourquoi leur interdire tout un pan de la production littéraire française ? Les grands classiques français sont plus évidents et sont exploités comme des constituants indissociables de la culture française. Néanmoins d'autres choix sont possibles, notamment du côté du roman policier.

Et le roman policier ?

Il nous fallait en effet choisir un type de texte dans l'espace offert par le champ littéraire et notre attention s'est rapidement portée sur le roman policier. Mauvais genre, il a longtemps été considéré comme une littérature au rabais qui permettait uniquement aux lecteurs d'assouvir leurs pulsions dangereuses. Il est désormais « sorti de son semi-ghetto », comme l'écrit Y. REUTER (1997 : 7), et entre dans les programmes de l'Éducation Nationale française. Il est également représentatif des lectures de nombreux Français, puisque « c'est le genre d'ouvrages le plus lu pour 18 % et préféré pour 9 % de cette population [des français âgés de plus de quinze ans] » (*ibid.*). Nous reviendrons sur ces chiffres, mais ils indiquent déjà l'importance de ce genre romanesque dans le paysage éditorial français.

Le roman policier fait aussi l'objet d'études littéraires de plus en plus nombreuses qui mettent en valeur sa structure typologique et sa complexité potentielle. Il est à la fois organisé autour d'invariants qui indiquent au lecteur son mode de fonctionnement, et construit de telle sorte qu'il surprend ce même lecteur dans ses attentes. Loin d'être un genre uniforme, il présente des productions multiples parmi lesquelles les romans stéréotypés côtoient les ouvrages où les frontières génériques sont interrogées. Bousculant les répartitions établies depuis 150 ans, certains titres identifiés au roman policier par leur paratexte usent effectivement de procédés appartenant aux littératures légitimées par l'institution. Ces textes hybrides manifestent une réflexion stylistique de la part de leurs auteurs et une attention à l'écriture qui contredit les représentations associées à cet espace de production.

Il nous semblait alors intéressant d'envisager une réflexion plus spécifique portant sur ces relations entre la littérature et la paralittérature, d'abord au niveau institutionnel, puis par l'observation des romans. Constitutives du paysage culturel français, elles intéressent les apprenants et leur pratique du champ littéraire à plus d'un titre. Elles appartiennent au savoir culturel et leur permettent de situer les œuvres les unes par rapport aux autres. Elles impliquent également un statut du lecteur original et attendent de celui-ci une posture spécifique qu'il doit déterminer à l'aide de différents signes textuels et paratextuels. Une véritable compétence de lecture se fait alors jour, nécessitant des savoirs et des savoir-faire particuliers qu'il nous faudra déterminer.

C'est dans cette perspective que sera envisagé le roman policier. Genre en évolution, il nous permettra de valider ou d'infirmer nos hypothèses en ayant recours à un

type spécifique de roman paralittéraire. La diversité de ce champ de production romanesque est grande et le roman sentimental, par exemple, présente de nombreuses différences si on le compare à un roman de science-fiction. Tous deux sont également éloignés du roman policier sur bien des points, ce qui peut rendre difficile l'élaboration de propositions pédagogiques.

Par conséquent, nous considérerons dans notre première partie la littérature et la paralittérature comme deux ensembles constitutifs du champ littéraire en France, avant d'observer plus attentivement le roman policier dans notre seconde partie.

Didactique et littérature

En 1982, H. BESSE écrivait « tout retour au texte littéraire comme support et modèle d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère nous paraît actuellement exclu » (1982 : 31). L'observation des manuels montre que ce temps est révolu, et qu'il est désormais possible d'utiliser les textes littéraires dans les classes de français langue étrangère. Cette exploitation pédagogique obéit néanmoins à certains impératifs en relation avec la méthodologie mise en œuvre par l'enseignant et avec la didactique spécifique à ce support d'enseignement / apprentissage si particulier.

L'approche communicative est actuellement majoritaire dans les classes, où elle peut être complétée par la perspective actionnelle, entrée récemment dans l'espace didactique. Dans ce cadre méthodologique, la littérature peut être considérée comme un espace unifié, qui fait l'objet d'une didactique unique et portant sur l'ensemble des textes que l'on peut considérer comme lui appartenant. Une première question apparaît alors, car l'espace littéraire n'est pas cet ensemble lisse de textes. La didactique de la littérature tient-elle compte, alors, des particularités des différents genres qui composent son objet, et fait-elle des propositions particulières portant sur la typologie générique inhérente au champ littéraire ?

Pour lire un texte littéraire, le lecteur français dispose d'un savoir minimal en ce qui concerne l'appartenance générique du texte qu'il a face à lui. Il serait probablement intéressant pour un apprenant de langue étrangère de disposer d'un savoir analogue, qui lui donnerait des clés de lecture et une représentation préalable de ce qu'il va lire.

La deuxième interrogation qui peut être posée ici porte sur les compétences de lecture qui sont nécessaires à l'apprenant pour aborder les textes littéraires. Dans de nombreux écrits théoriques portant sur la didactique de la littérature, l'apprenant est

considéré comme un lecteur en langue maternelle – ce qu’il est effectivement – sans prise en compte des compétences spécifiques qui sont mises en œuvre lors de la lecture de ce type de texte. Or, on peut faire l’hypothèse qu’il serait intéressant pour favoriser son autonomie et l’amener à lire en dehors de la classe, que l’apprenant dispose d’une compétence lui permettant d’une part de se repérer dans la diversité de la production romanesque française, et d’autre part de pouvoir lire un texte littéraire comme le fait un natif.

On ne lit pas le journal comme on lit *Madame BOVARY*. Reconnaître un texte, l’aborder en adoptant un type de lecture approprié, se positionner en tant que lecteur, sont autant de savoir-faire qui peuvent être disponibles en langue maternelle, mais qui ne sont pas toujours transposés automatiquement d’une langue à l’autre par les apprenants. Pourtant, si l’on pense à l’approche globale théorisée par S. MOIRAND (1979), les informations tirées de ces savoir-faire peuvent sans doute permettre une anticipation de la lecture, ou la constitution d’un horizon d’attente qui aidera l’apprenant à lire le texte.

Enfin, l’ouverture du corpus littéraire exploité en classe peut participer à l’acquisition d’un savoir culturel portant sur le champ littéraire français, mais elle peut également permettre aux apprenants d’aborder des textes variés qui leur donneront la possibilité de lire en dehors de la classe et de faire leur choix dans un espace plus vaste.

Afin de répondre à ces interrogations plurielles, nous allons observer dans notre première partie la didactique de la littérature entendue au singulier, telle qu’elle est conçue aujourd’hui. Nous rappellerons son histoire récente mouvementée, puis nous envisagerons les perspectives ouvertes par les nouvelles méthodologies en cours d’élaboration. Nous verrons ensuite que le texte littéraire est un support d’apprentissage multiple qui trouve sa place dans la classe de français langue étrangère et présente un intérêt véritable pour l’apprenant. Celui-ci, s’il le souhaite, peut devenir lecteur en adoptant une posture lectoriale que nous aborderons dans notre troisième chapitre, avant d’observer la présence des textes littéraires dans un support pédagogique présent dans de nombreuses classes : le manuel de français langue étrangère.

Notre seconde partie sera orientée vers l’ouverture du corpus littéraire exploité en classe et proposera dans un premier temps l’observation des champs littéraire et paralittéraire, et une réflexion sur la notion de genre. Il importera alors de rechercher sur les livres les manifestations de la scission du champ littéraire, avant de s’intéresser aux

textes eux-mêmes et de confronter le roman policier au roman légitimé. Nous terminerons cette étude en mettant en relation le genre et la didactique, dans notre réflexion et dans le cadre d'un projet pédagogique mis en place dans une classe de français langue étrangère.

Première partie

**De la didactique de la
littérature...**

Première partie :

De la didactique de la littérature...

La littérature et l'enseignement des langues sont liés depuis de nombreux siècles, héritage certain des modes d'enseignement des langues que l'on a longtemps dites mortes. L'enseignement du latin et du grec se faisait autrefois par l'étude de textes littéraires écrits dans ces langues, parce qu'ils étaient considérés comme des modèles de leur usage antique. Il s'agissait également de langues peu parlées et les élèves qui les apprenaient étaient destinés à les lire plus qu'à les parler. Les Classiques avaient en outre l'avantage de proposer un support inscrit dans une culture humaniste. L'élève n'apprenait pas seulement la langue, il se cultivait et devenait un honnête homme.

Lorsque les langues vivantes ont côtoyé puis remplacé les langues anciennes, la situation d'enseignement est progressivement devenue inadéquate. Les besoins des élèves n'étant plus les mêmes, les pédagogues puis les didacticiens ont proposé plusieurs méthodes et quelques méthodologies destinées à amener les élèves, aujourd'hui apprenants, à connaître et à utiliser la langue apprise en classe. Le texte littéraire n'a pas toujours eu sa place dans ces évolutions successives. Les orientations choisies et les connotations attachées à son utilisation ont parfois été à l'origine de son rejet. D'autres courants, au contraire, lui ont gardé une utilité comme nous allons le voir dans notre premier chapitre.

En lien avec ces évolutions méthodologiques, la conception du texte littéraire en tant que support pédagogique s'est elle-aussi modifiée. Les différentes recherches en linguistique ont permis de replacer ce type de texte dans un cadre communicatif correspondant à l'approche didactique qui a cours dans les classes depuis les années 1990. Plusieurs publications ont ensuite développé les particularités que l'on reconnaît aujourd'hui à la littérature et les caractéristiques qui lui sont propres ont été mises en

relation avec une exploitation en classe de langue. Désormais considéré comme un document authentique parmi d'autres, le texte littéraire garde néanmoins ses spécificités et reste un type de support pédagogique particulier. La description d'une madeleine par M. PROUST ne se lit pas comme la recette des dites madeleines. Texte souvent polysémique dont la lecture est une recherche de sens, il permet de susciter une réflexion interculturelle et reste un document patrimonial marqué culturellement.

Notre troisième chapitre sera consacré à la réception du texte et plus particulièrement du texte littéraire. Pour accéder aux différents aspects de ce type de texte, il faut d'abord pouvoir le lire, acte qui n'est pas anodin dans une classe de langue. La réception d'un texte suppose des compétences de lecture qui sont enseignées dans les classes de langue maternelle, auxquelles s'ajoutent des stratégies de compréhension propres à la lecture en langue étrangère. Le caractère littéraire du texte induit ensuite un mode de lecture particulier qui permettra à l'apprenant de percevoir les différentes facettes de ces textes et de devenir un lecteur à part entière.

La classe de français langue étrangère est également un des lieux de découverte de l'espace littéraire français. Elle propose aux apprenants un corpus de textes nécessairement sélectif, mais qui peut être très varié tant du point des auteurs choisis que des types textuels présentés. Afin de mieux appréhender la nature de cet échantillon, nous avons choisi d'observer les manuels utilisés dans les classes, car ils sont les témoins des usages des enseignants. La plupart des méthodes récentes de français langue étrangère proposent en effet des textes littéraires dans leurs pages. Selon les choix faits par les concepteurs de ces manuels, ces documents pourront être contemporains ou classiques, présents dans l'ensemble des rubriques de la méthode ou insérés dans des espaces spécifiques, supports pédagogiques ou documents patrimoniaux. Un balayage rapide de ces manuels montre une grande diversité des écrivains présents et des genres littéraires exploités. Un relevé systématique de ces textes nous permettra donc de disposer d'un outil d'analyse précis, de déterminer les dominantes qui régissent l'usage du texte littéraire dans ces ouvrages et d'observer les évolutions en cours depuis quelques années.

1. La littérature au fil des évolutions méthodologiques

Le recours à l'histoire de l'enseignement des langues étrangères semble être un passage obligé lorsqu'il s'agit de se pencher sur un support pédagogique aussi présent que l'a été le texte littéraire. Les vicissitudes qui l'ont touché au cours du XX^e siècle sont issues de cette histoire et les attaques dont il a été l'objet sont souvent liées à son ancienne position dominante dans les méthodologies des siècles qui nous ont précédés.

Le texte littéraire a en effet été omniprésent jusqu'au XIX^e siècle. violemment remis en cause par la suite, ce type de document a été écarté par plusieurs méthodologies du XX^e siècle pour cause d'inadéquation pédagogique et d'inefficacité communicative. Pourtant, l'approche communicative apparue à la fin du XX^e siècle et massivement utilisée aujourd'hui, a redécouvert ce type de texte et l'a réintroduit dans la classe.

Que s'est-il passé, alors, pendant un siècle de recherche en didactique ? Il peut paraître étonnant que des enseignants, dont la formation s'appuie souvent sur la philologie, aient soudain rejeté un support qu'ils sont censés bien connaître du fait de cette formation. Il est tout aussi surprenant que le changement ait pu être radical. Les nouvelles méthodologies mettent du temps à s'installer, elles peuvent cohabiter avec leurs prédécesseurs pendant plusieurs années selon les structures, les moyens et la formation des enseignants. D'autres critères ont sans doute présidés à ces évolutions qui apparaissent moins brutales lorsqu'on observe les usages effectifs qui ont cours dans les classes.

Afin de répondre à cette question, nous allons nous intéresser dans ce bref historique aux méthodes et aux méthodologies du XX^e siècle qui ont pris en compte le texte littéraire pour l'intégrer à leur enseignement ou, au contraire, pour l'en exclure. Nous rappellerons ensuite les choix méthodologiques qui orientent l'approche communicative car la conception et l'usage actuels du texte littéraire dépendent en grande partie des recherches qui lui sont liées. Par ailleurs, la publication récente d'un ouvrage portant sur l'enseignement des langues vivantes par le Conseil de l'Europe a remis en question

l'utilisation de cette méthodologie et suscité un renouvellement qui ne dit pas encore s'il sera un remplacement. C'est ce que nous verrons pour terminer ce premier chapitre.

1.1. Un support pédagogique contesté

Les relations du texte littéraire avec l'enseignement des langues ont souvent été mouvementées. Tantôt omniprésent, tantôt absent, ce type de texte assez particulier représente des choix méthodologiques forts. Du fait de la présence autrefois quasi exclusive de la littérature, son utilisation a pu être interprétée comme un signe de passéisme, alors que son absence donnait à la méthode une image plus moderne.

Les apparitions et les rejets de la littérature ne sont toutefois pas l'apanage de notre temps. Dans l'antiquité déjà, les Grecs apprenaient leur langue par le biais des textes du poète classique HOMÈRE qui utilisait une langue assez éloignée du grec parlé à cette époque. Quelques siècles plus tard, les Romains apprenaient eux aussi le grec en lisant, notamment, les auteurs classiques.

Ce n'est que lors du passage d'un enseignement laïc à un enseignement religieux que le latin, devenu langue étrangère, sera enseigné dans toute l'Europe en s'appuyant sur la Bible, au détriment des Classiques. C. GERMAIN (1993) situe ce passage « au début du 6^e siècle, [quand] naissent en effet les écoles épiscopales et presbytérales, aux côtés des écoles monastiques » (1993 : 52). Comme cette langue est à l'époque un moyen de communication important, de nombreux laïcs continuent à apprendre le latin de manière autodidacte, en s'appuyant sur une grammaire et sur les Classiques hérités de leurs ancêtres. Ce processus d'apprentissage s'amenuise ensuite, à mesure que la langue parlée quotidiennement s'éloigne du latin classique.

Au sortir du Moyen Âge, du XV^e au XVI^e siècle, le type de manuel qui paraît avoir eu le plus de succès est une présentation de dialogues et de descriptions bilingues, en deux colonnes et portant sur des thèmes assez pragmatiques comme « le vocabulaire utile pour désigner les objets de la maison, les serviteurs, les relations familiales, etc. Puis, il y a un dialogue sur la manière de faire des achats » (*op. cit.* : 58). Ce sont là des thèmes assez proches de ceux que l'on trouve dans les manuels actuels, et qui dénotent un grand souci d'efficacité de la part des auteurs. Les Classiques n'occupent plus le premier plan car les

langues concernées par ces manuels sont assez jeunes et il n'y a de Classique, à l'époque, que les auteurs grecs et latins.

À la même période, le développement de langues nationales va placer le latin et le grec parmi les langues mortes. L'étude de ces langues à partir de textes littéraires se justifie alors, puisqu'il n'y a plus de locuteur avec qui communiquer. Cet apprentissage devient une gymnastique intellectuelle qui permet à l'élève d'accéder à la culture antique.

1.1.1. La méthode traditionnelle

Dès la fin du XVIe siècle, le mode d'enseignement du latin et du grec, base de l'éducation de cette époque, est également appliqué à l'enseignement des langues étrangères. C'est la méthode « traditionnelle », désignée également par l'appellation « méthode grammaire – traduction » ou « méthode classique » car elle s'appliquait à l'origine à l'enseignement des langues classiques. Son apparition coïncide avec l'importance grandissante des langues nationales qui vont permettre d'effectuer les opérations de traduction.

Première méthodologie largement utilisée, elle sera dominante à cette époque puis contestée au XVIIIe siècle, pour connaître son plein épanouissement au XIXe siècle. Son but principal est « de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible » (GERMAIN, 1993 : 102). C'est également le développement de facultés intellectuelles et l'acquisition d'une capacité à « traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Il s'agit en somme de former des bons traducteurs de la langue écrite littéraire » (*op. cit.* : 103). Les deux habiletés privilégiées sont donc la lecture et l'écriture ; l'oral est placé au second plan, notamment parce qu'il est réputé bien plus volatil que l'écrit. Le texte littéraire et surtout la culture qu'il véhicule, sont censés rester quand l'élève aura tout oublié : l'oral d'abord, la langue ensuite. L'évaluation, quant à elle, se fait à partir de textes écrits et porte sur la traduction, sur la grammaire et sur des questions de culture. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions, sa forme prime sur sa signification bien que celle-ci soit tout de même prise en compte. La traduction des textes littéraires est censée apporter, en outre, une initiation à la culture étrangère par le biais de la fréquentation d'œuvres d'art.

De façon pratique, la méthode traditionnelle consiste à apprendre et mémoriser des règles et des exemples. L'apprentissage doit se faire dans l'effort car c'est la garantie de sa

réussite. L'essentiel du cours est constitué d'exercices de traduction et d'explications grammaticales. La grammaire enseignée est déductive dans un premier temps, associée au thème qui permet des exercices basés sur des phrases en langue maternelle. Au XVIII^e siècle, une évolution notable se produit et les phrases isolées sont abandonnées pour travailler sur des textes en langue étrangère, découpés et traduits mot à mot. À partir de cette traduction, la règle de grammaire est expliquée de manière inductive. Cette modification, appelée « version – grammaire », change les priorités et place les explications grammaticales au second plan. Progressivement, les deux types de traduction vont se conjuguer et certains manuels du XIX^e siècle vont proposer alternativement le thème et la version.

Les explications grammaticales fournies par l'enseignant valent aussi bien pour la langue cible que pour la langue maternelle des élèves. La traduction qu'ils produisent, en langue maternelle comme en langue cible, doit en effet être parfaite tant du point de vue de la grammaire que du style. Ceci nécessite des enseignants capables de pratiquer les deux langues utilisées en classe et comme le dit H. BESSE (1995) « être natif ne suffit plus » (1995 : 26). Cette évolution va entraîner un renouvellement des enseignants dans les années 1870, car la méthode naturelle qui avait cours auparavant nécessitait des locuteurs natifs de la langue enseignée, recrutés, bien souvent, pour cette seule caractéristique.

Ces nouveaux enseignants, contrairement aux précédents, ont une formation universitaire qui est pour ainsi dire exclusivement littéraire et ne va donc pas pouvoir contrecarrer la « loi d'isomorphisme » dont parle C. PUREN (1988) : « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (1988 : 52). Le texte littéraire conserve alors son statut de modèle idéal, comme dans le cas du latin et du grec, d'autant plus que les traductions se font uniquement à partir de textes littéraires reconnus comme tels par l'institution scolaire.

Dès le début du XX^e siècle, de nouvelles méthodologies vont faire leur apparition, suivant les instructions officielles qui contestent vivement cette méthode n'offrant que des « résultats insuffisants » et présentant des « lacunes très regrettables » (instructions officielles du 29 septembre 1863 et du 14 octobre 1875 citées par C. PUREN, 1988 : 87). Dans la mesure où les principaux objectifs de cette méthode sont la lecture et la compréhension, ses choix pédagogiques sont cohérents. Mais dès que le besoin de

pratiquer la langue étrangère va se faire sentir, la méthode traditionnelle ne sera plus adaptée. L'objectif pratique est en effet absent de ces classes où l'apprentissage d'une langue étrangère se confond avec l'acquisition d'une « culture intellectuelle et morale » (*op. cit.* : 55) et où l'enseignement « doit être dégagé de toute visée professionnelle » (*ibid.*).

Comme le dit C. GERMAIN (1993), la méthode grammaire – traduction reposait également sur deux postulats discutables : « apprendre la grammaire d'une L2 serait une aide pour l'apprentissage d'une L1 » et « l'apprentissage de L2 contribuerait au développement de l'intellect » (GERMAIN, 1993 : 107). Dans le premier cas, il serait plus probable de parler d'une sensibilisation qui permettrait à l'élève d'observer des différences ou des similitudes entre les deux grammaires. Dans le second, C. GERMAIN propose l'inverse et invite à penser que le développement de l'intellect est un préalable à la réussite de la méthode grammaire – traduction.

Étant donné tous ces éléments, il n'est pas surprenant que cette méthode ait été très critiquée. Les contestations sont apparues à la fin du XVIII^e siècle, particulièrement lorsque les relations internationales ont augmenté entre les pays européens. Elles sont devenues de plus en plus importantes, à mesure que le XIX^e siècle avançait, pour aboutir à une remise en question totale vers 1850, à la veille d'un conflit d'importance en Europe. Comme plusieurs changements méthodologiques, celui-ci intervient à un moment fort de l'histoire où l'importance d'une compétence en langue étrangère se fait sentir. Cette remise en cause est également le début du rejet du texte littéraire, notamment dans les premiers niveaux où il semble être particulièrement inadapté : « vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois » (instructions officielles du 13 septembre 1890 citées par C. PUREN, 1988 : 77).

Dans ce mouvement de renouvellement, à partir des années 1860, les instructions officielles vont préconiser la « conversation sur le texte » (*op. cit.* : 81) qui deviendra l'activité principale de la méthode directe.

1.1.2. La méthode des séries

Quelques années avant l'apparition de la méthode directe, vers 1880, F. GOUIN propose la méthode des « séries » qu'il a conçue par l'observation des processus d'acquisition de son neveu, alors âgé de deux ans et demi. Dans cette méthode, l'apprentissage d'une langue étrangère répond au besoin des êtres humains de

communiquer et se destine à « franchir la barrière entre les peuples » (GERMAIN, 1993 : 114). L'objectif est d'emblée d'ordre pragmatique, ce qui constitue l'évolution principale de cette méthode.

F. GOUIN distingue trois types de langages : le langage *objectif* qui traduit des faits, le langage *subjectif* qui permet de porter un jugement sur le monde et le langage *figuré* ou symbolique. Le contenu est ensuite organisé en séries générales puis en séries spéciales qui dépendent des précédentes et sont centrées autour d'un thème. La présentation suit la progression chronologique d'un événement comme « aller chercher de l'eau à la pompe » et répond à un objectif précis. Comme l'oreille est privilégiée, l'oral a la priorité sur l'écrit.

Les séries dites « vulgaires » sont les premières à être abordées car elles traduisent les activités de la vie quotidienne. Le concepteur propose néanmoins ensuite d'appliquer ce système aux auteurs classiques tels que VIRGILE, TACITE ou encore LA FONTAINE et explique comment mettre en série une œuvre littéraire à partir de la fable « Le lion et le moucheron » de J. de LA FONTAINE. Le texte littéraire se maintient donc et semble roder, même lorsqu'il s'agit de réformer le système d'enseignement. Relégué à la fin de l'ouvrage explicatif de F. GOUIN, il tend déjà vers la place de récompense réservée aux bons élèves qui sera la sienne dans certaines méthodes ultérieures. Malgré cette position en fin d'ouvrage, le texte littéraire n'est pas oublié et F. GOUIN montre qu'il peut être adapté à une méthode originale d'apprentissage d'une langue étrangère.

1.1.3. La méthode directe

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, un changement méthodologique important se produit en réaction contre l'inefficacité des méthodes antérieures. La méthode directe apparaît dans les instructions officielles et va se répandre en France et en Allemagne. Son utilisation sera de courte durée puisqu'elle n'aura vraiment cours que pendant une vingtaine d'années, mais elle apportera de nombreux sujets de réflexion dont certains sont toujours d'actualité.

La méthode directe s'inscrit dans le mouvement de réforme contre la grammaire – traduction et dans le courant le plus ancien des approches naturelles. L'utilisation qui était faite jusqu'à présent du texte littéraire est rejetée, notamment en raison du changement de priorités qui place l'oral au cœur de cette méthode. La langue écrite est conçue comme une

version scripturale de la langue orale et ne correspond plus, par conséquent, à ce qu'est la langue littéraire.

Dans les faits, cette méthode va fonctionner longtemps en parallèle avec la méthode traditionnelle du fait de la résistance de certains enseignants. Très présente dans les grands établissements parisiens, elle parviendra difficilement à lutter en province contre la pression des traditionalistes qui n'acceptent pas les instructions officielles de 1901¹ et 1902². Il faut ajouter que la méthode traditionnelle pouvait être perçue comme étant plus valorisante pour le statut des enseignants et l'image de leur discipline, face à la méthode directe qui était autrefois qualifiée de « méthode de gouvernante » ou de « bonne d'enfants » (PUREN, 1988 : 54).

L'appellation « méthode directe » manifeste d'ailleurs la rupture entre ces deux méthodes. En effet, elle exprime les fondements du processus d'apprentissage direct qui sont l'acquisition de mots étrangers sans avoir recours à leurs équivalents français, l'utilisation de la langue orale sans l'appui de la langue écrite et l'accès à la grammaire étrangère sans explicitation de ses règles. La priorité est donnée à l'expression orale et à la prononciation, ce qui place les règles au second plan. Les élèves sont également encouragés à penser en langue cible, en associant la forme et le sens, pour s'exprimer directement en langue cible.

Ce changement de méthode peut être vu comme le passage du statut d'une langue apprise pour le développement intellectuel et comme moyen d'étude du texte littéraire, à une langue apprise pour elle-même, dans le but d'être utilisée en tant que telle. Trois méthodes s'associent pour atteindre cet objectif : la méthode directe, la méthode active et la méthode orale. La première constitue la base de la méthode, ce qui justifie qu'elle lui ait donné son nom. Les deux suivantes participent à sa mise en pratique dans une relation de réciprocité.

Le principe de base veut que l'enseignant utilise uniquement la L2 dans sa classe et cela dès la première leçon. La première étape de l'apprentissage concerne les « mots dits concrets, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer » (BESSE,

¹ LEYGUES G., 15 novembre 1901 : *Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes* et instructions annexes, B.A.M.I.P., t. LXX, pp. 895-897, cités par C. PUREN (1988).

² LEYGUES G., 31 mai 1902 : *Arrêté concernant les Programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons. Programmes de l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, italien, russe)*, B.A.M.I.P. n°1522, pp. 779-789, cités par C. PUREN (1988).

1995 : 31). L'oral est le principal vecteur de la transmission, accompagné de gestes pour désigner les objets, ce qui fait de l'enseignant le modèle de référence pour les élèves. Théoriquement, on ne doit jamais faire appel à la traduction et les mots sont utilisés avant de faire intervenir les règles grammaticales. De même, les élèves se voient proposer des sujets de discussion bien avant l'apprentissage de structures linguistiques.

La question de l'exclusion de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage a constitué un débat important lors de la mise en place de cette méthode car cela implique notamment le refus de toute traduction. Or, l'observation des instructions officielles montre une imprécision sur le sujet qui a laissé la place à l'interprétation des enseignants. Ils ont usé de la traduction de manière souvent inégale, certains revendiquant son exclusion totale, tandis que d'autres tenaient à sa persistance.

Il s'agit en fait d'une différence de conception de la traduction, qui peut être vue sous trois angles différents, selon ce que propose C. PUREN (1988) : elle est soit « méthode d'enseignement linguistique » (1988 : 123), soit « procédé de contrôle de la compréhension linguistique » (*op. cit.* : 125), ou encore « procédé d'enseignement littéraire » (*op. cit.* : 126). Dans le cadre de la méthode directe, la première conception est rejetée par les rédacteurs des instructions officielles car elle correspond à ce qui était en usage dans la méthode traditionnelle. Les plus extrémistes d'entre eux refusent d'ailleurs catégoriquement tout recours à la traduction. Cependant, dans les faits, il est possible de contrôler la compréhension des élèves pendant la première période de l'apprentissage de façon occasionnelle et pour pallier les incompréhensions accumulées par les élèves moins avancés. C'est également le cas au cours de la deuxième période, à condition d'éviter le mot à mot et de préférer les phrases entières.

Cette ouverture à la traduction va aboutir dans l'instruction de 1908³ à l'utilisation systématique de la version de manière complémentaire pour la troisième période de l'apprentissage (ce qui équivaut au second cycle). Le retour à l'utilisation du texte littéraire est amorcé, d'autant plus que celui-ci est vu comme un moyen d'harmoniser les différentes périodes de l'apprentissage. Il va être considéré comme un « intégrateur didactique » (*op. cit.* : 172), dont la polyvalence permet une analyse minutieuse de la langue, de la syntaxe, des règles de grammaire, mais aussi la formation du goût, du jugement des élèves ainsi que

³ Décembre 1908 : *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire. Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes*, Ch. Delagrave, pp. 46-63. Instruction non publiée au B.A.M.I.P., citée par C. PUREN (1988).

l'éveil de leur imagination. Il s'inscrit dans la progression envisagée par la méthode directe qui va « du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général » (*op. cit.* : 136) et permet d'harmoniser les séquences pédagogiques en orientant toutes les activités autour de ce support unique.

Malheureusement, la pédagogie associée au texte littéraire est calquée sur l'explication littéraire en usage en français langue maternelle. Le texte doit être parfaitement compris par les élèves pour que son exploitation remplisse ses fonctions. De plus, en ce qui concerne l'enseignement de la civilisation, la volonté première pragmatique et utilitaire se trouve modifiée par ce retour du texte littéraire. Comme le dit C. PUREN (1988) : « toute approche "matérialiste" de la civilisation étrangère est donc rejetée et la littérature privilégiée parce qu'elle permet au contraire une approche "humaniste" » (*op. cit.* : 180). Il s'agit de percevoir le *génie* de la culture étrangère⁴, au détriment d'éléments plus pragmatiques difficilement accessibles par le biais de la littérature. Ce *génie* est par ailleurs souvent le fruit d'une construction basée sur des stéréotypes, phénomène qui va se perpétuer de génération en génération.

L'évolution de la méthode directe aboutit par conséquent à une modification des objectifs d'enseignement au sein desquels le texte littéraire, après une volonté nettement marquée d'abandon, a retrouvé une place de choix. Son statut n'est plus le même car la méthode est différente. Les tâches demandées vont porter sur le texte, et non sur son appartenance à la littérature, les textes en prose sont majoritaires et présentent une langue moderne. L'ambition des pédagogues est d'adapter l'approche directe à la littérature : les premières années d'apprentissage amènent à penser en langue étrangère, les textes littéraires amènent à penser comme des étrangers. Cela doit permettre aux élèves d'être autonomes et de lire en langue étrangère en dehors de la classe. Malheureusement, les observations des enseignants ont montrées que le niveau en langue des élèves de troisième cycle ne permettait pas de mettre cet objectif en place.

Les enseignants ne sont pas tous d'accord avec ce retour et pour nombre d'entre eux – les traditionalistes notamment – il symbolise l'échec de la méthode directe. Les partisans de l'éclectisme, au contraire, considèrent cela comme une mesure de bon sens qui permet

⁴ L'approche du *génie* d'un peuple se ferait par l'accès à la géographie (la nature et les conditions de vie étant la base de la culture commune), l'histoire (qui forge cette culture) et l'art (qui permet d'analyser et d'interpréter la culture étrangère).

de trancher le débat qui opposait la leçon de choses des premiers niveaux à l'utilisation du texte littéraire.

Quoi qu'il en soit, il est possible de dire avec H. BESSE (1995) que cette méthodologie est finalement « la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, leur globalisme » (1995 : 34) en mettant en place un processus de « réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau » (*ibid.*). Une étape primordiale dans l'évolution de l'enseignement des langues étrangères a été franchie et il sera désormais difficile, voire impossible, d'enseigner les langues vivantes à la manière des langues mortes.

1.1.4. La méthodologie active

Les différentes querelles qui sonnent la fin de la méthode directe vont aboutir à l'élaboration d'une méthodologie mixte, résultat d'un compromis entre méthodes directe et traditionnelle. La méthodologie « active », appelée également « éclectique » ou « mixte », va s'installer après la première guerre mondiale et sera officiellement utilisée jusque dans les années 1960.

Sa dénomination est assez floue dans les instructions officielles, imprécision qui reflète la diversité des pratiques de classe de cette époque. Basée davantage sur les pratiques de classes que sur les prescriptions théoriques, elle laisse place à une grande variété de situations qui peuvent être plus ou moins efficaces, comme le montrent les protestations de nombreux enseignants qui dénoncent, entre autres, les abus de l'utilisation de la version.

Le terme « méthode » est lui aussi délicat car, à partir de cette période, son sens évolue. Plus restreint, il désigne désormais les procédés et les techniques ayant cours dans la classe, les *manières de faire* (ce qui n'est pas sa seule acception aujourd'hui). Pour désigner une réalité plus large, englobant la conception théorique de ces procédés et techniques, le terme « méthodologie » sera utilisé par la suite dans le sens suivant :

« Ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites » (PUREN, 1988 : 17)

Ce changement d'appellation met l'accent sur la volonté des pédagogues de proposer une méthodologie cohérente, même si elle est éclectique. Ils souhaitent offrir des

solutions satisfaisantes pour tous les enseignants, traditionalistes, éclectiques et tenants de la méthode directe. Ils vont ainsi élaborer une méthodologie qui sera une réaction contre les méthodes précédentes tout en montrant une volonté de conserver leurs acquis positifs. Il ne s'agit pas d'une révolution radicale, comme cela a pu être le cas lors d'autres changements pédagogiques, mais d'une transition permise par l'usage déjà éclectique de certains enseignants et par le climat d'après-guerre qui tend vers un retour aux valeurs jugées sûres.

Les changements proposés sont de divers ordres comme le résume C. PUREN (1988) :

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

Les enseignants de langues vivantes utilisant la méthodologie active revendiquent en effet un équilibre entre les objectifs formatif, culturel et pratique qui doit leur permettre une meilleure intégration dans l'enseignement scolaire, tandis que la méthode directe tendait à particulariser l'enseignement des langues au sein des établissements. En ce qui concerne le pragmatisme, ces mêmes enseignants souhaitent tirer les leçons des situations pratiques qu'ils observent et non appliquer les dogmes théoriques. L'éclectisme inauguré théoriquement ici sera, quant à lui, un principe repris par de nombreuses méthodologies, dans un mouvement de continuité et de transition douce qui correspond à la volonté d'être réformiste et non révolutionnaire.

En pratique, le texte écrit reprend sa place dans les premières années de l'apprentissage et la phase orale de la méthode directe devient une préparation à la lecture du texte. Le recours à la langue maternelle est autorisé pour vérifier la compréhension des textes, notamment à la fin de leur étude où la traduction est systématique. Les élèves sont encouragés à être actifs et la réflexion est privilégiée face à l'imitation. Les textes littéraires utilisés sont orientés vers le récit et le dialogue.

L'exercice de la lecture expliquée, apparu en langue vivante à la fin de la méthode directe, s'applique à ces textes qui vont devenir dominants, comme le montrent les manuels de second cycle qui « tendent à se réduire à de simples anthologies sans appareillage didactique » et dans lesquels « la distinction entre l'orientation culturelle et

l'orientation pratique n'y est plus pertinente » (*op. cit.* : 244). La question de l'insertion du texte dans la progression de l'apprentissage n'est pas réglée, on le voit, par le changement de méthodologie et il est toujours difficile de réaliser un équilibre entre premier et second cycle. D'après les instructions officielles de 1950⁵, l'enseignement doit s'appuyer « à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité [...] et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale » (*op. cit.* : 230), ce qui équivaut à choisir uniquement les auteurs reconnus par l'institution littéraire, les notions de « qualité » et de « valeur littéraire, humaine ou sociale » n'étant jamais définies. L'utilisation massive de la littérature est cependant délicate car le mélange de la linguistique et de la civilisation peut brouiller la perception des élèves et les empêcher d'observer les spécificités littéraires des textes :

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

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

Cette évolution des supports pédagogiques n'est pas une simple manifestation du progrès technique. Elle permet d'aborder un autre problème de la méthodologie active, dénoncé par quelques enseignants. Le premier cycle est effectivement consacré à un apprentissage pragmatique tandis que le second cycle, avec l'utilisation des textes littéraires, se tourne plutôt vers des activités intellectuelles. Dans ces conditions, il est possible de voir l'accès au texte littéraire comme un domaine réservé à une classe sociale favorisée :

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

L'affirmation de la prééminence de l'objectif pratique de l'apprentissage d'une langue vivante serait donc synonyme d'appauvrissement pour l'élève et de cloisonnement social. Ce questionnement a toujours cours aujourd'hui, notamment en français langue

⁵ 1er décembre 1950, *Instructions concernant les langues vivantes. Ministère de l'éducation, langues vivantes*, Paris, C.N.D.P., pp. 28-34, cités par C. Puren (1988).

maternelle où l'utilisation de textes de presse en lycée professionnel a suscité de vifs débats.

Quoi qu'il en soit, ces questionnements ainsi que les avancées techniques de l'époque annoncent un nouveau désintérêt des pédagogues pour le texte littéraire. Ils préfigurent aussi l'oscillation continue qui va exister par la suite entre enseignement culturel et enseignement utilitaire.

Dans le domaine du français langue étrangère, la conversion aux nouvelles méthodologies va se faire très vite et l'utilisation des supports audiovisuels va susciter un réel engouement des enseignants, reléguant le texte littéraire aux oubliettes.

1.1.5. Les méthodologies audiovisuelles

Dans les années 1960, une nouvelle méthode va s'implanter en France, venant des États-Unis où elle commençait paradoxalement à être abandonnée : la méthode audio-orale. Les enseignants qui l'utilisent vont avoir recours à des dialogues fabriqués enregistrés qui se veulent représentatifs de la langue courante et présentent des structures types étudiées oralement. Ils sont accompagnés, la plupart du temps, de documents visuels et font appel aux quatre compétences, expressions orale et écrite et compréhensions orale et écrite.

De plus, dans la méthode audio-orale, l'objectif principal de l'enseignement se déplace – comme cela était déjà le cas dans de précédentes méthodes – et s'oriente vers la communication. L'oral occupe une place prédominante dans l'apprentissage, ce qui relègue logiquement le document écrit dans une position secondaire. En effet, la mise en avant de l'oralité est nécessairement liée à l'exploitation de documents oraux comme les dialogues enregistrés de la méthode.

Mais est-il possible d'envisager une méthode qui accorde la priorité à l'oral tout en continuant à exploiter le document écrit comme base de l'enseignement ? Les différentes méthodes abordées jusqu'ici qui rejettent ces textes démontrent que la réponse tend vers le non. H. BESSE (1995) interprète d'ailleurs cette méthode « comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était particulièrement imposée en Amérique » (1995 : 35). Cela montre la persistance de la méthode traditionnelle dans le paysage pédagogique et l'on voit qu'il importe de se positionner par rapport à elle pour pouvoir trouver sa place.

Plusieurs années après les premières contestations de cette méthode, le lien reste fort. En s'inscrivant dans une relation d'opposition, la méthode audio-orale montre que le texte littéraire, en tant que support didactique, n'est pas neutre. Ne pas avoir d'opinion sur son utilisation semble être difficile à tenir, tant sa position a été centrale autrefois.

J.-F. BOURDET (1988) analyse le rejet dont il fait l'objet par trois facteurs intervenant à différents niveaux à cette époque. Dans le cadre strict de la didactique naissante, « l'impact de la linguistique sur les méthodologies, les voies ouvertes par la psychopédagogie et les philosophies de l'apprentissage » (1988 : 145) vont aboutir à une reformulation de l'enseignement des langues étrangères dans laquelle le texte littéraire n'a plus sa place. Il constate ensuite que le public des années 1960 n'est plus le même :

« L'explosion scolaire (dans tous les sens du mot), la transformation du public adulte de plus en plus en quête d'une langue de spécialité, ont conduit les méthodologues à repousser hors de leurs aspirations la littérature-modèle » (*op. cit.* : 145).

Enfin, le champ littéraire lui-même est en crise et J.-F. BOURDET (1988) pose cette question : « Comment s'étonner d'ailleurs de cette expulsion au moment même où la littérature vivante semblait en crise ou pour le moins incompréhensible à beaucoup » (*op. cit.* : 145). Il aurait été difficile, dans ces circonstances, d'associer une pédagogie qui se veut innovante à un support didactique largement remis en cause. Bien que les tenants de la méthode traditionnelle soient toujours présents, leur position se fait de plus en plus précaire et leur support de prédilection est vivement attaqué.

Élaborée à la même époque, la méthode structuro-globale audio-visuelle⁶ occupe une position similaire par rapport au texte littéraire. Différente de la méthode audio-orale par ses objectifs et ses outils, elle vise à présenter la langue en situation. Dans ce cadre, les images utilisées en complément des textes fourniront des indications sur les circonstances possibles de production.

Le choix du vocabulaire est basé sur le recueil du *Français Fondamental* et la progression est organisée en partant de ce qui semble le plus utile dans une conversation basique, en mettant en avant la langue parlée. A priori, cela ne permet pas d'envisager l'utilisation du texte littéraire. En tant qu'écrit, tout d'abord, il ne correspond pas aux objectifs fixés. Il est ensuite extérieur à la classe et se présente sous une forme non maîtrisable où le choix du vocabulaire ou des formes verbales ne relève pas de la

⁶ Désormais abrégée méthode SGAV

progression pédagogique. Il ne sera pas possible de respecter le principe de l'introduction progressive d'éléments de plus en plus complexes.

Il en est de même, cependant, des documents phares de cette méthode, qui vont connaître un succès non démenti et qui sont qualifiés d'authentiques. Cette appellation est définie par J.-P. CUQ (2003) comme désignant :

« Tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques, et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (2003 : 29)

Cette variété ne pouvait que séduire les enseignants qui voyaient là un moyen de sortir du manuel et de remotiver les apprenants. A priori en quantité infinie, le document authentique peut prendre des formes variées et peut correspondre à tous les stades de l'apprentissage. Largement utilisé depuis lors, il a montré son utilité, mais ses limites également.

Quant au texte littéraire, longtemps considéré comme un territoire particulier, il n'a pas été identifié comme document authentique lors des premières définitions de ces derniers dans les années 1970⁷. L'évolution de la didactique permet aujourd'hui de ne plus faire ce clivage et de ne plus s'interroger sur le bien fondé de l'utilisation de documents extérieurs au manuel. Le texte littéraire, comme nous le verrons plus loin, partage les qualités et les défauts des documents authentiques, tout en possédant ses propres caractéristiques qui le placent dans une position particulière, nous permettant de le traiter de manière individuelle.

Dans le discours théorique accompagnant la méthode SGAV, le texte littéraire est donc censé être exclu par les objectifs pédagogiques et le discours didactique. Or il semble qu'il ne soit réellement absent que des premiers niveaux de l'apprentissage. Destinée d'abord au niveau 1, cette méthode s'avère efficace et adaptée aux débutants. Il est donc possible, pour les enseignants, de l'appliquer sans problème. Au niveau 2, en revanche, se pose la question de la poursuite de l'apprentissage dans les mêmes modalités. L'apprentissage linguistique, notamment, se doit d'être complété par l'acquisition d'une

⁷ En 1970, D. COSTE propose une des premières définitions de ces documents dans le numéro 73 de la revue *Le Français dans le monde* dont le dossier s'intitulait « Textes et documents authentiques au niveau 2 ».

compétence culturelle qui n'est pas donnée par le niveau 1. Or, sans cette compétence, il peut être difficile d'envisager une continuation des progrès linguistiques, la complexification des structures étant liée en partie à la multiplication des situations de leur utilisation. C. PUREN (1988) ajoute que :

« L'intérêt de l'apprentissage pour l'apprentissage disparaît, et pour maintenir la motivation des élèves, il devient nécessaire d'utiliser la langue non plus seulement comme objectif mais aussi comme moyen d'accéder à des connaissances dont la langue est un vecteur privilégié : la culture du pays étranger » (1988 : 366).

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

Au niveau 2, le texte littéraire ne semble donc jamais très loin des salles de classe. D'abord placé en position de récompense, en fin de leçon, pour les apprenants maîtrisant bien la langue étrangère, il va acquérir un nouveau statut grâce à la diversification des supports authentiques. La perception de la littérature s'en trouvera modifiée, comme nous le verrons plus loin, puisqu'elle ne se distinguera plus réellement de la masse des documents authentiques qu'elle accompagne. En revanche, son utilisation pour le niveau 1 est désormais durablement remise en cause par la mise en avant des difficultés inhérentes à son insertion dans la progression pédagogique.

Les résultats observés dans le cadre de l'utilisation de la méthode SGAV ont montré que les apprenants pouvaient acquérir une compétence de communication orale assez rapidement. À l'inverse, il leur était plus difficile de comprendre une conversation entre natifs, en grande partie à cause de la langue utilisée dans les dialogues proposés dans le manuel, plus régulière que la langue réelle. Respectant la progression pédagogique et

suivant les recommandations du *Français Fondamental*, ces textes étaient lisses et ne comportaient aucune marque d'oralité, les dialogues enregistrés étant, en outre, très articulés. De plus, les situations présentées dans les manuels étaient volontairement neutres, pour que chacun puisse s'y retrouver et les comprendre, entraînant une certaine banalisation de ces situations que la diversification future des documents pourra sans doute modifier.

1.2. Des relations apparemment apaisées

À l'initiative du Comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel et du Conseil de la Coopération du Conseil de l'Europe, des travaux ont été menés depuis le début des années 1970 qui ont eu une grande influence sur la didactique des langues étrangères. La méthode audio-visuelle et la méthode audio-orale n'ayant pas donné les résultats espérés, une nouvelle méthodologie a fait son entrée, répondant à des objectifs différents et suivant les évolutions multiples de cette époque.

L'approche communicative qui se forme alors s'est d'abord présentée comme une réaction contre les méthodes précédentes pour acquérir ensuite une autonomie qui a fait d'elle une méthodologie à part entière. Largement utilisée aujourd'hui, elle offre au texte littéraire un statut moins problématique et une place dans l'enseignement / apprentissage. Revenus progressivement dans les manuels sans provoquer de réaction trop vive, ces textes sont désormais considérés comme des documents authentiques, ce qui soulève d'autres questionnements.

La proposition récente d'une nouvelle perspective par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe relance aujourd'hui la réflexion, car si la nouvelle perspective actionnelle ne réserve pas de position spécifique pour le texte littéraire dans les textes théoriques, cela ne signifie pas qu'elle les exclue. Pour clarifier cette position et voir l'interprétation qui est faite des textes officiels, il conviendra d'observer ce qui se fait déjà dans les premiers manuels se réclamant de cette démarche.

1.2.1. L'approche communicative

Dans la première moitié des années 1970, les travaux du Conseil de l'Europe mènent à l'élaboration d'une orientation pédagogique innovante qui s'appuie sur différents domaines théoriques comme la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours, la pragmatique ou l'ethnographie de la communication. L'objectif principal est de recentrer l'apprentissage sur la communication et de proposer une pédagogie mieux adaptée aux nouveaux besoins d'un public en évolution.

D'abord désignée sous plusieurs appellations, comme celle de « méthode *cognitive* (surtout aux États-Unis), de méthode *fonctionnelle*, ou *notionnelle-fonctionnelle*, de méthode *communicative*, voire de méthode *interactionnelle* » (BESSE, 1995 : 46, l'auteur souligne), elle a finalement adopté le nom d'*approche communicative*. La « méthode » a disparu, ce que J.-P. CUQ (2003) analyse dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* comme un signe de la volonté de se démarquer des courants précédents :

« Le recours à un terme comme approche (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage. » (2003 : 24).

Prudence et revendication se mêlent dans cette appellation qui exprime la volonté de se distinguer de méthodologies alors très critiquées pour leur autoritarisme. Très prescriptives, peu souples, les méthodologies précédentes laissent un mauvais souvenir aux concepteurs de l'approche communicative⁸ qui refusent le totalitarisme didactique. Ils souhaitent proposer une conception inverse, qui s'appuie sur les pratiques pour convenir à de nombreuses situations d'enseignement / apprentissage.

Le développement de cette orientation pédagogique a, depuis, montré son adéquation à un public d'adultes alors en expansion. Se présentant comme une approche diversifiée, l'approche communicative, fruit du croisement des recherches en linguistique

⁸ Nous retiendrons ici l'appellation « approche communicative » car elle est utilisée couramment aujourd'hui et met l'accent sur deux aspects de ce courant, d'une part l'éclectisme sur lequel nous reviendrons et d'autre part la volonté de dépasser l'enseignement de la langue étrangère pour permettre l'acquisition d'une compétence de communication.

et en didactique, tente de répondre aux différents besoins exprimés par les apprenants, mais aussi par les enseignants. Pour cela, la conception de l'enseignement d'une langue étrangère est reformulée et la langue autrefois au centre de la classe laisse la place à l'élève, désormais nommé « apprenant » :

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

Cette permutation est loin d'être une simple modification terminologique. Elle entraîne une transformation du statut de l'élève, de la matière enseignée et des modalités de l'enseignement. L'apprenant est actif, la relation pédagogique change, ses besoins sont analysés pour élaborer la progression de l'enseignement qui n'est plus linéaire mais soumise à ses progrès. Généralement présentée en spirale, elle n'est plus formulée en terme de structures et de lexique à acquérir. Elle présente au contraire des savoirs et des savoir-faire sur lesquels l'enseignant reviendra plusieurs fois, d'où le symbole de la spirale. Les besoins langagiers exprimés par les apprenants conditionnent l'élaboration d'un programme qui peut être modifié selon les progrès des apprenants et qui est formulé en terme d'objectifs d'apprentissage à la fois communicatifs et linguistiques. Lorsqu'ils sont introduits par l'enseignant, les documents sont choisis en fonction des caractéristiques du groupe d'apprenant. Enfin, l'apprenant doit être conduit vers l'autonomie par une situation d'enseignement / apprentissage qui ne le rend plus captif. Non dépendant, il exerce un contrôle réflexif sur son apprentissage et les choix qui sont faits et construit son savoir en collaboration avec l'enseignant qui ne *fait* plus mais amène les apprenants à *faire* pour acquérir les *savoir*, *savoir-faire*, et *savoir-être* fixés par les objectifs.

L'élaboration des syllabus, qui reste du ressort de l'institution et de l'enseignant, organise ainsi des contenus – savoir, savoir-faire, savoir-être – dans une progression en fonction des besoins langagiers que l'apprenant signale et que l'enseignant identifie. Ces contenus peuvent être présentés en terme de notions – générales ou spécifiques – et de fonctions langagières – d'actes de parole – qui justifient l'appellation notionnelle-fonctionnelle de la méthodologie. Ce sont là les marques de l'influence du *Niveau-Seuil*, ouvrage théorique publié en 1976 en français par le Conseil de l'Europe, où les auteurs donnaient une définition de ce qui peut constituer une compétence de communication

minimale opérante dans un certain nombre de situations supposées correspondre aux besoins des apprenants. Dans cet ouvrage, le niveau seuil⁹ représente un «seuil fonctionnel» situé au-delà d'un premier niveau de «survie» et donnant les outils nécessaires à un locuteur autonome pour participer à une conversation en langue étrangère de manière relativement individualisée. Ces outils sont exprimés en termes de catégories notionnelles et fonctionnelles et sont sélectionnés de manière à construire un modèle commun¹⁰ qui permettra les comparaisons entre différentes langues.

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

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

C'est ici qu'intervient l'ethnographie de la communication qui met en relief le fait que le savoir grammatical ou linguistique n'est pas suffisant pour communiquer. Il constituait jusque-là l'essentiel de l'apprentissage, bien que la communication ait été présente dans les textes officiels depuis les années 1960. Complété par «un savoir sociolinguistique», il prend une dimension pragmatique qui ne néglige plus la réalité de la communication et qui suppose que l'apprenant va effectivement utiliser la langue qu'il apprend dans des situations de communication réelles faisant intervenir un interlocuteur.

Dans les années 1980, deux autres textes participent à cette définition de la compétence de communication et la complètent de manières différentes. M. CANALE et M.

⁹ L'édition originale en anglais, *Threshold Level*, décrivait un niveau seuil pour l'anglais qui sera repris et servira de modèle pour un grand nombre de langues.

¹⁰ Le Français Fondamental, au contraire, était basé sur un nombre conséquent d'enquêtes statistiques destinées à dégager un répertoire du vocabulaire en fonction de sa fréquence d'usage.

SWAIN (1979), tout d'abord, dont l'article ne sera pas traduit en français, décrivent trois compétences principales qui sont une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique¹¹. Cette dernière se définit ainsi :

« Cette composante sera formée de stratégies de communication verbales et non-verbales qui peuvent être convoquées pour compenser des ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante. »¹² (RICHER, 2005, en ligne)

En 1982, c'est S. MOIRAND (1982) qui propose à son tour une nouvelle définition des différentes composantes de la compétence de communication. La composante linguistique est inchangée, tandis que la composante sociolinguistique est précisée par la distinction d'une composante discursive qui porte sur « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (1982 : 20) et d'une composante socioculturelle qui concerne les « règles sociales et [les] normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (*ibid.*). Une composante référentielle s'y ajoute entendue comme « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (*ibid.*). Toutes les quatre sont décrites comme des « connaissances » et « appropriations », ce qui sous-entend qu'elles peuvent être apprises et enseignées. Des stratégies individuelles de compensation entre ces composantes permettent ensuite au sujet de pallier les manques éventuels lorsqu'il est en situation de communication.

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

Ces différences de conception et les problèmes soulevés par E. BÉRARD (1991) n'ont pourtant pas empêché la compétence de communication de se placer au cœur de

¹¹ « Our own tentative theory of communicative competence minimally includes three main competencies: grammatical competence, sociolinguistic competence, and strategic competence. » Cité et traduit par J.-J. RICHER (2005, en ligne).

¹² « This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. » Cité et traduit par J.-J. RICHER (2005, en ligne).

l'apprentissage où elle constitue l'objectif principal à atteindre, conditionnant les modalités d'enseignement / apprentissage et le fonctionnement du groupe-classe. C'est d'ailleurs ce que préconisait l'auteur quand elle écrivait : « le fait que la compétence de communication ne soit pas décrite de façon identique dans les différents modèles ne devrait pas constituer un obstacle à l'utilisation de ce concept » (1991 : 28). En effet, si l'on considère le modèle de S. MOIRAND (1982), de nombreux outils sont à la disposition des enseignants pour enseigner la composante linguistique et la composante référentielle peut être acquise en partie par le biais des activités portant sur la civilisation. Quant aux composantes discursive et socioculturelle, les nouvelles tâches communicatives proposent des situations destinées à faciliter leur apprentissage. L'interaction est placée au centre du dispositif, les échanges sont suscités et encouragés entre les apprenants et avec l'enseignant ; la simulation et le jeu de rôle prennent une grande place, reproduisant des situations de communication qui se veulent proches des habitudes des locuteurs natifs ou identiques à celles que les apprenants pourront rencontrer.

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

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

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

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

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

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

« à l'éclectisme pragmatique des praticiens et concepteurs de cours confrontés à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage et à la diversité des démarches didactiques, répond l'éclectisme de principe des didactologues, confrontés à la complexité du contexte intellectuel et à la diversité des modèles idéologiques. » (1994 : 54)

Complexe à gérer tant du point de vue de la formation des enseignants que de celui de la conception de matériel didactique, l'approche communicative ne s'appuie pas sur une dominante méthodologique forte, ce qui, toujours d'après C. PUREN (1994) est un des facteurs négatifs qui empêchent toute cohésion. Effectivement, différentes périodes peuvent être distinguées dans l'histoire de cette approche, qui abordent d'ailleurs le texte littéraire d'une manière chaque fois différente. L'auteur est cependant sévère dans sa dénonciation – qu'il relativise dans sa conclusion – puisque les effets potentiellement pervers de l'éclectisme n'empêchent pas de dégager des fondamentaux de base qui harmonisent cette approche et lui permettent d'être utilisable. Certes, il faut en tenir compte, car cela éclaire certains usages ayant cours dans les classes et les manuels ; il ne faut toutefois pas considérer qu'il ne peut y avoir aucun avantage à cette orientation des pratiques. C'est ce que nous ferons lorsque nous analyserons le traitement réservé au texte

littéraire dans les manuels. Historiquement liée à la méthode traditionnelle, la littérature peut parfois être exploitée comme elle l'était il y a plus d'un siècle, mais elle peut aussi être associée à des activités innovantes liées à l'approche communicative dans des séquences qui combinent ces deux orientations ou qui les distinguent.

Du côté des manuels, l'approche communicative s'est installée progressivement et plusieurs générations peuvent être distinguées. Au début des années 1980, la première voit le jour, représentée par des titres comme *Archipel* ou *Sans Frontières*¹³. N. BAILLY et C. COHEN (2005) rappellent les défauts de ces premières méthodes dont « les projets pédagogiques tombaient parfois dans des excès et des incohérences qui n'échappèrent pas aux critiques des spécialistes de l'enseignement » (2005, en ligne). L'oral occupait une place trop imposante, la grammaire n'était que survolée, obligeant les enseignants à revenir à des cours de grammaire hors contexte très proches de ce qu'ils faisaient précédemment. Les documents présentés étaient encore largement fabriqués, mais les documents authentiques se faisaient progressivement une place dans les niveaux intermédiaire et avancé.

Une deuxième génération de manuels a permis d'y remédier dans les années 1990, en présentant de nombreux documents authentiques dans leurs pages, en nombre parfois supérieur à celui des documents fabriqués. L'écrit reprend alors une place conséquente, ce que montre l'ensemble pédagogique *Espaces*¹⁴, tout comme la grammaire qui est réintroduite de manière cohérente dans la progression. Le lexique et la phonétique sont également plus présents, témoignant d'un ajustement réalisé par les concepteurs de manuels à partir des recherches qui ont été menées pendant vingt ans. Cela concerne tout autant la centration sur l'apprenant que son accès à l'autonomie, négligés quelque peu par les manuels de première génération et remis au premier plan à partir de cette période.

Selon les conditions¹⁵ dans lesquelles se déroule la classe, ce manuel peut être un support parmi d'autres à la disposition de l'enseignant pour construire les séquences pédagogiques. Les deux dernières décennies ont ainsi vu se développer deux grands ensembles de supports pédagogiques : les documents authentiques et les outils

¹³ COURTILLON J., RAILLARD S., 1982 : *Archipel*, CREDIF, Didier ; VERDELHAN-BOURGADE M., VERDELHAN M., DOMINIQUE P., 1982 : *Sans Frontières, méthode de français*, Clé International.

¹⁴ CAPELLE G., GIDON N., 1990 : *Espaces*, Hachette.

¹⁵ Les conditions institutionnelles, notamment, peuvent imposer le manuel comme support unique de l'apprentissage, de même que les conditions économiques empêchent parfois le recours à des supports diversifiés.

complémentaires. Destinés à apporter aux équipes pédagogiques des réponses adéquates aux besoins exprimés par un public d'apprenants très divers, ces ouvrages sont répartis selon différentes typologies. Les premiers qui ont été édités proposaient des activités complémentaires de grammaire, de lexique ou de civilisation de manière très classique. Avec la diversification des supports, des coffrets comprenant différents types de documents, comme des documents authentiques, des documents audio, des publicités ou des documents de presse accompagnés de fiches d'exploitation pédagogique ont vu le jour. Depuis quelques années, l'accent est mis sur les quatre compétences et le matériel portant sur chacune d'entre elles s'est développé, ainsi que des livres d'activités réparties selon les différents niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Les manuels de civilisation, de grammaire et de vocabulaire sont toujours disponibles et utilisés si l'on en croit les catalogues des éditeurs qui les placent en bonne position. Ils se complètent de livres d'activités aux orientations variées : activités en relation avec Internet, préparation aux examens et certifications tels que le DELF, atelier d'écriture... La littérature se voit consacrer des manuels spécifiques, teintés de tradition, comme *Littérature progressive du français*¹⁶ ou *Littérature en dialogues*¹⁷ chez l'éditeur Clé international.

Le paysage des supports d'apprentissage s'est donc ouvert depuis 1980 et doit désormais permettre aux apprenants d'être confrontés, pendant leur apprentissage, à un éventail très vaste de situations de communication en langue cible, qu'elles soient orales ou écrites.

Cette situation idéale n'a pourtant pas convaincu tous les enseignants et aujourd'hui encore, certains ne voient pas l'intérêt de cette ouverture qui fait entrer dans leur classe des éléments hétérogènes ayant tendance à brouiller la progression pédagogique. L'appui sur le manuel, qu'il corresponde à un choix¹⁸ ou à une obligation institutionnelle, reste une constante qui sécurise et donne une caution à ce qui est fait dans la classe. En tant que livre, il porte une justification institutionnelle symbolique qui donne moins de prise à une

¹⁶ BLONDEAU N., ALLOUACHE F., NÉ M.F., 2003 : *Littérature progressive du français*, Cle international, coll. Progressive. 3 niveaux publiés.

¹⁷ BARAONA G., 2005 : *Littérature en dialogues, niveau intermédiaire*, Clé international, Rfi, coll. « en dialogues ».

¹⁸ Il peut s'agir d'un choix personnel lorsque l'enseignant appartient à une petite structure, mais dans les cas les plus fréquents, c'est l'équipe pédagogique qui sélectionne de manière concertée la ou les méthodes qui seront utilisées ou l'institution qui imposent une liste ou un titre au niveau national.

éventuelle remise en question. Au contraire, un document porté par l'enseignant implique la relation de celui-ci avec sa classe et peut être contesté. L'objectif de son utilisation est susceptible d'être discuté, de même que le choix de son sujet.

C'est là un des écueils de l'approche communicative. La position de l'enseignant est elle aussi modifiée, ce qui lui demande des facultés d'adaptation plus importantes qu'auparavant. Tout changement pédagogique est difficile à intégrer pour les enseignants qui pratiquaient la méthodologie remplacée, mais l'évolution provoquée par l'approche communicative demande une forte implication et une modification en profondeur du statut et de l'action de l'enseignant. Il doit être présent et en retrait pour amener sa classe à devenir autonome, il doit responsabiliser les apprenants, prendre en compte l'affectivité qui peut marquer la relation entretenue avec la langue cible, avec la situation d'apprentissage, il est un médiateur qui guide l'apprenant. C'est le résultat d'une conception éclatée du rôle de l'enseignant qui caractérise l'approche communicative, ce qui fait dire à J.-P. CUQ et I. GRUCA (2005) :

« Dans cette conception, le savoir n'est pas conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage. Il est conçu comme une coconstruction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant. » (2005 : 144)

L'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, il entre dans une relation où chacun est tenu de s'adapter au fur et à mesure. Le programme du cours est lui aussi soumis à cet impératif et est censé être revu sans cesse. Toute modification du groupe d'apprenants, de quelque nature que ce soit, entraîne un nouvel ajustement de l'organisation des contenus afin que ceux-ci répondent au mieux aux demandes et aux besoins qui peuvent être exprimés. Les objectifs peuvent évoluer, de nouvelles demandes peuvent faire leur apparition. L'enseignant ne peut pas envisager, dans cette configuration, de respecter strictement une progression élaborée en fonction de la présentation graduelle et mesurée de difficultés, comme cela était le cas dans les méthodologies précédentes. Il ne peut que rarement réutiliser en l'état les séquences pédagogiques élaborées précédemment et l'utilisation d'un manuel est, toujours théoriquement, difficile puisqu'il ne peut répondre à l'ensemble des besoins des apprenants.

En pratique, les progressions suivies dans les classes sont celles de ces manuels et les enseignants ne peuvent pas tous répondre aux exigences de l'approche communicative. Si la variété des supports d'apprentissage est appréciée pour la souplesse et la fraîcheur

qu'elle permet en classe, d'autres caractéristiques de cette méthodologie sont négligées et parfois critiquées. Il est encore tôt pour tirer un bilan complet de cette approche présente dans un grand nombre de classe aujourd'hui. Certaines critiques se font jour, néanmoins, annonçant le changement méthodologique qui s'est amorcé avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2001, comme celle-ci :

« Tout converge aujourd'hui pour faire admettre cette évidence : une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer. Or, en opérant cette réduction, la méthodologie dominante actuelle ne traite la langue que comme *signal*. L'approche communicative, à son insu sans doute, se comporte ainsi comme le dernier avatar du béhaviorisme (communiquer est un comportement) et ne traite pas suffisamment la langue, malgré la fameuse centration sur l'apprenant, comme ce que BÜHLER appelait *symptôme* du locuteur. » (CUQ, GRUCA, 2005 : 85, les auteurs soulignent)

La communication ne peut plus être au cœur de la relation à l'autre. La langue sert aussi – et peut-être surtout – à agir, elle participe au processus de socialisation, à la mise en place d'une relation à long terme et plus seulement à une conversation informelle peu engageante. Cette nouvelle orientation va entraîner une évolution que l'on a pu voir d'abord comme un nouvel âge de l'approche communicative. Il n'en est rien et de nouveaux manuels font progressivement leur apparition, signe de la mutation en cours.

1.2.2. Le CECR, amorce d'une nouvelle approche ?

Pendant la décennie 1990, les manuels ont continués à se renouveler, appliquant les propositions des didacticiens et proposant aux enseignants des versions multiples d'un même modèle qui semblait ne pas pouvoir être dépassé.

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹⁹ par le Conseil de l'Europe en 2001 est venue bousculer cet ordre des choses, malgré un discours prudent des auteurs qui refusaient de « dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (2001 : 4). Pourtant, l'approche communicative disparaît progressivement des avant-propos des manuels pour laisser la place à une méthodologie qui ne dit pas son nom ou se partage entre quelques constructions parfois concurrentes, dont une semble s'affirmer face aux autres.

¹⁹ Désormais abrégé CECR ou *Cadre* que certains didacticiens et enseignants utilisent presque affectueusement, tel un nouvel ami qui viendrait solutionner les problèmes non résolus de l'approche communicative.

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

1.2.2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

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

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

Afin de rendre une certaine homogénéité au champ de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes, les auteurs ont choisis de redéfinir plusieurs notions déjà utilisées par les théoriciens et les praticiens, et proposent un ensemble d'outils facilitant les transpositions et les comparaisons d'un pays à l'autre et d'une langue à

l'autre. Le *CECR* est ainsi devenu l'équivalent d'une instruction officielle européenne qui offre une base commune de réflexion et de discussion.

Il revendique en effet trois utilisations principales qui sont l'élaboration des programmes d'apprentissage des langues, l'organisation d'une certification en langue et la mise en place d'un apprentissage autodirigé. Les deux premières fonctions du *CECR* concernent directement l'unification européenne et la possibilité pour tous d'appliquer un modèle commun. C'est sans doute pour cela que les premiers utilisateurs de l'ouvrage ont surtout exploité les propositions concernant l'organisation des certifications en langue.

Pour harmoniser l'évaluation des compétences des apprenants et des locuteurs de langues vivantes, les auteurs proposent un ensemble de descripteurs de niveaux applicables dans un grand nombre de contexte. Les niveaux communs de référence distinguent trois niveaux généraux, eux-mêmes divisés pour rendre compte de « l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants européens en langue » (*op. cit.* : 24) :

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

Tableau 1 : **Niveaux communs de référence proposés par le *CECR* (2001)**

Des subdivisions supplémentaires peuvent être proposées localement ou à un niveau européen car elles permettront d'affiner ce système et de l'adapter à des situations diverses d'utilisation. En France, par exemple, le niveau A1.1 décrit les premiers acquis en Français d'un public d'adultes migrants peu francophones scolarisés ou non. Il est validé par le DILF, Diplôme initial de langue française.

Chaque niveau est présenté par le biais de descripteurs de compétences globales, qui sont ensuite détaillées en fonction de l'activité langagière mise en œuvre. Les critères utilisés sont toujours positifs et doivent permettre de répondre au premier et au troisième objectif d'utilisation voulu par les auteurs. À partir de ces descriptions, les enseignants pourront élaborer un programme d'apprentissage adapté aux compétences réelles des

apprenants, qui pourront eux-mêmes prendre conscience de ces compétences, définir leurs objectifs et s'entraîner à l'autoévaluation.

Aujourd'hui largement répandus, ces niveaux côtoient les descripteurs précédents dans la présentation de certains manuels, mais tendent à les supplanter. Ils témoignent de l'influence croissante de cet ouvrage et de son utilité, car disposer d'une échelle de compétence commune à tous et s'y conformer permet de valider à un niveau européen²⁰ les certifications nationales et d'établir des biographies langagières qui recensent l'ensemble des langues que connaît un locuteur ainsi que ses compétences pour chacune d'entre elles. Facteur d'unification, la certification constitue également un atout pour la mobilité des Européens. C'est pourquoi les examens de langue comme le DELF ou le DALF se sont adaptés rapidement et ont autant redéfinis les contenus que les critères d'appréciation liés à ces épreuves.

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

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

Les « compétences générales individuelles » de l'apprenant sont ensuite distinguées. Elles reposent sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il possède. Les savoirs sont entendus comme des « connaissances déclaratives » qui résultent « de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques) » (*op. cit.* : 16). Simultanément individuels et universels, les savoirs sont multiples et touchent tous les domaines, mais tandis que les savoirs académiques sont

²⁰ L'élargissement actuel de son utilisation laisse présager une reconnaissance plus vaste encore.

utiles, les savoirs empiriques sont essentiels à la communication en langue étrangère. Les savoir-faire ou habiletés « relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (*ibid.*), ils ont pu s'appuyer d'abord sur des savoirs qui seront oubliés ensuite. La mise en place d'automatismes nécessite souvent une explicitation première, une décomposition, savoir qui permettra d'intégrer l'habileté visée et auquel on ne fera plus appel par la suite. Les savoir-être, quant à eux, « sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (*op. cit.* : 17). Culturellement inscrites, ces manières d'être sont en constante évolution, notamment en situation d'apprentissage.

S'ajoutant à ces trois compétences générales individuelles, une quatrième compétence est introduite par le *Cadre* : « les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (*ibid.*). L'apprenant doit développer son sens de l'observation pour pouvoir tirer des enseignements des situations qu'il pourra observer et auxquelles il pourra participer. Ces nouvelles expériences sont susceptibles de modifier les acquis antérieurs en faisant appel à la conscience de la langue et de la communication, aux aptitudes phonétiques, aux aptitudes à l'étude et aux aptitudes heuristiques. La caractéristique de ces savoir-apprendre est donc d'offrir à l'apprenant « la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes » (*op. cit.* : 85). Voici le détail de ces savoirs proposés par le *CECR* :

Savoir	Aptitudes et savoir-faire	Savoir-être	Savoir-apprendre
<ul style="list-style-type: none"> - Culture générale (connaissance du monde) - Savoir socioculturel : <i>Vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, Savoir-vivre, Comportements rituels</i> - Prise de conscience interculturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes pratiques et savoir-faire : <i>Aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, aptitudes techniques et professionnelles, aptitudes propres aux loisirs</i> - Aptitudes et savoir-faire interculturels 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de la personnalité</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Conscience de la langue et de la communication - Conscience et aptitudes phonétiques - Aptitudes à l'étude - Aptitudes (à la découverte) heuristiques

Tableau 2 : Les compétences générales de l'utilisateur / apprenant (*CECR, 2001*)

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

Le *Cadre* décrit les composantes de ces compétences de manière détaillée, ce qui peut faciliter leur usage. Les enseignants, ayant accès à des listes précises, savent ce qu'ils doivent enseigner. Ces descriptions, par leur précision, sont malheureusement également plus incomplètes. Décrire la compétence communicative de manière générale permettait d'englober potentiellement un grand nombre d'éléments sans les expliciter, mais cette imprécision a probablement été une des origines de la multiplicité des conceptions et du flou qui régnait autour de la compétence de communication. Une liste comme celle qui nous est proposée ici est donc sans doute préférable, d'autant qu'elle est explicitement présentée comme un instrument ouvert dans un sens comme dans l'autre. Les enseignants et les responsables pédagogiques peuvent ajouter des éléments comme ils peuvent en retrancher puisque le plan de la présentation faite dans le *CECR* « n'a pour ambition que de présenter comme outils de classification des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion » (*op. cit.* : 87). Il appartient ensuite à chacun de s'approprier les propositions faites par les auteurs et de les adapter au contexte d'enseignement / apprentissage qui est le leur. Chacune des compétences présentées ci-après est d'ailleurs accompagnée de l'échelle de compétences qui lui correspond²¹. Un enseignant peut ainsi, dans un premier temps, évaluer le niveau et les besoins potentiels des apprenants en fonction des situations d'usage de la langue cible qu'ils pourront rencontrer, puis il établit un programme portant sur

²¹ Le chapitre 5 du *CECR* est consacré aux compétences de l'utilisateur / apprenant et décrit en détail les compétences générales et les compétences communicatives langagières (*CECR*, 2001 : 81-102).

certaines compétences particulières. L'orientation pragmatique de l'ouvrage est prégnante dans ces listes destinées à optimiser l'enseignement, comme la centration sur l'apprenant facilitée par les descripteurs plus précis que voici :

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

Tableau 3 : **Les compétences communicatives langagières de l'utilisateur / apprenant (CECR, 2001)**

Pour éviter une confusion possible entre ces compétences et ce que l'on nomme habituellement les quatre compétences ou *four skills* dans leur version anglophone – compréhensions écrite et orale et productions écrite et orale – le *Cadre* propose également de les redéfinir et de les nommer « activités langagières ».

Ces activités langagières relèvent de la réception (orale et/ou écrite) et de la production (orale et/ou écrite) auxquelles s'ajoutent l'interaction et la médiation. L'interaction fait interagir deux locuteurs dans un échange oral et/ou écrit où les moments de réception et de production alternent et peuvent se chevaucher. Comme il est dit dans le *CECR*, « apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et produire des énoncés » (2001 : 18). Le locuteur doit anticiper sur la suite du message tout en étant attentif à ce qui est dit, nécessitant des compétences particulières. De la même façon, la médiation fait intervenir la production et la réception dans des activités écrites et/ou orales tout en y ajoutant une dimension supplémentaire. Le locuteur produit « à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (*ibid.*). Il peut s'agir de traductions, de résumé ou de compte-rendu, activités relativement fréquentes dans la vie sociale. Les activités langagières sont désormais au nombre de sept :

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Expression orale en interaction (dialogue)
- Expression orale en continu (exposé, récit...)
- Expression écrite en interaction (échanges de courriel, chat...)
- Expression écrite en continu (courrier, article...)
- Médiation écrite ou orale

Cette reformulation permet d'abord de distinguer des stratégies particulières à la communication en interaction et en médiation qui n'étaient que peu visibles auparavant. Elles entrent ainsi explicitement dans la classe et ne sont plus sous-entendues. Il apparaît également que les activités langagières ne sont plus des compétences auxquelles l'apprenant fait appel pour réaliser telle activité mais des activités spécifiques qui mettent en œuvre sa compétence à communiquer langagièrement. Cette inversion semble minime, pourtant elle permet de reformuler les objectifs de ce qui est réalisé en classe et elle repositionne les activités et les tâches communicatives.

Ces tâches sont prises elles-aussi dans le mouvement de redéfinition. Le *Cadre* propose de les définir comme suit :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer un journal de classe. » (CECR, 2001 : 16)

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

Ces deux types d'action d'apprentissage sont en effet fortement liés. Ils constituent le cœur de la perspective développée par le *Cadre* et participent au développement d'un apprentissage par l'action. Cela n'exclut pas les exercices structuraux ou des types d'exercices issus d'autres méthodologies puisque l'ouvrage se veut ouvert et non

prescriptif. Cependant, dans une perspective où l'action et la communication prime, la tâche sera au centre du dispositif d'apprentissage, servie par les activités langagières.

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

La tâche d'apprentissage s'inscrit ensuite dans une situation particulière de communication qui va influencer son mode de réalisation et son résultat. Pour arriver à ce résultat, l'apprenant – locuteur fait appel à ses compétences générales individuelles et à ses compétences communicatives. Si la tâche comporte le traitement d'un ou plusieurs textes écrits ou oraux, comme dans les cas qui vont nous intéresser, sa réalisation implique des activités langagières inscrites dans un ou plusieurs domaines de référence. Au nombre de quatre, ces domaines²² distinguent les contextes possibles de prise de parole et établissent une répartition qui permettra de décrire et d'adapter les stratégies utilisées. Enfin, la réalisation de la tâche fait intervenir des stratégies choisies par l'apprenant qui peuvent être collectives ou individuelles et qui peuvent porter sur la tâche elle-même ou sur les activités langagières réalisées.

Une cohérence apparaît entre ces différents éléments qui montre que la tâche va au-delà de l'interaction verbale. Elle propose un mode d'action diversifié dans lequel les activités langagières sont au service du but final, qu'il soit ou non langagier. La mise en action de l'apprenant crée une unité qui relie les différentes étapes de la tâche et l'ensemble des ressources mises en œuvre. Ces caractéristiques ont évidemment une incidence sur la motivation des apprenants, car comme le dit D. COSTE (2009) la tâche « présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants » (COSTE, 2009 : 21). Il est ensuite plus aisé de percevoir la signification de la tâche proposée, ses enjeux à court et à long terme et de susciter l'adhésion des apprenants.

Nous proposons de représenter les relations entre ces différents éléments selon la figure suivante. Elle mentionne les différentes dimensions entrant en jeu lors de la réalisation d'une tâche *communicative* puisqu'elle comporte la mention d'activités

²² On distingue le « domaine public » des échanges sociaux ordinaires (échanges commerciaux, services publics, loisirs dans des lieux publics, relations aux médias...) et le « domaine personnel » (relations familiales et pratiques sociales individuelles), puis le « domaine professionnel » et le « domaine éducationnel » (contexte de formation) (CECR, 2001 : 18).

langagières. Il s'agit du cas le plus fréquent rencontré en classe où l'enseignant utilise des consignes verbales et exprime par le langage ce qu'il envisage de mettre en place dans la classe. Il y a donc quasiment toujours traitement d'un texte lorsqu'une tâche est réalisée dans le cadre de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

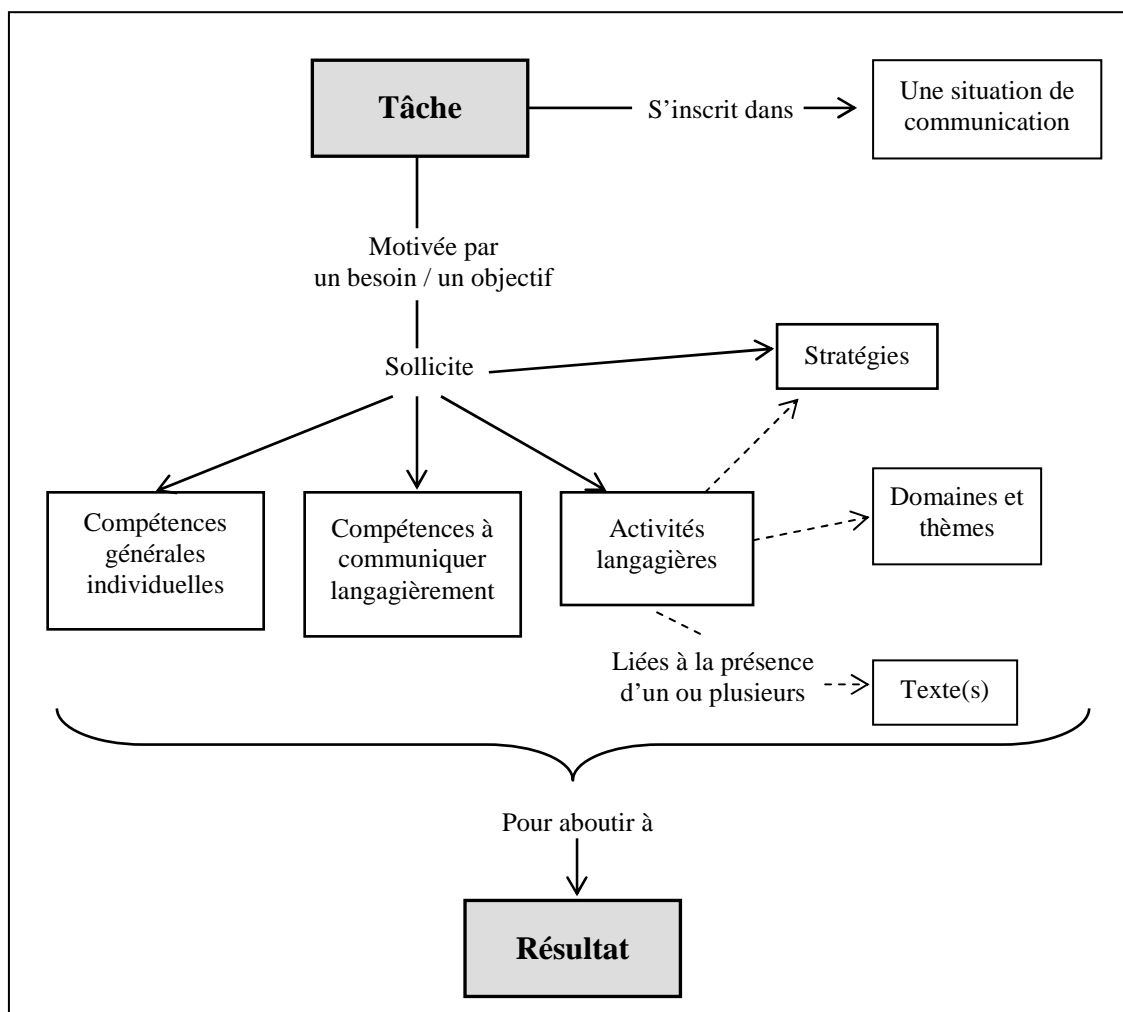


Figure 1 : **Combinaison des différentes dimensions entrant en jeu lors de la réalisation d'une tâche communicative**

Les multiples éléments figurant ici peuvent voir leur importance varier selon l'orientation de la tâche, l'objectif fixé ou la situation dans laquelle elle se déroule. Certaines compétences à communiquer langagièrément peuvent ainsi être privilégiées, comme certaines compétences générales ou des stratégies particulières en fonction des objectifs et des besoins des apprenants. L'alternance ainsi mise en place permet de faire

appel à des pratiques diverses qui évitent en partie la routine et qui, observées globalement, portent sur l'ensemble des compétences nécessaires pour communiquer dans la langue cible. F. GOULLIER (2006) souligne l'intérêt de la tâche conçue de cette façon :

« Ces équilibres différents entre plusieurs dimensions permettent de prendre en compte les objectifs d'enseignement et les aptitudes des élèves. [...] Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend un sens à leurs yeux. **La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage.** » (GOULLIER, 2006 : 29. L'auteur souligne)

Les premières critiques faites aux nouvelles orientations proposées dans le *Cadre* lui reprochent de réutiliser des préceptes pédagogiques déjà anciens, comme la pédagogie de projet. On le voit ici, les auteurs vont plus loin et envisagent un enseignement cohérent où tout est concerné par les tâches – notamment communicatives. Cette orientation permet de prendre vraiment en compte les particularités des apprenants et de les placer dans une position active.

Sans exclure ce qui a pu se montrer efficace précédemment, les enseignants sont invités à la réflexion pour optimiser leur enseignement et l'apprentissage de la langue. Ce questionnement de leur pratique et de la méthodologie qu'ils utilisent doit leur permettre d'avoir conscience des tenants et des aboutissants de ce qu'ils mettent en place en classe. Ils pourront ainsi agir sur leurs pratiques et les modifier s'ils le jugent nécessaire.

Dans son ouvrage de présentation des *Outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, F. GOULLIER (2006) applique ce principe et encourage les enseignants à analyser les tâches proposées par les manuels pour les modifier si nécessaire. Plus largement, il signale que l'entreprise de redéfinition que nous venons de rappeler doit produire un « langage commun entre professeurs de langue, de contextes de formation ou de pays différents, [...] à même de favoriser les échanges, les comparaisons, les débats et l'enrichissement réciproque » (2006 : 11). Cet objectif n'est pas encore atteint, mais les propositions faites par le *CECR* ont d'ores et déjà su relancer la réflexion et proposer de nouvelles pistes de recherche.

Pour illustrer l'évolution de la conception et de l'usage des tâches, voici deux extraits de manuels de français langue étrangère édités récemment : *Festival* et *Scénario*²³.

²³ POISSON-QUINTON S. (et alii), 2006 : *Festival, méthode de français, livre de l'élève niveau 2*, Clé international, 175 p. ; GUILLOUX M., DAILL E., 2008 : *Scénario, méthode de français, livre de l'élève niveau 2*, Hachette Français langue étrangère, 160 p.

Ces deux extraits sont reproduits dans un format supérieur en annexe 1.

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

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

Justifiant le titre de la méthode par la même occasion, l'avant-propos témoigne déjà de l'évolution de cette nouvelle méthodologie qui s'impose progressivement. En deux ans et sans affirmer le rejet de l'approche communicative, d'importantes modifications se sont mises en place qui sont discernables dans la structure globale et le détail des nouveaux manuels. Alors que *Festival* est une méthode communicative qui affirme s'orienter vers l'action, *Scénario* est une méthode actionnelle qui, sans préjuger du futur, applique déjà des principes différents.

Dans la double-page présentée ci-dessous, les tâches proposées sont organisées en rubriques intitulées « écoutez et répondez » et « lisez et écrivez », qui peuvent être détaillées, comme ici où figurent des activités de « compréhension écrite » et d'« expression écrite ». Aucun objectif communicatif global n'est indiqué sur ces pages qui amorcent la leçon, chaque activité ayant pour objectif la compétence qui fait office de titre. L'exercice de compréhension écrite a ainsi pour objectif la compréhension, compétence validée par la réussite de la tâche, qui est en l'occurrence l'annotation du schéma.

Le fil conducteur des activités et de la liste de vocabulaire est le sujet du dialogue qui donne une unité thématique à ces différents exercices à défaut d'une réelle cohérence. L'activité d'expression écrite demande à l'apprenant de rédiger une publicité en reprenant les informations obtenues précédemment, une mutualisation de ces informations qui s'explique par la coprésence de ces activités sous le titre « Lisez et écrivez ».

Cela ne constitue pourtant pas réellement une tâche actionnelle. Il ne s'agit pas ici d'évaluer l'apprenant en fonction du type textuel « publicité », qui implique une transmission d'information, certes, mais qui demande aussi de susciter un intérêt chez le lecteur ou de maintenir son attention. Ce qui est évalué dans cet exercice, c'est la reprise d'indications obtenues précédemment, la conjugaison des verbes et la mise en forme du

texte. Si ces critères sont valides dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, ils ne sont pourtant pas conformes à la mise en place de tâches de type actionnel.

Activités ayant pour objectif les compétences mentionnées dans leurs titres.

Reprise des réponses précédentes. L'objectif est l'activité d'expression écrite et non la rédaction d'une publicité.

The image shows a page from a French textbook titled 'Paris en bateau-mouche'. The page is divided into several sections:

- Unité 1, Leçon 1:** Paris en bateau-mouche
- Écoutez et répondez:** A listening exercise with questions about a boat trip on the Seine.
- Lisez et écrivez:** A reading exercise about a boat trip on the Seine, followed by a map of the river and a writing task: 'À partir de ces éléments, rédigez une publicité pour cette croisière sur la Seine.' (Using these elements, write an advertisement for this cruise on the Seine.)
- Point Orthographe:** A grammar exercise about the imperative form.

Annotations on the page:



- A box at the top left states: 'Activités ayant pour objectif les compétences mentionnées dans leurs titres.' (Activities with the objective of the mentioned competencies in their titles.)
- A box at the top right states: 'Reprise des réponses précédentes. L'objectif est l'activité d'expression écrite et non la rédaction d'une publicité.' (Repetition of previous answers. The objective is the written expression activity and not the writing of an advertisement.)
- An arrow points from the top right box to the 'Compréhension écrite' section.
- An arrow points from the top right box to the 'Expression écrite' section.
- A bracket on the right side of the page encompasses the 'Expression écrite' section and the text 'Reprise des réponses précédentes...'.

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

La méthode *Scénario* est structurée de manière identique en modules comprenant chacun quatre leçons. Une différence notable apparaît cependant car chaque niveau propose un projet global séquencé présent du premier au dernier module du manuel. Une unité d'ensemble est induite par ce procédé qui doit susciter la réutilisation des acquis du module, mais de façon plus globale.

Le détail des leçons montre ensuite des orientations qui divergent également. Chacune d'entre elles est associée à un thème qui va relier les différentes activités

proposées et leur donner un sens. La réalisation de ces activités concoure à un objectif commun et chaque apprentissage est susceptible d'être réutilisé lors de la réalisation de la tâche finale de la leçon. Dans notre exemple, l'objectif de la leçon est la participation à un concours, tandis que le projet global place les apprenants dans une situation de voyage touristique.

Les titres et sous-titres qui structurent les différentes doubles-pages marquent une structure nouvelle et si les différents exercices sont liés aux activités langagières concernées, ils ne sont pas pour autant regroupés selon ce critère. Le titre de la rubrique « Comprendre et agir » est typographié en caractères plus importants que le titre de la leçon et est accompagné des sous-titres « Outils pour » et de plusieurs symboles qui indiquent les différents types d'activités langagières. Une rubrique « Action ! » conclut chaque page. Il faut noter que la méthode distingue la communication orale en interaction et l'expression orale par deux symboles différents :  et . Chaque leçon est associée à un objectif actionnel relié à l'objectif du module. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont abordés en relation avec le projet général du manuel. Les activités langagières sont donc au service de la tâche communicative globale et ne peuvent plus constituer des objectifs évaluable de manière autonome et pour eux-mêmes. L'exercice 10, par exemple, demande aux apprenants de définir un projet et écrire une lettre de motivation pour participer au concours présenté au début de la leçon. L'évaluation d'un exercice de ce type porte sur la qualité du projet proposé et sur les arguments développés dans la lettre de motivation en fonction de ce qui a été fait au cours de la leçon. L'expression personnelle est au second plan, c'est un moyen pour réaliser la tâche demandée et non une fin.

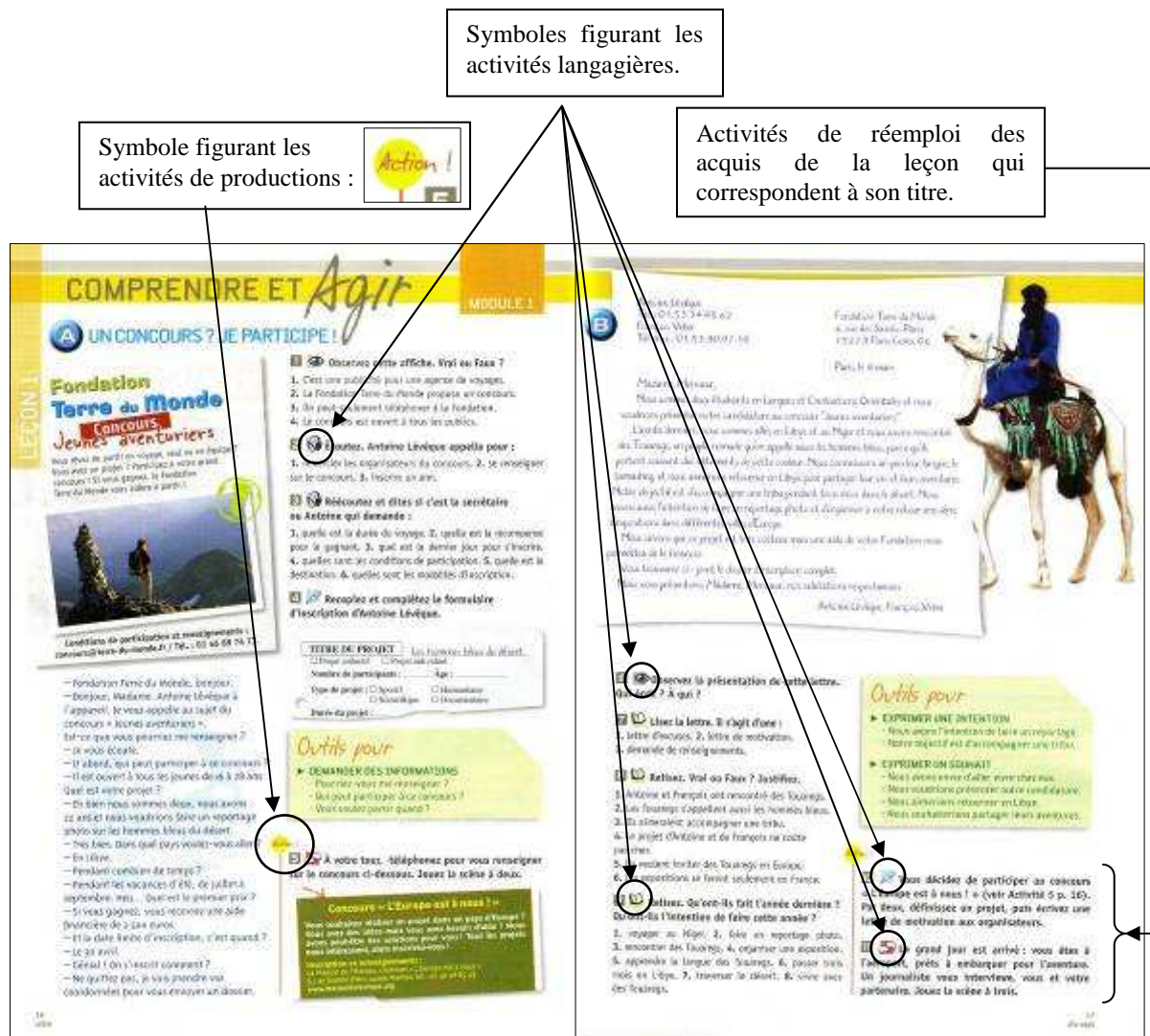


Figure 3 : Scénario, livre de l'élève, niveau 2, pp. 16-17

L'évolution visible dans l'observation comparée de ces deux extraits de manuels représente davantage que la mise en place d'un simple fil conducteur qui relierait l'ensemble des activités proposées dans une leçon. La pédagogie de projet revue par le *CECR*, les réflexions issues de la pratique de la simulation globale, la permutation de la communication et de l'action entraînent des changements en profondeur pour l'enseignement / apprentissage des langues vivantes, qui semblent vouloir contredire les concepteurs du *Cadre*. L'approche communicative n'est pas seulement recentrée dans cet ouvrage, elle tend à être dépassée par une nouvelle conception qui dit son nom de moins en

moins timidement. Bien que non explicitée, la perspective actionnelle devient progressivement autonome dans les pratiques des concepteurs de manuels.

1.2.2.2. Outils complémentaires du CECR

La description du *CECR* ne saurait être complète sans rappeler que son usage est prévu en relation avec différents outils lui permettant de s'adapter et d'être utilisable dans une grande partie des contextes d'enseignement / apprentissage d'une langue vivante envisageables en Europe. Les trois principaux sont le *Portfolio Européen des Langues*, le manuel destiné à accompagner l'adaptation des examens de langues et les référentiels de niveaux. Le Conseil de l'Europe évalue leur conformité au *Cadre* et à l'ensemble des publications européennes et les valide afin d'assurer l'unité des structures multiples et la mise en place d'un cadre réellement européen.

Le *Cadre* peut toutefois être utilisé dans une autre aire géographique puisque des systèmes éducatifs extérieurs l'ont adopté à des degrés divers et en privilégiant des aspects variés du texte originel. Les échelles de compétences et la réflexion menée à propos de l'évaluation sont les sujets les plus sollicités en raison de leur apport précieux pour l'élaboration des épreuves de langue et des certifications.

Le *Portfolio Européen des Langues* a été la première application du *CECR* à un niveau européen en offrant un support destiné à rendre compte des compétences de son utilisateur dans *toutes* les langues qu'il connaît. Outil d'autoévaluation, il se constitue d'une première partie intitulée « Passeport de langues » qui répertorie les compétences. La deuxième, la « Biographie langagière », permet de rendre compte des différentes expériences d'utilisation de ces langues et permet de se fixer des objectifs et d'évaluer ses progrès. Enfin, le « Dossier » propose un espace où les documents jugés représentatifs du niveau de l'utilisateur peuvent être réunis, comme les diplômes et attestations de niveaux, les séjours à l'étranger ou les activités en relation avec différents pays. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont à l'honneur.

Dans le *Portfolio européen des langues* (2001) français destiné à un public de jeunes et d'adultes, six langues peuvent être décrites. L'espace consacré aux activités réalisées dans la langue étrangère est constitué de huit catégories dont les « lectures d'œuvres complètes » pour lesquelles il faut préciser les titres, auteurs et nombre de pages des livres lus. Ces lectures côtoient la « consultation de journaux », les « films vus en

version originale ou spectacles dans la langue » et les « échanges avec des locuteurs de cette langue ». La présence en première position d'une activité qui n'est pas liée explicitement à la littérature mais s'y rapporte en grande partie, place le livre au cœur de l'activité autonome de l'apprenant. On suppose qu'il peut avoir lu des livres dans la classe et à l'extérieur de celle-ci, et l'on place cette lecture parmi les activités principales que peut réaliser un individu dans une langue qui n'est pas sa langue première. Si l'objectif principal du *Portfolio* est d'établir un bilan des compétences, la valorisation des acquis est aussi envisagée par leur visualisation et par l'exploitation en classe de ce document. Participant à l'autonomisation des apprenants, cet outil se veut complémentaire du manuel utilisé en classe et entre pleinement dans le processus d'apprentissage. Dans sa description des *Outils du conseil de l'Europe en classe de langue* (2006), F. GOULLIER explique ainsi la relation de l'enseignant à ce support pédagogique :

« Le PEL [*Portfolio Européen des Langues*] donne aux professeurs de langue un rôle complémentaire, qui s'étend au-delà de leur action d'enseignement de la langue à proprement parler : ils sont dès lors en situation de pouvoir conseiller les élèves dans leur parcours et de valoriser fortement ces initiatives par le regard qu'ils porteront sur toutes les indications mentionnées dans le PEL. » (2006 : 122)

Le *Portfolio* est à la fois personnel, transversal à tous les enseignements de langue vivante et utilisable dans toutes les classes de ces matières, ce qui implique une ouverture de l'enseignant vers ses collègues et une collaboration plus large pour mutualiser les enseignements et profiter des acquis d'une langue pour l'apprentissage d'une autre.

Le deuxième outil qui complète le *CECR* est un manuel intitulé *Relier les examens de langue au CECR*²⁴. La certification étant l'axe majeur du *Cadre*, il était nécessaire de mener une réflexion sur la transposition des examens de langue et des certifications nationales au niveau européen. Les niveaux plus nombreux, l'échelle de compétences précises nécessitent de repenser l'évaluation et ses critères. Le *CECR* utilise uniquement des descripteurs positifs qui impliquent de ne plus évaluer en comptabilisant les erreurs commises par le candidat mais en validant son niveau de compétence. Ce manuel donne donc des outils qui étayent la réflexion que chaque pays et chaque structure doit conduire pour adapter les examens locaux et obtenir un ensemble de certifications européennes

²⁴ Division des politiques linguistiques, 2003 : *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, disponible sur le site du Conseil de l'Europe (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Manuel.html).

standardisées. Des vidéos et des exemples de productions écrites et orales sont disponibles sur le site du Conseil de l'Europe pour compléter et illustrer le manuel. Ces échantillons donnent des points de référence pour apprécier les échelles de compétences et envisager des correspondances qui pourront faciliter la mise en conformité des pratiques locales avec le cadre général.

Un troisième ensemble d'ouvrages permet l'application du *CECR* au niveau local, ce sont les *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales* qui s'inscrivent dans la lignée du Niveau-Seuil. Le *CECR* est volontairement large pour englober toutes les situations européennes d'apprentissage des langues vivantes. Il était donc nécessaire de le compléter et de le préciser, ce que font ces ouvrages langue par langue. Partant des descripteurs du *Cadre*, ils cherchent à « identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le *CECR* » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008, en ligne). Deux référentiels se distinguent alors et se complètent, un premier qui porte sur les compétences communicationnelles et un second qui décrit les compétences formelles. Les descripteurs ne sont pas pour autant des grammaires ou des dictionnaires ; ils permettent l'élaboration de référentiels institutionnels, de programmes d'apprentissage adaptés et sont des outils d'évaluation. En tant qu'inventaires formels, ils n'abordent pas spécifiquement la littérature. La publication, au cours du premier semestre de l'année 2009, des deux niveaux les plus élevés, C1 et C2, montrera si le texte littéraire peut trouver une place dans les référentiels.

1.2.2.3. Approche par compétences ou perspective actionnelle

Malgré les protestations des concepteurs du *CECR* qui affirmaient ne pas vouloir concevoir une nouvelle méthodologie, il semble bien que l'approche communicative disparaisse progressivement des avant-propos des manuels.

Deux tendances se dessinent en France et apparaissent dans les publications de deux didacticiens, J.-C. BEACCO d'une part et C. PUREN d'autre part. Le premier a participé à la rédaction du *Cadre* et respecte son objectif non méthodologique en proposant de « redonner des couleurs à la méthodologie communicative, qui tend à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompent » (BEACCO, 2007 : 7). Le second affirme au contraire qu' « une lecture attentive du texte révèle une

nette orientation vers la perspective actionnelle, sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens » (PUREN, 2006a : 37). Donnant naissance à deux courants divergents, ces réflexions sont issues de l'observation des pratiques actuelles et de la volonté de redonner une cohérence à une méthodologie que tous deux jugent diluée et hétéroclite.

Pour J.-C. BEACCO, le *CECR* a pour objectif principal de permettre la mise en place d'une éducation plurilingue. Dans un article récent publié dans la revue *Le Français dans le monde* (n° 357, 2008), le didacticien réaffirme la volonté des auteurs du *Cadre* de ne pas proposer une nouvelle méthodologie. Selon lui, mettre en valeur la perspective actionnelle, c'est se tromper de chemin. Les éléments nécessaires à la constitution d'une méthodologie solide ne sont pas présents, interdisant toute construction théorique réellement efficace.

En revanche, le *CECR* redonne une perspective à l'approche communicative qui serait mal utilisée dans les classes et vidée de son sens premier. Destinée en premier lieu à des publics spécifiques et particulièrement sollicitée pour l'enseignement / apprentissage de la réception de l'écrit, cette approche se présentait au départ « comme une réflexion générale, de nature linguistique et indirectement politique, sur la détermination des contenus et des formes des enseignements de langue » (BEACCO, 2007 : 60). Là encore, il ne s'agissait pas d'établir une méthodologie, ce qui aurait provoqué d'après l'auteur une scission entre deux versions de cette approche, l'une dite *basse* « caractérisée par une faible structuration des objectifs et des activités par des compétences spécifiques » (*op. cit.* : 55) et son contraire que J.-C. BEACCO propose de nommer « approche par compétences ou encore approche par objectifs, dérive de l'approche communicative ou, plutôt, [qui] en constitue l'interprétation la plus "forte" ou "haute" » (*op. cit.* : 37).

Revalorisation de l'approche communicative, l'approche par compétences suit son aînée et ne se veut pas une nouvelle méthodologie. Elle est au contraire une redéfinition de celle qu'utilisent les enseignants. Ses éléments fondateurs doivent être remis en valeur et remotivés pour retrouver le sens originel et les objectifs premiers de ses concepteurs. La définition des activités langagières et des différentes compétences proposée par le *CECR* concourt à cela, comme la conception plurielle de la compétence en langue étrangère. Connaître une langue n'est plus perçu comme un savoir global, il s'agit au contraire de distinguer la pluralité des éléments qui constituent cette connaissance afin d'user de méthodologies appropriées à chacun d'entre eux.

Issue du domaine professionnel, l'approche par compétence se définit donc ainsi :

« L'approche par compétences de l'enseignement, dans sa version haute, se caractérise comme une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication. L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir ("la langue") appréhendée globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. » (BEACCO, 2007 : 77).

Ces différentes compétences sont autant de connaissances diverses et particulières de la communication en langue-cible. Elles peuvent s'appuyer sur des compétences stratégiques et s'organisent en fonction des besoins. Les termes clés du CECR apparaissent alors comme *stratégie*, *besoins*, ou *compétence*, tandis que la tâche et la pédagogie du projet passent au second plan pour devenir des moyens de réaliser les objectifs.

J.-C. BEACCO (2007) propose en outre un nouveau modèle pour décrire la compétence de communication. Résolument orientée vers la pratique didactique, cette description s'organise en quatre ensembles de composantes. Les trois premières sont constitutives de la compétence de communication langagière et sont axées sur la composante dite médiane par l'auteur, la composante discursive. L'objectif de cette reformulation est d'offrir une unification des différents modèles existants et de disposer d'une catégorie plus à même de faciliter l'organisation des programmes et la structuration des séquences pédagogiques. Le quatrième ensemble de composantes, quant à lui, décrit un domaine auquel le *Cadre* consacre apparemment peu de place. L'enseignement de la culture y est décrit par le biais des savoirs, savoir-faire et compétences qui lui sont liés sans que les auteurs ne s'attardent réellement sur le sujet. Pour J.-C. BEACCO, la compétence de communication interculturelle doit au contraire être décrite en détail car il ne s'agit pas d'une compétence comme les autres. Elle inclut la compréhension et l'acceptation de cultures différentes et ne concerne pas uniquement le langage et la communication. La cognition, la psychosociologie, l'affectivité et l'identité de chacun sont sollicitées lors de la relation à l'autre, qu'elle inclue ou non un échange langagier.

Voici le tableau récapitulatif de ces compétences proposé par l'auteur :

Compétence de communication langagière	Composante stratégique Composante discursive (comme maîtrise des genres de discours) Composante formelle
Compétence de communication interculturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Composante ethnolinguistique • Composante actionnelle • Composante relative à la communication interculturelle • Composante d'interprétation • Composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes

Tableau 4 : **Modèle à quatre compétences / composantes proposé par J.-C. BEACCO (2007 : 93)**

La description de ce nouveau modèle prend une grande importance dans la conception de l'approche par compétences puisque, comme le dit l'auteur, « l'enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes, considérées comme autant de *compétences spécifiques* diverses mais interdépendantes. » (*op. cit.* : 70). Il faut alors disposer d'un outil décrivant ces composantes, qui soit utilisable par les enseignants.

Dans le cas présent, la composante stratégique est remise en avant par rapport au *CECR* où elle occupait une position sous-jacente à l'ensemble des composantes de la compétence communicative. Elle regroupe des processus cognitifs qui sont répartis selon l'activité demandée, la nature de l'interaction, le medium concerné. La composante discursive entendue au sens de « compétence relative aux genres de discours » (*op. cit.* : 96) doit préciser la composante situationnelle et sociale de la compétence de communication. L'utilisation des genres de discours en lieu et place des types de texte vise apparemment à simplifier leur appréhension, car leurs noms relèvent du lexique ordinaire, c'est une notion moins abstraite et plus aisée à décrire, et au niveau de l'apprentissage, certains de ces genres marqués culturellement²⁵ désignent des réalités précises. Pourtant,

²⁵ J. C. BEACCO (2007 : 98) prend l'exemple des palabres qui n'existent pas réellement en France, ou des présentations qui ne recouvrent pas les mêmes pratiques en français et en anglais.

dans le *CECR*, les grilles pour l'autoévaluation récapitulant les niveaux communs de compétences utilisent largement les types de texte dans leurs descripteurs. Cet ouvrage se voulant européen, il semble que cette typologie, répandue largement par ailleurs, ne puisse pas être remplacée sans nécessiter des ajustements qui iraient contre la volonté du *Cadre* de proposer une conception unifiée, sinon uniforme, de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Quant à la composante formelle, enfin, elle est l'équivalent de la composante linguistique. Dans la perspective adoptée par J.-C. BEACCO (2007), l'enseignement / apprentissage des « formes de la connaissance grammaticale » (*op. cit.* : 108) est accompagné par des activités spécifiques identifiées et non par des tâches communicatives.

Étant donné les arguments avancés, la question de l'usage de cette conceptualisation de la communication peut se poser. La description de chacune des composantes est relativement succincte dans l'ouvrage *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues* (2007) et peut créer des interférences avec le *Cadre* dont se réclame pourtant cette approche. En revanche, l'importance prise par la compétence de communication interculturelle et la description de ces composantes sont des éléments à ne pas négliger. Si la scission entre langagier et interculturel peut être interrogée, la distinction de cinq composantes distinctes peut effectivement faciliter l'appréhension de ce domaine de l'enseignement / apprentissage et donner lieu à des activités et des tâches plus précises.

Le second commentaire du *CECR* qui prend actuellement de l'importance est dû principalement à C. PUREN qui poursuit son analyse de l'éclectisme en didactique des langues²⁶ par une réflexion sur les nouvelles propositions du *Cadre* et s'éloigne des propositions de J.-C. BEACCO.

Il s'appuie pour cela sur une expression utilisée dans l'un des premiers chapitres de l'ouvrage qui désigne l'orientation adoptée²⁷ : « une perspective actionnelle » (*CECR*, 2001 : 15) et l'interprète comme une mise à distance de l'approche communicative. Dans l'extrait suivant, les auteurs du *Cadre* présentent cette perspective et redéfinissent la position de l'apprenant et son action :

²⁶ Cf. PUREN Christian, 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*.

²⁷ Elle n'est pourtant présente que deux fois sous cette forme, relayée ensuite par la « visée actionnelle » (*op. cit.* : 16) et « l'approche actionnelle » (*op. cit.* : 40 et 137).

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR, 2001 : 15).

Dans un article récent du *Français dans le monde* intitulé « De l'Approche communicative à la perspective actionnelle » (2006a), C. Puren interprète cette citation en mettant en valeur les déplacements opérés dans cette nouvelle conception et les évolutions apportées à l'approche communicative. L'utilisateur et l'apprenant sont ainsi distingués, de même que l'usage et l'apprentissage. Cette reformulation marque une distinction forte entre deux situations d'utilisation de la langue qui n'ont effectivement pas les mêmes modalités. L'usage est entendu comme une mise en acte de ce qui a été appris en classe, l'apprentissage étant un temps préalable. La dissociation semble évidente, pourtant l'approche communicative privilégie l'exercice de la simulation qui brouille ces deux espaces.

Le jeu de rôle, comme la simulation, demandent à l'apprenant d'agir comme s'il était en situation authentique de communication. L'activité d'apprentissage se confond avec l'activité d'usage, neutralisant leurs différences. La perspective actionnelle, au contraire, les place sur un pied d'égalité grâce à la reconnaissance de leurs dissemblances. Ce que C. Puren (2006a) nomme l'*agir d'apprentissage* est la tâche, tandis que l'*agir d'usage* est l'action de destination. Cette notion d'« agir » n'est pas une notion linguistique correspondant aux actes de parole mais une action sociale, collective. Il ne s'agit plus alors d'*agir sur* quelqu'un, comme l'envisageait la configuration en acte de parole, mais de mener une action sociale, des projets communs, d'*agir avec* l'autre ou les autres, dans un groupe où les cultures et les langues peuvent se mêler. La rencontre ponctuelle du touriste qui demande son chemin à l'habitant nécessitait des compétences qui ne sont plus suffisantes dans la situation envisagée dans le *Cadre*. Il faut à présent avoir pour objectif la réalisation de projets communs, professionnels notamment, faisant intervenir des locuteurs de plusieurs langues. Cela implique une compréhension au niveau langagier, bien sûr, mais qui doit être complétée par une compréhension culturelle. La compétence interculturelle, appartenant au domaine des représentations, cède la place à la « compétence co-culturelle » (2006a : 39) qui relève du domaine « des conceptions et des valeurs contextuelles

partagées » (*Ibid.*). La connaissance de l'autre se double d'un partage, d'un échange nécessité par le besoin de réussir le projet collectif.

Si nous revenons à la citation du *CECR*, une autre différence apparaît. Ici, les tâches ne sont plus seulement langagières. L'action commune va en effet plus loin que la communication et demande une ouverture plus large. Conformément à cela, la tâche et le projet envisagés par la perspective actionnelle sont des réalisations pour lesquelles le langage est souvent un moyen et non une fin.

Enfin, cette conception innovante des objectifs liés à l'apprentissage d'une langue étrangère est tournée vers la construction européenne. L'intégration de migrants comme la mise en place d'une réelle communauté européenne nécessite davantage d'échanges et d'actions communes. Si les représentations positives de l'autre sont importantes, de même que les comportements collectivement acceptables, l'action commune demande en outre de « partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action » (2006a : 40). Dans cette configuration, la communication n'est donc plus le moyen de l'action mais un des moyens permettant de comprendre l'autre et de mener un projet commun.

L'affirmation de l'importance de cette nouvelle perspective ne signifie pas que C. Puren souhaite la voir s'imposer. Elle correspond plutôt à de nouveaux besoins, auxquels elle répond en proposant des orientations méthodologiques innovantes. Certaines ne sont d'ailleurs pas neuves et sont connues depuis longtemps comme la pédagogie de projet.

D'autre part, et comme il est dit dans le *CECR*, chaque enseignant doit analyser la situation dans laquelle il se trouve pour répondre de la manière la plus adéquate possible aux besoins des apprenants. L'ouvrage réaffirme l'importance des besoins, des motivations, des caractéristiques du public d'apprenants, leur analyse permettant de « définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles » (*CECR*, 2001 : 5). Disposer d'un large champ méthodologique peut être perçu comme une réponse à ces contraintes. Les besoins pouvant être très variés, les réponses qui leur correspondent le sont aussi. L'approche communicative est alors une voie éventuelle pour répondre à ces besoins, la perspective actionnelle en est une autre.

Dans une configuration didactique comme celle-ci, le rôle de l'enseignant, ses choix pédagogiques, la relation qu'il entretient avec ses apprenants peuvent être très

différents. Il ne s'agit plus pour lui de suivre un manuel ou une méthodologie fixe, il doit opérer des choix, se repérer face aux propositions multiples qui lui sont soumises et les adapter à sa propre situation.

Cet éclectisme qui accompagne les écrits de C. PUREN depuis plusieurs années est intéressant car il n'implique pas de faire table rase du passé. Il autorise la cohabitation des méthodologies les plus récentes, certaines répondant mieux que d'autres à des situations d'enseignement / apprentissage données. En outre, pour C. PUREN (2006b), les évolutions méthodologiques ne se feront plus selon les mêmes modalités à l'avenir car un changement majeur s'est produit :

« Ce qui a changé ces dernières années en didactique des langues-cultures (du moins je l'espère), c'est notre conception du changement lui-même. Nous sommes en effet passés dans notre discipline :

- *du paradigme de l'optimisation* (on cherche les meilleures réponses dans l'absolu) et *d'une conception du progrès par substitution* (on remplace l'ancien par le nouveau puisque celui-ci est considéré comme meilleur ;
- *au paradigme de l'adéquation* (on s'adapte constamment aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe en leur apportant des réponses "assez bonnes") et à *une conception du progrès par addition* : progresser, pour un enseignant, c'est être capable, face à la multitude de problèmes contextuels qui se posent à lui, non pas de mettre en œuvre telle ou telle nouvelle solution réputée meilleure en abandonnant les solutions anciennes, mais au contraire de mettre en œuvre un plus grand nombre de solutions différentes. » (2006 b : 44, l'auteur souligne).

La diversité des situations d'enseignement impose un bémol à cette affirmation de l'auteur puisque dans certaines configurations pédagogiques, l'enseignant n'a pas le choix. Malgré cela, il est vrai que les documents authentiques et la multiplication des outils complémentaires des manuels ont incité les enseignants à utiliser des supports variés destinés à répondre à des besoins précis. Le manuel et la méthodologie dont celui-ci se réclame ne sont plus les seules sources exploitables en classe, le champ des possibles est désormais largement ouvert.

Il semble difficile aujourd'hui d'affirmer catégoriquement l'orientation que va prendre l'évolution méthodologique en cours. Les publications récentes de manuels montrent un enthousiasme pour la perspective actionnelle qui s'affiche dans les avant-propos et évince l'approche communicative. L'approche par compétences est plus discrète et concerne actuellement une seule méthode.

Tous les manuels ne sont pourtant pas encore sortis de l'approche communicative et plus largement de la méthodologie en usage depuis les années 1990. Le renouvellement est souvent peu rapide et les centres de langue ne peuvent adopter brutalement une nouvelle méthodologie. Les niveaux communs de référence avaient une application visible et immédiate, il n'en est pas de même pour une méthodologie dont les caractéristiques restent encore bien troubles.

En revanche, les propositions du *CECR* remotivent les manuels qui adoptent des présentations diversifiées. La pédagogie de projet, les tâches et les activités langagières se présentent sous des formes variées, la linéarité des exercices qui se succèdent est contredite par une présentation que l'on pourrait qualifier d'hypertextuelle, tant le regard se promène d'un espace à l'autre. Si les manuels aux formats classiques ont encore une place sur le marché, il semble donc bien qu'un changement méthodologique majeur soit en cours.

1.2.2.4. *CECR et texte littéraire*

Dans cette évolution, la position fluctuante du texte littéraire dans l'histoire des méthodes et des méthodologies pose la question de son maintien dans les usages des enseignants. L'approche communicative a été accompagnée de nombreux discours théoriques présentant les qualités de la littérature ; la perspective actionnelle ou l'approche par compétences doivent encore s'exprimer. En tant que document de référence, le *CECR* peut constituer une base de réflexion, bien qu'il soit peu bavard à propos des supports pédagogiques, abordés principalement dans les tableaux descriptifs des niveaux.

Cette brièveté peut s'expliquer par la recommandation initiale des auteurs qui, nous le rappelons, ne souhaitent pas proposer une nouvelle méthodologie. Le traitement des documents authentiques ou fabriqués doit donc être le même que dans l'approche précédente. L'inconvénient de ce choix pourrait être que le *Cadre* reconnaît la cohabitation de plusieurs méthodologies en Europe, ainsi que la possibilité de poursuivre leur application, ouverture qui peut expliquer la concision des propositions formulées. L'approche communicative reste néanmoins majoritairement en arrière plan principal de la réflexion, comme le confirme le livre de J.-C. BEACCO (2007). Si le *CECR* est une réorientation « haute » de l'approche communicative, alors le texte littéraire est confirmé dans sa position de support pédagogique et de document authentique disponible pour mettre en place des projets.

L'observation de la « grille pour l'autoévaluation » (CECR, 2001 : 26-27), outil de base pour la mise en place des programmes dans les classes et la réalisation des manuels, confirme le maintien de la littérature. Dans l'extrait suivant où nous avons conservé uniquement les mentions de ce document, le texte littéraire est associé à des objectifs qui relèvent d'actions individuelles et sont basés sur la lecture personnelle. Ils peuvent également représenter des étapes intermédiaires au sein de projets plus vastes et une lecture personnelle peut donner lieu à un échange collectif, comme on le voit dans la partie inférieure du tableau :

		<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
C O M P R E N D R E	<i>Écouter</i>						
	<i>Lire</i>				Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	<i>Prendre part à une conversation</i>						
	<i>S'exprimer oralement en continu</i>			Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.			
É C R I R E	<i>Écrire</i>						Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 5 : Extrait de la grille pour l'autoévaluation du CECR (2001 : 26-27)

Logiquement associé ici à la lecture, à la compréhension et à l'écriture, le texte littéraire concerne les trois niveaux les plus élevés, indépendant (B2) et expérimenté (C1 et C2), laissant les débutants de côté. Cette répartition est ancienne et témoigne d'une longue tradition qui veut que les débutants et les apprenants de niveau élémentaire ne soient pas aptes à lire ces textes. La mention, au niveau B1, de la narration de l'intrigue d'un livre

n'est pas contradictoire, la lecture du livre en question ayant pu avoir lieu en langue maternelle.

L'absence de la littérature à ces niveaux peut également être liée à la nature de ce tableau. Il présente les objectifs à atteindre pour chaque niveau, or la capacité à lire un texte littéraire est un objectif non primordial dans les premiers niveaux de l'apprentissage. Ces textes peuvent être utilisés en classe ou en autonomie, comme le montre leur mention dans le portfolio, mais ne correspondent pas à une étape majeure à ce stade de l'apprentissage. Par la suite, en revanche, les traits qui caractérisent le texte littéraire sont mis en avant. Son utilisation en classe doit tenir compte de ces caractéristiques et exploiter ces documents selon un mode particulier.

La présence du texte littéraire dans ce tableau relativement succinct indique d'ailleurs son importance parmi les supports pédagogiques. Le nombre restreint de types de document cités invite à penser que ceux-ci sont en position d'emblèmes. La publicité, les prospectus ou les menus mentionnés pour le niveau A2 sont des documents sociaux quotidiens, les articles spécialisés relèvent du domaine professionnel et le texte littéraire est apparenté au patrimoine et à la culture. Incontournable désormais, il n'est plus possible de le négliger, bien qu'il y ait peu d'indications le concernant.

On peut encore s'interroger à propos de ce que les auteurs du *Cadre* entendent par « texte littéraire » ou « œuvre littéraire ». Les activités qui leur sont associées peuvent être « la production, la réception et la représentation de texte littéraire » (CECR, 2001 : 47). L'écrit est mis en parallèle avec l'oral et le visuel ; la poésie et la fiction sont accompagnées par le théâtre, l'opéra... auxquels l'apprenant assiste en spectateur ou participe en tant qu'acteur. La littérature est donc un espace où l'apprenant agit. Le *Guide pour les utilisateurs du CECR* (TRIM, 2004), ouvrage d'accompagnement et d'explicitation, insiste sur l'éveil à une sensibilité esthétique que doit susciter l'œuvre littéraire. Elle doit constituer le support d' « activités ludiques et esthétiques [qui] vont des jeux les plus simples, comptines et chansons, jusqu'à l'appréciation esthétique de la grande littérature » (TRIM, 2004 : 26). Plus précis que l'ouvrage de base, celui-ci cite la « grande littérature » qui désigne sans doute les Classiques, les œuvres reconnues par les institutions littéraire et scolaire, considérées comme des manifestations de la culture et du patrimoine d'un pays. C'est une conception délicate qui nous est proposée ici car elle replace la littérature en position de récompense, dans une progression qui aurait pour but l'accès à

l'appréciation esthétique. La littérature ne pourrait être vue que comme une manifestation du beau que les apprenants doivent être capables de percevoir.

Le texte originel, le *CECR*, reconnaît cet objectif esthétisant ainsi que son lien avec une tradition ancienne pour s'excuser ensuite de ne pas en dire plus dans ses pages et offrir une ouverture vers une réflexion plus aboutie. Il insiste notamment sur l'importance de la littérature pour la construction européenne :

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (*CECR*, 2001 : 47)

Le champ de la réflexion n'est donc pas fermé et doit se prolonger sous les auspices de la méthodologie qui s'installera dans les prochaines années.

Il reste néanmoins la question de la lecture et de ses particularités. Le caractère solitaire de cette activité pourrait être un handicap à la mise en place de projets collectifs. Quelle que soit sa forme, le temps de la lecture est individuel, notamment si l'on souhaite lui conserver un minimum d'authenticité. Il reste à élaborer des projets qui prennent appui sur le texte littéraire pour développer diverses activités, existantes comme les ateliers d'écriture ou les comptes-rendus de lecture ou à élaborer.

En considérant les propositions du *CECR*, de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle, nous pouvons dire que si la présence de la littérature en classe de langue étrangère n'a pas toujours été assurée, elle semble pour le moment stabilisée. L'observation des manuels nous montrera plus loin ce qu'il en est dans les publications les plus récentes, mais les caractéristiques reconnues au texte littéraire par l'approche communicative ne semblent pas être contestées.

Cette position n'a pas été acquise facilement, comme nous l'avons montré, et le texte littéraire a souvent suscité de vives controverses. Sans cesse repoussé, il ne disparaît jamais totalement des pratiques des enseignants et revient périodiquement poser la question de sa pertinence au sein de l'enseignement d'une langue étrangère. Lorsqu'il est remis en cause, l'exclusivité de son utilisation est contestée et son incompatibilité avec un enseignement de l'oral est mise en exergue. Son caractère patrimonial, au contraire, n'est que rarement interrogé, de même que l'idée antique qui associe la connaissance de la littérature à la

formation de l'esprit, pourtant plus sujette à caution. Dans le cadre de la perspective actionnelle, d'autres textes littéraires plus contemporains et proches des habitudes de lecture actuelles pourront trouver leur place et correspondront sans doute mieux aux objectifs mis en place.

Dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, le texte littéraire est en tous cas d'abord un document lié à la culture d'un pays ou d'un espace géographique. Il est ensuite un support pédagogique potentiel, majoritairement écrit, apparenté à la catégorie des documents authentiques sans se fondre dans celle-ci. Il est enfin associé à des objectifs d'apprentissage dans le domaine de la lecture, de la compréhension et plus récemment de la production.

Paradoxalement, cependant, l'acceptation théorique de ce type de texte pour la classe ne signifie pas qu'il y soit réellement présent. Les différents aléas qui l'ont marqué, la complexité qui lui est prêtée et qui peut être réelle, l'image de la littérature peuvent amener les enseignants à l'exclure de la progression pédagogique. La neutralité apparente d'un document fabriqué est bien loin de l'image du texte littéraire, document particulier et singulier, comme le montre cette mise à l'écart. L'ouverture du corpus des textes et l'identification de leurs caractéristiques génériques peut alors être une piste vers laquelle s'orienter afin d'offrir un éventail de supports pédagogiques exploitables dans la jeune perspective actionnelle, déjà si présente, ou la nouvelle approche par compétences, de plus en plus discrète.

2. Un support pédagogique multiple

Dans les premières années de l'utilisation de l'approche communicative dans les classes de français langue étrangère, la position du texte littéraire n'allait pas de soi et son utilisation était problématique. Sous l'appellation « documents authentiques » étaient regroupés des documents de la vie quotidienne comme les articles de presse, les publicités, les informations radiophoniques et autres documents écrits, oraux ou visuels. La littérature semblait conserver un statut à part, dû à plusieurs facteurs dont sans doute sa situation institutionnelle particulière, qui place certains auteurs dans une position de créateur isolé, à l'écart du monde et sans contact avec l'extérieur, contrairement aux journalistes ancrés dans l'actualité. La langue utilisée dans ces textes était un autre facteur de rejet, plus prégnant, car cette variété de discours est généralement jugée éloignée de la langue de tous les jours. L'un des objectifs principaux de cette méthode étant de se rapprocher de la langue quotidienne réelle, l'usage de ces textes ne semblait pas permettre de l'atteindre.

Par la suite, le texte littéraire a su trouver une place parmi les supports d'apprentissage. Dans la plupart des manuels, il est présenté comme un document écrit parmi d'autres, ce qui montre qu'il a acquis progressivement un statut qui le positionne sur un pied d'égalité avec l'ensemble des documents authentiques. Dans certains cas, pourtant, il est utilisé comme appui pour des exercices de grammaire, faisant du texte littéraire un document référence. L'apprenant doit prendre exemple sur ce texte sacralisé, modèle du bien écrire et difficilement accessible dans les premiers temps de l'apprentissage.

M.-C. ALBERT et M. SOUCHON (2000) dénoncent ces deux extrêmes qui desservent le texte littéraire pour proposer dès l'introduction de leur ouvrage « une troisième voie : ni banalisation, ni sacralisation » (2000 : 10) que nous suivrons nous aussi. Il ne s'agit pas, en effet, de proposer un modèle mais de présenter un exemple de type textuel parmi d'autres, soumis à l'appréciation des apprenants comme l'ensemble des textes qui leur sont soumis, tout en ayant conscience de ses particularités. En découvrant le texte littéraire, l'apprenant devient lecteur et en tant que tel, il a le droit de porter un jugement sur celui-ci. Il entre

alors dans une relation personnelle avec le texte, prémices d'une communication qui ne pourra que se développer. Cette façon d'envisager la relation au texte permet de s'exprimer sur celui-ci et de l'interpréter plus librement qu'il n'était possible précédemment. Comme nous allons le voir, le texte appelle une réaction de la part de son lecteur. Il nécessite une participation active de celui-ci pour lui permettre de s'actualiser. Lorsque ce lecteur est apprenant de langue étrangère, cette communication lui est également destinée et doit être envisagée.

J.-F. BOURDET (1988) voit d'ailleurs ce type de document comme un excellent support de classe, qui « diffuse dans la langue de tous les jours son rythme, son économie propre » (1988 : 147). Partisan du texte littéraire, cet auteur participera à la querelle portant sur la réelle authenticité des documents dits « authentiques » au sein de la classe, qui pose la question de ce qui constitue l'authenticité d'un document. S'il s'agit de la situation de réception, alors la classe reste la classe et il sera difficile de recréer cette situation première, si ce n'est de manière artificielle. Si l'authenticité réside dans le document lui-même et dans sa situation de production, celle-ci sera conservée et l'authenticité sera préservée. Mais la situation n'est pas si simple, et plusieurs facteurs s'ajoutent à cela pour brouiller le jeu de l'authenticité. Disons pour le moment que l'authenticité doit d'abord avoir un sens et répondre à un objectif précis et cohérent pour s'insérer de manière harmonieuse dans la progression pédagogique. Si l'authenticité en classe est un leurre, il ne faut pas pour autant négliger les qualités du document authentique et garder à l'esprit le fait que de nombreux étudiants ne se rendront jamais dans un pays francophone. Le document authentique, et de surcroît le texte littéraire, seront dans ce cas l'un des seuls contacts de l'apprenant avec la langue étrangère « authentique ».

Nous aborderons enfin la relation qui peut s'établir entre le texte littéraire et le développement d'une compétence interculturelle chez l'apprenant. Comme nous le verrons, la littérature est constitutive du patrimoine d'un espace géographique et temporel et participe de sa culture. Fréquemment associée aux séquences consacrées à la civilisation, elle est un témoignage de la société décrite dans ses pages et permet d'enrichir le savoir culturel des apprenants. Elle peut aussi leur donner les moyens de former des savoir-faire et des savoir-être culturels et interculturels grâce à la multiplicité des voix qui se mêlent et des points de vue adoptés. Donnant naissance à une réelle compétence interculturelle, complexe et formée de composantes diverses, la lecture de textes littéraires permet l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle.

2.1. Littérature et communication

Nous l'avons évoqué plus haut, l'approche communicative est fondée pour une large part sur un socle théorique linguistique assez important. Ce socle théorique permet d'analyser la pratique quotidienne du langage, ses modalités et ses objectifs, et d'exploiter ces connaissances dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. L'analyse du discours s'est ainsi associée à la didactique, lui permettant de disposer d'outils tels que les actes de paroles et le schéma de la communication établi par R. JAKOBSON (1963 : 214).

Dans ce cadre théorique, la langue est conçue comme un outil de communication. Lorsque l'apprenant prend la parole en langue cible, il s'inscrit dans une situation de communication identique à celles que mettent en place tous les locuteurs, allophones ou non. Comme eux également, il poursuit un but et cherche à accomplir une action par l'engagement de cette parole. Les propositions du *CECR* et de la perspective actionnelle ne sont pas en contradiction avec cette conception. La pratique d'une langue y est envisagée comme un élément susceptible de jouer un rôle dans la réalisation d'actions collectives, où la communication est une première étape et un moyen pour la réussite du projet en question. L'aspect communicatif du langage a donc sa place dans les deux approches actuelles, l'approche communicative largement utilisée dans les classes comme la perspective actionnelle qui émerge des manuels les plus récents.

Ce positionnement est recevable pour la langue ordinaire et quotidienne car elle est utilisée dans des situations de communication conformes au modèle le plus commun, où un locuteur s'adresse à un interlocuteur en espérant une réponse. Or, le type de support pédagogique qui nous intéresse ici ne peut pas s'inscrire dans ce type de relation. Il occupe en outre une position particulière dans le champ de l'analyse de discours.

Longtemps considérée comme un genre textuel à part, éloignée de la quotidienneté et de la réalité de la pratique habituelle de la langue, la littérature a été mise à l'écart de ces recherches. Quelques textes faisaient l'objet d'analyses mais le corpus littéraire ne constituait pas un sujet d'étude ordinaire pour les analystes du discours. La variété de langue qualifiée de « littéraire » était opposée à la langue « quotidienne » et placée dans une position supérieure valorisée par la reconnaissance institutionnelle de l'œuvre. Or la langue littéraire est d'abord une variante d'une langue unique, utilisée également pour les

articles de presse ou les conversations fabriquées des manuels. L'écrivain la travaille, la sélectionne et l'organise de manière à produire un texte à finalité esthétique. Ce n'est donc pas le matériau de base qui diffère d'un type de texte à l'autre mais l'utilisation qui en est faite.

Cette nouvelle mise en perspective du statut de la langue littéraire a permis de faire évoluer la position du texte dont elle est la matière première. Elle reste cependant particulière, nécessitant parfois de justifier l'étude d'un objet apparemment si peu discursif. C'est ce que fait D. MAINGUENEAU (2003) en ouverture de la réunion d'actes de colloque intitulée *L'Analyse du discours dans les études littéraires* :

« La littérature ne bénéficie pas d'un régime d'extraterritorialité ; l'analyse du discours n'est pas réservée aux textes considérés comme "ordinaires", [...] Il ne s'agit plus de confronter le "profane" des sciences humaines au "sacré" de la littérature, de la philosophie, etc. mais d'explorer les multiples dimensions de la discursivité sans poser au départ une incommensurabilité de droit. » (2003 : 20).

L'auteur poursuit en réaffirmant la spécificité du discours littéraire, dont la réalité n'est pas remise en cause par l'analyse du discours. L'analyse d'un corpus de texte n'est pas une profanation, elle peut aboutir au contraire à une revalorisation du texte par la mise à jour de certains procédés d'écriture. De plus, d'autres types de discours ont eux aussi leur spécificité « et elle n'est pas moindre » (*op. cit.* : 21).

2.1.1. Communication littéraire et discours

S'il est possible d'analyser le texte littéraire en termes de discours, il est également possible de décrire le type de communication qui s'instaure autour de ce message, bien que l'objectif de cette communication ne soit pas habituel. En effet, alors que la plupart des écrits ont une visée fonctionnelle, la littérature répond à une intention esthétique et place la fonction poétique définie par R. JAKOBSON (1963) dans une position dominante.

À diverses époques, on a considéré que le texte littéraire devait également remplir un rôle dans la société, l'esthétisme de l'œuvre n'étant pas suffisant. Tandis que les lecteurs du XVII^e siècle le regardait comme un moyen plaisant de s'instruire, il est devenu au XIX^e siècle le lieu de la mise à nu des rapports sociaux et du fonctionnement de la société, pour agir ensuite directement sur cette société, comme le souhaitaient les poètes

antiques²⁸. À toutes ces époques et quel que soit le but à atteindre, la visée esthétique a cependant toujours été présente. L'utilité du texte et le message qu'il peut contenir ne prennent pas le pas sur le travail de la forme, qui justifie l'appartenance à la littérature et semble être un élément consensuel de définition. Un texte littéraire est d'abord vu comme un texte esthétique, qualité que doivent partager tous les textes appartenant à la littérature et acceptés par l'institution. Cette appréhension du texte littéraire pour lui-même est issue, d'après A. COMPAGNON (1998) de :

« La tradition kantienne, reprise par la plupart des esthéticiens depuis les Lumières, faisant de l'art une "finalité sans fin", et décrétant par conséquent la supériorité esthétique de l'art "pur" sur l'art "à thèse", sur l'art appliqué, sur l'art pratique » (1998 : 271).

L'analyse de l'auteur oppose différents regroupements qui s'emboîtent. Les textes à visée fonctionnelle, d'abord, font face aux textes dont la finalité est esthétique, comme les textes littéraires. Dans la littérature elle-même, ensuite, la littérature « pure », esthétique, sans finalité, serait supérieure à la littérature « à thèse » qui délivre un message ou répond à une visée pratique. Il faut toutefois remarquer que cette vision de la littérature est assez schématique. La littérature « à thèse » n'est jamais exempte d'une visée esthétique, de même que la littérature « pure » cache souvent sous une belle écriture un message qui peut être de divers ordres, social, politique, ou même esthétique.

De plus, la position de KANT citée par A. COMPAGNON (1998) correspond à une évolution des Sciences Humaines qui s'est produite à l'époque du philosophe. Devenues autonomes, celles-ci n'ont plus besoin de la littérature pour transmettre leurs connaissances, comme cela pouvait être le cas auparavant. La finalité esthétique peut alors dominer, l'« art pratique » n'ayant plus de raison d'être.

Cette finalité esthétique dominante n'est plus l'objet de tels débats aujourd'hui. Elle est considérée comme une caractéristique distinctive de la littérature, dont la mise en valeur permet de placer la singularité du texte littéraire du côté de l'intention de l'auteur et non du matériau utilisé. En effet, comme il a été dit plus haut, la langue utilisée par l'auteur, matériau de base de la littérature, est identique à celle que nous utilisons chaque jour. Les conditions de production, de publication et les objectifs de l'auteur vont

²⁸ Dans l'antiquité grecque, la littérature était perçue comme un exutoire qui régulaient les excès et jouait un rôle dans le fonctionnement de la société. La *Catharsis* que prônait ARISTOTE devait permettre la purgation et la purification des émotions telles que la crainte et la pitié par l'observation des actions des personnages.

déterminer ses choix et les orientations stylistiques du texte pour lui donner une autre finalité. La transmission d'une information, objectif habituel de tout discours, est au second plan dans un texte littéraire.

De même, la situation de production propre à la littérature n'est pas ordinaire. Elle permet à un auteur d'élaborer un discours construit et choisi, en lui offrant la possibilité de disposer d'un temps plus ou moins long de réflexion et de corriger son texte jusqu'à sa publication, et parfois même au-delà. Cette non-linéarité de production est autorisée par la communication décalée qui s'instaure entre l'auteur, écrivant dans une situation de production X caractérisée par un cadre spatio-temporel précis, et le lecteur qui se place dans une situation de réception Y, différente et pouvant être très éloignée de la première.

À ce décalage entre production et réception du discours littéraire, s'ajoute une démultiplication de la figure de l'auteur décrite par M.C. ALBERT et M. SOUCHON (2000). Il est ainsi possible de distinguer plusieurs instances productrices du discours qui se conjuguent lorsque le lecteur reçoit le message de l'auteur. En tant que personne sociale, évoluant dans une société donnée, cet « auteur » est à différencier du « scripteur », sujet écrivant qui met en place le récit. L'auteur peut intervenir à propos de son texte, il peut le contredire ou le confirmer, mais ce discours ne partage pas le même espace que le texte lui-même, objet produit par le scripteur. Dans l'espace fictionnel, l'auteur dispose d'un relais, le « narrateur », qui ne lui est pas strictement identifiable. Ce narrateur qui n'apparaît que dans le texte, s'adresse parfois à un « lecteur fictif », également uniquement présent dans le texte. Bien entendu, narrateur et lecteur fictif ne sont pas assimilables aux personnages et à leur discours. Le texte déploie ainsi une parole fictionnelle multiple, parfois contradictoire, qui n'est pas la seule voix de l'écrivain. Acquéant une part d'autonomie lorsque le texte quitte son auteur, cette parole est irréductible à un point de vue unique et peut dire bien d'autres choses.

Si la situation de production est complexe, la situation de réception l'est tout autant. Toujours selon M.C. ALBERT et M. SOUCHON (2000), à l'auteur répond un « lecteur empirique », inscrit dans une situation sociale, temporelle et géographique particulière, et au scripteur correspond un sujet lisant, le « lecteur ». Ces deux instances constituent la personne en train de lire qui a la particularité de ne jamais correspondre exactement au destinataire originel du texte. Le lecteur modèle n'est pas réel et la multiplicité des lecteurs possibles ne s'y superpose pas. Dans la communication quotidienne, cette configuration peut correspondre à une transgression fortuite, situation qui survient par exemple

lorsqu'une personne entend une conversation qui se déroule à quelques mètres d'elle mais ne lui est pas destinée. Dans la communication littéraire, au contraire, il s'agit de la situation la plus fréquente dont l'auteur a parfaitement conscience au moment de l'écriture.

Les textes publiés sont a priori disponibles pour l'ensemble de la société présente et à venir, dès le moment de leur mise à disposition. Les cas de censure mis à part, toute personne sachant lire et partageant la langue de l'auteur – ou la langue de traduction – peut y avoir accès et en prendre connaissance. La durée de « vie » d'un texte littéraire est, en outre, théoriquement très longue et peut s'étendre sur plusieurs siècles. Cela rend impossible toute volonté d'envisager la totalité des lecteurs potentiels et un auteur ne peut concevoir avec précision les caractéristiques de tous les individus qui auront accès à ses écrits.

Pourtant, le scripteur a besoin d'un destinataire à qui s'adresser. En conséquence, il va construire une figure de lecteur idéal présentant les caractéristiques qu'il considère comme étant nécessaires à la lecture de son texte. La première d'entre elles concerne les compétences linguistiques qui sont supposées être communes au lecteur et à l'auteur afin d'atteindre un seuil minimal de compréhension du texte. L'auteur attend ensuite du lecteur qu'il puisse compléter les espaces laissés vacants, qu'il interprète le texte et décèle les signes qu'il comporte en faisant appel à son savoir encyclopédique et à sa compétence lectoriale. Théorisée et nommée « Lecteur Modèle » par U. ECO (1985 : 61), cette construction empirique n'a pas pour fonction de correspondre au lecteur réel, elle est destinée à conduire l'écriture car « prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire » (1985 : 69). La structure de la narration, la construction de l'incipit, le choix du vocabulaire vont concourir à indiquer aux lecteurs le type de texte auquel ils sont confrontés et à diriger leur interprétation. Un texte est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc » (*op. cit.* : 63). Le lecteur est donc fréquemment sollicité. Il doit coopérer avec le texte et, au-delà, avec l'auteur, proposer des interprétations, elles-mêmes guidées par les indices ménagés dans le texte. Partie prenante de la création comme de l'interprétation, il est indispensable à l'existence de l'œuvre littéraire.

Ce Lecteur Modèle, en tant que construction intellectuelle, permet à l'auteur d'élaborer des stratégies d'écriture qui correspondent aux stratégies de lecture, nécessairement différentes mais parallèles, que va utiliser le lecteur. Deux situations

opposées apparaissent alors, dans lesquelles l'auteur construit une figure du lecteur tandis que le lecteur fait de même avec l'auteur. L'émetteur du message doit avoir une image pour guider le lecteur : « le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle » (*op. cit.* : 77). L'Auteur Modèle ainsi formé s'appuie sur le texte, mais également sur la connaissance personnelle encyclopédique du récepteur.

Les deux figures construites de part et d'autre de la communication littéraire ne sont pas des reflets exacts, ils sont construits à partir d'informations différentes. Ainsi, le nom de l'écrivain figure sur le texte, qui contient lui-même des informations s'ajoutant à la connaissance potentielle de la personne sociale par le public. Le Lecteur Modèle, à l'inverse, est une construction qui se réalise ponctuellement et varie sans cesse. Certaines de ses propriétés sont fixes, plus ou moins imposées par les choix de l'auteur et se répètent d'un lecteur à l'autre. Toutefois, la taille du lectorat potentiel et sa variabilité empêchent toute définition précise et définitive. Le Lecteur Modèle est un lecteur absolu et schématique qui doit être « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (*op. cit.* : 68). L'Auteur Modèle, en revanche, est une hypothèse interprétative déjà actualisée par l'énonciation. Il ne doit pas être réduit à la personne empirique de l'auteur mais son image peut bénéficier des informations épitextuelles disponibles pour aider le lecteur à établir ses propres stratégies interprétatives.

Par ailleurs, le Lecteur Modèle est susceptible de trouver un équivalent dans la réalité de la situation de réception. Le lectorat est en effet une entité qui peut être caractérisée par différents critères, entité à laquelle peut s'adresser l'auteur. Regroupement de type sociologique, le lectorat identifie un ensemble d'individu pour lequel est destiné un genre, un courant ou une œuvre littéraire à une époque et dans une situation donnée. Sans cesse en évolution, le lectorat est fondé sur une identification globale qui présente des caractéristiques spécifiques, telles que la catégorie socioprofessionnelle dominante, le sexe, l'âge ou le lieu d'habitation des lecteurs. Les œuvres paralittéraires ont un lectorat généralement mieux identifié que celui de leurs homologues littéraires. Néanmoins, lorsque la situation d'énonciation est temporellement proche de la situation de réception, l'auteur littéraire comme l'auteur paralittéraire peuvent se baser sur le lectorat auquel ils destinent leur texte pour construire un Lecteur Modèle. Le savoir encyclopédique et la

compétence lectoriale supposés par l’auteur seront alors mieux adaptés au lectorat visé et complétés ou éliminés en conséquence.

Ajoutons que ce lectorat n’est pas réductible au lecteur empirique, tout comme il ne peut pas être confondu avec le Lecteur Modèle. Au moment de l’écriture, il peut correspondre à ce que l’auteur envisage, pour changer ensuite en fonction des variations sociologiques ou culturelles d’une société. Le rapport potentiellement entretenu par l’auteur entre le lectorat et le Lecteur Modèle invite toutefois à lier ces deux éléments, comme c’est le cas sur la figure présentée ci-dessous qui reprend les éléments que nous venons d’exposer pour représenter la communication littéraire :

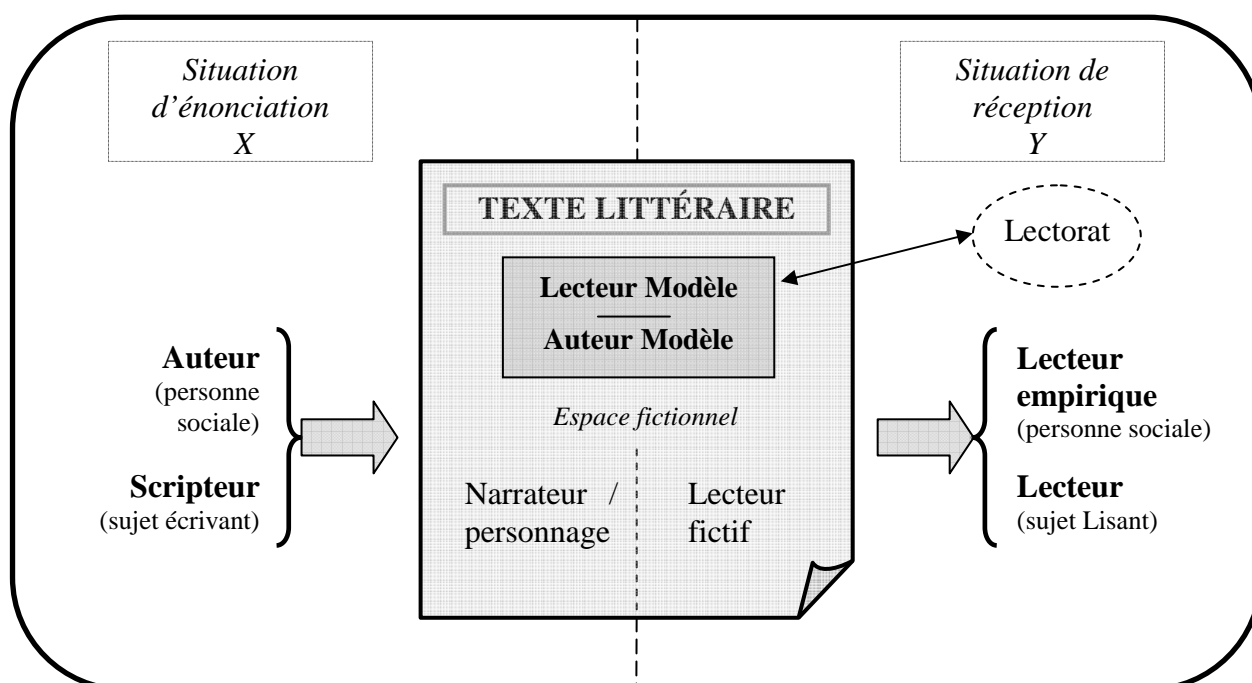


Figure 4 : La communication littéraire

Les figures de l’émetteur et du récepteur sont ici multipliées, contrairement à ce qui est représenté par le schéma de R. JAKOBSON (1963 : 214). Les situations de communication sont plurielles, chaque pôle construit sa propre représentation de son opposé et s’adresse à cette construction. L’espace réel se conjugue avec l’espace fictif pour créer le texte et sa réception.

Cette complexité n'interdit pas de synthétiser ce schéma, car en tant que discours utilisant une variété particulière de la langue commune, le texte littéraire s'inscrit bien dans une situation de communication relativement classique. Il est émis par un locuteur destinataire pour un récepteur dans un contexte particulier puisqu'il s'agit d'un message écrit non instantané. Le discours littéraire existe donc et peut être analysé comme tout autre discours. Lui conserver le qualificatif de « littéraire » permet de ne pas négliger ses spécificités, la fonction poétique du message et la particularité de la situation de communication qui est la sienne. Document spécifique, son étude apporte des informations au chercheur comme au lecteur, ce qui nécessite une analyse précise des différentes instances communicantes, comme c'est le cas ici.

2.1.2. La communication littéraire en classe

Nous avons abordé jusqu'à présent une situation de communication littéraire qui fait intervenir un auteur réel et un lecteur potentiel, réunis autour d'un texte que le premier produit tandis que le second l'actualise et l'interprète. Cette situation, relativement classique, doit à présent être regardée sous l'angle didactique. L'apprenant n'est pas un lecteur ordinaire. Lorsqu'il lit un texte littéraire en langue cible, il s'inscrit dans la communication littéraire par le biais de la classe de langue. Ces conditions impliquent un contexte de réception particulier dont il faut tenir compte.

La pluralité des situations de communication visible dans la figure 4 est également un élément qui peut avoir son intérêt en classe et participer à la construction de la compétence lectorale de l'apprenant, en le plaçant dans différents cadres communicatifs.

2.1.2.1. Pluralité des situations de communication

Lors de la lecture d'un texte littéraire, plusieurs situations de communication se déploient. La première et la plus évidente engage le lecteur et l'auteur par le truchement du texte. Des réseaux de situations de communication s'établissent ensuite dans l'espace fictionnel et font intervenir les personnages, le narrateur et le lecteur fictif. Ces échanges fictifs, imaginés par le scripteur, ont l'avantage de présenter les caractères de la réalité, ce qui les rend intéressants pour l'apprentissage communicatif d'une langue.

Il est ainsi possible de distinguer trois niveaux de communication qui pourront donner lieu à des exploitations diversifiées. Le premier implique l'auteur et le lecteur, nous

l'avons déjà évoqué. Le deuxième s'établit entre la figure du narrateur et celle du lecteur fictif et appartient à l'espace fictionnel. Le troisième, enfin, se met en place entre les personnages et relève de la narration.

Observons tout d'abord l'échange qui s'instaure pendant la lecture entre l'auteur-émetteur et le lecteur-récepteur. L'originalité de cette situation de communication, nous l'avons dit, réside dans le décalage qui existe d'un pôle à l'autre. Pour désigner ce type particulier de communication, M. BAKHTINE fait une distinction que rappellent M.-C. ALBERT et M. SOUCHON (2000) :

« M. BAKHTINE distingue les "genres du discours premiers" qui sont ceux des échanges verbaux spontanés (conversation, salutations...) et les "genres du discours seconds", principalement écrits et faisant l'objet d'échanges dans un espace socioculturel donné, dont fait partie le discours littéraire. Ceux-ci intègrent les "genres de discours premiers" selon des modalités de transposition ou de reformulation. Par un travail d'écriture complexe l'écrivain transforme les "discours premiers". » (2000 : 22).

L'écrivain fait en réalité une double transformation. Il s'adresse au lecteur par le biais de la transposition écrite d'un discours personnel – mais est-ce réellement une transposition ? – et peut recréer dans le texte un ensemble de discours pseudo premiers et pseudo second. L'ensemble des échanges qui relèvent de l'espace fictionnel, est marqué par une illusion référentielle qui autorise leur analyse en termes de discours, tandis que leur caractère fictionnel les place dans un espace différent qui invite à les qualifier de « pseudo » discours. La communication fictionnelle reproduit son homologue réel, développe un contexte et des descriptions suppléant à l'absence de visualisation directe. Il existe dans ce cadre un pseudo discours premier comme un pseudo discours second, produits par certains procédés d'écriture tels que la mise en abyme ou la littérature épistolaire.

La parole des personnages s'inscrit alors dans le contexte d'un espace fictionnel autonome, propre à une œuvre ou à une série de titres. Le contrat de lecture impose ensuite à l'auteur de donner assez d'informations au lecteur pour lui permettre d'être un observateur actif à qui aucun élément n'échappe. Dans certains cas, la narration vise à susciter une identification du lecteur au personnage principal. Le repérage de sa parole, des énoncés qui lui sont adressés prendra alors une grande importance. Le lecteur doit pouvoir discerner le discours du narrateur de celui des personnages, comme il doit pouvoir repérer les modalités de passage de parole et les marques d'énonciation, personnelles ou temporelles. C'est par ce moyen qu'il acquerra ce que M.-C. ALBERT et M. SOUCHON

(2000) nomment une « compétence lectorale » (2000 : 25) qui vise à « repérer, dans le *continuum* du texte romanesque, qui parle et comment le personnage se distingue du narrateur, ce dernier étant lui-même distinct de l'auteur. » (*ibid.*). Indispensable pour une bonne compréhension du texte, cette compétence guide l'analyse de la situation de communication fictive, l'observation des plans d'énonciation, des points de vue adoptés et des implicites du texte. Maîtrisée, elle peut permettre la perception des différents degrés que présente potentiellement un texte, tel que l'ironie ou le tragique.

Tous les textes ne donnent pas l'ensemble des informations nécessaires au lecteur. Quelques courants littéraires ont justement revendiqué l'absence de précision concernant la situation d'énonciation ou les personnages, comme le Nouveau Roman. Un seuil minimal était néanmoins généralement respecté pour permettre la compréhension. D'autres exemples figurent parmi les romans dont certains exploitent l'absence d'information pour tromper le lecteur²⁹. Le roman policier ou le thriller font un grand usage de la dissimulation pour entretenir le suspens ou tout simplement provoquer un quiproquo. Le lecteur est cependant complice du procédé que l'appartenance générique lui signale. Ces textes sont exploitables tout comme leurs homologues plus conformes au modèle, si l'objectif est précisément de mettre en relief ce procédé.

La littérature fait en outre un usage régulier de l'adresse au lecteur. Le narrateur peut remplir sa fonction de façon quasi invisible, comme il peut s'exprimer en son nom propre à la première personne du singulier ou du pluriel et apostropher son interlocuteur. Dans *Notre-Dame de Paris*, de V. HUGO (1831), par exemple, le lecteur est nommé cinquante trois fois. Le narrateur s'adresse parfois directement à lui, comme lorsqu'il utilise cette apostrophe : « Hélas ! Mon cher lecteur » ou l'évoque explicitement : « nos lectrices nous pardonneront de nous arrêter un moment ». Ce procédé rappelle brutalement au lecteur sa position et coupe toute identification. L'illusion référentielle est compromise, mais le narrateur qui s'exprime ici reste à l'intérieur de l'espace fictionnel. Il s'adresse à un lecteur fictif proche du lecteur modèle qui n'est pas le lecteur réel. Ce jeu de miroir permet, dans le cas de V. HUGO comme dans d'autres, de placer le lecteur dans l'espace de la

²⁹ Citons pour exemple le roman d'A. CHRISTIE *Le Meurtre de Roger Ackroyd*, où la narration prend la forme d'un journal intime. Le point de vue particulier qui est ainsi construit amène le lecteur à faire des hypothèses erronées quant à la personne du meurtrier. Ce principe n'est toutefois pas exclusif à ce genre et le *Dictionnaire de rhétorique* de G. MOLINIÉ (1992) présente une figure de style dénommée « hypotypose » dans laquelle « le narrateur sélectionne une partie seulement des informations correspondant à l'ensemble du thème traité » (1992 : 168).

narration et d'intégrer des discours explicatifs parfois jugés nécessaires. Le narrateur, en se signalant comme tel, place un filtre entre les événements narratifs et la réception, il renvoie l'observateur à sa condition de lecteur. À l'inverse, la paralittérature est censée gommer toute marque de ce type et présenter un récit lisse où les événements sont narrés sans intermédiaire. Les faits s'enchaînent et l'intrigue se déploie successivement. Potentiellement bénéfique pour apporter un effet de réalité à ce qui constitue le récit, ce procédé est considéré comme une caractéristique propre à cette partie de la production littéraire. Or D. COUÉGNAS (1992) signale qu'il ne s'agit que d'une apparence. Certains passages sont résumés, il y a des verbes introducteurs et le récit est guidé par un narrateur sous-jacent. Il évoque également l'existence d'œuvres qui défient cette loi et se placent dans une position charnière sur laquelle nous reviendrons :

« Ces œuvres constituent donc des défis permanents à l'adresse de tous ceux qui se contentent d'opposer sommairement la "vraie" littérature et l'autre. Leur richesse et leur profondeur tiennent à leur double aspect : elles préservent *l'efficacité de l'illusion référentielle* tout en faisant constamment appel au *regard critique du lecteur*. En cela, elles s'éloignent nettement de l'idée que l'on peut se faire couramment de la "paralittérature" » (1992 : 98).

L'illusion référentielle, la présence du narrateur et le jeu qu'il peut entretenir avec le lecteur fictif sont alors des critères qui peuvent indiquer l'appartenance générique d'une œuvre, ou l'orientation générique à laquelle celle-ci se rapporte. Si l'illusion référentielle est totale, l'œuvre appartiendra plutôt à l'espace paralittéraire, tandis que la présence d'un narrateur guidera le lecteur vers l'autre extrémité du champ de production littéraire.

Il apparaît à présent que l'observation et l'exploitation des différentes situations de communication que nous venons de distinguer peut apporter de nombreuses informations intéressantes pour la classe de langue. Si la compréhension de la signification du texte est le premier objectif pour tout apprenant qui le lit, il s'agit toutefois d'une étape qu'il est nécessaire de dépasser pour devenir lecteur en langue cible.

L'analyse des situations de communication mises en place dans les extraits ou les livres que l'enseignant souhaite utiliser en classe, lui permet de construire des séquences répondant aux besoins des apprenants. Ces textes peuvent présenter différentes instances de parole, une interpellation du lecteur ou une situation de communication complète que le

groupe-classe observera et analysera. Par ces différentes tâches, il sera conduit vers l'acquisition d'une compétence lectoriale³⁰, apanage des « vrais » lecteurs.

Le développement de cette compétence participe aussi à l'accès à l'autonomie de l'apprenant. Il lui permet de faire ses choix de lecture parmi un corpus plus vaste, et l'autorise à pratiquer une lecture active. Encouragé par la mise en place de projets en ce sens, l'apprenant interprète, identifie le texte et va au-delà de sa compréhension. Partenaire du narrateur, il répond quand il est sollicité, il coopère comme le dit U. ECO (1985), quelque soit son adéquation culturelle avec la situation de production dans laquelle se trouvait l'auteur.

La compétence lectoriale d'un apprenant en classe de langue étrangère n'est toutefois pas aisée à acquérir, tout comme en langue maternelle. Elle nécessite un apprentissage long et complexe qui ne peut se faire dans certains cadres institutionnels. C'est notamment pour cette raison que nous utiliserons l'appellation « apprenant-lecteur », afin de désigner le lecteur en devenir qu'est l'apprenant. Il développe ses compétences lors de chaque nouvelle lecture et si l'espace de la classe le lui permet, il s'affirme progressivement dans cette position. Il n'est pas encore lecteur en langue cible mais le devient.

2.1.2.2. Modifier le statut du texte littéraire

Amener l'apprenant à devenir un lecteur est une démarche complexe qui devra se poursuivre hors de la classe. L'enseignement / apprentissage de cette compétence passe par conséquent par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire auxquels s'ajoute le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Pour répondre à cet objectif, le texte littéraire gagne à être considéré comme un document authentique qui a ses spécificités mais qui n'est pas sacralisé. Dans le cadre théorique de l'approche communicative, la littérature est en effet envisagée selon différentes modalités qui correspondent à ce postulat. Elle n'est plus le modèle unique du bon usage d'autrefois bien qu'elle conserve une image de symbole culturel. C'est une des raisons pour lesquelles sa position peut osciller entre deux extrêmes dans certains manuels. À l'un d'eux, le texte littéraire se présente comme un document patrimonial, témoin de la culture d'un pays ou d'un espace géographique et linguistique, associé à des activités qui

³⁰ Les adjectifs « lectoral » et « lectorial » sont tous deux utilisés dans de nombreuses publications. Nous utiliserons ici principalement la forme « lectorial ».

mettent cet aspect en valeur. À l'opposé, il peut être le support d'exercices qui gommant ses spécificités et ne le distinguent pas des textes fabriqués. Chacun de ces choix est justifiable et dépend des objectifs des auteurs. Il en est un cependant qui exploite plus particulièrement l'aspect communicatif du texte littéraire, nécessitant pour cela de connaître le modèle présenté plus haut.

Le schéma de la communication littéraire intéresse en effet l'enseignant qui souhaite placer les apprenants en position de lecteur. L'élaboration d'activités spécifiques peut ainsi être guidée par ce qui fait l'authenticité de la lecture en langue maternelle, et notamment l'interprétation personnelle que l'apprenant-lecteur fait fréquemment passer au second plan pour privilégier le besoin de compréhension de la langue. La réception est alors incomplète, tout comme la lecture qui ne consiste pas seulement à prendre connaissance individuellement du contenu d'un texte. B. VOUILLOUX (2006) évoque dans un de ses articles la relation qui s'établit entre un texte et un lecteur pour affirmer qu'elle ne peut être réduite « à la communication entre un sujet et un objet » (2006 : 59) :

« notre relation aux œuvres ne se ramène pas à ce schéma frontal et exclusif : elle emprunte les voies indirectes et fort complexes de la triangulation symbolique. Entre le sujet et l'objet, il y a toujours quelque chose : une tradition, une mémoire, des modèles, des prescripteurs, etc. Bref, cet "entre" n'est autre que l'espace tiers ou médial par rapport auquel sont définies les places du sujet et de l'objet et qui est donc un espace interprétant. » (*ibid.*)

Cet « espace interprétant » qui ponctue la citation intègre, dans notre cas, la situation particulière de la salle de classe. L'enseignant, le manuel et le cadre institutionnel concourent à présenter le texte selon une orientation qui le valorise. Si le choix des concepteurs de manuels, de l'enseignant ou de l'équipe pédagogique se porte sur un texte et non sur un autre, ce texte acquiert une légitimité que l'apprenant remet rarement en question. Lui-même peut avoir une connaissance préalable du texte ou de l'auteur qui va infirmer ou confirmer le discours tenu en classe. De ce fait, l'« espace interprétant » propre à la classe se présente de prime abord comme un lieu relativement contraint, influencé par des facteurs inhérents à la situation de réception, lieu qui peut être développé avant et pendant la lecture si l'on veut amener l'apprenant à devenir lecteur. La classe devient ainsi un espace de discussion, de débat où l'interprétation d'un texte est déjà un projet collectif auquel participe l'ensemble de la classe.

Dans cette perspective qui conçoit un lecteur acteur de sa propre lecture, d'autres facteurs peuvent gêner l'apprenant et l'éloigner de ce rôle. La littérature a une image

patrimoniaire et culturelle qui, jointe à son appartenance au domaine artistique, peut faire de ses manifestations des œuvres d'art figées, placées sur le piédestal de l'institution et intouchables par les lecteurs. Le seul avis possible semble être celui de la figure institutionnelle, ici l'enseignant. En classe, le discours de ce dernier est susceptible d'être perçu comme le seul valable, son interprétation étant jugée comme celle qui fait autorité et la seule à atteindre. Pourtant, rapprocher l'apprenant du texte, permettre une relation plus directe et faire évoluer l'image de la littérature sont des objectifs qui peuvent susciter un déploiement de la parole et de l'expression personnelle dans la classe. Cela peut se faire par la lecture de textes moins marqués sociologiquement et institutionnellement, par exemple, car cela permet de libérer les corpus et de proposer une représentation de la littérature plus variée, cette représentation étant une des clés de la réception littéraire. Aborder les textes littéraires en étant motivé par leur lecture facilite évidemment la mise en œuvre de la tâche proposée par l'enseignant.

De même, la présentation de la littérature comme un modèle d'écriture et d'utilisation de la langue sacralise les textes et les place à un niveau qui semble peu accessible pour un apprenant. Dans de nombreuses situations d'enseignement / apprentissage, la littérature est vue comme un document difficile d'accès et réservé aux niveaux avancés. Faire évoluer le point de vue de l'analyse et l'observer en tant que manifestation d'un usage spécifique de la langue commune peut modifier ce statut sans effacer ses particularités. Devenu plus accessible, le texte littéraire peut être discuté, un avis est possible à son sujet. Le pastiche est un exercice qui va dans ce sens lorsqu'il met en relief les procédés utilisés par l'auteur. Si les qualités esthétiques des textes littéraires ne se limitent pas à la maîtrise des techniques d'écriture, celles-ci permettent de pénétrer dans les textes pour observer leur fonctionnement.

L'usage diversifié du texte littéraire pratiqué à tous les niveaux dans les manuels va également dans ce sens. Dès le niveau A1.2, la compétence de l'apprenant lui donne accès à un texte simple et lui permet de l'aborder sans complexe. Il n'est pas question, pour ce niveau, d'analyser la polysémie du texte ou d'entrer dans les implicites qu'il peut présenter. En revanche, l'aborder assez tôt familiarise les apprenants avec sa lecture. La littérature devient un domaine d'activité familier, comme peuvent l'être la presse ou la bande dessinée. Il n'y a pas nécessairement banalisation du support pédagogique, il est plutôt question d'une prise de contact qui peut agir sur l'appréhension plus complexe des textes présentés dans les niveaux suivants.

Donner son avis à propos d'une lecture, pasticher un poème ou une description, proposer une interprétation du texte lu en classe et la discuter avec le groupe sont autant de tâches qui sont permises par une modification du statut de la littérature. Son identification à la catégorie des documents authentiques était un premier pas qu'il faut prolonger pour développer une réelle compétence lectoriale chez les apprenants. Les textes littéraires ne seront plus situés dans un territoire inaccessible, réservé aux apprenants entraînés. Ils deviendront le domaine de tous, débutants et confirmés, selon la difficulté des textes choisis et en fonction des activités proposées à partir de ce type de discours.

Un apprenant qui entretient un rapport décomplexé avec la littérature, qui exerce régulièrement sa compétence de lecteur en étant sûr de pouvoir s'appuyer sur celle-ci, aborde des textes plus longs et plus difficiles sans juger cette tâche insurmontable. Savoir-être indispensable à l'autonomie de l'apprenant, cette confiance souvent moins problématique en langue maternelle doit être encouragée en langue étrangère, et ce dès les premiers niveaux de l'apprentissage.

Cette compétence sera bénéfique dans de nombreux pays où la langue étrangère est surtout accessible à l'écrit. L'Internet est aujourd'hui une source inépuisable d'informations qui n'est pas encore disponible pour tous. Les bibliothèques, notamment dans les centres de langue, représentent alors la source principale de documents authentiques variés en langue cible. Comme les œuvres littéraires sont souvent majoritaires sur les rayonnages, il importe de préparer leur lecture. Se sentir capable de lire puis d'interpréter un texte, avoir un regard critique sur celui-ci, sont des savoir-faire et des savoir-être qui permettent à l'apprenant-lecteur de choisir les livres, d'orienter sa lecture et qui pourront l'aider à devenir un lecteur à part entière en langue cible.

Un autre élément contribue à placer l'apprenant dans une position de lecteur, il s'agit de l'authenticité de la réception du document. Les tâches réalisées en classe répondent à des objectifs d'apprentissage qui sont rarement ceux de la vie quotidienne. Il est donc difficile, pour la plupart des documents écrits, de restituer leurs conditions originelles de réception et de permettre aux apprenants de se positionner face au document comme ils le feraient en dehors de la classe. Le texte littéraire présente alors des caractéristiques particulières qui mettent l'apprenant-lecteur dans une position privilégiée. Comme nous allons le voir, la communication littéraire permet, selon les activités proposées, de lire de manière authentique en classe.

2.2. L'authenticité du texte littéraire

Depuis les années 1970, les documents utilisés en classe de français langue étrangère – et plus généralement en classe de langue – sont principalement de deux ordres : fabriqués ou authentiques. Ce terme « authentique » est apparu à cette époque, parmi les propositions faites pour enrichir le niveau 2 des méthodes SGAV. D. COSTE (1970) est un des premiers à l'avoir officiellement utilisé et défini dans un article de la revue *Le Français dans le monde* intitulé : « Texte et document authentique au niveau 2 ». Pour lui, le document authentique se définit comme suit :

« Il est admis qu'au N2 l'élève sera, de plus en plus souvent, mis au contact d'un discours qui ne lui était pas d'abord destiné mais qui appartient au vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones, en bref, à ce qu'on a convenu d'appeler ici des textes "authentiques" » (1970 : 88).

La restriction posée ici sera levée plus tard, puisque tous les niveaux côtoient aujourd'hui le document authentique. Elle s'explique en 1970 par le délaissement qui marque le niveau 2. Les méthodologies qui ont précédé n'ont fait que peu de propositions pour les apprenants de ce niveau. Sans ressources pédagogiques, de nombreux enseignants ont repris la méthode traditionnelle, refuge connu qui leur permettait de poursuivre l'enseignement. Pour pouvoir disposer de ressources spécifiques, une réflexion s'est engagée, au sein de laquelle les documents authentiques ont trouvé leur place.

Ce terme « authentique » n'était pas le seul à être utilisé, et s'il fait désormais consensus, on trouvait également d'autres dénominations comme « non fabriqué pour la classe », « brut », ou encore « social ». Destiné à rapprocher les situations de classe du réel de la communication en langue-cible, ce nouveau support pédagogique était une réponse aux besoins dont les enseignants se faisaient l'écho. Les documents exploités auparavant, dialogues et textes fabriqués, étaient tous insérés dans le manuel et respectaient rigoureusement la progression pédagogique. Parfois hiératiques, souvent jugés trop éloignés de la réalité des échanges langagiers, ces textes présentaient une langue peu naturelle et ne convenaient plus aux nouvelles situations de classe.

C'est dans ce cadre que le document authentique est apparu comme un support pédagogique intéressant, diversifié et renouvelable. Offrant une langue moins

maîtrisée mais plus proche de l'usage quotidien de la langue, l'authenticité s'est avérée payante et a reçu les suffrages des enseignants comme des apprenants.

Malgré tout, l'arrivée de ces documents ne s'est pas faite sans difficulté. Le passage d'une situation didactique quasiment intégralement guidée par le manuel à une situation plus libre peut être problématique pour un enseignant. Le choix d'un document et l'élaboration d'une séquence pédagogique à partir de celui-ci est une prise de risque qu'il doit assumer seul lorsqu'il se détache du manuel. Il doit penser aux implicites du texte qui pourront poser problème en classe, envisager les éléments qui ne seront pas compris ou ceux sur lesquels les apprenants pourront s'appuyer.

Il s'agit là de faire le travail de préparation qui est habituellement celui des concepteurs de manuel, ce qui peut apparaître comme une perte de temps ou un bouleversement trop important de la progression pédagogique, puisqu'il n'est plus possible de contrôler l'ensemble du vocabulaire utilisé, de maîtriser les formes verbales ou les implicites culturels présentés aux apprenants.

Quoi qu'il en soit, s'ils bousculent les enseignants dans leurs habitudes, nous pouvons néanmoins affirmer que les documents authentiques ont apporté il y a plus de trente ans une solution innovante pour le niveau 2, solution qui perdure encore de nos jours dans les classes. Leur pérennité peut d'ailleurs être envisagée comme un argument démontrant la supériorité de leurs qualités sur leurs défauts.

2.2.1. Avantages et inconvénients de l'authenticité

Ces qualités reconnues aux documents authentiques ont évolué depuis leur entrée dans les classes. En 1986, G. ZARATE les louait car ils « font entrer en trombe le réel dans la classe » (1986 : 76). L'objectif premier de leur utilisation, se rapprocher de la communication réelle, était donc apparemment atteint. Elle montrait ensuite que l'intérêt d'utiliser ces documents est double puisque « l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif » et « le statut du support pédagogique se modifie en englobant des produits non scolaires » (*ibid.*).

Si la première assertion est toujours vraie, il faut bien dire que la modification évoquée ensuite s'est émoussée avec le temps, les apprenants ayant été quasiment submergés de documents authentiques. Pourtant, en classe, on ne peut être plus proche de

la réalité qu'en utilisant un document authentique et plus récemment É. BÉRARD (1991) donne d'autres arguments en faveur de leur usage dans sa présentation générale de l'approche communicative :

- le document authentique est source de motivation,
- il favorise « l'autonomie d'apprentissage » de l'apprenant,
- il « expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'il faut les enseigner. » (1991 : 51).

L'une des évolutions successives de l'approche communicative apparaît ici, car la motivation liée au document authentique occupe désormais le premier rang. É. BÉRARD (1991) montre aussi l'importance plus grande de la place donnée à l'apprenant par la centration sur celui-ci, significative de cette approche pédagogique. Elle exprime encore l'évolution des situations d'enseignement / apprentissage, dans lesquelles l'apprenant n'est plus seulement l'élève pour qui le cours de langue est obligatoire. Il faut aujourd'hui attirer le public des cours dans de nombreux centres de langue où motivation rime avec fréquentation.

En ce qui concerne l'objet de cette motivation, il est vrai que l'authenticité est plus attirante. Elle permet de sortir du manuel, elle introduit une certaine variété dans la classe et parfois même une surprise. Elle valorise également l'apprenant en lui donnant la possibilité d'agir comme un locuteur natif et prépare l'accès autonome à des documents identiques. Cette autonomie est un des objectifs forts de l'approche communicative, où l'enseignant doit apporter des savoir-faire qui seront des outils permettant de poursuivre seul l'apprentissage.

Enfin, le troisième argument d'É. BÉRARD aborde un aspect plus délicat, celui des objets qu'il faudrait enseigner mais pour lesquels on ne dispose d'aucun outil. Les implicites culturels, par exemple, ne sont pas répertoriés dans un manuel, de même que les codes sociaux qui règlent la communication entre individus. Il appartient alors à l'enseignant de les repérer et de les expliquer pour donner à l'apprenant le maximum d'outil lui permettant de communiquer et pour aller au-delà du cours de civilisation.

Il ne faut pas négliger, néanmoins, les divers problèmes que pose l'authenticité elle-même. La critique principale qui a été formulée à son sujet porte sur le fait que ces documents sont coupés de leur situation première d'énonciation. Leur utilisation serait

donc factice et leur introduction dans la classe, le plus souvent sous forme d'extraits³¹, les transformerait quasiment en document fabriqué, la situation d'enseignement / apprentissage entraînant une communication qui serait toujours artificielle.

Or, on peut se demander sur quoi porte l'authenticité. Dans le *Dictionnaire du Français Langue étrangère et seconde*, J.-P. CUQ (2003) insiste sur l'importance, pour l'apprenant, de la perception du sens du document. Ce sens sera plus ou moins accessible en fonction de l'exploitation choisie par l'enseignant :

« Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. » (2003 : 29).

La perception de l'authenticité dépend donc de l'exploitation du document, à laquelle on peut ajouter le choix de celui-ci et sa présentation. Si ce document authentique est justifié dans le parcours de l'apprenant, s'il s'y inscrit sans difficulté autre que celle de la compétence linguistique, cela ne suffit pourtant pas et les activités qui l'accompagnent doivent respecter la situation initiale de réception. Il n'est pas question – et il n'est souvent pas possible – de restituer les conditions exactes de réception originelles du document. Il convient cependant de proposer des tâches qui permettent de connaître cette situation de réception, et des activités dont les objectifs sont en relation avec ceux que peuvent se fixer les destinataires originels de ces documents. Utiliser un document authentique comme support d'un exercice de grammaire, par exemple, semble alors inadapté, car si le genre du texte est identifiable, la situation de communication, elle, sera bien éloignée.

L'auteur poursuit d'ailleurs son propos en insistant sur cet aspect. Si les documents authentiques correspondent à « tout ce qui n'est pas conçu pour la classe » (*ibid.*), et si cette définition peut être réduite à cela, l'objectif originel du locuteur prime sur la nature du texte car c'est ce qui le constitue.

Ajoutons que les critiques faites à ces supports pédagogiques dans les premiers temps de leur utilisation ont souvent eu pour objet leur situation de réception. Il est vrai

³¹ Les documents écrits sont fréquemment présentés sous forme de photocopies, tandis que les enregistrements audio ou vidéo sont séquencés pour faciliter la compréhension. Quant aux sites Internet, nouveau média en expansion dans les classes, l'utilisation la plus simple est celle de l'impression sur papier qui supprime tout hypertexte. Présentés sans leur contexte, ces documents ne peuvent apporter à l'apprenant l'ensemble des informations qui les accompagnent habituellement pour un locuteur natif, et perdent une grande part de leur authenticité.

que la classe est un lieu particulier, où l'objectif premier de toute communication est l'apprentissage d'une langue. Les documents utilisés peuvent également être éloignés de ce que les apprenants lisent d'ordinaire. Il s'ensuit une certaine artificialité que l'enseignant peut néanmoins atténuer.

Lorsque cela est possible, il est préférable, en effet, de présenter le document dans son intégralité et dans son contexte originel. Ainsi, un article de journal ou de magazine pourra être accompagné d'une présentation de la publication en question, qui sera disponible dans la classe pour les apprenants. La familiarité de ceux-ci avec le sujet abordé est un autre moyen pour s'approcher d'une réception authentique. Quand les apprenants sont susceptibles de s'orienter vers le même genre de document en langue maternelle, ils sont plus à même de trouver un intérêt à leur utilisation en langue étrangère et perçoivent leur sens plus aisément.

Ces quelques propositions, qui ne sont que des exemples, permettent de suivre les recommandations que fait J.-P. CUQ (2003). Comme il est dit plus haut, l'authenticité du document n'est jamais totalement restituée dès que l'on est en classe. Avoir conscience de cette difficulté permet de l'étudier et de proposer des compensations qui seront dans l'intérêt des apprenants. La pédagogie de projet au centre de la perspective actionnelle va dans cette direction en plaçant les documents en position de ressources. Ils participent à la réalisation du projet et sont utilisés pour apporter des informations nécessaires à cette réalisation. C'est ce qui leur confère une autre authenticité, toute aussi réelle.

Malgré cela, la classe est, quoi que l'on fasse, le lieu de l'apprentissage, et la communication qui s'y déroule ne peut se soustraire à cette situation. Il en résulte une authenticité pédagogique qui ne sera jamais l'égale de l'authenticité originelle. Il faut sans doute alors accepter que l'authenticité nous échappe, tout en essayant de s'en approcher au maximum.

2.2.2. Un document authentique particulier

Qu'en est-il à présent du texte littéraire ? Il semble tout d'abord qu'il ne se confonde pas totalement avec ce que l'on nomme « document authentique ». Dans leur *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, les auteurs J.-P. CUQ et I. GRUCA (2005) présentent la littérature et les documents authentiques de façon

complémentaire mais néanmoins distincte dans le chapitre II sous le titre : « La littérature et les documents authentiques » (2005 : 413).

Cette distinction peut renvoyer à l'évolution de la didactique du français langue étrangère. Ces deux ensembles sont liés dans ce titre, ils fonctionnent en complémentarité mais ne se recoupent pas complètement, par leur histoire comme par leur approche. Le texte littéraire en tant que support pédagogique a déjà plusieurs siècles d'ancienneté tandis que la notion de document authentique existe depuis quelques dizaines d'années, une durée bien infime par rapport à la précédente. De plus, le caractère authentique du texte littéraire n'est qu'une de ses facettes et interroger ce support sous cet angle unique limiterait sans aucun doute son analyse. Cet aspect mérite néanmoins d'être abordé pour pouvoir observer la singularité de ces documents.

Prenons pour premier exemple les situations de production et de réception premières du texte littéraire. Cette observation va apporter des informations qui pourront être sensiblement différentes de celles que peut fournir tout autre type de document authentique.

Plaçons-nous d'abord du côté de l'émetteur du texte, de son auteur. Dans une grande partie des documents authentiques utilisés en classe, la visée principale est la transmission d'informations, comme c'est le cas pour les articles de presse, les publicités ou les horaires de train. En ce qui concerne le texte littéraire, l'objectif principal ne peut pas être informatif puisque le référent du texte littéraire fonctionne de manière particulière. T. ARON (1984) propose de désigner ce référent par l'appellation « référent-simulacre » afin de montrer qu'il s'agit d'une fiction de référent. La distance qui existe entre l'émetteur et le récepteur du texte entraîne une disjonction qui empêche le lecteur de se référer à la situation de production originelle : « le référent auquel renvoie le texte n'est, dans ces conditions, ni indexé, ni "vérifié" par une situation qui serait commune aux deux "interlocuteurs" » (ARON, 1984 : 24).

L'auteur crée dans la fiction un univers qui peut emprunter des éléments à ce qui existe au moment de l'écriture, mais le seul fait de les placer dans une fiction les détache de leur inscription première et les dédouble. Les localisations spatiales et temporelles figurant dans les textes fictionnels, par exemple, ont un fonctionnement spécifique : « pris dans l'ensemble d'un texte qui n'a qu'un simulacre de référent, ils sont eux-mêmes lisibles comme tels » (*op. cit.* : 29). Le lecteur les lit d'abord en relation avec le référent réel,

comme le souhaite l'auteur en les utilisant. Il mesure ensuite l'écart qui peut exister entre la réalité et la fiction pour établir la part d'invention que recèle le texte et pour décider de la conformité au réel qu'il peut prêter à l'objet évoqué.

Du côté du lecteur, et parce qu'il s'agit d'un texte littéraire, l'objectif informatif n'est pas non plus au premier plan. Si de nombreux romans s'appuient aujourd'hui sur l'évocation de périodes historiques pour toucher certains lecteurs, l'apprentissage de l'histoire reste l'apanage du livre d'histoire, voire du manuel. Le pacte de lecture auquel nous adhérons tacitement en ouvrant un roman nous invite à céder à l'illusion référentielle, en n'oubliant pas, cependant, qu'il s'agit justement d'une illusion. Alors si nous ne cherchons pas une information lorsque nous ouvrons un roman, que cherchons-nous ?

« Ce qu'on cherche dans un livre, c'est généralement ce que l'auteur y met : non pas une information mais une émotion, non pas un sens mais une sensation – effet d'une combinaison de sons et de sens qui touchent par leur justesse ou l'inattendu de leurs rencontres. [...] l'œuvre littéraire comme l'œuvre d'art en général s'adresse originellement à la sensibilité du lecteur » (A. SÉOUD, 1997 : 64).

La situation semble claire chez A. SÉOUD (1997), du côté de l'émetteur comme du récepteur chacun sait apparemment à quoi s'attendre. Le lecteur lit un roman pour y trouver un certain plaisir, plaisir qui s'appuie sur les sensations ressenties à la lecture et provoquées par l'auteur. L'appréciation d'un texte et l'adhésion qui peuvent se produire reposent sur ce que le lecteur ressent et sur l'efficacité des procédés mis en place par l'auteur.

Quelques pages plus loin, A. SÉOUD (1997) déplore l'absence de prise en compte en classe et dans la didactique en général de cet aspect essentiel de la réception du texte qu'est le plaisir de la lecture :

« la valorisation du plaisir en littérature, pour légitime qu'elle soit, n'a pas sa place en pédagogie [...] En un mot, le plaisir n'est pas l'affaire de l'école, pas plus que [...] l'"effet communion" avec le texte n'est celle de la didactique. » (op. cit. : 116).

Dans une société où les écoles de langue doivent redoubler d'inventivité pour attirer et conserver leurs apprenants, l'accès au plaisir du texte paraît un objectif bien simple et pourtant complexe à mettre en place. Il impose en effet de pouvoir lire un texte en classe en ayant pour but premier de l'apprécier.

Or, de façon paradoxale, les apprenants, premiers concernés par ce plaisir de la lecture, seraient sans doute également les premiers à protester contre ce qui pourrait leur sembler du temps perdu. Les besoins réels et les besoins exprimés par les apprenants peuvent ne pas correspondre, car leur objectif premier est de pouvoir communiquer. Pour cela, ils considèrent que l'apprentissage de la langue est primordial. Il l'est en effet, pourtant il doit être accompagné par l'apprentissage de compétences qui incluent le développement de leur autonomie, ce qui leur donnera par la suite les moyens d'entretenir ou de compléter ces compétences. Équilibrer les trois types de savoir qu'offre la classe de langue – savoirs, savoir-faire et savoir-être – est un rôle qui revient certes à l'enseignant, mais qui gagnera à être compris par les apprenants.

La mise en place de projets basés sur la lecture de texte littéraire pourrait être un moyen de contourner ce problème car dans un premier temps, la lecture du texte peut occuper tout l'espace et se réaliser en appréciant le texte, en observant ce qui plaît ou ne plaît pas au lecteur que devient l'apprenant. Il est aussi envisageable de laisser celui-ci choisir librement le livre qu'il va lire, comme le fait un lecteur dans une situation authentique. L'association de cette lecture et d'une ou plusieurs activités respectant l'authenticité du document motivera la lecture du texte littéraire en rendant son intérêt visible et immédiat, et l'insertion dans un projet pourra lui donner une résonance plus grande dans le processus d'apprentissage.

Au-delà du plaisir de lire, une relation particulière s'établit entre un lecteur et un texte littéraire. Elle s'instaure par le biais des procédés utilisés par l'auteur pour toucher les sens du lecteur mais ne se limite pas à cela. Ainsi, on peut ne pas être d'accord avec un article de presse, réagir à un texte polémique ou apprécier la chronique d'un journaliste mais cette réaction sera différente du lien qui unit un lecteur à l'objet de sa lecture lorsqu'il s'agit de littérature. On pense à D. PENNAC (1992) qui revendique des droits pour le lecteur et décrit la lecture en ces termes :

« C'est [...] le refuge du livre contre le crépitement de la pluie, le silencieux éblouissement des pages contre la cadence du métro, le roman planqué dans le tiroir de la secrétaire, la petite lecture du prof quand planchent ses élèves, et l'élève de fond de classe lisant en douce, en attendant de rendre copie blanche... » (1992 : 92).

La lecture de la littérature serait donc associée à l'isolement et au silence, tel un acte solitaire qui amène au retrait en soi. Elle permettrait de se détacher de son

environnement proche en s'enfermant dans une bulle fictive, « refuge » du lecteur contre la réalité.

Ce refuge reste néanmoins associé à ce qui l'entoure, il lie de manière affective le lecteur au texte et à ses conditions de lecture. Lorsque ce même lecteur évoque un livre dont le souvenir lui est cher, il peut fréquemment citer les conditions qui ont présidés à sa lecture. H. BESSE (1988) ne dit pas autre chose lorsqu'il évoque le « miracle de la lecture » souligné par M. PROUST ou F. SAGAN avant lui. Pour que ce miracle ait lieu, H. BESSE (1988) indique plusieurs conditions à remplir, dont la première concerne le temps, car il est indispensable de « disposer du temps qu'il faut pour parcourir des yeux et parfois de la voix, ligne après ligne, ces milliers de sillons que constituent un roman » (1988 : 57). Mais cet espace temporel doit s'accompagner « d'une certaine appétence de l'âme et des sens qui rend parfois le lecteur plus sensible à l'environnement immédiat dans lequel il lit [...] qu'à l'imaginaire ouvert par les mots » (*op. cit.* : 58). Le mouvement qui se déploie dans le texte littéraire trouverait donc un contrepoids parfait dans l'indifférence du cadre qui entoure le lecteur et son livre. Le lieu associé à l'acte de la lecture est perçu à la frontière de celui-ci, il n'entre pas en relation avec le texte, et pourtant il imprègne le souvenir, ou pour être plus précis, la représentation de sa lecture. Le lecteur qui dispose d'un laps de temps suffisant, dans un lieu adéquat et qui a envie de lire sera donc dans des conditions propices à la mise en place d'une relation particulière avec le texte, tant communicative qu'affective.

Dans le prolongement de cette relation, le lecteur s'approprie le livre qu'il apprécie particulièrement car « il n'est pas possible qu'[il] ne fasse pas du livre qu'[il] aime, sa chose à [lui]. Dont on peut disposer à volonté. Qui se contente de lire *Madame Bovary* dans une bibliothèque ? » (A. SÉOUD, 1997 : 70). Trop impersonnel et inaltérable par les règlements internes des bibliothèques, le livre emprunté de cette façon est de passage dans la vie du lecteur et ne peut s'y installer. Une frange des lecteurs achète d'ailleurs les livres qui leur ont plu après les avoir empruntés.

L'œuvre littéraire est par conséquent l'objet d'une relation double qui engage le lecteur et le texte, ainsi que ce même lecteur et l'objet-livre qui présente ce texte. Chacun le lit à sa façon, avec ses habitudes et son vécu de lecteur, et chacun traite le livre comme il le souhaite, respectueusement ou non, en le conservant ou en s'en débarrassant après l'avoir terminé. L'appropriation du texte s'étend à l'appropriation de l'objet-livre, ce que démontre notamment l'insuccès récent des diverses tentatives de mise sur le marché de

livres numériques portables. Lorsque le livre devient rigide, que le lecteur ne peut agir dessus, l'annoter, le corner, ou plus simplement tourner ses pages, le lien matériel se modifie, se rompt parfois. Objet hybride qui ne respecte pas les codes du multimédia sans conserver ceux de l'objet-livre, le livre numérique doit encore s'approprier et trouver des fonctionnalités qui le rendront intéressant aux yeux du public³². Pour l'heure, le lien au texte ne semble pas pouvoir se passer du lien à l'objet matériel qui le contient.

Dans une classe, il n'est pas facile de ménager un espace à l'installation d'une relation entre les apprenants et les textes. Des extraits distribués sous forme de photocopie ne provoqueront qu'une faible empathie de leur part. Si le support est toujours fait de papier, la proximité de ces photocopies avec tout autre document distribué en classe empêche de les considérer comme des objets particuliers.

De même, l'utilisation d'extraits pose question. Ils peuvent occasionner un sentiment de frustration, bien qu'il ne soit pas toujours possible d'utiliser des textes intégraux. Il y a donc un équilibre à trouver et une présentation à soigner pour retrouver une relation authentique au texte. Cela doit se faire sans naïveté, car malgré tous les aménagements que peut envisager l'enseignant, le texte littéraire introduit en classe reste un document utilisé dans un cadre pédagogique. Il perd nécessairement certains de ses attributs originels et se modifie. Cela n'empêche pas son utilisation, mais il faudra « garder à l'esprit l'ensemble des transformations que tout document subit au moment où il est utilisé à des fins didactiques et prendre en compte la nouvelle "authenticité" qu'il acquiert » (DE CARLO, 1998 : 56).

De façon contradictoire, la forme du texte littéraire le place donc comme le document le plus simple et le plus complexe à introduire dans la classe. Il semble facile à utiliser car il est photocopiable, parfois disponible dans les bibliothèques des centres culturels à l'étranger, il ne nécessite pas d'équipement coûteux comme un lecteur de DVD ou un magnétophone, il peut s'échanger entre les apprenants... Mais dans certaines situations d'enseignement, il pourra être compliqué de se procurer des exemplaires en

³² Un nouveau modèle de livre électronique a été lancé récemment sur le marché. Il s'appuie sur la technologie du papier électronique dont le rendu est proche de celui d'une feuille de papier et propose une capacité de plusieurs centaines d'ouvrages qui s'affichent page par page. Si l'aspect visuel de la lecture est bien pris en compte, la matérialité du livre ne l'est pas, ce que les fabricants contournent en mettant en avant la possibilité de transporter plusieurs livres sans subir l'inconvénient de leur poids. Il reste à voir si les lecteurs seront séduits.

nombre suffisant du roman lu ou du texte utilisé et la forme du document influera sur la relation de l'apprenant au texte.

Pour se rapprocher au maximum d'une vraie relation au texte, semblable à celle qui peut exister dans une situation de lecture autonome, il appartient alors au didacticien et à l'enseignant de réfléchir aux conditions de celle-ci et de s'approcher des habitudes des apprenants.

Citons pour terminer A. SÉOUD (1997) qui affirme qu' « en matière d'enseignement de la littérature, l'authenticité semble être au moins autant sinon plus une affaire de démarche qu'une affaire de document » (1997 : 75). Cette affirmation quelque peu provocatrice souligne l'importance de l'élaboration des objectifs puis de la séquence pédagogique par l'enseignant. Toutefois, cela va de pair et cela résulte des caractéristiques du document. Il est indispensable de l'analyser et de déterminer son fonctionnement pour pouvoir l'utiliser de manière efficace.

Au vu de ces réflexions, la conservation de l'authenticité d'un document et de sa situation de réception dans une classe de langue semble être un Graal qu'il est difficile d'atteindre. Le document authentique n'est pas inutilisable pour autant, car comme le dit E. BÉRARD (1991) : « ne sommes-nous pas exposés chaque jour à des documents qui ne sont pas conçus pour nous ? » (1991 : 52). Il est possible de s'approcher de l'authenticité et l'enseignant doit orienter son action en ce sens.

Lorsqu'il choisit le texte littéraire pour support, la mise en place d'une situation de réception proche de la situation authentique sera probablement plus simple que pour un autre type de document. Nous n'oublions pas pour autant les limites de ces textes, comme l'attitude des apprenants qui jugent parfois bien durement la littérature. Les auteurs patrimoniaux figurant dans les anthologies littéraires ont passé l'épreuve du temps et appartiennent au passé. La presse, au contraire, est ancrée dans le présent, sans parler de supports plus modernes encore, comme les vidéos ou l'Internet.

La littérature semble d'ailleurs devoir céder du terrain face au développement de ces technologies modernes. Toutefois, elle peut encore se montrer plus avantageuse que celles-ci. Nous n'irons pas jusqu'à jeter l'anathème sur le « Léviathan technologique » comme M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996) car il a permis de grandes avancées dans les classes, et le problème est sans doute plus vaste que cette opposition binaire ne le laisse entendre. Nous rappellerons cependant avec eux que la littérature « rend

compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu » (1996 : 138). Dans ce sens, elle est inépuisable et permet « l'exercice artificiel de la rencontre AVEC l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même » (*ibid.*, les auteurs soulignent).

2.3. Littérature, culture et communication interculturelle

La littérature a toujours été associée au patrimoine culturel des pays qui l'ont vu naître. Ce caractère patrimonial lui confère une dimension identitaire qui la lie à un espace géographique et temporel, comme à la société qui la considère comme telle. Se plaçant aux côtés des tableaux, des sculptures ou de l'architecture, les productions des écrivains appartiennent au domaine artistique et peuvent prétendre au statut d'« œuvres » d'art. Elles acquièrent alors un statut double puisqu'elles sont à la fois objet de langage et production artistique.

Ces deux aspects doivent être abordés pour avoir une vision globale du texte littéraire en tant que support pédagogique. Il s'agit d'un type de document qui se présente simultanément sous ces deux angles et ne peut se départir d'un seul sans perdre son identité. Nous avons vu précédemment les spécificités de la langue littéraire d'un point de vue linguistique, il faut envisager à présent l'aspect documentaire de la littérature lié en plusieurs points à son caractère culturel et artistique. Cette réflexion nous amènera à évoquer la compétence interculturelle et l'apport que peut représenter le texte littéraire pour son développement.

2.3.1. Un document patrimonial

La fréquentation des « Grands Auteurs » était autrefois le garant de la formation de l'esprit des élèves. Le « génie » de la langue devait les imprégner, et leur donner accès à une culture jugée indispensable à toute formation intellectuelle.

Dans le prolongement de ces idées, la langue française était marquée de qualités qui font aujourd'hui sourire comme dans cette citation de D. DIDEROT, qui écrivait en 1751 :

« Notre langue est, de toutes les langues, la plus châtiée, la plus exacte et la plus estimable, celle qui a retenu moins de ces négligences que j'appellerais volontiers la balbutie des premiers âges. » (1751 : 146).

La lecture assidue de textes littéraires se comprenait alors comme un apprentissage du meilleur usage de la meilleure des langues. Loin de ces stéréotypes, il s'agit désormais de présenter des représentants des cultures française et francophone aux côtés de cultures plus ou moins éloignées pour dialoguer et (se) découvrir.

Par ailleurs, la connaissance des œuvres littéraires est un savoir qui valide l'appartenance à une communauté temporelle, géographique et surtout sociale. Constitutif d'un capital culturel au sens que lui donne P. BOURDIEU (1979), ces connaissances « assurent un *profit de distinction*, proportionné à la rareté des instruments nécessaires à leur appropriation, et un *profit de légitimité*, profit par excellence, consistant dans le fait de se sentir *justifié d'exister* (comme on existe), d'*être comme il faut* (être). » (1979 : 252, l'auteur souligne). La maîtrise du savoir lié au capital culturel indique l'appartenance à une classe sociale et s'acquiert par l'école tout autant que par la famille. En cela, la littérature est patrimoniale. Elle appartient de manière égale au cercle restreint de la famille et à celui des relations sociales, elle constitue un savoir commun distinctif.

De plus, le texte littéraire donne lui-même des informations à propos de la culture d'un pays, du mode de vie de ses habitants et de leur mode de pensée. Témoignage ou description, il permet d'accéder à une société par la médiation de l'écrit et l'observation omnisciente qu'adopte le lecteur dans de nombreuses fictions. Lieu de découverte, il conserve une distance qui pourra être bienvenue en classe de langue étrangère.

2.3.1.1. Culture versus civilisation

Nous avons utilisé ci-dessus le mot « culture » parce que son usage est majoritaire actuellement dans les discours didactique. Dans la pratique pédagogique, les manuels utilisent volontiers l'intitulé « civilisation » pour désigner les doubles-pages présentant une orientation culturelle. L'un et l'autre sont accompagnés de sous-entendus qui orientent le choix du locuteur et ne sont pas exactement superposables, dans l'usage quotidien du langage comme dans leur usage didactique.

La « civilisation » est effectivement teintée de colonialisme et évoque l'opposition entre deux mondes, l'un civilisé et l'autre pas. Pendant la colonisation, cette bipolarisation

permettait de justifier l'imposition d'un système culturel par le colonisateur qui possédait théoriquement le système le meilleur.

M. DE CARLO (1998) situe l'apparition de ce mot en France en 1771 lors de la publication du *Dictionnaire universel* (1998 : 15). Son sens est alors synonyme de sociabilité et doit être rapproché de la civilité dont se devait de faire preuve un gentilhomme. Au moment de la révolution française, le suffixe *-ation* lui confère le trait sémantique de l'action et non plus d'une qualité acquise. La civilisation s'apparente à un processus transformateur, à une évolution sociale a priori bénéfique pour tous. Cette conception s'accompagne d'une vision de *la* civilisation française lisse et uniforme, ne tenant pas compte des différences régionales et de la pluralité du pays. La mission civilisatrice des colons peut imposer un système de valeurs que le peuple français est censé partager dans son ensemble.

Après la décolonisation et les dénonciations qui l'ont accompagné, la conception de la civilisation se devait de changer et, pour revenir à notre propos didactique, le dictionnaire de J.-P. CUQ (2003) propose une définition succincte du terme :

« Une civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions. Elle se définit surtout par différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures). » (2003 : 42).

La concision qui caractérise le descriptif de ce terme dans un ouvrage où celle-ci est plutôt rare montre la décroissance de son usage et de l'intérêt qu'il présente. La civilisation est replacée dans une structure comparative égalitaire, la diversité qui la caractérise est signalée et le lecteur est invité à se reporter à la définition – et sans doute à l'utilisation – du vocable « culture », moins imprécis. En peu de lignes, l'évolution actuelle de l'usage et de la signification du mot est indiquée car il ne s'agit plus désormais d'un terme ayant une grande force mais d'une rubrique dans un cours de langue ou de la désignation de royaumes antiques déchus.

Le terme « culture », au contraire, est longuement défini, comme chez L. PORCHER (1995) qui propose de distinguer plusieurs types de culture qui prennent place dans des sociétés elles-mêmes pluriculturelles :

« Toute société est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées. Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. » (1995 : 55).

Parmi les cultures dites « mineures » par l'auteur, la culture sexuelle, la culture générationnelle, les héritages historiques, les masques du présent ou la culture religieuse pourront avoir un lien avec la langue et la littérature qui leur sont associées. Les deux premières marquent fortement les pratiques culturelles, tandis que les textes littéraires appartiennent aux héritages de l'histoire. Déceler les masques du présent permet de percevoir les origines variées des références utilisées quotidiennement tout comme la culture religieuse, présente dans les œuvres du XIX^e siècle notamment.

Il faut cependant être prudent et ne pas oublier l'un des termes au profit du second. Ainsi, J. DEMORGON (2005) met en garde contre la disparition de la notion de « civilisation ». Le recours à la culture pour passer outre les jugements de valeur véhiculés par la civilisation comporte des risques et le sociologue s'interroge à propos de l'absence de jugement prêtée à la culture. Le remplacement mécanique de l'un par l'autre évince une part d'un débat pourtant fertile :

« La civilisation ne constitue-t-elle pas une synthèse, souvent plus étendue et plus profonde, entraînant une validité et une durée plus grande des orientations de pensée et d'action ?

Même si elles sont mortelles, les civilisations se déploient davantage dans le temps et l'espace.

Si la notion de "civilisation" supposait une volonté de situer une ou des cultures au-dessus des autres, la notion de "culture", en se voulant égalisatrice, risque de contribuer à la banalisation de toutes les cultures. » (2005 : 30)

Les cultures sont renouvelables, elles évoluent sans cesse et sont considérées à un moment donné et pour une période donnée. Leur variabilité rend presque caduque tout débat de valeur car leur présence s'impose et efface la précédente. Les civilisations, au contraire, sont inscrites dans une histoire et portent en elles le poids du passé. Elles apparaissent comme des garantes d'une structure, d'une cohérence permanente et non soumise aux fluctuations du présent. Parvenir à un équilibre entre ces deux domaines est souhaitable pour rendre compte de l'assise historique d'une civilisation et de l'actualité de sa culture. Certains manuels qui choisissent pour en-tête le terme « civilisation » pratiquent ce dépassement en proposant des contenus culturels et civilisationnels. La perspective adoptée va alors au-delà du clivage évoqué plus haut pour intégrer dans le terme « culture » l'historicité et la profondeur de la civilisation. C'est ce qui nous permet de désigner ce domaine de l'enseignement / apprentissage par un terme unique qui est le plus fréquemment celui de « culture » dans le champ didactique.

L'accès à la culture donne donc des clés pour comprendre le fonctionnement d'une société et pour accéder à une part sous-entendue des échanges verbaux. La présence de la civilisation offre une assise à ce savoir et un cadre de compréhension plus large. Fortement liées à la langue, comme le montre l'appellation proposée par R. GALISSON (1990) de « langue-culture », la culture et la civilisation apparaissent comme une entité indivisible. Indispensable mais bien éloignée de l'imposition d'une civilisation unique et supérieure, cette entité se conjugue à l'aspect linguistique de l'apprentissage pour former les deux faces de l'objet central de l'enseignement d'une langue.

Il apparaît cependant que le terme « culture » est le plus fréquent dans les discours didactiques, comme il le sera ici. Ce changement de vocable qui a placé la culture en lieu et place de la civilisation a été accompagné d'une modification de la conception de l'enseignement culturel. Progressivement, il ne s'agit plus d'imposer mais de comprendre et de reconnaître les différences de chacun pour les respecter. L'utilisation du terme « culture » est le symbole d'un nouveau regard posé sur l'objet enseigné. L'inculcation de valeurs imposées et considérées comme seules valables cède la place à la reconnaissance de la légitimité de toutes les cultures.

2.3.1.2. Compétences culturelles et interculturelles

Pour résoudre la dichotomie qui marque les deux termes que nous venons d'opposer et afin de disposer d'un objet didactisé, J.-C. BEACCO proposait en 2000 dans un ouvrage intitulé *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, de les intégrer dans un mot composé : « culture-civilisation ». Ce néologisme avait l'avantage de distinguer d'une part l'usage de ces notions considérées isolément et d'autre part un usage propre au discours didactique.

Si l'idée est intéressante et s'il faut effectivement dissocier deux champs de réflexion, l'objet lui-même n'a pas été retenu par la plupart des ouvrages publiés depuis. L'auteur le conserve dans ses publications les plus récentes mais semble le remplacer progressivement par le binôme « culturel / interculturel », en relation avec la reformulation de la compétence de communication qu'il proposait en 2007 et que nous avons rappelé plus haut³³.

De plus, dans le modèle à quatre compétences, la culture n'est pas présente explicitement. Elle sous-tend plusieurs composantes de la compétence de communication

³³ Cf. Tableau 4

interculturelle, elles-mêmes peu explicités par l'auteur. Afin d'approfondir la description de ce que peuvent être les compétences culturelles, nous allons synthétiser deux modèles proposées par J.-C. BEACCO en 2000 et en 2007 qui portent respectivement sur les composantes et les compétences culturelles et interculturelles susceptibles d'être développées en classe.

En 2000, l'auteur développe une typologie des compétences culturelles sur le modèle du *CECR*. Il distingue alors un savoir-faire, un savoir, un savoir-être et un savoir-interpréter propres au domaine culturel, qui présentent l'avantage d'être organisés selon un modèle largement partagé aujourd'hui. Les composantes distinguées en 2007 – à savoir les composantes ethnolinguistique, actionnelle, relative à la communication interculturelle, d'interprétation et éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes – sont moins précises en comparaison et n'abordent pas le savoir culturel proprement dit.

Il est alors possible de considérer en premier lieu le savoir-faire culturel pour lui associer la composante actionnelle de la compétence de communication. Portant sur la gestion du quotidien et des relations d'affaires, elle relève du domaine privé et public, et de contextes et de situations divers. La dimension culturelle de la langue est envisagée en relation avec une utilisation précise et identifiée de celle-ci qui peut prendre la forme d'un séjour touristique ou d'une collaboration d'entreprises. Dans un cas comme dans l'autre, l'apprenant devra connaître et appliquer les usages quotidiens concernant la ponctualité, la gestion des rapports humains ou les rythmes sociaux.

La composante ethnolinguistique isolée par J.-C. BEACCO (2007) se conçoit ensuite comme « le "vivre ensemble verbal", comme ensemble de normes concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnographie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication » (2007 : 115). En tant que normes, ces informations appartiennent à un savoir culturel que l'auteur distinguait en 2000 en deux ensembles : le savoir encyclopédique et le savoir cultivé. Dans de nombreuses classes, ces connaissances constituent la majeure partie de l'enseignement dispensé. Elles peuvent pourtant poser problème car elles sont situées à la croisée de plusieurs disciplines, ce qui implique de la part de l'enseignant la maîtrise d'informations complexes qui relèvent tout autant de l'histoire, de la géographie, de la sociologie que de l'économie. Cette situation entraînerait un manque de confiance chez l'enseignant non spécialiste de ces disciplines, qui va « s'auto-confiner à quelques secteurs qui lui sont comme laissés en

partage : rudiments de géographie physique, localisation des grandes villes, traits régionaux assez convenus, vie quotidienne et vie matérielle, détails et anecdotes, lieux touristiques et musées... » (BEACCO, 2000 : 107). Un décor se forme où la langue est mise en scène, mais sans réelle profondeur.

Dans cette configuration, le degré d'utilité pédagogique de l'information peut aussi être interrogé car il est difficile à établir de manière empirique. Ainsi, certains documents authentiques nécessiteront des informations particulières que l'enseignant aurait pu juger inutiles par ailleurs. Le savoir cultivé, pendant du savoir encyclopédique, peut être perçu dans son intégralité comme un domaine secondaire dont l'intérêt sera faible. Dans le cas inverse, les enseignements à privilégier sont fréquemment décidés de manière empirique ou accidentelle. Un thème abordé dans une séquence peut se voir complété par un dossier culturel. Il serait sans doute profitable, dans ce cas, de fixer des objectifs précis auxquels pourront répondre le choix des informations à privilégier. J.-C. BEACCO (2000) propose différentes orientations qui permettent de distinguer quelques finalités. Dans le domaine littéraire, nous pouvons retenir l'utilisation de textes contemporains, d'œuvres patrimoniales et d'œuvres francophones. Le corpus utilisé correspond ainsi à l'actualité de la production littéraire, tout en donnant accès dans le texte original aux œuvres potentiellement connues par les apprenants et à des espaces d'écriture différents qui peuvent être proches géographiquement et culturellement des apprenants. La découverte de l'institution littéraire également proposée par l'auteur donne des clés pour comprendre le circuit emprunté par les livres, leur positionnement dans le champ ainsi que les conditions de leur réception. L'expérience esthétique peut enfin être mise en avant en tant qu'objectif de la lecture des textes. Sans être un savoir à proprement parler, il s'agit d'un objectif de l'ordre de la connaissance, de la pratique d'un document. Savoir apprécier s'apprend, notamment en classe de langue où l'espace laissé à cette compétence est restreint.

Deux orientations sont donc conjuguées dans les pratiques. Les savoirs encyclopédique et cultivé peuvent s'enseigner pour eux-mêmes, en s'appuyant éventuellement sur des documents qui les illustrent, ou, à l'inverse, pour compléter une information et faciliter la compréhension. Dans notre domaine, le texte littéraire peut occuper les deux positions, soit être illustratif, soit être support principal qui se verra complété par d'autres informations.

Suivant le *CECR*, la compétence suivante est le savoir-être qui va regrouper deux composantes isolées par J.-C. BEACCO (2007) sans réelle justification. La première est la

composante relative à la communication interculturelle ou relationnelle qui « concerne la capacité à développer et à mobiliser les attitudes et les savoir-faire verbaux nécessaires à une gestion appropriée d'interactions portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même » (*op. cit.* : 117). La seconde est la composante éducative visant des attitudes interculturelles ouvertes, qui est plus particulièrement du domaine de l'enseignant tout en relevant du même espace que la première. Le savoir-être qui en résulte est destiné à donner les moyens d'adopter une attitude positive et ouverte lors de la rencontre avec l'altérité, ce qui constitue précisément la compétence interculturelle. Elle s'enrichit des savoirs et des savoir-faire qui lui sont associés, tout en permettant une interprétation des informations disponibles.

L'interprétation est d'ailleurs la dernière compétence décrite par l'auteur et la seule commune aux deux modèles. Elle dépend du support de l'information et de l'attitude de l'apprenant envers sa propre culture et celle qui lui est présentée. Un texte littéraire proposera une image différente de celle qu'offre le journal télévisé, image qui variera encore si le texte ou le journal en question sont produits dans des lieux internes ou externes à la culture envisagée. Le savoir-interpréter donnera les outils adéquats à l'apprenant pour comprendre et analyser les individus en tant que sujets sociaux comme les sociétés elles-mêmes.

Ce modèle permet une première description de la compétence de communication culturelle et interculturelle. Cette compétence est effectivement double puisque certains domaines sont plus proches de la culture, tandis que d'autres sont davantage de l'ordre de l'interculturel. Les uns sont en forte relation avec les autres et s'appuient mutuellement. L'ensemble de ces informations peut être schématisé de la façon suivante :

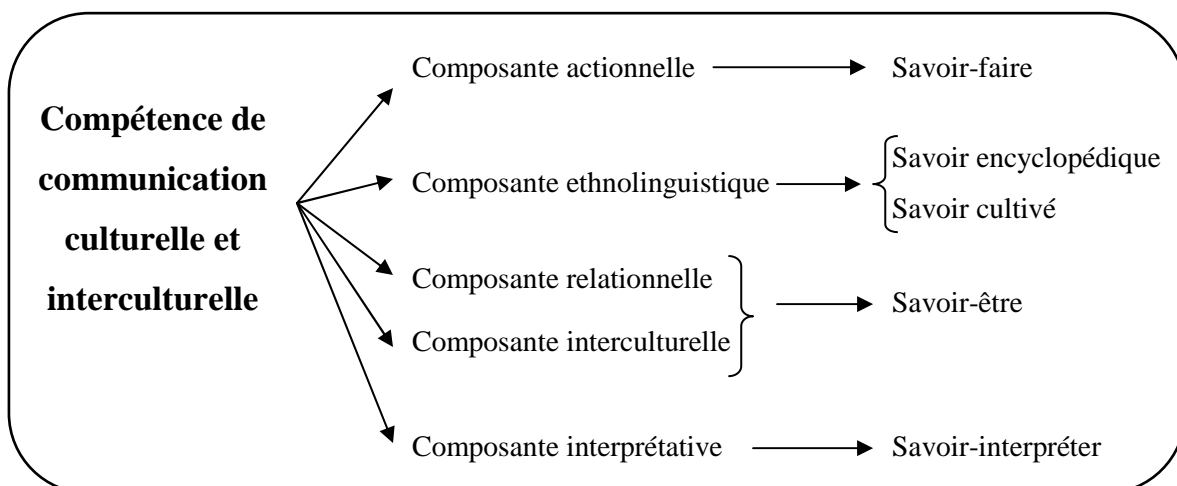


Figure 5 : **Description de la compétence de communication culturelle et interculturelle**

Comme le montre cette figure, la compétence culturelle et interculturelle, à l'image des compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques, est donc constituée de composantes qui correspondent à des savoirs de différentes natures. Cette description permet de disposer d'un outil d'analyse plus détaillé de ce domaine de l'enseignement / apprentissage souvent intuitif et pour lequel il est difficile de disposer d'un manuel exhaustif et utilisable partout. La diversité des situations d'enseignement / apprentissage rend délicate la sélection définitive de quelques thèmes culturels ou de quelques courants littéraires qui seraient enseignés à tous. Les sociétés évoluent et si quelques usuels comme *Francoscopie*³⁴ peuvent apporter de précieuses informations, il est sans doute préférable de laisser le champ des possibilités ouvert tout en disposant d'un outil descriptif efficace. Par conséquent, les questions soulevées par J.-C. BEACCO (2000) à propos des sujets à traiter et de la pertinence des informations choisies par les enseignants et les manuels ne peuvent être résolues de manière empirique. Leurs réponses doivent tenir compte de multiples informations pour se voir apporter une réponse toujours ponctuelle et marquée par différents facteurs comme le contexte d'enseignement / apprentissage.

En ce qui concerne la littérature, ce modèle permet de distinguer différentes dimensions qui pourront être abordées par les textes relevant de ce champ. En tant

³⁴ MERMET G., 2007 : *Francoscopie, pour comprendre les français*, Larousse, coll. Actualité, 510 p.

qu'entité culturelle et patrimoniale, il présente un caractère artistique et une histoire littéraire qui le lient au savoir cultivé. Le texte comporte ensuite des informations quant à la vie quotidienne, aux us et coutumes d'un pays, aux relations sociales qui s'apparentent au savoir encyclopédique et peuvent participer à la formation d'un savoir-faire culturel. Comme le dit D. BRAHIMI (2001), « la littérature est le fait d'individus marqués par leur environnement immédiat » (2001 : 3). Celui-ci transparaît dans le texte et forme fréquemment le cadre du sujet. Le savoir-interpréter, quant à lui, peut se développer dans un cadre propice lorsque l'apprenant lit un texte littéraire. La relation qui s'établit entre le texte et son lecteur sollicite celui-ci et attend qu'il forme sa propre lecture, individuelle et unique. Enfin, l'acquisition d'un savoir-être portant plus particulièrement sur la compétence de communication interculturelle trouve un terrain particulièrement intéressant dans les textes littéraires puisque, comme le disent M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996), « la littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité » (1996 : 138). Les textes sont pluriels, ils rendent compte du monde en suivant une voie particulière et avantageuse lorsqu'il est question de découvrir une réalité étrangère au lecteur. Quelques lignes plus loin, les auteurs développent cette idée :

« La littérature stabilise, produit, actualise et anticipe certaines visions du monde, elle est en ce sens un "boulevard", un "tremplin" pour les études culturelles. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures, etc., et ainsi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle. » (*op. cit.* : 139).

Intermédiaire polymorphe, le texte joue son rôle de médiateur entre la réalité évoquée et la réalité du lecteur. Il lui donne le temps de la réflexion et les moyens de la compréhension.

2.3.2. Développer une compétence interculturelle avec le texte littéraire

Le savoir encyclopédique et le savoir cultivé ont longtemps constitué la part la plus importante de l'enseignement culturel dispensé en langue étrangère, avec une priorité parfois affichée pour le second. Disposées en fin de leçon, les thématiques telles que « La géographie de la France », « Les repas français » ou « Les fêtes en France »³⁵ sont encore

³⁵ Exemple de titres de double-pages consacrées à la civilisation dans le manuel *Connexions, méthode de français* niveau 1 (MÉRIEUX R., LOISEAU Y., 2004, Didier).

fréquentes, ce qui montre que pour les concepteurs de manuels, ces sujets sont importants. Ils le sont en effet mais comme nous venons de le montrer, dans le cadre d'un apprentissage visant avant tout la communication, ils appartiennent à un ensemble plus vaste où les savoirs s'associent aux savoir-être, savoir-faire et savoir-interpréter interculturels.

Apparu dans les années 1970, ce concept nommé « interculturel » est un dépassement du multiculturalisme qui avait cours à cette époque, notamment dans les pays anglo-saxons. Postulant que la juxtaposition de cultures variées ne pouvait suffire au bon fonctionnement d'une société, les partisans de l'interculturalisme proposèrent d'instaurer une vraie relation entre les différentes communautés. Sans renoncer à sa propre culture, chacun peut s'enrichir par le contact avec d'autres cultures et l'ouverture à l'altérité. Cette perspective suppose, bien entendu, une égalité de principe entre toutes les cultures et un respect mutuel, garants de bonnes conditions pour établir une relation.

L'interculturel s'est vite développé vers diverses applications et orientations dans les milieux des associations et de l'action sociale. Repris ensuite par le domaine des langues étrangères, il a connu de nombreuses critiques et a dû passer outre des difficultés d'ordres multiples. Le lien établi dès l'origine avec l'immigration, la méfiance et la suspicion suscitées par le sujet des différences, la terminologie mal stabilisée, ou la suprématie du « modèle culturaliste » sont analysés par M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1999 : 50) comme des facteurs fragilisants qui ont empêché une appropriation et des recherches spécifiques sur ce sujet.

Malgré cela, la didactique du français langue étrangère a inclus la compétence interculturelle parmi ses objectifs. Une réflexion s'est développée afin d'établir ce que recouvre ce terme dans notre domaine et comment encourager l'acquisition de cette compétence chez les apprenants. Apprendre une langue ne consiste pas uniquement à maîtriser sa grammaire, cela implique une rencontre, la découverte d'un univers non-familier, y compris lorsque cette expérience se fait par le biais d'un manuel et dans une salle de classe.

2.3.2.1. Une didactique interculturelle

Dans les premiers temps de l'utilisation de l'approche communicative, la dimension interculturelle de la communication n'était pas encore mise en avant.

Lorsqu'elle est apparue intéressante pour les langues étrangères, elle a progressivement été introduite dans les réflexions didactiques et a donné lieu à quelques publications.

En 2000, la parution du *CECR* et le développement de son utilisation ont entraîné une évolution notable du statut de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes puisque le texte du Conseil de l'Europe présente clairement cette question comme un élément incontournable pour les politiques linguistiques des états membres.

Il promeut effectivement le plurilinguisme, qui s'accompagne d'une compétence interculturelle dont l'« objectif essentiel [...] est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (*CECR*, 2001 : 9). Avoir une compétence interculturelle est le moyen d'accéder à une communication véritable où l'échange et l'action sont rendus possibles par une compréhension mutuelle non limitée à la langue. Il s'agit de dépasser les stéréotypes que chacun peut avoir à propos de la culture étrangère et de former les apprenants à la découverte objectivée de celle-ci. Dans cette perspective, l'apprentissage doit permettre de découvrir l'Autre tout en se découvrant soi-même.

Le savoir culturel, on le devine, appartient à un autre plan de l'apprentissage, ce qui nous a amené à le distinguer dans notre figure 5. Il participe au développement de la compétence interculturelle mais ne s'enseigne pas et ne s'apprend pas selon les mêmes modalités. Connaissance évaluable, il peut parfois susciter certains stéréotypes, ce qui invite à ne pas le dissocier de la formation d'une compétence interculturelle.

Le contact entre l'apprenant et la culture cible est présent dans la plupart des situations de classe, dans la mesure où l'apprentissage d'une langue se fonde sur une connaissance linguistique qui n'a que peu de sens si elle se coupe de toute mise en pratique. Par le biais du manuel, des explications de l'enseignant ou par la confrontation directe lors d'une rencontre avec un locuteur natif de la langue cible, l'apprenant est confronté à un système de valeurs différent qu'il peut accepter ou rejeter. Les médiations du manuel et plus particulièrement de l'enseignant pourront alors remplir un rôle important car elles permettront d'explicitier ce ressenti et d'entamer une démarche visant l'acquisition d'une compétence interculturelle.

La pratique de la langue cible répond effectivement à des codes et à un système de valeur qui sont propres à la communauté qui partage cette langue. L'apprenant, inscrit dans

une communauté différente, utilise un système de valeurs qui peut être très éloigné du précédent. Le pratiquant quotidiennement et sans élément direct de comparaison, il le considère comme étant naturel et universel, et interprète tout ce qu'il voit et ce qu'il vit à l'aune de ce système. La culture étrangère et le système de valeur associé sont ainsi perçus par le filtre de la culture d'origine de l'apprenant, donnant lieu à certains stéréotypes et à quelques incompréhensions dus aux différences, aux contradictions et autres oppositions existant entre les deux cultures considérées.

Partant de cette constatation, M. DE CARLO (1998) propose de tenir compte des caractéristiques de la situation d'apprentissage et plus particulièrement de s'orienter vers l'apprenant :

« Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère » (1998 : 44).

L'acquisition d'une compétence interculturelle s'appuie sur une prise de conscience de la relativité de ses propres particularités culturelles. Sans gommer tout système de valeur, l'apprentissage permet de découvrir l'Autre tout en se découvrant soi-même. Les connaissances, les repères culturels sont replacés dans une perspective plus vaste constituée de multiples systèmes conjoints, où le système cible et le système d'origine de l'apprenant se positionnent à un niveau égalitaire. Les stéréotypes et les préjugés peuvent ainsi être dépassés pour approcher une compréhension de soi et de l'Autre qui tienne compte de la différence culturelle profonde qui peut les séparer. S'appuyer sur ces particularités et ces divergences est une nécessité dans la mesure où l'objectivité est difficile à atteindre et n'est sans doute pas réellement profitable. Elle nie les propriétés des cultures particulières, tout comme le fait la description universalisante des sociétés. Toujours attachées à une culture, ces deux orientations ôtent toute possibilité de s'appuyer sur l'identité de l'apprenant et appliquent une vision figée du monde qui ne peut être adéquate dans toutes les situations.

Par ailleurs, la description était autrefois le mode d'accès privilégié à la culture étrangère. Elle est aujourd'hui un des moyens au service de la compréhension de la culture cible, objectif principal qui doit garantir l'ouverture d'esprit et l'objectivité nécessaires à la découverte d'une culture étrangère. Processus dynamique, la relation interculturelle ne se

contente pas de recevoir les informations, elle les met en perspective et les positionne par rapport aux représentations qui préexistent chez l'apprenant.

Le concept de représentation sociale a été proposé par G. ZARATE (1993) afin de désigner « le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité » (1993 : 29). Agents et non pas sujets, les membres de cette société sont dans une position active en évolution permanente où ils prennent part à la constitution de représentations multiples. Celles-ci ne sont pas des enveloppes ou des regards sur les manifestations sociales. En les désignant, elles contribuent à les faire exister dans la réalité sociale à laquelle elles appartiennent.

En outre, chaque société partage des représentations car

« partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale » (*op. cit.* : 30).

Comme le disait également P. BOURDIEU, appartenir à un groupe social, c'est partager une même vision du monde, des codes et des classements communs. La connaissance de ce système culturel lie un individu à un groupe, l'identifie en tant que membre de celui-ci et non-membre de ceux qui lui sont opposés. Cet apprentissage est permanent, un même individu peut appartenir à différents groupes sociaux et en intégrer de nouveaux à condition qu'il maîtrise le système culturel correspondant.

Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'accès aux représentations qui régissent la culture cible permet à l'apprenant d'entrer dans un nouveau groupe social. Celui-ci est généralement très étendu puisque les communautés décrites dans les cours de langue sont vastes. Les pays de la francophonie, la France et les Français constituent des entités peu segmentées, les appartenances régionales sont parfois évoquées par le biais des spécialités culinaires ou des particularités géographiques sans insister sur les caractères définitoires de ces groupes plus étroits. Destinées à être utilisées dans l'ensemble du pays considéré, voire dans la totalité des pays partageant la langue cible, les représentations doivent correspondre à un espace géographique et une réalité sociale vaste, ce qui leur impose d'être synthétiques et généralistes.

Plusieurs types de représentations se croisent alors dans la classe de langue. Chaque société construit ses propres représentations, qui sont un moyen de reconnaissance pour le groupe et qui participent à la construction de l'identité sociale de ses membres. Elles constituent un mode de connaissance du monde par la désignation et le classement des

réalités quotidiennes et étrangères, et établissent une relation entre le système culturel d'origine du groupe et le système de référence observé.

L'apprenant est inscrit dans cette relation par la découverte d'un ensemble de représentations inconnues qu'il observe à partir de ses propres représentations. Les désignations de cet ailleurs, extérieur à la réalité sociale de référence, participent à la définition des frontières de celle-ci. Désigner, c'est déjà créer un lien et donner une existence à ce qui pourrait ne pas être perçu. La mise en parallèle de plusieurs systèmes de représentation pourra mettre en relief la subjectivité de ces perceptions, notamment par la comparaison entre les différents modes de désignation.

Formant une des voies d'accès à la relativité des positionnements culturels, l'observation des représentations offre donc un terrain particulièrement riche qui tient compte des valeurs inhérentes à la société d'origine de l'apprenant et à la culture cible. Subjectives certes, mais résultats d'une construction sociale, elles sont les manifestations des modes de pensée qui orientent la perception du monde dans chaque société et des hiérarchies symboliques mises en place. Le cadre de la classe de langue offre un espace réflexif propice à la découverte de sa propre structuration culturelle à travers la connaissance progressive de la culture étrangère. Loin d'être déstabilisant, la compréhension des appartenances plurielles de chacun amène à relire autrement l'adhésion aux groupes sociaux et les représentations que l'on partage avec ceux-ci.

D'un point de vue plus pragmatique, comprendre l'Autre, avoir quelques connaissances de ses différences et les accepter peut faciliter l'apprentissage de la langue et la réalisation de projets dans le cadre de la classe de langue. Il n'est jamais facile d'acquérir des compétences dans une langue étrangère lorsque celle-ci est associée à un système culturel qui n'est pas compris et qui peut parfois être très éloigné. L'apprenant sera dans une position plus favorable s'il parvient à dépasser ses stéréotypes et à s'ouvrir vers cet ailleurs qui lui est offert par l'accès à la langue. L'un est au service de l'autre, la compréhension et la communication interculturelles peuvent servir la compréhension et la communication linguistiques.

La pédagogie de projet encouragée par le *Cadre Européen* le montre d'ailleurs assez bien. Réaliser un projet grâce à une action menée collectivement nécessite de partager une langue commune mais également de connaître les modes d'organisation propres aux différentes sociétés d'appartenance des participants. Selon les situations

d'enseignement / apprentissage, les apprenants ne partagent pas la même langue maternelle et n'ont pas la même culture d'origine. Lorsqu'ils partagent une même langue, ils peuvent avoir des origines très diverses ou appartenir à plusieurs systèmes culturels. Chaque discussion pourra montrer ces différences, ce qui impose de ne pas négliger cet aspect de la composition du groupe.

L'apprenant peut également occuper une position de médiateur entre sa culture et celle qui lui est étrangère. Il doit alors maîtriser l'une comme l'autre afin d'être en mesure d'explicitier ce qui se joue dans leur rencontre. La verbalisation d'un ressenti est un des moyens pour engager une prise de conscience, tout comme l'échange et la discussion. Mettre en place, en classe, des espaces destinés à l'expression personnelle permet de susciter des réflexions qui gagneront à être exprimées pour l'apprenant et pour la classe. L'enseignant doit toutefois veiller à ce que certains stéréotypes ne ressurgissent pas au détriment de la réflexion collective.

Objectif formatif autant que pragmatique, l'acquisition d'une compétence interculturelle permet par conséquent de disposer d'un véritable savoir-faire transversal d'ordre social et relationnel. Pour l'apprentissage lui-même, un espace propice à la découverte de l'ailleurs et de la différence se crée, laissant place à une curiosité bénéfique. Sur le plan personnel, l'apprenant acquiert un savoir-faire utilisable dans et hors de la classe. De la simple rencontre ponctuelle à la réalisation d'un projet d'envergure, il appréhende la culture étrangère en ayant conscience des particularités et de la singularité de sa propre culture.

Comme le dit M. ABDALLAH-PRETCEILLE (1996), « l'interculturel n'est pas un caractère inhérent aux faits, c'est une construction dont il est nécessaire de comprendre les implications et les virtualités » (1996 : 160). Les thématiques de civilisation sont bien loin ici, où la question est transversale et modifie la conception des séquences d'enseignement / apprentissage. Les dossiers de civilisation présentant un aspect de la culture cible sont remplacés par des documents variés qui peuvent être issus de la culture cible comme de la culture d'origine pour susciter une réflexion à propos des représentations qu'ils véhiculent.

Préalable à la compréhension de l'ailleurs, la compétence interculturelle doit enfin permettre d'adopter un regard distancié et conscientisé sur le monde, ainsi que sur son propre monde. L'identité de chacun n'est jamais définitive et s'enrichit des rencontres qui se font tout au long de la vie. La classe de langue modifie elle-aussi l'identité de

l'apprenant et lui propose une compétence qui lui donnera accès dans l'avenir à une approche différente de l'altérité.

2.3.2.2. Faire l'expérience de l'altérité

La compétence de communication interculturelle en classe de langue présente la particularité d'être simultanément en formation et déjà mobilisée dans le cadre de l'apprentissage. L'apprenant est en effet confronté à l'ailleurs et à l'étrangeté de la langue et de la culture cible dès le moment où il pénètre dans la classe. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une confrontation modérée, qui passe par le manuel, l'enseignant et les représentations véhiculées par la culture d'origine de l'apprenant. Les documents proposés sont une figure de l'Autre, ils véhiculent des valeurs et un système culturel différent et constituent une première rencontre pour l'apprenant qui n'a aucun contact avec la culture cible. Le choix de ces documents doit donc être effectué avec soin, qu'il s'agisse de leur forme ou de leur contenu, pour répondre à l'objectif de formation énoncé précédemment.

C'est ainsi que de nombreux didacticiens proposent d'utiliser des documents authentiques dans une perspective plus large que l'observation ethnologique d'un usage ou d'une pratique. Visant à montrer la pluralité des systèmes culturels possibles, M. DE CARLO (1998) insiste sur l'intérêt de ces documents « non pas en vue d'atteindre un relativisme total où toutes les positions sont légitimes et où, à la limite, l'interaction et la communication s'avèreraient impossibles, mais pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local » (1998 : 63). Le document authentique est une fenêtre ouverte sur le monde auquel il appartient. Il donne accès à celui-ci sans demander un engagement qui impliquerait réellement l'apprenant. En occupant une position d'observateur, il lui est plus aisé de s'interroger et d'engager une réflexion qui peut trouver son terme bien plus tard.

Dans le cadre de cette réflexion, chaque document va concourir et participer à des degrés divers à la formation de chacun. Parmi la foule des documents authentiques, l'un d'entre eux est fréquemment cité et semble plus intéressant que d'autres, car il est apparemment bien adapté à cet exercice délicat qu'est la rencontre avec l'altérité. Le texte littéraire, puisque c'est de lui qu'il s'agit, est présent dans plusieurs textes sur le sujet depuis le milieu des années 1990. M. DE CARLO (1998) ou M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996) mettent ainsi en valeur ses qualités et A. SÉOUD (1997), dans son ouvrage *Pour une didactique de la littérature*, consacre un chapitre complet à la démarche

interculturelle. D'après lui, à l'inverse de la confrontation directe, les textes littéraires « sont plus ouverts à l'expression de soi des apprenants, la didactique de la littérature permet incontestablement d'avoir des ressources plus grandes » (1997 : 157). Le texte et l'objet-livre sont des supports qui instaurent un espace pluriel et établissent une relation distanciée. Multiple et protéiforme, la littérature apparaît ainsi comme un lieu approprié à la découverte et à l'expérience de l'altérité en classe de langue.

Comme le rappelle M. DE CARLO (1998), la littérature est également associée depuis longtemps à l'enseignement de la civilisation. La langue et la culture sont les deux facettes d'un même objet puisque « les œuvres littéraires sont considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays » (1998 : 29). Les modalités de cette association ont cependant changé et si la littérature était autrefois à l'origine de cet enseignement, elle est aujourd'hui postérieure à la mise en place d'un enseignement communicatif de la civilisation et de la compétence interculturelle. Revenue récemment dans les classes, elle a d'abord été utilisée comme un témoignage des usages, comme peut l'être un menu de restaurant, et est à présent l'objet de nouvelles approches qui font leur apparition dans les manuels. Les recherches dans le domaine de l'interculturel se font de plus en plus visibles et le texte littéraire montre ses qualités.

Pour M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996), le texte littéraire permet d'engager une relation particulière entre l'apprenant et la culture cible, parce qu'il met en valeur l'homme dans sa complexité. Chaque texte est une facette de l'ailleurs qui échappe à un discours sclérosant qui décrirait des invariants du type « les Français sont ... ». L'apprenant - lecteur entre dans une démarche où le plaisir de la lecture se mêle au regard esthétique et à la découverte, où « la diversité est, par nature, polycentrique alors que la différence est duelle et se situe toujours sur le registre de l'inégalité » (1996 : 158).

Pour ce faire, la littérature permet d'aller au-delà de la description d'une réalité et de s'affranchir de l'histoire littéraire ou de la grammaire-traduction. Construction de l'esprit, vision particulière du monde, elle manifeste ce que HEGEL nomme l'« universel-singulier », concept créé pour « exprimer la synthèse possible entre un individu, une particularité, une singularité, et la présence de l'universalité » (*op. cit.* : 141). Chaque œuvre littéraire s'inscrit dans un lieu et un temps de production, elle est écrite par un auteur individuel. Pourtant, elle exprime des sentiments et des réalités qui peuvent être universels. Elle peut être lue partout et en tout temps : « les écrivains s'adressent à tout le

monde et sont reçus différemment par chacun [...] La littérature parle à chacun d'entre nous et pour nous tous » (*op. cit.* : 142). À la fois image d'une réalité particulière et expression d'un ressenti universel, le texte littéraire montre que chacun a une perception singulière et individuelle de phénomènes communs à tous, c'est-à-dire universels.

L'auteur propose ainsi au lecteur sa propre représentation d'un fait particulier, après avoir opéré une sélection nécessitée par la forme textuelle. Il n'est pas question de produire une image détaillée, telle qu'elle peut se présenter dans la réalité, mais d'éviter le superflu afin d'entraîner le lecteur dans une direction précise. Parfois archétypaux, les situations et les personnages sont construits pour montrer quelques aspects d'eux-mêmes, tout en offrant au lecteur une position privilégiée d'observateur disposant fréquemment d'une grande quantité d'information. La multiplication des lectures va dessiner un éventail de représentations qui nécessite à chaque nouvelle lecture un déplacement de point de vue et empêche tout enfermement dans une vue unique. Car le texte littéraire est davantage représentation que description. Loin de la description anthropologique, il énonce une vision du monde particulière qui cohabite avec d'autres perceptions, d'autres textes. Il peut présenter plusieurs voix mêlées, plusieurs représentations qui se croisent pour former une vision plurielle de la réalité évoquée. Il peut aussi entrer en relation, volontairement ou non, avec d'autres textes, conjuguant les points de vue et mettant en valeur la diversité des représentations possibles.

Polyphoniques et polysémiques, les textes nécessitent alors une lecture critique pour aller au-delà de la découverte du sens premier. Le lecteur joue pleinement son rôle lorsqu'il observe et questionne ce qu'il lit, lorsqu'il place une distance entre lui et ce qui est dit. Dans la classe de langue, il appartient à l'enseignant d'amener les apprenants à cette position de lecture critique afin de permettre l'instauration d'une distanciation qui participera à la réflexion interculturelle. La distanciation est en effet une des clés de l'apprentissage de la compétence interculturelle :

« La distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice et interprétative, mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de se distancier, de voir et de se voir en "oblique" et qui autorise, en conséquence, l'intellectualisation et l'objectivation nécessaires à toute démarche de compréhension. » (*op. cit.* : 154)

Fonctionnant à double sens, la lecture distanciée parle autant de ce qui est lu que de celui qui lit. Elle suppose un regard sur soi modifié par l'évolution de la perception de l'Autre au travers de la lecture. Susciter la réflexion et le doute, l'interprétation et la

formulation d'hypothèses à propos du texte littéraire est donc un mode de lecture potentiellement profitable pour des apprenants de langue étrangère, notamment parce que c'est une démarche transposable à tous les documents, et même au delà.

On peut ensuite s'interroger à propos du choix des textes exploitables en classe dans une visée interculturel. Certains paraissent particulièrement adaptés, comme par exemple ceux qui rendent compte des réflexions de l'auteur au sujet de la langue qu'il a choisie pour écrire. Intrinsèquement liée à l'identité, la langue est la vitrine de l'écrivain et ne saurait être utilisée à la légère. Les raisons de ce choix peuvent être multiples et sont parfois explicitées par les écrivains. Les descriptions de rencontres, les confrontations culturelles sont également des thèmes a priori intéressants parce qu'ils mettent en scène ce que l'apprenant est en train de vivre dans une mise en abyme qui peut être l'inverse de ce que l'auteur a prévu. Dans un article intitulé *La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales*, J.-P. ROGUES et S. CORBIN (2007) rapprochent littérature et altérité pour montrer la permanence de ce thème :

« La littérature est non seulement culture, mais elle pense en outre la culture et la question de l'altérité, qui peut être considérée comme l'un de ses ferments. Ce dont est riche la littérature, c'est tout d'abord cette capacité à penser de façon problématique la question de l'identité du sujet et de sa culture, de la différence culturelle et de l'expérience de l'altérité. »
(2007 : 35)

À l'origine de l'écriture et se montrant dans de nombreuses pages, la relation à l'Autre et la perception de soi constituent une base de réflexion et l'assise de nombreux textes littéraires. Ils sont intrinsèquement liés à la littérature et forment des thèmes propices à la réflexion interculturelle.

La liste des sujets facilitant la distanciation et une prise de conscience interculturelle peut être longue et ne saurait être exhaustive. Afin de disposer d'un critère plus englobant et d'un outil de sélection efficient, nous reprendrons la proposition de G. ZARATE (1993) qui invite à « évaluer la qualité informative » des documents. L'actualité des informations disponibles, la nature du support utilisé et les données chiffrées présentent un certain intérêt pour l'apprentissage d'un savoir culturel qui n'est pas aussi prégnant lorsqu'il est question d'acquérir une compétence interculturelle. L'auteur montre notamment qu'un document des années 1960 peut être exploitable parce qu'il offre une représentation qui n'est plus partagée aujourd'hui. Le décalage produit met en valeur les

stéréotypes véhiculés et crée une distance temporelle intéressante car elle place le lecteur dans une position d'observateur extérieur.

Dans le cas du texte littéraire, la qualité informative « est garantie par la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité » (DE CARLO, 1998 : 63). M. DE CARLO (1998) complète la définition de G. ZARATE (1993) et établit des caractéristiques qui confèrent aux textes une grande qualité informative. Il faut donc privilégier les situations conflictuelles qui proposent des lectures multiples, la multiplication des points de vue car elle permet de croiser les regards, la présentation combinée d'« indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social » (1998 : 64) et enfin se concentrer sur l'usage des objets culturels et non uniquement sur leurs caractéristiques physiques. Le trait dominant semble être la pluralité, destinée à éviter toute unicité de regard. La représentation de la culture cible se construit en conjuguant les différentes vues pour créer une image complexe, propriété qui repousse les stéréotypes.

De nombreux types de document peuvent présenter une qualité informative intéressante. Il apparaît cependant que le texte littéraire est celui qui remplit le plus fréquemment les critères énoncés plus haut, notamment grâce à la multiplicité des points de vue qui s'y déploient et à sa polysémie. M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996) nomme la littérature : « lieu emblématique de l'interculturel » (1996 : 162). Toujours accessible par tous et marquée par ses origines, elle engage une relation où le texte est médiateur, où le lecteur a le temps de la réflexion, et où la confrontation est moins brutale et moins rapide. En tant qu'objet fait de langage, le texte littéraire a en outre l'avantage d'être bien adapté à la classe de langue. Touchant à l'imaginaire et dans de nombreux cas au symbolique, il peut se faire prétexte et introduction à la réflexion : « La littérature est l'espace d'une liberté où se joue un échange symbolique, où la monnaie immatérielle qui circule d'un individu à l'autre (récits, mythes, poèmes...) devient en même temps dialogue entre les nations, qui échappe à une logique de l'utilité. » (ROGUES CORBIN, 2007 : 44).

Nous concluons avec M. ABDALLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER (1996) qui insistent sur l'intérêt de la littérature en classe de langue étrangère :

« La littérature est en effet, toujours, à la fois internationale (lisible exactement pour tout le monde) et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits

caractéristiques. Pour l'enclenchement d'une pédagogie interculturelle, elle tient donc un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échange, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles. » (1996 : 162)

Lieu de la découverte de l'ailleurs, la littérature offre des représentations variées de la culture étrangère qui constituent autant de points de vue pour construire une image plurielle de la culture cible. En tant que représentation, elle interroge le lecteur, suscitant une lecture critique qui lui permettra de se mettre à distance et d'acquérir des outils de décodage des textes. En tant qu'interrogation, elle l'interpelle et éveille une réflexion sur sa propre personne, sur son appartenance culturelle et sa relation à l'Autre. Cette relation s'engage sur un terrain neutre, par la médiation de l'auteur et sans intermédiaire physique direct. L'apprenant peut prendre son temps et modifier sa position progressivement, de lecture en lecture.

De nombreux textes peuvent ainsi être exploités, recouvrant des thématiques variées, prétextes à la discussion ou représentations de faits culturels. Leur qualité informative, la confrontation des images présentées et le mélange des voix seront les garants de leur intérêt pédagogique, en relation avec des tâches communicatives mettant ces aspects en valeur.

Signalons pour terminer que le choix de ces textes n'est jamais réellement neutre. Il dénote fréquemment en filigrane la personnalité de celui qui les a sélectionnés, qu'il s'agisse de l'enseignant ou des concepteurs du manuel utilisé en classe. Multiplier les représentations et les points de vue pourra enrichir la réflexion engagée et réduire quelque peu ce fait, qui concerne d'ailleurs le choix des documents en général. Que l'on considère la communication particulière qui s'instaure entre le texte et le lecteur, l'authenticité du document et de sa situation de réception ou l'expérience de l'altérité que nous venons d'évoquer, les critères de choix, le cadre institutionnel ou l'ancrage culturel de celui qui choisi transparaissent dans les documents. En tenir compte permet d'atténuer en partie les inconvénients qui peuvent en découler pour mettre en place des séquences pédagogiques exploitant les différents aspects de la littérature en tant que support pédagogique.

Ce document particulier qu'est le texte littéraire montre à présent son lien marqué avec la communication. Comportant ses propres particularités, celle-ci s'instaure entre un texte et un lecteur pour que ce dernier construise sa réception du texte, et au-delà, une représentation personnelle de la réalité étrangère décrite. Donnée à lire, la littérature

interpelle le lecteur, elle le sollicite et attend de lui qu'il prenne position, même si l'auteur laisse des pistes.

Cette relation fait du texte littéraire un support d'apprentissage particulièrement intéressant pour instaurer une situation quasi authentique de lecture dans la classe de langue. L'apprenant-lecteur est d'abord un lecteur et le premier peut s'effacer progressivement pour laisser une place de plus en plus grande au second. Acquérant ainsi une autonomie nécessaire aujourd'hui et qui lui permettra de poursuivre son apprentissage, il accède à des documents qui peuvent être disponibles plus facilement à l'étranger.

Enfin, la lecture invite à découvrir des cultures étrangères sur un mode différent. Par la médiation du texte et du travail d'écriture de l'écrivain, le lecteur perçoit l'ailleurs dans sa diversité et peut adopter une ouverture d'esprit encouragée par l'acquisition d'un savoir-être interculturel. L'objet littéraire passe au second plan pour laisser place au sujet, offrant une approche des documents qui peut renouveler la perception de la littérature et inciter à (re)trouver un intérêt pour ces textes chez les apprenants et les enseignants.

3. Devenir lecteur de littérature en langue étrangère

Dans la relation qui s'instaure entre l'apprenant et le texte, le processus qui entraîne la perception et la compréhension de ce qui est lu joue un rôle primordial. Savoir lire donne accès au texte, à tous les textes, qu'ils soient littéraires, publicitaires, informatifs, authentiques ou non. Il appartient ensuite au lecteur d'adapter ses modes de lecture afin que ceux-ci lui permettent de lire ces différents textes en fonction de leur nature. La littérature s'accompagne ainsi de stratégies et de processus de lecture particuliers qui engagent le lecteur dans une relation également particulière avec le texte.

En effet, la lecture d'un texte littéraire est un acte solitaire et individuel régi par des règles multiples. Le lecteur s'isole du monde, il fait appel à des processus de lecture complexes et certaines informations perçues pendant cette lecture persistent une fois le livre refermé. Le caractère littéraire du texte invite à mettre en avant son aspect esthétique, et entraîne des usages lectoriaux qui lui sont propres. Lecture loisir, lecture scolaire ou lecture sociale, pratiquée seul ou à plusieurs, dans un lieu isolé ou un espace partagé, elle peut engager bien plus que le simple moment où le texte est perçu et tisser des relations entre l'individu lecteur et ceux qui l'entoure.

Dans le cadre de la classe de langue vivante, la lecture d'un texte littéraire comporte des caractéristiques complémentaires propres au contexte, à l'objectif poursuivi et à la nature du document³⁶, qui particularisent encore davantage la réception de ce type de document et le place dans une position ambivalente. Support d'apprentissage et document authentique, le texte doit répondre à ce pourquoi il est utilisé tout en transmettant à l'apprenant ce qui le motive à l'origine. Il est nécessaire qu'il reste littéraire, esthétique et qu'il permette l'acquisition d'une compétence lectoriale, d'un savoir-faire qui sera utile à l'apprenant.

³⁶ Choisir un extrait de texte littéraire ou un texte intégral suppose des démarches différenciées. De même, présenter le texte sous forme de livre ou de photocopie implique un rapport différent avec celui-ci, comme nous l'avons déjà évoqué.

L'acte de lecture acquiert ainsi un sens lié au type de document concerné. En tenant compte des caractéristiques de ce dernier, l'apprenant est amené à le considérer et à le percevoir selon des modalités proches de celles usitées en langue maternelle. Dès les débuts de l'apprentissage de la langue vivante, les compétences acquises par ailleurs permettent d'opérer des distinctions parmi ces documents et de les identifier. Leur mode de lecture évolue ensuite. Il s'agit d'abord de déchiffrer de l'écrit et d'en tirer une information, puis la progression pédagogique amène à adapter la lecture en langue étrangère en fonction du type textuel proposé.

C'est pour cette raison que nous allons rappeler en premier lieu les processus en jeu lors de la lecture en général, puis nous aborderons la lecture en langue étrangère et enfin la lecture littéraire. En classe, ces trois modes peuvent être combinés et chacun d'entre eux se place alternativement au premier plan pour répondre à l'objectif fixé. Leur maîtrise participe de manière égale au développement de l'autonomie de l'apprenant, car pouvoir répondre aux consignes des tâches d'apprentissage et lire différents types de texte sont deux compétences utiles dans et hors de la classe. Elles n'interviennent pas aux mêmes moments de l'apprentissage, ni dans les mêmes circonstances, mais concourent toutes deux à faire de l'apprenant un lecteur à part entière. Il a alors accès à d'autres modes de lecture, non déterminés par le cadre de l'apprentissage, et pourtant tout aussi importants pour un lecteur.

3.1. Lire un document écrit

Au cours des évolutions méthodologiques de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère qui ont marquées le XX^e siècle, la compétence de communication orale a été plusieurs fois mise en valeur. Elle apparaissait alors comme un besoin immédiat pour l'apprenant dont l'accès à l'écrit était fréquemment retardé au niveau 2, ou après plusieurs dizaines d'heures d'apprentissage. Dans la perspective d'une pratique de la langue cible au contact de ses locuteurs, l'apprenant devait maîtriser rapidement les notions de base, et acquérir des compétences lexicales et de prononciation qui devaient lui donner les outils pour s'exprimer.

À partir des années 1980 et l'arrivée de l'approche communicative dans les classes, l'oral a toujours une grande importance mais l'écrit est réintroduit plus tôt et l'ensemble des compétences est rééquilibré. La compréhension et l'expression écrites sont réinsérées à tous les niveaux, dans des proportions qui peuvent être variables tout en permettant un apprentissage harmonieux.

Les types de supports pédagogiques utilisés en classe se diversifient pareillement, grâce à l'introduction des documents authentiques. De natures multiples, ils invitent à développer des compétences spécifiques qui permettront aux apprenants d'accéder à des situations de réception également authentiques. Ils interrogent cependant aussi le champ de la lecture et notamment de la lecture en langue étrangère.

En effet, la lecture, d'une manière générale, n'est pas identique lorsque le texte est rédigé dans la langue maternelle du lecteur ou dans une langue étrangère. Elle fait intervenir des compétences particulières et si certains apprenants transposent leurs compétences premières en langue étrangère, ils sont peu nombreux. On peut par ailleurs s'interroger sur la pertinence d'un transfert strict de stratégies et d'habiletés. Lorsqu'un apprenant atteint un niveau de compétence équivalent à celui d'un natif, la lecture peut se faire selon des processus similaires. Les premiers niveaux, à l'inverse, demandent sans doute une technique plus adaptée qui évolue pendant l'apprentissage.

Nous verrons donc dans un premier temps ce que signifie lire un texte dans sa langue maternelle. Cela implique des procédés particuliers qui ne sont pas conscients pour le lecteur et sont différents pour les lecteurs experts et les lecteurs déficients. Dans une autre langue, ces procédés sont complétés par des stratégies adaptées à la lecture d'un texte dont tout n'est pas toujours compréhensible. La lecture en langue étrangère demande des adaptations et des modifications pour être efficace, ce que nous rappellerons dans un deuxième temps.

Dans le cadre de la classe de langue, le document écrit peut ensuite appartenir à différentes catégories qui vont impliquer des stratégies de lecture multiples. Le document authentique et le document fabriqué répondent à des objectifs distincts, dus à leurs origines comme aux objectifs liés à leur utilisation dans un cadre pédagogique. Ils ne se lisent pas de la même façon. Le premier est un témoin des usages, il permet à l'apprenant de se confronter à un document censé être proche du réel. Le second est adapté à la progression pédagogique, il participe à l'apprentissage et n'est jamais utilisé en dehors de la classe.

Cette différenciation est basée sur leur usage et sur l'objectif de leur producteur. Leurs structures diffèrent aussi et peuvent être multiples, mais ce n'est pas un élément discriminant dans la mesure où un document fabriqué peut prendre l'apparence d'un document authentique. Le choix des stratégies à appliquer dépendra alors de la structure du document et dans un second temps de son caractère fabriqué ou authentique.

3.1.1. La lecture

L'apprentissage de la lecture s'effectue généralement à l'école et en langue première. Il arrive pour certains enfants que cette langue ne soit pas leur langue maternelle, elle est cependant celle de la scolarisation et va devenir, au fil de l'apprentissage, une langue de communication qu'ils devront maîtriser comme la première.

C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture est considérée comme acquise et ne fait pas l'objet d'un enseignement particulier³⁷. Il est postulé que les textes seront lus sans problème et que les difficultés éventuelles qui peuvent apparaître ne sont dues qu'aux lacunes linguistiques de l'apprenant. Or, les conditions de lecture sont différentes dans cette situation et nécessitent des stratégies spécifiques qui peuvent être enseignées en classe. L'apprenant pourra ainsi acquérir une plus grande autonomie et disposera d'une compétence utilisable en dehors de la classe.

3.1.1.1. Une perception physique du texte

Une grande partie des études disponibles portant sur la lecture est anglo-saxonne et traite des processus psycho-cognitifs en œuvre lors de cette activité. Ces différents courants de pensée s'accordent sur un schéma lectorial de base que nous utiliserons ici car il permet de décrire le processus de lecture. Plus qu'un simple décodage, il fait intervenir de multiples éléments qui donnent les moyens de dépasser la première phase de déchiffrement et d'atteindre la compréhension. C. CORNAIRE (1999) ajoute que « les pratiques de lecture, comme toutes les pratiques de communication, mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle, etc. » (1999 : 8). Lire un texte est donc une action qui

³⁷ Nous écartons ici les situations d'alphabétisation qui relèvent d'une situation d'enseignement / apprentissage spécifique.

fait intervenir des éléments pluriels à des degrés divers pour répondre à un objectif accepté ou fixé par le lecteur.

Correspondant à un premier niveau d'observation, la manifestation physique la plus visible de l'activité de lecture est le mouvement que font les yeux pendant le parcours d'un texte. C'est ce que nous allons aborder tout d'abord, tout en sachant que, comme le disent C. GOLDBER et D. GAONAC'H (2004) : « l'activité du regard n'est qu'un aspect de l'activité du cerveau pendant la lecture, mais elle a le grand intérêt d'être observable » (2004 : 22).

Ce mouvement des yeux peut être décomposé en plusieurs éléments, observés par les chercheurs à partir de diverses expériences. Trois mouvements conjoints se distinguent ainsi, qui se complètent pendant une phase de lecture : la fixation, la saccade et la régression. L'œil parcourt la ligne de caractères que le sujet est en train de lire en fixant des points à intervalles réguliers. Ces fixations ne portent que sur certains caractères et se succèdent, constituant des saccades successives. Très rapides, les saccades se produisent entre les fixations mais peuvent opérer un retour en arrière correspondant à une régression, destinée à vérifier la lecture. Chaque seconde contient quatre à cinq fixations alternées avec des saccades et des régressions, ces dernières représentant 10 à 20 % des mouvements.

Pendant les fixations, l'œil perçoit un empan de sept à neuf caractères, ce qui correspond à 1,2 mot chez l'adulte lecteur moyen. Cette distance entre les points de fixation ne dépend pas de la distance entre le texte et le lecteur ou de la taille des caractères. Elle semble être liée davantage à la forme de l'œil et de sa zone centrale qui permet de fixer un point avec précision. Ce qui figure autour de ce point est perçu de manière plus floue, conditionnant le positionnement de la fixation suivante.

Lorsque le lecteur est peu expérimenté, son empan perceptif est de quatre caractères en moyenne et il doit procéder à des retours en arrière réguliers. La lecture est alors plus longue et la compréhension du texte est en conséquence. Bien entendu, chaque détail du texte n'est pas mémorisé. L'information recueillie est stockée dans la mémoire à court terme qui lui attribue un sens conservé si besoin dans la mémoire à long terme. L'objectif fixé à la lecture intervient sur ce processus et permet de sélectionner les éléments qui seront maintenus dans cette seconde mémoire.

Pour un lecteur expert, la capacité de la mémoire à court terme est de sept composants d'information par seconde. Toutes les vingt secondes environ, ces

informations sont transférées d'une mémoire à l'autre pour former un résumé du texte lu. Les données sont codées et stockées pour une durée en théorie sans limite. À l'inverse, la mémoire à court terme ne conserve pas les informations plus de vingt secondes.

C. CORNAIRE (1999) ajoute que les chercheurs distinguent une troisième mémoire, dite « réserve sensorielle » qui « capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ » (1999 : 16). Le processus de lecture fait interagir ces trois éléments pour permettre au lecteur de comprendre un texte et de conserver une image de son contenu.

En outre, cette organisation de la mémoire repose sur une perception globale des mots et non des lettres ou du détail des phrases. La mémoire à long terme qui indique à la mémoire à court terme le sens de ces mots, fait intervenir les connaissances du lecteur pour participer à la compréhension et à la structuration du savoir entrant. Les trois types de mémoire qui interviennent pendant la lecture d'un texte en langue maternelle sont donc interdépendants et agissent ensemble.

3.1.1.2. Comprendre l'écrit

La lecture est donc d'abord un mouvement des yeux qui envoie un signal au cerveau pour susciter une phase de compréhension. Ce processus qui se déroule en quelques millisecondes est cependant encore discuté car aucune recherche n'a déterminé de façon probante son déroulement. Dans son ouvrage faisant *Le Point sur la lecture*, C. CORNAIRE (1999) expose les trois modèles généralement reconnus pour décrire plus précisément ces processus de lecture.

Le premier, nommé « du bas vers le haut » (*op. cit.* : 22), décrit la compréhension qui se construit par l'observation des lettres puis des syllabes et des mots. Le lecteur élabore le sens du texte progressivement, en le décodant niveau après niveau. Très décrié, ce modèle permet néanmoins de décrire une des stratégies qu'utilisent fréquemment les lecteurs peu expérimentés, et probablement certains lecteurs en langue étrangère. Le texte est d'abord déchiffré mot après mot puis relu pour accéder à la signification des phrases.

Le deuxième modèle est l'inverse de celui-ci puisqu'il est intitulé « du haut vers le bas » (*op. cit.* : 23). Il est postulé que la lecture est une formulation continue d'hypothèses. Lorsque le lecteur lit la première ligne du texte, il élabore une première hypothèse qui va être validée, complétée ou modifiée pendant la lecture. Il accède ainsi au sens du texte en faisant appel à ses connaissances antérieures.

Ces deux modèles sont aussi exclusifs l'un que l'autre et posent la question de l'unicité d'un processus qu'on imagine aisément beaucoup plus complexe. Lorsqu'un lecteur est confronté à un terme qui lui est inconnu, il se place dans la même position qu'un lecteur peu expérimenté et fait appel à des stratégies qui ne sont pas les siennes habituellement. Peut-on dire alors qu'il utilise toujours un modèle unique et exclusif ?

Pour répondre à cette question, un troisième modèle a été élaboré, à l'intersection des deux premiers. Le modèle dit « interactif » (*op. cit.* : 24) tient compte des systèmes inférieurs comme supérieurs et considère que les interactions sont possibles. Il est en effet difficile d'occulter les connaissances du lecteur dans un cas et le déchiffrement du texte dans l'autre. Un lecteur moyen ou expert s'appuie sur des sources d'informations diverses qu'il associe pour comprendre le texte. D'autres facteurs interviennent également pour atteindre un degré de compréhension acceptable, comme le contexte et les caractéristiques du texte.

Il n'existe pas de consensus aujourd'hui pour privilégier un modèle particulier mais le modèle interactif semble le plus apte à rendre compte des stratégies de lecture effectivement mises en œuvre par un lecteur face à un texte écrit dans sa langue maternelle. Peu ou très interactive, la lecture s'adapterait donc à la tâche qui lui est assignée.

Allant plus loin, les chercheurs C. GOLDBERG et D. GAONAC'H (2004) tentent de déterminer quels sont les éléments qui facilitent la compréhension pendant la lecture. Si les connaissances du lecteur participent à son bon déroulement, elles sont accompagnées par d'autres éléments dont le lecteur expert fait un usage constant.

Certaines stratégies sont ainsi utilisées fréquemment par les lecteurs présentant des difficultés de compréhension, tandis que d'autres sont l'apanage des lecteurs experts. Le code phonologique, par exemple, a une grande importance dans le processus de lecture, car le lecteur déficient l'utilise beaucoup pour reconnaître les mots qu'il lit. La prise d'information graphémique qu'il doit normalement opérer est déficiente et ne lui permet pas de déchiffrer le texte de manière efficace. Pour y suppléer, il recourt à ce que les auteurs nomment une « roue de secours » (2004 : 43) et utilise le contexte pour déterminer la nature du mot lu. Cette stratégie ralentit la lecture car deux opérations doivent se dérouler simultanément. Le recours au contexte n'est donc pas optimal, il s'agit d'une aide ponctuelle qui caractérise le lecteur déficient.

Le lecteur expert, au contraire, déchiffre le texte et lui associe une signification en quelques millisecondes. Pour ce faire, il a lui aussi recours au code phonologique, mais

plus efficacement. Il traduit le mot en son et s'appuie sur cette représentation pour le comprendre :

« il n'existe pas de lecture purement visuelle, et le codage phonologique (qu'il ne faut pas confondre avec les codages articulatoires qui sont beaucoup plus lents et mettent en jeu le larynx et la bouche) est nécessaire même en lecture silencieuse, ceci que le lecteur soit lent ou rapide. » (*op. cit.* : 48)

Pouvant être prioritaire par rapport à d'autres procédures, le traitement phonologique est très rapide. Il accompagne le décodage graphique et contredit le décryptage lettre par lettre. Les éléments de parole auxquels correspondent les lettres sont isolés mentalement pendant la lecture du texte, une image mentale du texte se forme qui permet au lecteur de l'« entendre ». La mémorisation et la compréhension se font ainsi à partir de cette image mentale sonore, filtre décrypté du texte premier.

Cette stratégie de compréhension est considérée par de nombreux chercheurs comme indissociable de la lecture. Toujours utilisée, la médiation phonologique a plusieurs avantages, tels ceux-ci : « allongement du stockage provisoire des informations utiles ; repérage de la structure prosodique ; meilleure résistance aux interférences extérieures » (*op. cit.* : 59). C'est pourquoi les lecteurs experts l'utilisent massivement. Les jeunes lecteurs, au contraire, peuvent rencontrer des difficultés pendant l'apprentissage de la lecture en raison de la complexité de la structure phonologique de la langue. Processus cognitif, la médiation phonologique demande un degré d'abstraction qui peut parfois faire défaut et empêche la formation d'une représentation mentale idoine. Une des stratégies de compréhension étant défailante, le lecteur doit s'appuyer sur ce qu'il peut maîtriser, comme le recours au contexte.

D'autres codes interviennent à des degrés divers dans le processus de compréhension d'un texte écrit. D. GAONAC'H (2000) rappelle les trois principaux dans son article portant sur *la Lecture en langue étrangère*. Le premier est le code logographique qui permet à un apprenti lecteur de reconnaître des mots à partir d'indices plus graphiques qu'orthographiques. Cette perception globale constitue une phase de l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants qui peut être utilisée par les apprenants dont la langue maternelle utilise un autre système d'écriture. Le code phonologique que nous venons d'évoquer est le deuxième code, tandis que le code orthographique, troisième code cité par l'auteur, participe à « la reconnaissance des mots à travers la prise en compte des suites de lettres qui les composent » (2000 : en ligne). L'accès au lexique permet également de

sélectionner les significations adéquates quand un mot peut susciter un doute, et les connaissances générales du lecteur sont convoquées.

Pour synthétiser, nous reprendrons cette citation de C. GOLDER et D. GAONAC'H (2004) :

« Pour lire efficacement, il faut :

- être capable d'exploiter au mieux le code alphabétique, expliciter les relations entre lettres et sons ;

- développer des compétences langagières générales : faire intervenir nos connaissances sur le domaine abordé par le texte pour comprendre ce qui est dit, établir des relations causales entre les phrases, etc. » (*op. cit.* : 81)

Ces éléments ne posent pas de problème lorsque le lecteur est expérimenté et lit dans sa langue maternelle. La lecture d'un texte rédigé dans une autre langue soulève au contraire des difficultés à différents niveaux qui se distinguent dans ces quelques éléments. L'apprenant de langue étrangère est censé disposer des compétences qui sont décrites ici, il les a acquise précédemment et est susceptible de les utiliser pour lire tout document écrit. Or il s'avère que ce n'est pas le cas.

Il serait simple de voir l'apprenant qui lit un texte en langue étrangère comme un lecteur déficient qui n'utiliserait que les stratégies propres à ce type de lecteur. Bon ou moyen lecteur dans sa langue maternelle, il deviendrait déficient en langue étrangère. On voit immédiatement que cela ne peut être aussi simple. Des facteurs propres à cette situation interviennent pour freiner la lecture et entraver le processus de compréhension. C'est pour cette raison que la connaissance des processus utilisés lors de la lecture d'un texte en langue maternelle, va nous permettre de mesurer les écarts qui peuvent exister entre deux situations de lecture bien différentes, d'observer quelles sont les stratégies reprises et à quel type de lecteur elles appartiennent à l'origine.

3.1.2. La lecture en langue étrangère

La lecture est une compétence fréquemment sollicitée lorsqu'on apprend une langue étrangère, y compris quand l'enseignement s'oriente massivement vers l'oral. Les consignes des exercices, les textes qui serviront d'appui pour les discussions ou les débats, le manuel sont autant de supports écrits qui nécessitent le recours à la compréhension écrite et à des compétences d'un type particulier. Dans certaines situations d'apprentissage, le manuel est rédigé dans la langue première des apprenants. Ils peuvent alors utiliser les

stratégies de lecture qu'ils sollicitent d'ordinaire. Les documents d'apprentissage, cependant, sont bien en langue cible, appelant d'autres procédures et une adaptation constante des stratégies employées.

Dans ce cadre, les activités de lecture sont multiples, de même que les objectifs qui leur sont liés, et conditionnent les stratégies de lecture. Le texte peut être l'objet d'une recherche d'information, il peut servir de support à une activité grammaticale, à l'acquisition d'un nouveau lexique, l'apprenant peut le mémoriser, utiliser certaines phrases pour améliorer sa prononciation, le pasticher, des éléments de civilisation peuvent être présents, etc. Les possibilités sont en théorie illimitées et l'enseignant peut renouveler à volonté les modalités d'accès au texte écrit. Chaque tâche demande ensuite une stratégie de lecture adaptée qui va varier en fonction de l'objectif à atteindre.

Les textes eux-mêmes influent également sur cette adaptation de la lecture puisqu'un article de presse ne se lit pas comme une recette de cuisine ou comme un texte littéraire. La question peut se poser de l'antériorité du document ou des stratégies. Un document peut être introduit dans la progression pédagogique pour développer une stratégie particulière, mais l'enseignant – ou les concepteurs du manuel – peut considérer que les stratégies doivent être acquises avant de lire ces documents. La première option est généralement préférée, exception faite de certains types de documents, comme les textes littéraires. La difficulté supposée de leur écriture incite à attendre que les apprenants maîtrisent la lecture en langue étrangère et qu'ils aient atteint un niveau de compétence linguistique adéquat.

C'est là une distinction qui se justifie difficilement si l'on considère que les textes littéraires doivent eux aussi être l'objet d'une lecture adaptée qui ne peut réellement se développer qu'au contact de ces textes. Pour qu'ils soient familiers et appréciés, ils doivent faire partie de l'enseignement / apprentissage dès ses débuts, mais nous reviendrons plus loin sur la problématique particulière liée à ces textes.

3.1.2.1. Adaptation du lecteur

En ce qui concerne plus précisément la lecture en langue étrangère, le modèle interactif que nous avons décrit plus haut semble être celui qui s'approche au plus près des stratégies sollicitées par les apprenants. Pour comprendre le texte, le lecteur utilise le déchiffrement des mots, qu'il associe à ses connaissances personnelles ou au contexte pour élaborer des hypothèses, les valider ou les infirmer. Il peut privilégier un de ces aspects

selon les situations de lecture et son aisance par rapport à la langue cible, notamment lorsque le texte présente des difficultés lexicales importantes. L'enseignant pourra alors l'encourager à recourir à des stratégies plus variées.

La plupart des recherches actuelles portant sur ce sujet s'appuient sur les procédures de lecture observées en langue maternelle pour établir quels sont les éléments communs ou propres à la situation qui nous intéresse ici. Profondément différente, la lecture en langue étrangère conçue empiriquement peut partager certaines stratégies avec la lecture en langue maternelle, tout en sachant que pour un même lecteur, les stratégies adoptées pourront varier d'une situation à l'autre.

Les premières constatations faites lors de l'observation de situations de lecture en langue étrangère portent sur la vitesse de lecture qui est notablement ralentie. Les fixations sont plus longues et plus nombreuses, comme les régressions. Le lecteur doit prendre plus de temps pour déchiffrer le texte, il vérifie et ajuste sa perception en faisant de fréquents retours en arrière. Il peut également faire appel à la subvocalisation lorsque le texte est particulièrement difficile, ce que montrent les mouvements du larynx ou des lèvres observés dans plusieurs expériences. Contrairement à la médiation phonologique, ce processus peut prendre quatre fois plus de temps et semble être peu productif pour la compréhension du texte. De même, le déchiffrage du document écrit se fait de façon plus séquencé, les mots sont identifiés lettre par lettre, de façon linéaire avec un surcroît cognitif destiné à identifier les graphèmes. Ce sont des fragments qui arrivent à la mémoire à court terme, la surchargeant et interdisant de pratiquer des tâches plus complexes, comme la reconnaissance de la structure du texte.

C. CORNAIRE (1999) attribue différentes causes à l'utilisation de ces stratégies peu productives. Il s'agit d'abord de la limitation des connaissances linguistiques du lecteur. Une connaissance partielle de la grammaire interdit les anticipations, elle oblige le lecteur à rechercher des significations qu'il ne peut atteindre sans un support extérieur. De même, un lexique restreint semble l'empêcher de parvenir à un seuil de compréhension acceptable. Le niveau de ce seuil est encore indéterminé, en particulier en raison de la variabilité des lecteurs possibles. Certains chercheurs le fixent néanmoins entre 1500 et 2000 mots sans confirmation probante. Passé ce seuil, la contrainte lexicale ne serait plus un facteur d'incompréhension.

L'auteur postule ensuite que ce sont les stratégies de l'apprenant lecteur qui sont trop limitées ou inadaptées :

« le lecteur néophyte en langue seconde est assez malhabile [...] il tend à régresser lorsqu'il lit dans sa langue seconde, en faisant appel au déchiffrage (souvent subvocalisé) ainsi qu'à la traduction, aux fins de vérification, comme principales stratégies de compréhension » (CORNAIRE, 1999 : 50).

La compréhension directe d'un texte, objectif final des tâches de lecture dans l'approche communicative, interdit le recours à la traduction, toutefois autorisé sous certaines conditions³⁸ dans les évolutions de cette méthodologie. Le déchiffrage, quant à lui, ne peut aboutir qu'à une compréhension partielle du document dont la macrostructure ne peut être perçue. Mais le vrai problème soulevé ici concerne la limitation du nombre de stratégies utilisées par l'apprenant. Le déchiffrage et la traduction doivent être complétés par d'autres outils afin de permettre une adaptation aisée au document et à la situation de réception.

Face à cet état de fait, un des modes de remédiation possibles semble alors être l'enseignement / apprentissage de ces stratégies. Devenues conscientes par l'explicitation de l'enseignant, elles vont progressivement constituer un répertoire de compétences à disposition de l'apprenant. De plus, la lecture en langue étrangère est effectuée dans une situation particulière qui implique le questionnement. Le lecteur, en tant qu'apprenant, interroge le contenu du texte, contenu informatif mais également linguistique ou syntaxique, en convoquant certains processus de lecture habituellement inconscients comme le déchiffrage ou le recours aux connaissances personnelles. Afin de permettre à l'apprenant d'optimiser ces habiletés, l'enseignant peut susciter une prise de conscience de ces stratégies et proposer d'autres modes d'accès au texte. D'abord conscients et utilisés en fonction des consignes données, ils seront ensuite assimilés et deviendront inconscients.

Pour distinguer ces stratégies conscientes de leurs homologues inconscientes, C. CORNAIRE (1999) différencie « habileté » et « stratégie », comme nous venons de le faire, tout en précisant qu'il peut être difficile de les dissocier ou de les opposer. Elle propose la définition suivante :

³⁸ Il faut par exemple que l'ensemble du groupe-classe partage la même langue maternelle, ou que la traduction soit limitée à un usage explicatif occasionnel. Afin de lever une ambiguïté ou lorsque l'apprenant ne maîtrise pas encore le métalangage, la traduction dite « pédagogique » peut constituer un appui utile et sécuriser l'apprenant.

« une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif » (*op. cit.* : 37)

Un lien fort existe entre ces deux termes, qui peuvent être placés dans une dialectique complémentaire : une stratégie peut être considérée comme une habileté dont l'utilisateur a pris conscience. L'ajustement automatique du fonctionnement cognitif du lecteur à la tâche qu'il doit réaliser, par exemple, est une habileté qui peut devenir une stratégie en langue étrangère lorsque l'enseignant formule explicitement l'objectif de la tâche et les stratégies potentiellement utilisables. Le rôle de l'enseignant devient alors déterminant puisqu'il va signaler à l'apprenant ce dont il lui faut prendre conscience et expliciter les stratégies à utiliser, ainsi que leur intérêt dans le processus de lecture. L'ensemble des habiletés liées à la lecture est potentiellement explicitable et peut prendre un statut de stratégie, avant d'être à nouveau automatisé par une utilisation fréquente.

L'utilisation des habiletés et des stratégies est donc dépendante du texte et de la situation de réception propre à la classe de langue. D'ordinaire, en dehors de la classe, la lecture d'un texte écrit vise un objectif qui se situe au-delà du document, comme la réalisation d'une action à partir des informations tirées de celui-ci. Les tâches communicatives peuvent intégrer cette dimension pour exploiter l'authenticité de certains documents, mais dans le cadre de l'enseignement / apprentissage, l'objectif immédiat est plutôt de l'ordre de la compréhension et de l'observation. Les activités associées au document dans les situations pédagogiques le montrent souvent, les questions de compréhension sont nombreuses comme les exercices de relevé de formes grammaticales ou lexicales. La compréhension et l'observation deviennent ainsi des objectifs et non plus des moyens, déplacement d'objectif qui provoque une modification des stratégies de lecture employées par le lecteur. Il s'adapte et fait appel à ce qui lui paraît le plus efficace ou à ce que l'enseignant lui propose de mettre en place.

Un dernier élément est proposé par C. CORNAIRE (1999) pour expliquer les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants dans des situations de lecture en langue étrangère : l'inquiétude. Peu théorisée à ce jour, l'affectivité est un facteur déterminant en classe de langue. L'apprenant peut se sentir en situation d'infériorité par rapport à sa maîtrise estimée de la langue cible, il doit trouver sa place dans le groupe ou face à l'enseignant, et gérer son image. L'apprentissage n'est pas réductible à l'acquisition de la

langue, il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe qui fait intervenir des facteurs multiples. Être en confiance facilite la prise de risque et de décision. À l'inverse, lorsqu'un apprenant n'est pas sûr de lui, l'« inquiétude, [la] nervosité se manifestent au contact des textes étrangers et la tâche devient un obstacle presque infranchissable » (*op. cit.* : 51). La maîtrise des stratégies de lecture n'est donc pas seule à conditionner la réussite ou l'échec de la lecture et surtout la compréhension d'un document écrit.

De plus, la lecture en langue étrangère et la compréhension du texte sont des préalables dont dépend la réussite de l'activité qui suit. Elles peuvent faire l'objet d'une évaluation formelle ou d'une appréciation de l'enseignant. Il est donc envisageable que le manque de confiance en soi dû à la langue étrangère, la situation de lecture, le climat existant dans la salle de classe aient un rôle dans la compréhension du texte. Les compétences de l'apprenant sont déterminantes, mais elles ne sont pas seules.

3.1.2.2. Différentes stratégies

Nous terminerons ce bref rappel des caractéristiques de la lecture en langue étrangère en évoquant les différentes catégories qui permettent de classer les stratégies auxquelles font appel les lecteurs, ainsi que ces stratégies elles-mêmes. En fonction de la nature de la communication et de l'objectif du lecteur – apprenant, trois ensembles de stratégies peuvent être distingués.

La première de ces catégories est métacognitive, et est définie comme suit par J. GIASSON (2007) :

« Les processus métacognitifs font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ; ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Les processus métacognitifs comprennent de plus l'utilisation de stratégies d'étude, c'est-à-dire des stratégies qui facilitent l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de la lecture d'un texte. » (2007 : 151)

Les processus métacognitifs permettent à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage, de le planifier, d'évaluer ses propres progrès et surtout de s'adapter. Plus ou moins consciemment, il connaît ses propres compétences, ce qui va lui permettre de les sélectionner en fonction de la tâche à accomplir. Une bonne connaissance de celle-ci apparaît donc comme un gage de réussite. Pendant la lecture, l'apprenant s'auto évalue et sélectionne les habiletés ou les stratégies à mettre en œuvre pour faciliter la compréhension du document. Ce processus réflexif n'est pas développé de manière identique chez

l'ensemble des lecteurs, ce qui peut expliquer en partie les difficultés éprouvées par certains.

Les stratégies cognitives constituent la deuxième catégorie qu'il est possible de distinguer. Reliées à la tâche à accomplir, elles sont destinées à faciliter et à participer à la rencontre entre le sujet lecteur et le matériel d'apprentissage. Leur choix dépend de la tâche et du document, elles forment un lien qui les relie. Il peut s'agir de stratégies telles que l'usage d'indices contextuels, des inférences ou le recours aux connaissances du lecteur, mais l'utilisation du dictionnaire est également insérée dans cette catégorie, tout comme les annotations du texte. Par ailleurs, plusieurs études ont montré que les apprenants de niveau débutant et intermédiaire faisaient davantage appel à ces stratégies qu'aux précédentes. Cela tendrait à prouver qu'un certain niveau de compétence doit être atteint pour être à même d'analyser ses propres pratiques.

La troisième et dernière catégorie intègre les stratégies dites socio-affectives. La compréhension d'un document ne se fait pas dans un environnement neutre, comme nous l'avons rappelé plus haut. L'apprenant est dans une classe, face à un enseignant, et fréquemment en présence d'un groupe-classe dont il est difficile de faire abstraction. La lecture d'un document est elle-aussi touchée par ce facteur, qu'elle soit silencieuse ou à haute voix, individuelle ou réalisée en groupe. La compréhension peut nécessiter une demande d'information à l'enseignant, une collaboration avec un autre apprenant, ou une prise de parole devant le groupe, elle peut aussi entraîner une situation d'instabilité émotionnelle qui impose le recours à des stratégies d'ordre affectif.

La distinction de ces trois catégories nous permet d'établir les trois champs d'action des stratégies de lecture afin de pouvoir aider l'apprenant à développer ce qui lui fait défaut. Il n'est pas aisé de déterminer avec exactitude la nature des stratégies qui posent problème dans l'activité de lecture, mais établir un climat de confiance dans la classe, respecter les éventuelles appréhensions d'un des apprenants ou expliciter les compétences à mettre en œuvre dans la réalisation d'une tâche peuvent aider l'apprentissage et l'usage de stratégies adéquates.

Certaines de ces stratégies sont énoncées par F. CUREL (1991) dans son ouvrage destiné à définir les *Lectures interactives en langue étrangère*. Elles relèvent de la deuxième catégorie définie plus haut, puisqu'il s'agit de stratégies cognitives. Celles-ci décrivent les différents modes de lecture d'un texte, en relation avec l'objectif poursuivi.

Un même texte peut faire l'objet de plusieurs stratégies de lecture, et chacune de ces stratégies n'est pas exclusive d'un type de texte.

La première stratégie, très présente dans le contexte de la classe, correspond à ce que F. CICUREL (1991) nomme la « lecture studieuse » (1991 : 16). Elle consiste à lire le texte de manière attentive, parfois en prenant des notes et toujours en essayant de mémoriser un maximum d'informations. Les relectures sont fréquentes, le recours à l'oralisation est possible, ainsi que toutes les aides à la compréhension et à la conservation de l'information.

À l'inverse, les stratégies d'élimination, placées en deuxième position, permettent de balayer un document « lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte » (*ibid.*). Cette lecture balayage exige des compétences avancées pour être capable de laisser de côté rapidement ce qui n'est pas pertinent pour la lecture. Le lecteur doit maîtriser le type textuel, de manière à pouvoir repérer l'information sans être gêné par ce qui ne correspond pas à l'objectif fixé. Les compétences nécessaires pour faire usage de ces stratégies sont donc doubles, elles concernent à la fois la maîtrise linguistique et la maîtrise textuelle.

Plus accessible, le troisième ensemble de stratégies est nommé « de sélection » et répond à un besoin. Ces stratégies donnent les moyens de trouver une information dans un document à partir d'indices du type orthographe d'un mot, chiffres, ou présence d'une majuscule par exemple. Cette lecture sélective est utilisée très fréquemment dans la vie quotidienne et peut être appliquée à un grand nombre de types de documents. En classe de langue, elle est également très utile pour répondre à un grand nombre de consignes, ce qui invite à guider les apprenants, à les accompagner dans le choix de l'élément qui leur permettra d'opérer la sélection.

Le quatrième type de stratégie est plus pragmatique et trouve aussi sa place dans la classe. Il correspond à ce que F. CICUREL (1991 : 17) nomme la « lecture-action » et est utilisé lorsque le texte vise la réalisation d'une action concrète. En général, il peut s'agir d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi. En classe, cela pourra correspondre à la réalisation d'un projet individuel ou collectif, comme le préconise désormais la perspective actionnelle. Le lecteur, ici l'apprenant, procède par aller-retour entre le texte et l'objet ou la tâche à réaliser, en suivant l'ordre imposé et les consignes données.

Enfin, la lecture oralisée nécessite des stratégies d'anticipation pour les deux formes qu'elle peut prendre. Que la lecture soit une oralisation du texte exact, ou qu'elle ne

reprenne que certains éléments du texte – comme c’est le cas dans une conférence où le texte sert d’aide-mémoire – le lecteur doit anticiper la suite de son discours. Il lit ainsi un texte différent de celui qui est dit, et tout en parlant, il progresse dans le document. Cette dissociation rend évidemment difficile une lecture oralisée en langue étrangère puisque l’apprenant a besoin d’un temps plus long pour parvenir à la compréhension. Il est donc envisageable qu’une lecture silencieuse préalable accompagne la lecture oralisée.

Face à ces cinq modes de lecture et aux stratégies qui leur correspondent, il apparaît que le lecteur peut disposer de modalités variées pour lire un texte. Il peut également répondre à des objectifs multiples. Le problème qui peut alors se poser en classe est l’unicité des stratégies réellement utilisées par les apprenants. Comme le signale F. CIGUREL (1991), « le plus souvent, c’est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l’enseignant a demandé de repérer » (*ibid.*). L’objectif de l’enseignant consiste par conséquent à susciter l’utilisation de stratégies plus variées à l’aide d’activités qui les mettent en œuvre. Certains types de texte se prêtent particulièrement à quelques unes de ces stratégies de lecture, de même que certaines tâches. Un même texte peut en effet être abordé selon plusieurs projets et faire l’objet de lectures différentes.

Le texte littéraire, lui aussi, est fréquemment l’objet d’une lecture studieuse en classe, pendant laquelle le lecteur cherche à retrouver le sens du texte. Il est cependant plus habituel d’utiliser des stratégies variées pour lire ce type de texte. Son sens n’est pas unique, c’est justement là l’un des critères de définition du littéraire. Le lecteur construit son interprétation du texte, il fait des hypothèses qu’il valide en poursuivant sa lecture. Or si les stratégies définies par F. CIGUREL (1991) présentent un intérêt en classe, on s’aperçoit en envisageant la lecture de la littérature, qu’aucune d’entre elles ne rend vraiment compte des stratégies propres à ce type de texte. Le lecteur est impliqué affectivement, il fait généralement peu de relecture, il ne prend pas de notes et ne réalise aucune action. À l’inverse, il n’opère pas non plus par sélection ou par élimination. La lecture littéraire demande donc probablement d’autres processus et stratégies pour pouvoir lire ces textes comme ils l’attendent.

Dans le cadre d’une classe de français langue étrangère, ces stratégies propres au processus de lecture sont néanmoins à développer parce qu’elles peuvent permettre de réaliser les tâches associées au texte littéraire et parce qu’elles ont une portée qui dépasse

ce type de document. L'enseignant devra amener les apprenants à prendre conscience de ces stratégies pour permettre leur utilisation. Par la pratique, elles seront ensuite assimilées et deviendront des habiletés.

Lire dans sa langue première et dans une langue étrangère est donc différent sur certains points, mais ces deux actions s'appuient sur un processus identique, celui de la perception physique du texte. Le lecteur doit ensuite s'adapter et utiliser des stratégies de lecture qui lui permettront de comprendre le texte. En langue étrangère, les compétences du lecteur impliquent des stratégies particulières qu'il faut parfois expliciter afin de faciliter leur transposition de la lecture en langue maternelle à la lecture en langue étrangère. L'apprenant devient ainsi plus autonome, il complète les outils à sa disposition et accède à des documents plus variés. Plus qu'un simple transfert de compétence, l'apprentissage de la lecture en langue étrangère ajoute de nouvelles cordes à l'arc du lecteur qu'est l'apprenant.

3.2. Lire un document littéraire

Nous avons évoqué, jusqu'à présent, la lecture comme une activité se rapportant à un type générique de document : les textes écrits. Cette catégorie n'est cependant pas homogène, comme on peut le voir lorsqu'on aborde les documents authentiques écrits. De nature très variée, ils peuvent prendre des formes multiples, comme celle d'un article de presse, d'une publicité, ou d'un texte littéraire. Le lecteur adopte ensuite des stratégies différentes, variant en fonction de l'objectif qu'il souhaite atteindre, nous l'avons dit, et également selon le type du document qui lui est présenté.

Le rôle de l'enseignant devient alors plus complexe, car si l'on prend cette caractéristique en compte, cet enseignant ne doit pas négliger l'apprentissage de stratégies propres à chaque type de document. Ainsi, la communication littéraire implique une position lectoriale que l'apprenant, dans le cadre de la classe, ne possède pas toujours. Le document, notamment littéraire, peut apparaître sacralisé par sa position de support d'apprentissage, à laquelle peut s'ajouter le discours du manuel et de l'enseignant. En outre, la littérature véhicule un système de valeur et prend place dans un système culturel qui transparaît dans le texte, ce qui peut avoir une incidence sur la réception par les

apprenants. Ces éléments gagneront à être pris en considération puisqu'ils interviennent dans l'acquisition d'une plus grande autonomie. En proposant des stratégies adaptées, en fournissant des informations culturelles et contextuelles, l'enseignant donne des outils à l'apprenant pour lui permettre d'accéder au texte en s'approchant d'une position réellement lectoriale.

D'autre part, plusieurs types de lecture sont distingués dans les textes théoriques. La lecture « ordinaire » et la lecture « savante » forment généralement les deux opposés d'un couple bien établi³⁹. V. JOUVE (1993), quant à lui, décrit « la lecture "naïve" (c'est-à-dire la première lecture, celle qui se conforme au déroulement linéaire du livre) [et] la lecture "avertie" (où le lecteur, disons plutôt le "relecteur", peut utiliser sa connaissance approfondie du texte pour déchiffrer les premières pages à la lumière du dénouement)» (1993 : 16). La première est la plus répandue, la naïveté portant essentiellement sur la position aveugle du lecteur. Il ne connaît pas la suite du texte et le découvre de façon linéaire, comme l'a voulu l'auteur. À ces catégories, J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR (2005) ajoutent la lecture « littéraire », lui donnant ainsi un réel statut. Liée à différentes théories de la réception et de la littérature, cette notion permet d'introduire des outils de lecture complémentaires qui pourront être utiles à l'enseignant puis à l'apprenant. En disposant d'un mode de lecture particulier, conforme aux textes utilisés, l'enseignant est en mesure de déterminer des stratégies adaptées et utiles pour l'apprenant.

Avant de définir ce que recouvre cette appellation de « lecture littéraire », nous allons aborder la question de la valeur et de la valorisation de la littérature, au sein de son propre système culturel et au sein de l'école. Nous déterminerons ensuite les processus de lecture propres au texte littéraire, ce qui nous permettra de mettre en avant les spécificités de la réception littéraire en classe de langue.

3.2.1. De la valeur littéraire

Le texte littéraire s'accompagne, dans la société française⁴⁰, d'un jugement de valeur, qui varie selon les époques et les lieux, et qui ne peut être négligé. Cette hiérarchisation des textes a en effet une grande importance car elle va participer à leur réception, notamment en classe de français langue étrangère où les apprenants ont une

³⁹ J.-L. DUFAYS (2004 : 116) cite pour origine à sa réflexion sur ce sujet, les sociologues P. BOURDIEU, B. LAHIRE et C. BAUDELLOT.

⁴⁰ Cette précision n'est pas restrictive et d'autres sociétés partagent cette conception de la littérature.

image préalable de la littérature. Elle fait l'objet de représentations et a un statut particulier. Elle peut être vue comme un support d'apprentissage valorisant, ou comme un type de document ennuyeux, difficile et peu motivant. La lecture littéraire doit alors se faire une place et s'imposer avant d'être appréciée.

Pour pouvoir tenir compte de ce facteur et afin d'envisager une exploitation de la littérature qui se déroule dans les meilleures conditions, il faut connaître la nature de cette valeur et savoir sur quoi elle repose. Cette particularité du document littéraire s'appuie en effet sur plusieurs éléments, dont certains sont internes et d'autres externes au texte. Le style de l'écrivain, par exemple, est un critère d'évaluation interne qui doit permettre de rendre compte de la qualité formelle du texte. Au contraire, le jugement de l'institution est externe et classe les œuvres dans un système complexe où chacune se place par rapport aux autres.

Cette distinction est d'abord heuristique puisque dans les faits, ces deux évaluations peuvent se confondre. L'institution porte un jugement sur le style d'un auteur et le positionne dans le champ littéraire, ce qui induit ensuite un regard du lecteur, une appréciation du style de l'écrivain qui est rarement autonome. Le lecteur est lui-même inscrit dans le système institutionnel, ce qui n'interdit pas qu'il ait un avis différent.

3.2.1.1. Valeur interne, valeur externe

Considérons néanmoins ces deux éléments de manière isolée et prenons le style de l'écrivain comme une manifestation de la valeur interne du texte littéraire. Ce mot « style » était utilisé dans la rhétorique antique pour désigner les trois tons des discours des orateurs et des poètes. Constituant une échelle de valeur, ces tons étaient construits à partir de critères précis, tels que le type des personnages ou le lieu de l'action. La comédie représentait le style le plus bas, tandis que la tragédie constituait son opposé.

Cette hiérarchie s'est maintenue plusieurs siècles, et ce jusqu'à la fin du XVIII^e siècle. Un basculement s'est alors produit entre une valorisation de l'œuvre par l'imitation des anciens et une valorisation de l'écrivain par son individualisation. Les écrivains, à la suite de J.-J. ROUSSEAU dans *Les Confessions*⁴¹, veulent être reconnus et identifiés pour et par leur originalité. Dans le premier préambule de son ouvrage, cet auteur rapporte le style à l'homme et affirme qu'il doit « refléter le modèle du portrait, et les changements

⁴¹ J.-J. ROUSSEAU avait débuté la rédaction des *Confessions* en 1765, mais l'ouvrage sera publié de manière posthume de 1782 à 1789.

d'humeur du portraitiste » (MILLY, 2001 : 291). Les successeurs de J.J. ROUSSEAU vont magnifier l'individualisme du style et « l'associer au génie, en quelque sorte surnaturel, de l'auteur » (*ibid.*). G. FLAUBERT amènera une nouvelle évolution en mettant en avant le travail qu'il effectue sur la langue. Le texte n'est plus l'expression d'une inspiration mais il est le résultat de la « transformation volontaire et consciente des données de la langue en vue d'effets à produire » (*ibid.*). La correspondance de l'auteur montre en effet l'effort permanent qu'il s'imposait pour parvenir à une qualité textuelle qui lui sembla acceptable.

Dans le domaine littéraire, cette conception du style est toujours la même aujourd'hui, comme le souligne J.-M. ADAM (1997) dans son ouvrage *Le Style dans la langue* :

« les textes littéraires, à travers ce qu'on appelle le style, sont le lieu de manifestation d'une exploitation et d'une exploration, plus ou moins poussée, des potentialités d'une langue » (1997 : 10).

Les écrivains et les critiques considèrent que chaque auteur possède son propre style, dont le texte est la représentation. L'écrivain manie la langue, il la travaille en pleine conscience, afin de produire certains effets chez le lecteur. Le résultat de ce travail, la réception du texte est pensée en amont et laisse peu de hasard, en tout cas du côté de la production. Il se peut en effet que l'auteur n'atteigne pas le but qu'il se serait fixé, influencé par des éléments extérieurs dont il n'a pas toujours conscience, et surtout parce que le lecteur conserve sa liberté quoi qu'il arrive.

En 1953, R. BARTHES avait repris cette notion de style dans *Le Degré zéro de l'écriture*. Pour isoler l'aspect collectif de l'aspect individuel du style et marquer précisément le lieu où réside la liberté de l'auteur, il distinguait la langue en tant que « corps de prescription et d'habitudes, commun à tous les écrivains d'une époque » (1972 : 15) et le style qui est une « métaphore, c'est-à-dire équation entre l'intention littéraire et la structure charnelle de l'auteur » (1972 : 17). La langue est la marque de la collectivité, tandis que le style puise dans la personne de l'auteur, dans son expérience, mais tous deux échappent à sa volonté et à sa liberté. Cette liberté va se manifester par un troisième élément : l'écriture. La langue est décrite comme une structure horizontale, continue, opposée au style vertical qui « plonge dans le souvenir clos de la personne » (*ibid.*). L'écriture se situe au croisement des deux axes et remplit une fonction de médiation entre la création et la société. Elle peut manifester une certaine identité entre deux auteurs mais reste personnelle à celui qui en use.

Dans une classe de français langue étrangère, le style d'un écrivain, ou son écriture selon R. BARTHES, peuvent être difficiles à percevoir. La tâche de compréhension prime et si un texte en langue maternelle ne s'ouvre pas à tous ses lecteurs, que dire d'un texte en langue étrangère ? Une certaine maîtrise de cette langue est nécessaire pour se détacher des mots et pour voir le texte. Par ailleurs, l'accès au style d'un écrivain est aussi une évaluation de son travail d'écriture par la mise en perspective de celui-ci dans l'ensemble du champ littéraire. Un livre existe en relation avec ceux qui l'ont précédé, un auteur est original par rapport à l'ensemble des auteurs connus. C'est ainsi que l'évaluation institutionnelle, externe au texte, se fait interdépendante de son évaluation interne.

Extérieure au texte, l'institution qui va nous intéresser ici intervient dès la publication, dès le jugement de l'éditeur qui choisit de valider le texte en le publiant. En 1978, J. DUBOIS la théorise en lui donnant le nom d'*Institution de la littérature*, dans un ouvrage à orientation sociologique qui fait toujours référence aujourd'hui.

Pour cet auteur, une institution est un « ensemble de normes s'appliquant à un domaine d'activités particulier et définissant une légitimité qui s'exprime dans une charte ou un code » (2005 : 47). La littérature est alors « une institution, à la fois comme organisation autonome, comme système socialisateur et comme appareil idéologique » (*op. cit.* : 51). Elle est d'abord dédiée à un secteur d'activité et de production particulier, qu'elle organise par le biais de pratiques concrètes, d'équipements, de personnels et par une administration qui sera représentée ici, entre autres, par l'Académie Française, les prix littéraires, ou encore le réseau des librairies. Elle est ensuite garante d'un système culturel qui s'appuie sur une organisation précise du champ littéraire. En encadrant la production, en fixant les règles à respecter par les auteurs et en définissant par opposition les œuvres exclues du champ littéraire, elle opère une unification entre des productions souvent très disparates et assure la pérennité du système. C'est ainsi que l'institution de la littérature devient aussi un lieu de domination culturelle et un appareil idéologique, car celui qui ne possède pas les clés pour comprendre ce système est dans une position d'infériorité.

La hiérarchie établie entre les productions a une influence sur le public, et les lecteurs peuvent également être classés en fonction de leurs lectures. Pour les garants de l'institution et de son système de normes, les lecteurs ne possédant pas les compétences nécessaires « usent d'un code "inapproprié", non esthétique, le même que celui qu'ils appliquent aux objets du monde familier (de là leur préférence pour une représentation

réaliste) » (*op. cit.* : 180). Les autres, en revanche, ont acquis une compétence qui leur « permet d'établir des distinctions, de reconnaître les œuvres et de tenir sur les produits de l'art un propos structuré » (*ibid.*). Cette compétence, enseignée par l'école ainsi que par la famille, est intégrée de manière inconsciente et devient ce que P. BOURDIEU appelle un *habitus*. Cet *habitus* est une seconde nature qui n'apparaît plus à ses détenteurs comme un élément acquis de leur culture. En classe de FLE, il peut faire partie des savoir-faire acquis en langue maternelle. Il pourra donc être intéressant de tenir compte de la nature de l'institution littéraire propre au pays d'origine de l'apprenant, puis de valider l'intégration de cet *habitus*. Un apprenant issu d'un système culturel différent, comme celui qui n'aurait pas eu accès à un enseignement culturel nécessitent tous deux des compléments d'information et une approche différente du texte littéraire qui leur sera proposé.

L'institution elle-même est cependant difficile à percevoir dans son intégralité. Comme le dit J. DUBOIS (2005), « le dispositif d'institution peut demeurer très peu visible dans la mesure où il n'exerce ses contraintes que de manière symbolique » (*op. cit.*: 39). Ajoutons qu'il agit sur des biens eux-mêmes symboliques – la valeur littéraire n'étant pas appréhendable physiquement – dont la définition peut elle aussi être complexe à établir. Enfin, différentes instances interviennent conjointement pour permettre à l'institution d'avoir une existence réelle et de se pérenniser.

3.2.1.2. Différentes institutions

Certaines de ces instances ont une action forte et aisément repérable, comme les éditeurs qui assurent un premier tri parmi les manuscrits et peuvent posséder une image qui vient s'accoler aux œuvres. Les éditions de Minuit, par exemple, sont liées au mouvement du « Nouveau Roman » et l'ensemble des titres publiés par cet éditeur est marqué par cette histoire. Les Académies, les salons et les prix littéraires interviennent ensuite pour distinguer certains ouvrages. Ces distinctions ont toutefois fréquemment un impact assez restreint dans le temps, comme le montrent de nombreux livres primés autrefois qui ont été oubliés depuis. De plus, la forte médiatisation momentanée des primés fait du livre un produit commercial, là où l'écrivain proposait une œuvre artistique. La consécration d'une œuvre peut donc emprunter ces voies mais son passage à la postérité nécessitera le concours d'autres instances, comme la critique littéraire et les revues spécialisées. Celles-ci proposent un commentaire des œuvres nouvellement parues et un positionnement dans le champ souvent distinct des classements établis à partir des chiffres de vente de ces mêmes

œuvres littéraires. Là encore, large public et reconnaissance institutionnelle ne vont pas de paire.

D'autres instances agissent de manière plus diffuse tout en ayant une influence importante dans ce que l'on peut nommer l'apprentissage des codes de l'institution de la littérature. La famille participe ainsi à la construction de l'image de la littérature avant l'entrée à l'école puis parallèlement à celle-ci. La bibliothèque familiale est un équivalent du manuel de littérature, elle propose une sélection de livres et d'auteurs qui peut être très variée, elle construit un panthéon familial qui aura une influence positive ou négative sur les goûts des futurs lecteurs que sont les enfants.

L'institution scolaire, au contraire, propose un enseignement plus formel, en interdépendance avec l'institution de la littérature. Il s'agit d'acquérir un « bon usage » de la littérature, qui donne les outils pour se repérer entre les différentes productions, les époques et les styles. Ce code de lecture permet d'accéder à un degré minimal de maîtrise du champ littéraire et pérennise simultanément les codes et les normes de l'institution, notamment grâce au manuel, outil de conservation et de célébration des œuvres et des auteurs. J. DUBOIS (2005) défend dans son ouvrage l'usage que fait l'école du texte littéraire :

« L'école met ses publics en présence d'œuvres dont l'importance historique et culturelle est indéniable et qui constituent, par leurs formes et par leurs contenus, outre des objets réels de plaisir et de savoir, le vaste intertexte de pratiques contemporaines. Par leur force et leur réalité mêmes, ces objets ne sauraient se laisser enfermer dans un pur rite d'inculcation. » (2005 : 149-150).

Véritable lieu de transmission du patrimoine commun, l'école permet d'accéder au système culturel de la société dans laquelle vit l'élève à condition que le corpus proposé soit le même pour tous. Adapter le corpus, c'est aussi introduire une discrimination socioculturelle qui interdit l'accès à certains textes pour une partie des élèves et entretient l'élitisme du champ de production restreinte. Cette éducation littéraire peut rejaillir plus tard sur l'écrivain lui-même qui s'orientera vers ce qu'il connaît et reproduira les caractéristiques formelles observées dans les textes à l'école ou chez lui⁴². Un déterminisme culturel et social s'instaure alors de la production à la réception.

⁴² Cette thèse est notamment défendue par Y. ANSEL (2005) dans son article intitulé « Sociologie des marges littéraires ».

La question de la valeur et de l'évaluation des textes apparaît à présent incluse dans un système où le jugement du lecteur est en grande partie conditionné par son inscription sociale, géographique et temporelle. Les institutions établissent une hiérarchie pour une période temporelle donnée qui se transmet comme une marque d'appartenance à un système culturel et hiérarchise elle-même la société qui l'utilise. A. COMPAGNON (1998), dans son essai polémique intitulé *Le démon de la théorie*, insiste sur cet aspect du canon littéraire :

« Un canon est donc national (comme une histoire de la littérature), il promeut des classiques nationaux auprès des Grecs et des Latins, il compose un firmament pour lequel la question de l'admiration individuelle ne se pose plus : ses monuments forment un patrimoine, une mémoire collective. » (1998 : 269)

La collectivité est effectivement en jeu ici. Partager des valeurs, c'est appartenir à la même société, c'est pouvoir se reconnaître entre membres de cette société. Un apprenant de français langue étrangère peut alors gagner à accéder à cette hiérarchie, car cela lui permettra de pénétrer dans le système culturel de la langue cible. Connaître les Classiques, maîtriser les différents genres et leur positionnement dans le champ, sont des savoirs et des savoir-faire tout autant identitaires qu'utilitaires. Ils donnent accès à des informations qui participent à la réception du texte et permettent de le contextualiser.

La lecture est en effet toujours plus ou moins accompagnée d'une évaluation qui se fonde sur ce que le lecteur connaît du champ littéraire, de l'auteur et du texte. Au jugement de goût correspondant à ce que le lecteur attendait du texte, à ses habitudes de lecture ou à sa connaissance du genre littéraire en question, s'adjoint un jugement de valeur basé sur une comparaison. Le texte est mis en regard de ceux qui l'ont précédé, et redisposé dans le corpus connu du lecteur. Cette évaluation se fait par des règles plus ou moins conscientes mais en rapport avec des textes dont la valeur est déjà attestée par le système auxquels ils appartiennent. Le lecteur procède donc à une évaluation personnelle, dépendante de son goût et de son horizon d'attente, et à une évaluation collective, en relation avec le jugement de l'institution.

Quant à la valeur elle-même, si A. COMPAGNON (1998) affirme que « la valeur littéraire ne peut pas être fondée théoriquement : c'est une limite de la théorie, non de la littérature » (1998 : 304), il cite également P. VALERY dans un autre texte : « la "valeur" d'une œuvre écrite est purement *potentielle* – c'est ce que *pourrait* en faire le lecteur, selon sa voix, son intelligence, son état etc. » (2004 : 83). Le lecteur, quel qu'il soit, peut par

conséquent assigner une valeur à un texte. Le statut de ce lecteur interviendra ensuite pour attribuer un statut à ce jugement. Un critique littéraire verra son évaluation publiée dans les revues spécialisées, prise en compte par ses confrères et par les auteurs eux-mêmes. À l'inverse, un lecteur individuel, même s'il peut avoir une certaine audience grâce aux moyens de communication actuels⁴³, n'aura pas une influence identique. Nous pouvons donc affirmer qu'il existe une valeur institutionnelle, assignée et transmise par l'ensemble des instances de cette institution de la littérature et une valeur personnelle, dépendante du goût et du passé de lecteur de celui qui évalue. La première est légitimée, la seconde est anecdotique mais importante pour le lecteur concerné.

La possibilité de jugement du lecteur ordinaire rappelle en outre que l'ensemble de la société ne partage pas le même corpus et n'a pas les mêmes références pour construire son évaluation propre. J.-L. DUFAYS (2004) nomme ce deuxième type « valeurs de classe ». D'après ce didacticien, ces valeurs

« diffèrent selon les groupes socioculturels parce qu'elles sont le fruit des différences d'éducation et d'habitus familiaux, qui amènent à distinguer schématiquement, comme le faisait BOURDIEU, les pratiques culturelles "dominées" – liées aux valeurs des productions de la sphère élargie, c'est-à-dire des productions de masse – et les pratiques culturelles "dominantes" – liées aux productions de la sphère restreinte.» (2004 : 106)

Selon cette théorie, la poésie, par exemple, est un genre destiné de préférence aux classes favorisées tandis que le roman se révèle abordable par toutes les classes sociales. Les différentes formes romanesques, nommées sous-genres ou espèces génériques, se répartissent ensuite en fonction des caractéristiques du public. Le poids de l'appartenance sociale et de l'éducation apparaît primordial ici parce qu'il va conditionner la réception des textes, leur jugement et les choix opérés par le lecteur. Non seulement celui-ci se dirige prioritairement vers ce qu'il connaît, vers ce qui lui semble proche de ce qu'il a lu ou vu auparavant, mais il juge également ses lectures en fonction de ces éléments. Il y aurait ainsi un déterminisme des lectures qui enfermerait le lecteur dans un espace précis du champ littéraire et qui lui clorait la porte de ce qui est extérieur à cet espace.

Après ces observations, l'un des rôles de l'école semble être de permettre à tous ses élèves d'accéder aux œuvres qui appartiennent à la production restreinte. Les anthologies présentées sous forme de manuel, les extraits étudiés en classe sont autant de textes dits

⁴³ Nous pensons ici aux blogs, notamment, qui permettent aujourd'hui de disposer d'un espace de parole personnel et accessible pour un large public.

« Classiques » qui le sont par leur inscription dans les programmes scolaires. Ils appartiennent au panthéon de la littérature, ce qui les autorise à figurer dans ces manuels, et figurant dans ces ouvrages, ils intègrent ce même panthéon. Ce mouvement de va-et-vient permet la constitution d'un second corpus que l'apprenant intègre conjointement à celui que lui propose son cadre familial.

C'est alors que le troisième type de valeur introduit par J.-L. DUFAYS (2004) peut paraître intéressant. Les « valeurs contextuelles » sont « liées aux circonstances matérielles et psychologiques de la lecture » (2004 : 106), ce qui implique de tenir compte du contexte de lecture pour analyser la valeur d'une œuvre. Comme nous venons de le souligner, le corpus de la classe est constitué de « Classiques » que le contexte scolaire légitime et à qui il confère une valeur d'emblème. Pour un apprenant, un texte littéraire lu en classe est obligatoirement un texte qu'il peut intégrer dans son panthéon personnel et qu'il peut placer en position de modèle. Ses caractéristiques et le discours qui l'accompagne lui permettent d'établir sa position dans le champ⁴⁴. Ajoutons que ces valeurs contextuelles peuvent être étendues à des situations différentes, dans la mesure où toute situation de lecture agit sur la réception du texte. Tel roman lu dans une situation agréable laissera une meilleure impression au lecteur que tel autre dont la lecture aura été obligatoire. Mais le jugement de goût se mêle alors au jugement de valeur.

Il nous faut enfin évoquer un dernier facteur d'évaluation qui peut indiquer la valeur d'un texte. L'institution, nous l'avons rappelé, évolue et propose un classement des œuvres qui peut se modifier selon les époques. Les classes sociales ayant différentes échelles de valeur, elles ne peuvent assurer une évaluation définitive, de même que le contexte de réception qui, par définition, est changeant. Face à ces incertitudes, certains chercheurs choisissent de faire appel « au jugement de la postérité, comme témoignage en faveur, sinon de l'objectivité de la valeur, du moins de sa légitimité empirique. Avec le temps, la bonne littérature, dit-on, chasse la mauvaise » (COMPAGNON, 1998 : 298). C'est une idée courante qui place d'office les œuvres ayant surmonté le passage du temps parmi les plus élevées. Le recul historique permettrait d'opérer un tri tout autant quantitatif que

⁴⁴ L'usage en classe d'un texte extérieur au corpus restreint doit alors s'accompagner d'informations contextuelles afin que le cadre institutionnel n'impose pas un classement erroné de ce texte. Introduit par l'enseignant ou présenté dans le manuel, l'extrait de roman policier ou de science-fiction (ce sont les plus fréquents) acquière en effet une légitimité qui ne doit pas faire oublier ses spécificités.

qualitatif parmi la population d'écrivain, en reléguant dans l'oubli ceux qui ne méritent pas d'être conservés. Le sociologue R. ESCARPIT (1978) fixe un seuil temporel à cet oubli :

« tout écrivain a rendez-vous avec l'oubli dix, vingt ou trente ans après sa mort. S'il franchit ce seuil redoutable, il s'intègre à la population littéraire et il est assuré d'une survie à peu près permanente – du moins tant que dure la mémoire collective de la civilisation qui l'a vu naître. » (1978 : 31)

Le filtre du temps, impitoyable, écarterait donc une grande partie de la production littéraire. Toutefois, le sociologue ne parle pas des critères de sélection ou de la qualité littéraire des œuvres qui restent. Seule la mémoire compte, laissant ensuite d'autres instances effectuer un second tri.

L'un des inconvénients de cette conception concerne les œuvres contemporaines. Nous le verrons plus loin, les manuels de français langue étrangère font un usage conséquent de ces textes. S'il faut attendre le passage du temps et sa sélection, l'enseignant est contraint de ne présenter que des textes anciens, dont l'écriture et le sujet peuvent être marqués par cet éloignement temporel. L'utilisation de textes récents est alors soumise au jugement personnel de l'enseignant ou du concepteur de manuel, qui doit s'appuyer sur d'autres critères pour faire son choix. La critique littéraire, les revues spécialisées et les prix reprennent leur place, ils apportent des informations institutionnelles, légitimées par le cadre de leur production et produites peu de temps après la parution des textes en question.

Nous voyons à présent que la valeur d'un texte dépend de différents critères individuels et collectifs. Celui qui juge, le lecteur ou l'apprenant, est inscrit dans un système culturel et un contexte qui lui imposent des critères de jugement, dont l'usage lui permet de valider son appartenance à ce système.

La valeur n'est pas une affaire de goût. Elle relève d'une inscription sociale et culturelle, d'une appartenance familiale, d'une éducation scolaire qui se conjuguent pour permettre au lecteur de se repérer et de former sa propre carte du paysage littéraire. En classe de français langue étrangère, la présentation du texte gagnera à donner les informations culturelles nécessaires à l'apprenant pour situer ce texte, tout en laissant une ouverture, un espace de liberté si l'objectif de la lecture est de restituer une certaine authenticité de la réception. L'enseignant pourra ainsi donner les moyens de connaître le statut du texte tout en permettant à l'apprenant d'exprimer son opinion personnelle.

3.2.2. Un mode de lecture particulier : la lecture littéraire

Revenons à présent à la lecture, et plus particulièrement à la lecture littéraire puisque c'est celle qui nous intéresse ici. Nous avons évoqué plus haut les deux types de lecture généralement opposés : la lecture « ordinaire » ou « privée » et la lecture « lettrée » ou « savante ». La lecture « littéraire » vient compléter ce duo en proposant un outil utile à la description d'un processus particulier.

La lecture ordinaire correspond à une lecture « naïve » où le lecteur se laisse prendre par l'illusion référentielle. Sans distanciation, il lit pour se divertir ou s'informer, faisant du texte un moyen où l'univers représenté est plus important que le texte qui le représente. Plus ou moins consciemment, le lecteur s'intéresse aux personnages, aux situations, aux vies décrites, il parcourt le texte pour son contenu. Lecture plutôt d'ordre privée, elle s'oppose à la lecture « savante » qui prend de la distance avec le texte. Souvent liée au cadre scolaire ou universitaire, ce régime de lecture met une distance entre l'histoire racontée et le lecteur. Le texte est pris pour ce qu'il est : une représentation, et c'est celle-ci qui est au cœur de la lecture. Le lecteur observe l'écriture, la construction de l'écrivain. Comme le dit K. CANVAT (2007) : « dans la lecture "ordinaire", la régie est de progression ; dans la lecture "lettrée", la régie est de compréhension » (2007 : 23).

Il existe ensuite des régimes intermédiaires où ces deux régimes se combinent à des degrés variables. C'est notamment le cas de la lecture littéraire dont l'apparition dans le champ de la didactique date des années 1980. Plusieurs colloques et publications ont eu lieu à cette époque, initiés par M. PICARD⁴⁵ et J.-L. DUFAYS quelques années plus tard, qui ont initié l'utilisation et la diffusion de cette notion. Elle permet d'envisager un lecteur concret, en train de lire, et non plus uniquement un lecteur modèle ou implicite que l'auteur aurait inscrit dans son texte.

3.2.2.1. Du texte à sa réception

Il s'agit en effet de renouveler les recherches portant sur la réception du texte littéraire. En 1972⁴⁶, H. R. JAUSS (1978) avait proposé les concepts d'« horizon d'attente » et d'« écart esthétique ». Pour ce théoricien, une œuvre s'insère dans son contexte de lecture davantage que dans son contexte de production. Elle se présente donc accompagnée

⁴⁵ K. CANVAT (2007) date l'apparition de la notion de lecture littéraire en 1984, quand M. PICARD organise un colloque sur ce sujet à l'Université de Reims.

⁴⁶ Pour l'édition originale en allemand.

des lectures qui l'ont précédé et qui forment un horizon d'attente chez le lecteur. Lorsqu'une œuvre nouvelle s'éloigne de cet horizon d'attente, il se crée un écart esthétique qui est « l'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre, entre ce que l'expérience esthétique antérieure offre de familier et le "changement d'horizon" (*Horizontwandel*) requis par l'accueil de la nouvelle œuvre » (1978 : 58). L'œuvre littéraire a alors pour caractéristique de rompre avec la tradition, elle répond à l'horizon d'attente du lecteur tout en s'en éloignant sensiblement. Lorsque cet écart devient plus habituel, l'œuvre devient un Classique. Quant à l'horizon d'attente, il permet de guider le lecteur, notamment par sa confrontation avec les informations transmises par le texte. L'œuvre ne se présente pas détachée de tout contexte, « elle évoque des choses déjà lues, met le lecteur dans telle ou telle disposition émotionnelle, et dès son début crée une certaine attente » (*op. cit.* : 55). Le lecteur est donc présent dans le texte, il reçoit des informations qui lui sont destinées et les met en relation avec son horizon d'attente.

La réflexion d'H. R. JAUSS s'inscrit dans une perspective historique et vise à observer la réception des œuvres à travers les siècles. Il s'intéresse plus particulièrement aux œuvres qui ont eu une certaine importance dans le champ littéraire et qui l'ont modifié. Il s'agit donc d'une théorie de la réception, plutôt que de la lecture, domaine qui nous intéresse ici. Ce sont alors les textes de W. ISER (1985) qui semblent pouvoir répondre davantage à nos interrogations.

Dans son livre *L'acte de lecture*, W. ISER (1985) présente en 1976⁴⁷ une phénoménologie de la lecture où il développe la notion de « lecteur implicite ». Pour l'auteur, cette figure du lecteur se définit comme ceci :

« il incorpore l'ensemble des orientations internes du texte de fiction pour que ce dernier soit tout simplement reçu. Par conséquent, le lecteur implicite n'est pas ancré dans un quelconque substrat empirique, il s'inscrit dans le texte lui-même [...]. Le lecteur implicite est une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport auxquels la compréhension devient un acte. » (1985 : 70)

Non réel, il est en attente d'un lecteur réel, et d'une interaction avec celui-ci. Inclus dans le texte, il n'est pas l'équivalent de ce lecteur réel mais va lui permettre d'instaurer une relation avec le texte. Le texte lui-même nécessite alors d'être actualisé par la lecture d'un lecteur réel. C'est à la suite de cette lecture qu'il pourra prétendre au statut d'œuvre, car celle-ci se crée par l'interaction entre le lecteur et le texte. À la fois incomplet et chargé

⁴⁷ Pour l'édition originale en allemand.

d'informations destinées à ce lecteur, le texte impose un ensemble de directions à suivre et définit son « lecteur implicite »⁴⁸. Le lecteur réel a ensuite la liberté de suivre ces indications et d'entrer dans le système perceptif du texte, de s'accorder avec ce lecteur implicite ou de le refuser, perdant ainsi le moyen de percevoir l'ensemble du texte. On peut donc dire avec W. Iser (1985) que « la lecture est interaction dynamique entre le texte et le lecteur » (*op. cit.* : 198). Quand le texte laisse une place à l'individualité de celui qui lit, qu'il ménage des blancs mais laisse assez d'informations, il permet au lecteur d'être créatif et de prendre plaisir à jouer avec le texte.

Plus proche du lecteur, cette théorie de l'acte de lecture développée par W. Iser n'en reste pas moins orientée vers le texte. Il ne s'agit pas d'observer la relation qui se développe entre le texte et le lecteur du point de vue de celui-ci mais de considérer un seul de ses intervenants, le texte.

3.2.2.2. Les processus de lecture

Afin de pouvoir étudier le pôle du lecteur, B. GERVAIS et R. BOUVET (2007) proposent dans l'introduction d'un ouvrage collectif consacré à la lecture littéraire d'« adopter une théorie des processus de lecture qui se fonde sur les divers types d'intervention d'un lecteur sur le texte » (2007 : 5). Au nombre de cinq, ces processus sont neurophysiologique, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique. Ils se conjuguent pour permettre la lecture et s'articulent les uns aux autres.

Le premier processus, de nature *neurophysiologique*, donne accès au texte, à son déchiffrement. Il permet de saisir visuellement les signes qui le constituent ainsi que des caractéristiques plus larges du texte comme sa forme – prose, poésie, ou théâtre par exemple – et son paratexte.

Le processus *cognitif*, ensuite, amène à la compréhension du texte et donne une cohérence et une unité à la lecture. Là encore, le lecteur dispose de deux régimes de lecture que nous avons évoqué plus haut, soit il progresse, soit il interprète, ce qui correspond aux lectures ordinaire ou savante. La compréhension prend place dans un cadre cognitif qui permet de faire avancer la lecture, en considérant un espace textuel parfois plus petit que la phrase mais fréquemment plus important.

Le processus *argumentatif*, quant à lui, est le lieu de l'interaction entre le texte et le lecteur. Celui-ci émet des hypothèses à propos de ce qu'il lit, qui seront validées ou

⁴⁸ Ce lecteur « implicite » est proche du lecteur « modèle » défini par U. ECO (1985).

infirmées par la suite de la lecture. L'auteur amène le lecteur vers une fin, il le guide et oriente son interprétation, notamment dans le cas du roman où le cadre narratif crée une cohérence dans laquelle peuvent se développer ces hypothèses et où le sens peut se construire.

Plus complexe, le processus *affectif* est une composante essentielle de la lecture. Il permet de maintenir l'intérêt du lecteur par son identification aux personnages, à leurs actions, qui suscitent la sympathie, l'empathie, la pitié, le rire. Ces émotions figurent en effet en bonne place parmi les plaisirs principaux de la lecture car l'identification et l'émotion sont liées, elles entrent en relation avec l'imaginaire du lecteur pour construire des images intérieures. Elles participent également à l'expérience de l'altérité. Le lecteur peut devenir un autre grâce à l'identification suscitée par la lecture, autre qui n'est plus face à soi, mais qui devient une partie de soi. Le processus affectif est donc particulièrement prégnant dans le cas de la lecture littéraire.

Enfin, le cinquième processus qui est distingué est *symbolique*. Tout lecteur appartient à une société qui véhicule des images et un imaginaire collectif dont il est difficile de s'abstraire. La lecture d'un texte entre donc en relation avec cette inscription culturelle et spatio-temporelle qui influe sur la réception du texte, sur le mode de lecture employé et sur l'interprétation qui peut être faite. Le lecteur comme le texte ont parfois le choix de reprendre ou de refuser cet imaginaire collectif, mais dans les deux cas, la dimension symbolique de la lecture est bien présente. Cette dimension est d'ailleurs à double sens, car la lecture peut elle-aussi agir sur la culture. Pour illustrer cette idée, V. JOUVE (1993) rappelle que « le retentissement considérable des œuvres des Lumières a pesé sur l'évolution intellectuelle du XVIII^e siècle » (1993 : 13). Le processus symbolique permet alors de mettre en valeur l'influence réciproque du contexte sur la réception d'un texte. Il montre également l'usage qui peut être fait de certaines figures courantes dans la société concernée. Il peut s'agir de stéréotypes dans certaines publications, comme les romans sériels sentimentaux, ou de concepts, de valeurs, de formes appartenant au savoir collectif et définitoire d'une société.

La conceptualisation de ces cinq processus montre bien le rôle central du lecteur réel. La lecture est une construction, elle actualise le texte, mais dans le cadre d'une inscription culturelle et spatiotemporelle. Il n'est plus seulement question d'observer comment le texte agit pour guider le lecteur ou quelle est la place de celui-ci dans l'œuvre,

il s'agit d'établir ce qui entre en jeu au moment de la lecture, et plus particulièrement de la lecture littéraire.

3.2.2.3. La lecture littéraire

Ces cinq processus interviennent effectivement tous à des degrés divers quand un lecteur lit un texte littéraire, pour lui permettre de comprendre et de prendre une part active à sa lecture. L'ordre dans lequel nous les avons présentés montre leur importance croissante lorsque la lecture est réellement littéraire, quand le lecteur tient compte des spécificités de ces textes et use de stratégies adéquates. L'acte de lire requiert l'usage des deux premiers processus, la compréhension a besoin du processus cognitif pour mettre en œuvre le processus argumentatif, tandis que les processus affectif et symbolique trouvent un espace propice à leur développement. À ces processus s'ajoutent des stratégies de lecture particulières qui les ordonnent et qui permettent au lecteur de donner tout son sens à l'œuvre, qu'il s'agisse du sens voulu par l'auteur ou perçu par le lecteur.

Nous l'avons souligné plus haut, le lecteur actualise le texte, il le fait exister par sa lecture et par la relation qui en naît. J.-L. DUFAYS (1994) va plus loin et propose de considérer le caractère littéraire d'un texte comme un effet du lecteur :

«le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture. [...] l'idée que la littérature est une composante immanente à un certain type de textes conduit à une impasse ; il faut affirmer avec force que la littérature est un effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi. » (1994 : 213, l'auteur souligne)

Certaines stratégies de lecture permettent alors de dévoiler le caractère littéraire du texte et de le considérer comme tel. Elles mobilisent de nombreuses compétences pour percevoir la portée du texte, son caractère transgressif ou au contraire conforme, sa polysémie et son originalité. L'actualisation du texte par le lecteur devient double, il le fait exister et lui permet d'accéder à son statut de texte littéraire.

Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, cette conception du littéraire est renforcée par les observations qu'il est possible de faire en classe. Le paratexte y est en effet déterminant. Les documents peuvent être lus de manière neutre, pour répondre à une consigne, les textes fabriqués sont parfois présentés à la manière des documents authentiques et inversement, et l'apprenant est susceptible de lire un texte en lui appliquant des stratégies erronées. La question se pose alors de la conservation de la littérarité ou plus simplement de sa nature exacte.

L'un des ouvrages de C. POSLANIEC intitulé *Vous avez dit « littérature » ?* (2002) renforce cette idée puisqu'il démontre la difficulté à déterminer le caractère littéraire d'un texte quand on ne dispose que d'un extrait sans paratexte. Le lecteur a besoin d'être guidé pour pouvoir user de stratégies adaptées dans un mouvement de va-et-vient où le texte occupe son statut par cette lecture adéquate. L'auteur ajoute cependant une restriction à propos du lecteur :

« si la littérarité est une fonction de la lecture, mesurable à la quantité d'étonnement, d'admiration, que produit cette lecture, elle dépend donc aussi des compétences du lecteur, de sa capacité de percevoir ou non certains agencements du livre, certaines techniques utilisées par l'auteur, de sa maîtrise de la langue et, d'une façon générale, de sa culture et de ses expériences passées. » (2002 : 80)

Le lecteur doit donc être formé à la lecture littéraire, il doit être guidé pour choisir les bonnes stratégies et ainsi lire le texte dans de bonnes conditions. En classe de français langue étrangère, la compétence linguistique est première, mais les compétences culturelles ou techniques peuvent aussi avoir leur importance. C'est sans doute ce qui pousse les concepteurs de manuels à utiliser majoritairement le texte romanesque, genre qui semble a priori le plus simple à exploiter pédagogiquement.

Dans le domaine du français langue maternelle, la « lecture littéraire » est un champ de recherche qui répond aux demandes des enseignants de collège et de lycée. Ceux-ci souhaitent disposer d'outils exploitables en classe face à un public différent du notre. Dans une classe de français langue étrangère, la lecture littéraire sera plutôt conçue en relation avec ce qu'elle est dans une situation de lecture authentique. Il s'agit de donner les outils nécessaires aux apprenants pour pouvoir lire un texte littéraire en langue étrangère dans et en dehors de la classe.

On le voit, l'appellation « lecture littéraire » peut recouvrir plusieurs acceptions dont la première, et sans doute la plus fréquente, désigne simplement un mode de lecture non déterminé où la nature littéraire du support prime sur le processus employé. Le caractère littéraire du texte est le seul élément qui justifie cette dénomination, le lecteur et la réception du texte n'étant pas pris en compte.

Pour suppléer à ce manque et disposer d'une notion portant davantage sur la pratique de l'objet, J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE et D. LEDUR (2005) proposent de concevoir

la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique » (2005 : 93) entre deux modes de lecture : la distanciation et la participation.

La distanciation est ce que K. CANVAT (2007) cité plus haut nomme « la régie de compréhension » (2007 : 23). Le lecteur suspend la valeur référentielle du texte, il recherche les symboles auxquels celui-ci a recours, il l'observe comme ayant une polysémie maximale. La littérature est considérée comme ce qu'elle est : de la fiction et une illusion de réalité construite par un auteur en utilisant des procédés techniques spécifiques. Lire de cette façon offre des avantages au niveau pédagogique, cela « va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs » (DUFAYS, GEMENNE, LEDUR, 2005 : 92). Cela ne laisse aucune place, cependant, au plaisir de lire. Le processus affectif décrit plus haut, constitutif de la lecture authentique, est mis de côté dans cet exercice artificiel de lecture, artificiel parce qu'incomplet.

À l'opposé de cette conception, la lecture conçue comme une participation restitue l'illusion référentielle et l'implication du lecteur. C'est la « régie de progression » de K. CANVAT (2007 : 23) ou la lecture ordinaire, celle qui ne se soucie que du plaisir du lecteur. Impliqué dans le texte, il ne pratique aucune analyse critique, ne décode aucun symbole et accepte tout ce qui est écrit au fil du texte. Dans ce mode de lecture, « les valeurs associées [...] sont celles de la lisibilité (l'unité, la cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référentialité » (DUFAYS, GEMENNE, LEDUR, 2005 : 92). Le lecteur peut choisir le livre en fonction du plaisir qu'il en attend et a à sa disposition l'ensemble de la production littéraire, restreinte comme élargie. Ce type de lecture est d'ailleurs celui que l'on associe généralement aux ouvrages appartenant au champ de production élargie, la distanciation étant théoriquement l'apanage du champ de production restreinte. Sans doute est-il possible d'envisager une autre répartition, car un roman sentimental peut aussi être lu en adoptant un mode de lecture distancié. Dans le contexte d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, ce mode de lecture amène l'apprenant-lecteur à faire appel à ses émotions et à son imagination. Il peut ainsi concevoir la lecture comme une activité qui lui apporte une satisfaction psycho affective. Cependant, dans une classe, cette lecture présente le désavantage d'être justement trop ordinaire. En s'appuyant sur le plaisir et le goût de lire, elle n'apporte aucune spécificité et, donc, aucune compétence nouvelle, si ce n'est l'accès au livre, déjà important.

C'est pour cette raison que la lecture littéraire doit être conçue comme un équilibre harmonieux entre ces deux conceptions, notamment en classe de langue étrangère. La distanciation demande de nombreuses compétences que les apprenants n'ont pas toujours, y compris en langue maternelle, et le plaisir de la lecture propre à la participation peut être un objectif intéressant dans une situation où le développement de l'autonomie est important. Il faut alors adopter un mode de lecture où le lecteur s'implique affectivement dans l'activité qu'il pratique tout en conservant une distance critique, où les apprentissages sont possibles, conjointement à l'appréciation de cette activité. Facteur de motivation, l'aspect plaisant de la lecture des textes littéraires ne peut que faciliter les tâches communicatives et les projets mis en place autour de ce type de document.

Cette théorie proposant une lecture double, à deux facettes complémentaires, s'appuie sur les écrits de M. PICARD (1986) et notamment sur les propositions faites dans son ouvrage *La Lecture comme jeu*. Il invite à dissocier différentes instances lectoriales qui se conjuguent à des degrés différents au moment de la lecture et mettent en relief les postures variées adoptées par le lecteur, ou l'apprenant-lecteur dans notre cas. Selon M. PICARD (1986), donc, le lecteur intègre un jeu complexe quand il ouvre un livre, un jeu dont il accepte les règles par sa lecture. Il devient alors lecteur et joueur, chacune de ces deux figures pouvant être décomposée.

Il y a tout d'abord le « liseur », lecteur physique en train d'accomplir l'activité de lecture, qui est associé au « jouant », joueur réel. Mais tous deux sont « comme vidés d'une partie d'eux-mêmes, sourdes présences : corps, temps, espaces à la fois concrets et poreux » (1986 : 113). Ils appartiennent à la réalité, ils ont un contact physique avec le livre et avec ce qui les entoure, ce contexte jouant un rôle dans la lecture. Aucun lecteur ne peut s'extraire complètement de la situation dans laquelle il lit.

La deuxième figure proposée par M. PICARD (1986) est celle du « lu » qui se conjugue au « joué ». Ces deux instances sont celles qui s'adonnent au plaisir du texte, aux identifications qu'il propose, à l'abandon à la fiction et au plaisir de lire. Loin des lectures sérieuses, elles acceptent l'illusion proposée par l'auteur et adoptent une lecture active pendant laquelle la relation au texte se déploie pleinement.

Pour compléter ce schéma du lecteur, la figure du « lectant » permet de désigner celui qui interprète, qui analyse le texte et prend du recul par rapport à ce qui est dit. Le lectant peut interpréter ou jouer, il peut s'attacher à déchiffrer le sens global d'un texte, ou s'intéresser à la narration et aux stratégies qu'elle utilise. Nécessairement connaisseur, le

lectant fait appel à l'intertextualité, à l'appartenance générique, à ses connaissances du champ littéraire car il « associe le plaisir de "bien jouer" à celui de découvrir pourquoi "c'est bien joué" » (*op. cit.* : 246).

En situation de lecture littéraire, le lecteur est ainsi dans un rôle agissant, qui l'implique doublement dans la lecture. Toutefois, cette lecture littéraire est aussi définie par la tension qui se crée entre le lectant et le lu, tension qui instaure un aller-retour entre le ressenti et la pensée, entre la réalité et la fiction. Il y a jeu avec le texte pendant la lecture et jeu entre deux positions qui permettent d'accéder au texte dans son ensemble.

Par cette théorie, la lecture ordinaire relevant du lu et la lecture savante associée au lectant sont repositionnées sur un continuum où l'opposition qui les caractérisait n'a plus lieu d'être, de même que leur relation hiérarchique. Le lecteur, quant à lui, voit sa position revalorisée par la mise en valeur de son ressenti, de ses émotions, qui sont ainsi autorisés à côtoyer une stratégie de lecture distanciée. Sans aller jusqu'à la thèse de S. FISH (2007) qui affirme dans *Quand lire c'est faire*, que le lecteur est celui qui crée le texte, cette théorie permet de considérer la lecture littéraire comme un acte double, pendant lequel le lecteur évalue, interprète et analyse le texte tout en pratiquant une activité plaisante, l'une et l'autre pouvant être confondues.

Nous disposons à présent d'un sixième mode de lecture, la lecture littéraire, qui permet de rendre compte des stratégies globales auxquelles fait appel le lecteur face à un texte littéraire, dans une situation de lecture authentique. Usant de la participation et de la distanciation, il aborde le texte d'une manière unique, s'engageant dans la lecture tout en ayant conscience du caractère fictionnel de ce qu'il lit. Il accepte le contrat de lecture proposé par l'auteur, il s'implique affectivement et lit le texte en relation avec ses lectures précédentes, avec ses connaissances personnelles – informations portant sur l'écrivain, sur le sujet de l'ouvrage, etc. – bref, il instaure une relation entre le texte et ce qui le constitue en tant qu'individu.

Par ailleurs, ce processus de lecture peut être inconscient et non associé à une situation d'enseignement / apprentissage. En relation avec le cadre dans lequel a lieu la lecture, l'apprenant pourra penser que l'enseignant attend de lui une lecture studieuse, plus habituelle en situation scolaire. Or si l'autonomie de la lecture est l'objectif visé à long terme, il est important de développer des stratégies de lecture propres à des situations non scolaires, qui pourront également être utilisées pour la lecture de texte en langue

maternelle. Les activités proposées, les projets mis en place seront donc orientés de façon à permettre le développement d'un espace propice à la lecture littéraire des textes de cette nature. Cependant, toutes les activités ne permettent pas cette lecture, et l'intérêt de développer des stratégies multiples a déjà été souligné. Plusieurs stratégies seront alors utilisées en classe, la lecture littéraire étant toutefois plus présente en raison de son adéquation à ce type de texte.

3.2.2.4. Plaisir de lire

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaitons insister sur un aspect de ce mode de lecture qu'est la lecture littéraire, qui peut prendre une importance particulière en classe : le plaisir de lire.

L'analyse du texte a une place prépondérante dans le cadre scolaire. Parfois rébarbative, elle constitue l'objectif d'une grande partie des activités de lecture et appartient aux habitudes scolaires d'une grande partie du public des apprenants. Elle peut prendre la forme d'une analyse grammaticale, syntaxique, lexicale, stylistique ou autre, et accompagne généralement la lecture des textes littéraires en classe. Sans remettre totalement en question cet état de fait qui permet d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire, la prise en compte du plaisir de la lecture et la mise en œuvre d'activités qui lui laissent une place peuvent agir sur la motivation des apprenants et faciliter la réalisation de ces activités. Lire un texte littéraire en langue étrangère n'est pas chose facile, de nombreuses difficultés peuvent être décourageantes et empêcher l'apprenant de trouver un intérêt à cette lecture, notamment s'il lit peu de littérature dans sa langue maternelle. Diriger cette lecture vers d'autres modalités, comme celle du jeu, peut alors instaurer un nouvel intérêt et une motivation qui permettront de faciliter les acquisitions visées par ailleurs.

Dans un article récent, F. CICUREL (2007) interroge les postures de lecture possibles face au texte littéraire et analyse les éléments qui pourraient permettre de motiver les apprenants. Dans la conclusion de ce texte, elle fait plusieurs constatations qui l'amènent à cette dimension ludique de la lecture :

« L'éloignement de la langue, la présence de références culturelles peu connues demandent un effort de compréhension tel qu'il risque de provoquer la disparition du plaisir à lire. Les médiations et étayages que constitue la parole professorale ont tendance à didactiser la situation de lecture et à la rendre avant tout scolaire et non littéraire. Il faudrait tout au contraire que le sujet lisant aille au texte comme on va à un jeu. » (2007 : 170).

Les propositions de M. PICARD (1986) sont toujours présentes, tant elles ont renouvelées l'approche des textes. Elles semblent apporter une solution idéale au manque de motivation des apprenants en instaurant une relation nouvelle au texte littéraire. Il ne s'agit plus d'une œuvre patrimoniale intouchable dont il faut trouver le sens que lui donne une société, mais un texte qui attend du lecteur une participation active et l'acceptation au moins partielle des règles du jeu. Le texte littéraire devient un espace ludique, dans lequel l'apprenant peut s'investir et proposer sa propre lecture. Cet investissement engage l'affect, les émotions, il peut correspondre à une identification de l'apprenant au personnage, comme à la découverte d'un ailleurs inconnu. Le texte se fait « espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire » (CUQU, GRUCA, 2005 : 427).

Dans la relation qui s'instaure alors entre le texte et l'apprenant, l'enseignant est un médiateur qui s'efface, pour laisser interagir le vécu et la personnalité de l'apprenant-lecteur avec le contenu du texte. Il recueille ensuite, après la lecture, ce qu'il en ressort et les propositions de son groupe-classe. Cette démarche n'est pas incompatible avec l'existence d'une interprétation institutionnelle des textes. Elle laisse simplement l'apprenant ressentir ce qu'il lit et s'exprimer, avant de lui proposer ce que la société et l'institution disent du texte.

Par ailleurs, le plaisir de la lecture a été traité et revendiqué par de nombreux auteurs parmi lesquels nous citerons R. BARTHES (1973) et D. PENNAC (1992), œuvrant tous deux pour que le lecteur soit libre face au texte. Comme le dit R. BARTHES (1973), « nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations » (1973 : 19), ce que D. PENNAC (1992) reprend quand il revendique pour le lecteur dix droits imprescriptibles dont le deuxième est « le droit de sauter des pages » (1992 : 171). En classe, l'usage d'extraits ou de textes courts peut interdire le développement de ces droits. Ils sont pourtant constitutifs de la compétence du lecteur qui sait, même inconsciemment, qu'il n'est pas tenu de lire l'intégralité du texte. L'apprenant, au contraire, pris dans la lecture studieuse, s'astreint à tout lire, de peur de ne pas comprendre et de ne pas voir ce qui pourrait être important pour l'activité à réaliser.

On peut alors interroger le choix du support qui s'oriente quasiment toujours vers ces extraits. Ce choix n'empêche cependant nullement de montrer l'intérêt des descriptions ou d'autres types textuels au sein des œuvres, et les droits du lecteur sont assez nombreux pour que certains d'entre eux puissent être appliqués en classe même à partir de la lecture

d'extraits. Le quatrième, par exemple, affirme « le droit de relire » (*op. cit.* : 179), généralement encouragé par les enseignants, tandis que le septième revendique « le droit de lire n'importe où » (*op. cit.* : 187) et le cinquième « le droit de lire n'importe quoi » (*op. cit.* : 180), qui ouvrent tous deux le corpus et les modalités de lecture en classe. D'autres droits sont plus délicats comme « le droit de ne pas lire » (*op. cit.* : 167) qui ne peut dépendre de l'apprenant dans un contexte scolaire, mais qui nous amène à un facteur important intervenant lorsque la lecture est réellement littéraire : la motivation.

Il est en effet possible de se poser la question de l'intérêt de cette lecture, et de nombreux apprenants se la posent : pourquoi lire des textes littéraires ? quels sont les bénéfices à tirer de ces documents et sont-ils assez intéressants pour figurer dans la progression des apprenants ? Une réponse institutionnelle peut être apportée à ces questions. Le texte littéraire est mentionné dans le *CECR*, il doit donc être maîtrisé par les apprenants. Une autre réponse, plus proche des réalités de l'apprentissage, est la nécessité de développer l'autonomie des apprenants en vue de lectures futures, et de diversifier les stratégies à leur disposition pour ces activités. L'accès au texte littéraire n'est pas indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère, mais il permet de lire dans cette langue, de la pratiquer, d'accéder à un élément prégnant de sa culture et de prendre plaisir à cette activité. Or, si la lecture littéraire est un jeu, si elle s'inscrit dans une relation ludique entre l'apprenant et le texte, la question de l'intérêt de cette lecture se résout d'elle-même.

Pourquoi lire ? Pour se faire plaisir. C'est la raison qui pousse de nombreux lecteurs à ouvrir des livres chaque jour et à poursuivre leur lecture. Lorsque le livre ne touche pas le lecteur, lorsque celui-ci ne trouve aucun agrément à sa lecture, il l'abandonne et le remplace. Quand il y entre, au contraire, le lecteur se délecte de découvrir un nouvel espace, car comme le dit V. JOUVE (1993) :

« lire est un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience : le lecteur qui, dans un premier temps, quitte la réalité pour l'univers fictif fait, dans un second temps, retour dans le réel, nourri de la fiction » (1993 : 80).

L'échange qui naît entre le texte et son lecteur est bien à double sens. L'un donne son temps, son attention, s'investit dans le texte, laisse ses émotions agir, tandis que l'autre offre un espace ouvert où chacun peut prendre ce qu'il veut. Lieu de réflexion autant que de ressenti, le texte littéraire se découvre et permet au lecteur de faire de même.

Établir une relation entre le texte littéraire et l'apprenant par l'instauration d'une situation de réception ludique et source de plaisir, peut ainsi modifier l'image de ce type de document et atténuer d'éventuelles appréhensions. A. SÉOUD (1997) distingue plusieurs formes de plaisir possibles pendant une lecture :

« La première forme de plaisir est donc, pour simplifier, celle qui résulte de la projection de soi, de la reconnaissance de soi dans le texte, qui renvoie paisiblement au lecteur sa propre image, le confortant dans ses habitudes de pensées, ses goûts, sa culture ; c'est sans doute la forme de plaisir la plus familière, ou tout au moins la plus répandue. La deuxième est moins sécurisante ; elle ébranle les convictions du lecteur, suscite chez lui le doute, brise ses attentes : on comprend que cette forme de plaisir soit de *nature* différente de la première. » (1997 : 66-67 l'auteur souligne).

Entre identification et découverte, une autre tension se découvre qui interpelle le développement de la compétence interculturelle des apprenants. Le texte littéraire joue son rôle dans la classe de français langue étrangère, quand il présente une réalité différente, inconnue ou méconnue du lecteur, tout en lui permettant de s'appuyer sur un élément, de s'identifier à un personnage ou de pouvoir faire une comparaison. Sans être l'unique voie vers l'appréciation de la littérature, c'est une proposition qui permet de répondre à plusieurs objectifs à partir d'un même document.

Le plaisir associé à la lecture littéraire provient donc du va-et-vient qu'opère le lecteur entre participation et distanciation, et des éléments textuels qui lui permettent de se retrouver dans le texte ou au contraire de se plonger dans une réalité différente, dépaysante. Il est à la fois interne et externe au texte, puisqu'il relève de son contenu et de l'attitude adoptée par le lecteur. La lecture studieuse est alors à réserver à certaines activités qui la nécessitent, afin de développer un autre mode de lecture des textes. La classe de français langue étrangère peut devenir le lieu où l'apprenant-lecteur s'amuse avec le texte, part à la recherche d'indices, et laisse un espace à son imagination et à son affectivité. L'apprenant peut être détective ou explorateur de la réalité décrite, il est en quête du sens au fur et à mesure de ses lectures et relectures.

Le texte littéraire est à cet égard exemplaire de la superposition possible des significations. Le sens premier est important pour la compréhension du texte, il l'est aussi parce qu'il peut donner accès à une signification plus profonde, mettant en jeu différentes dimensions. Il n'est pas toujours possible d'accéder à ces strates souterraines en fonction des compétences des apprenants ou du temps imparti par le cadre institutionnel. De plus, le

texte ne se donne pas facilement à lire, « il ne se laisse pas voir au travers d'une vitre transparente, comme tout autre document authentique, mais au travers d'une forme qui fait sens et, s'il transmet un message, celui-ci est opaque, entièrement contenu dans ses propres marques. » (CUQ, GRUCA, 2005 : 425). Le lecteur doit se faire archéologue ou enquêteur, pour mettre au jour ce qui est caché.

On le voit, la lecture littéraire relève finalement davantage de la posture adoptée par le lecteur que du texte lui-même, et en raison de sa complexité, elle ne peut être réduite à une conception minimale de lecture de textes littéraires considérés comme types de document. Cette complexité doit cependant être limitée dans une classe de langue étrangère, où son apprentissage sera progressif. Le passage d'une lecture studieuse à une lecture plus libre, ludique, ayant des objectifs inscrits dans la progression pédagogique tout en laissant une place au plaisir de lire, se fait en plusieurs séances et par le moyen de nombreux textes et d'activités diversifiées. Au fil de ces activités et de projets variés, les apprenants expriment davantage leurs impressions, laissent une place à leurs sentiments et parviennent à conjuguer la distanciation nécessaire à la réalisation des activités qui leur sont proposées, et la participation qui redonne du sens à la lecture des textes littéraires.

Mettre en avant la dimension ludique, plaisante et surtout active de ce mode de lecture remotive aussi les apprenants et permet de pallier l'image parfois très négative qu'ils associent à ces textes. C'est une première étape qui ouvre les possibilités d'activités et fait évoluer le rapport au document afin de faciliter les apprentissages. Il ne s'agit pas de transformer totalement cette activité en jeu mais d'exploiter le plaisir de lire qui existe en langue première pour qu'il trouve sa place en langue étrangère. Il se peut également que l'apprenant n'éprouve aucun plaisir à lire des textes littéraires dans sa langue première, ce qui interdit d'envisager une « simple » transposition pour proposer au contraire un apprentissage progressif et complet de la lecture littéraire entendue comme une relation ludique entre le texte et le lecteur.

Par conséquent et du fait de ses caractéristiques, le texte littéraire doit être considéré comme un support pédagogique particulier, qui présente un intérêt à condition de mettre en place une situation de réception spécifique. Patrimonial, culturel, porteur de valeurs reposant sur les institutions et sur la société, il peut avoir une mauvaise image auprès des apprenants parfois réticents à son exploitation. Proposer un autre mode de lecture, complexe mais permettant de remotiver les activités qui lui sont associées, peut

être une voie d'accès à la littérature et à l'autonomie par l'acquisition de stratégies de lecture diversifiées.

En adoptant le mode de lecture littéraire, l'apprenant devient lecteur par l'instauration d'une relation réelle avec le texte, par son investissement psycho affectif dans son activité de lecture et par une lecture active. Il ne s'agit plus uniquement de comprendre le texte, celui-ci doit toucher son lecteur qui se l'approprie et en tire un bénéfice. Dans la classe, l'apprenant reste apprenant-lecteur, position imposée par le cadre institutionnel, sans qu'il soit interdit à l'enseignant d'instaurer des espaces plus libres où il pourra devenir pleinement lecteur.

Nous concluons avec M. PICARD (1986) en constatant que si le liseur qu'il distingue est présent dès les débuts de l'apprentissage de la lecture, le lu, au contraire, se développe au fil des livres et des lectures. Quant au lectant, ses compétences sont en grande partie liées aux apprentissages scolaires, ce qui lui impose d'être le résultat d'un long apprentissage. Les apprenants de français langue étrangère, ou plus largement de langue étrangère, seront donc tous liseurs mais pas immédiatement lecteurs. Ils le deviendront grâce à la lecture régulière de textes littéraires et à la mise en place d'activités et de projets qui leur permettront de développer les stratégies propres à la lecture littéraire. Le lu trouvera progressivement un espace où se déployer tandis que le lectant disposera d'outils supplémentaires pour interpréter le texte.

4. Le texte littéraire dans les manuels

Jusqu'à présent, nous avons évoqué la présence et le rôle du texte littéraire dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, par le biais des textes théoriques didactiques. Les nombreuses publications scientifiques qui ont vu le jour depuis les années 1980 ont effectivement permis de constituer une didactique de la littérature autonome et conséquente qui tient compte d'un grand nombre de domaines de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

La conception qui s'en dégage reste cependant trop souvent théorique car les pratiques pédagogiques ne sont pas toujours en conformité avec ces discours. Les situations de classe varient, les enseignants sont plus ou moins formés et les cadres institutionnels sont parfois contraignants. La littérature occupe alors une position délicate où elle peut se voir évincée des programmes, son utilisation n'étant pas garantie.

Afin de mieux connaître la pratique du texte littéraire en classe et en tenant compte de cette variabilité, nous avons choisi d'observer un élément commun à un grand nombre de situations d'enseignement / apprentissage : le manuel de français langue étrangère. Support d'apprentissage très répandu, il présente l'avantage d'une durée d'utilisation relativement longue et d'une audience large.

Selon les éditeurs, le manuel peut être utilisé 2 à 3 ans en moyenne, et son renouvellement est lié aux innovations méthodologiques et à l'actualité de son contenu. L'utilisation des documents authentiques dans ces ouvrages entraîne en effet une datation des documents présentés plus marquée qu'auparavant, ce qui nécessite une anticipation pour les concepteurs et un changement de manuel régulier pour les enseignants. S. PLANE (1999) constate d'ailleurs, dans la présentation du colloque *Manuels et enseignement du français* que « la rapidité dans la diffusion des ouvrages scolaires fait des manuels des objets consommables, rapidement renouvelés, et suffisamment divers pour viser la satisfaction de besoins variés. » (1999 : 9). Les propositions des éditeurs vont dans ce sens et s'attachent à publier de nouveaux titres régulièrement.

Pourtant, dans de nombreuses situations d'enseignement / apprentissage, l'utilisation d'un manuel peut durer beaucoup plus longtemps. Il s'agit d'un investissement matériel, le livre de l'élève étant généralement accompagné de cassettes, de vidéo et aujourd'hui de CD ou de CD-Rom, et d'un investissement personnel dans la mesure où l'équipe pédagogique et l'enseignant doivent préparer de nouvelles séquences pédagogiques, se familiariser avec la méthodologie choisie par les auteurs et éventuellement compléter le manuel avec d'autres documents. Par conséquent, l'utilisation effective d'un ensemble pédagogique peut sans doute être plutôt comprise dans une durée allant de 5 à 10 ans.

C'est en fonction de ces éléments que nous avons réuni un ensemble de manuels de français langue étrangère édités en France par les trois éditeurs principaux⁴⁹ de cette discipline entre 1999 et 2008. Un corpus de 20 méthodes généralistes s'adressant à un public d'apprenants adultes et de grands adolescents a ainsi été constitué, un lieu d'édition unique et un public identique conférant à cet ensemble une homogénéité nécessaire à notre analyse.

Le choix de la France comme lieu d'édition répond à un double objectif. Il s'agit d'abord d'observer les orientations choisies par les concepteurs de manuels lorsque ceux-ci partagent le même espace géographique et culturel que les textes observés. La littérature est l'objet de représentations multiples liées à son caractère culturel et patrimonial, ainsi qu'à l'histoire de chacun. L'ancrage des manuels en France circonscrit alors ces représentations à une aire géographique et culturelle précise et invite à relier certains choix pédagogiques au contexte institutionnel français⁵⁰. Cela nous permet ensuite de disposer d'un nombre relativement important de manuels édités en un lieu unique, ce qui aurait été difficile si nous avions considéré une autre aire géographique. De plus, les méthodes de ces éditeurs sont très répandues hors de France, notamment par le biais des Centres Culturels Français, des Alliances Françaises et des lycées français qui les diffusent largement.

⁴⁹ Il s'agit de Clé international, Didier et Hachette Français langue étrangère.

⁵⁰ La plupart de ces manuels se veulent universalistes, et peuvent théoriquement être utilisés dans toutes les situations d'enseignement / apprentissage possibles. G. ZARATE (1993) souligne les limites de cette conception universaliste, en appelant à « être vigilant avec les outils qui s'en réclament, en particulier, ceux qui tirent argument du fait qu'ils sont produits dans le pays dont la culture est enseignée ». Elle ajoute : « pas plus que ceux qui sont les produits de l'édition locale, ces outils n'échappent aux distorsions propres aux intérêts du pays où ils sont édités » (1993 : 28). Le choix que nous faisons à propos du lieu d'édition ne néglige pas cet argument et si ces manuels sont utilisés dans de nombreux pays, nous n'oublions pas qu'ils sont d'abord français.

L'utilisation d'une méthode française est un gage de qualité dans de nombreux pays, où ces manuels sont disponibles dans les librairies proches des établissements culturels et scolaires français.

La période temporelle prise en compte débute peu avant la publication du *CECR*, et inclut les dernières méthodes considérées ou affichées comme étant communicatives. En 1999, l'approche communicative est majoritaire dans ces manuels et a assimilé l'ensemble des évolutions méthodologiques proposées par les didacticiens. Les années qui suivent, au contraire, sont marquées par des changements progressifs dont la plupart sont encore en cours. Afin de pouvoir observer ces évolutions, nous avons introduit dans le corpus certains ensembles pédagogiques, comme *Écho* et *Alors ?*, qui ne sont pas encore publiés en intégralité, tandis que d'autres sont peu utilisés à ce jour, comme *Scénario* dont la parution date de février 2008. Nous avons pourtant choisi de les intégrer au corpus car ils témoignent du statut du texte littéraire dans la méthodologie actuellement en formation, qu'il s'agisse de l'approche par compétences ou de la perspective actionnelle.

Depuis la parution du *CECR* en 2001, deux phases de modification des manuels peuvent d'ores et déjà être distinguées. Le cadre théorique de l'approche communicative a d'abord été conservé pour être supplanté par la suite par la perspective actionnelle. Il s'ensuit une pluralité des orientations pédagogiques affichées dans les avant-propos des ouvrages, qui correspond rarement à une chronologie synchrone.

Ainsi, les méthodes les plus audacieuses se réclament dès leur couverture d'une orientation innovante, comme c'est le cas d'*Alors?* qui revendique son appartenance à l'approche par compétences. D'autres, comme *Alter Ego*, mettent en avant leur utilisation des « tâches communicatives » tout en évitant d'utiliser l'expression « approche communicative » et sans citer encore celle de « perspective actionnelle ». Certaines évoluent de niveau en niveau, comme *Tout va bien !*, méthode qui « insiste particulièrement sur l'acquisition d'une compétence de communication » dans l'avant-propos du niveau 1 et « se situe dans le courant de la méthodologie actionnelle » dans l'avant-propos du niveau 4. L'utilisation du terme « méthodologie » est d'ailleurs le signe d'une recherche de légitimité pour ce niveau où le manuel devient plus accessoire. Parmi les méthodes les plus récentes, *Écho* ou *Scénario* se démarquent en affirmant clairement l'abandon de l'approche communicative puisque la première revendique « une approche orientée vers l'action » tandis que la seconde « met en œuvre une démarche actionnelle innovante, qui allie une approche par compétences et un apprentissage linguistique

approfondi et rigoureux ». La méthode *Ici* choisit une voie médiane et, en proposant de combiner les apprentissages dans et hors de la classe, elle crée une alternance qui « permet de se placer clairement dans une approche communicative avec une perspective actionnelle et interculturelle ». Conforme à la formulation initiale du *Cadre*, les auteurs de la méthode ont choisi de maintenir la méthodologie existante tout en l'enrichissant par cette nouvelle orientation.

Par l'observation du corpus constitué, nous souhaitons dégager la représentation de la littérature et du texte littéraire que peuvent composer les manuels. La classe de langue conditionne en partie la réception d'un type de document et peut lui assigner une image plus ou moins positive, plus ou moins attirante. Le choix des auteurs, des thèmes et des textes eux-mêmes, leur présentation, les activités qui leur sont associées influent sur la représentation qui s'en dégage, et le domaine littéraire est vaste, ce qui est difficile à rendre en quelques extraits. La production littéraire récente peut concurrencer les œuvres dites Classiques, le niveau 1 peut être privé de littérature ou se voir cantonner à un genre unique tandis que le niveau 4 peut présenter une grande quantité de textes littéraires.

Afin de connaître avec précision les différentes modalités d'usage de la littérature dans les manuels de français langue étrangère, nous allons tout d'abord considérer le corpus réuni puis nous observerons le choix des auteurs cités, les genres auxquels appartiennent les textes et leur situation géographique et temporelle. L'exploitation et la présentation des extraits peuvent aussi avoir une grande importance, comme nous le verrons ensuite. Cette analyse nous permettra de déterminer les usages de la littérature liés à l'approche communicative et d'envisager ce que peuvent proposer la perspective actionnelle et l'approche par compétences à propos de ce document si particulier.

4.1. Au fil des manuels

Feuilleter un manuel permet d'en prendre connaissance et de se faire une idée de son contenu. Les éditeurs jouent aujourd'hui sur la séduction et si la couverture est la vitrine de l'ouvrage, sa présentation générale et son organisation ont aussi une grande importance. Les couleurs, la composition, la signalétique attirent l'œil et participent à la

naissance d'une première impression qui va conditionner la sélection de tel ou tel titre par une équipe pédagogique.

Dans ce processus, le texte littéraire est un document qui peut être considéré de multiples façons et être visible également selon différentes modalités. Comme nous le verrons, une rubrique dédiée régulièrement à ces documents d'unité en unité indique un parti pris bien différent de celui adopté lorsque le texte est support d'un exercice de grammaire. Dans ce dernier cas, il est d'ailleurs relativement invisible lors d'un survol rapide du manuel.

Le relevé des textes page après page apparaît alors nécessaire pour connaître avec précision les différents usages qui leur sont assignés.

4.1.1. Un corpus diversifié

Pour appuyer notre analyse, nous avons choisi de prendre en compte les pages du manuel comportant au moins un texte littéraire ainsi que les pages dont la thématique porte sur la littérature, sur la lecture ou qui présentent une illustration s'y rapportant, comme la photo d'un écrivain et la reproduction de couvertures. Les résultats de ce relevé sont présentés en annexe sous forme tabulaire, par méthode et par niveau. Les pages ne comportant pas de texte littéraire figurent dans des cases grisées afin de les distinguer.

Le relevé est organisé en considérant les pages et doubles-pages car les manuels sont généralement structurés en unités qui comportent plusieurs leçons, elles-mêmes subdivisées en doubles-pages thématiques. Les deux positions assignées le plus fréquemment au texte littéraire sont le début et la fin de la leçon. En position initiale dans la première double-page de la leçon, le texte est ce que nous avons nommé une « amorce leçon ». Document déclencheur, il est dans ce cas mis en valeur par la mise en page et clairement signalé. Un grand nombre d'activités peut s'appuyer sur ce texte et sur sa thématique. À l'inverse, la fin de la leçon est une position particulière réservée à la fin de la séance et destinée fréquemment au contenu culturel. Autrefois espace réservé du texte récompense, c'est aujourd'hui un temps ludique, dont le statut est différent et qui peut être laissé de côté par l'enseignant. Le document présenté dans cet espace est évidemment touché par cette différence hiérarchique. Il devient accessoire tout en étant plus plaisant.

Pour pouvoir mettre en relation la taille du texte et sa position dans le manuel, nous avons indiqué sur la première ligne du tableau l'espace occupé par le texte ainsi que la

rubrique où il figure. Certaines d'entre elles sont en grande partie dédiées au texte littéraire, comme « littérature » dans *Belleville*, « à lire, à dire » dans *Ici* ou « lecture » dans *Scénario*. Ces titres sont expressifs et si le premier ne laisse aucun doute sur le contenu, les deux suivants invitent à placer l'apprenant dans une position de lecteur qui convient bien au texte littéraire. La rubrique où figure le texte joue donc un grand rôle car elle va induire un mode de réception et un espace dédié particuliers. Les cas cités ci-dessus réservent un espace important au texte et aux activités qui l'accompagnent. Au contraire, lorsque la rubrique porte sur la grammaire, l'extrait est le texte déclencheur⁵¹ d'un exercice unique. Il occupe 10 % de la page et ne se signale pas clairement en tant que texte littéraire, ce qui interdit à l'apprenant de se placer en position de lecteur. De nombreux cas de figure sont donc possibles, mais le texte littéraire est placé le plus souvent en position d'amorce de leçon ou inclus dans une rubrique qui porte plus particulièrement sur les documents écrits.

Nous avons ensuite mentionné les auteurs cités ainsi que le siècle où ont été publiés leurs écrits, ce qui nous permettra d'observer les choix effectués par époque et localisation géographique. Trois groupes d'écrivains se dégagent rapidement. Le premier est constitué par les auteurs du XX^e siècle que nous qualifierons d'auteurs « à succès » comme A. NOTHOMB ou A. GAVALDA, le deuxième regroupe les écrivains patrimoniaux dont beaucoup appartiennent au XIX^e siècle, E. ZOLA, A. DUMAS ou G. FLAUBERT, tandis que le troisième réunit des auteurs récents moins connus et surtout peu médiatisés appartenant aux littératures. Ces choix a priori variés devraient constituer un panorama assez représentatif des ouvrages proposés aux lecteurs dans les librairies françaises.

La troisième ligne du tableau mentionne la nature des textes. 59 % d'entre eux sont des extraits romanesques, que nous avons identifiés en fonction de leur appartenance générique en distinguant les romans et nouvelles, les romans policiers et les romans de science-fiction. Trois autres catégories viennent compléter cette typologie : les extraits de pièce de théâtre, la poésie et la littérature d'idée. Cette dernière catégorie se distingue de l'essai par l'identification de l'auteur à la littérature, indiquée dans le manuel ou le guide pédagogique. Plus large, elle inclut le récit de vie, le récit de voyage ou même l'essai en fonction de ce qu'indique la biographie de l'auteur, la rubrique et l'ensemble des

⁵¹ Nous reprenons ici la typologie proposée par C. CORDIER-GAUTHIER (2002) qui distingue trois types de textes présents dans le corps du manuel. Les « textes exemplificateurs » (2002 : 28) sont les documents authentiques, les dialogues et les textes fictifs, les « textes analytiques » (2002 : 30) sont les textes qui énoncent les règles ou donnent les explications et les « textes déclencheurs » (2002 : 32) sont les consignes et les exercices.

indications. La présence éventuelle d'une reproduction de la couverture du livre cité est mentionnée dans cette partie du tableau, de même que celle d'une photo de l'auteur.

Chaque texte est destiné à travailler plus particulièrement une des différentes compétences que sont la compréhension écrite (CE) et orale (CO) et l'expression écrite (EE) et orale (EO). Nous avons relevé les indications données par le guide pédagogique et le manuel, ce qui explique que la compréhension écrite, préalable nécessaire à l'utilisation de tout texte écrit ne soit pas toujours notée. Ces compétences sont en relation étroite avec les activités et les tâches qui accompagnent les textes et partagent leur espace. De la même façon, la compréhension du texte n'est pas indiquée lorsqu'elle ne fait pas l'objet d'une consigne explicite ou de question à ce sujet.

Enfin, le titre ou le thème du texte sont mentionnés afin de voir si certains sujets sont plus particulièrement liés au type de document qu'est le texte littéraire. Nous avons évoqué précédemment quelques sujets possibles pour le développement d'une compétence interculturelle. Certains d'entre eux sont présents dans les tableaux sous la forme de « récit de vie » comme dans *Écho* ou du « choix de langue » comme dans *Tout va bien !*. L'expression de soi semble être un thème récurrent elle aussi.

À partir de ces relevés tabulaires, nous avons regroupé les informations recueillies dans un tableau synthétique inséré ci-après qui présente les données chiffrées par manuel et par niveau. Les différentes méthodes ont été regroupées par éditeur et sont classées dans l'ordre décroissant de publication. Les lignes grisées correspondent aux manuels où ne figure aucun texte littéraire mais où peuvent se trouver une ou plusieurs pages portant sur la littérature. Les graphiques présentés dans les analyses suivantes sont réalisés à partir des données chiffrées de cette synthèse.

Niveau	Pages qui abordent la littérature	Nombre d'auteurs cités	Auteurs						Nombre de mention (extrait et couverture)						Auteurs français	Auteurs francophones	Autre communauté linguistique	Reproduction de couverture	Pages comportant un texte de substitution	Pages totales du manuel	Pages comportant au moins un texte littéraire	Pages sans littérature	
			Auteurs du 20 ^e s.	Auteurs du 19 ^e s.	Autre siècle	Patrimonial	À succès	Peu médiatisé	Roman et nouvelle	Pièce de théâtre	Poésie	Littérature d'idée	Roman policier	Science fiction									
1	12	21				5	10	6	2	3	8	2				14	7		5	4	192	8	180
2	10	13	12	1		1	8	4	4			6	1	2		10	3		9	3	192	7	182
1	6	8	7	1		6	1	1		1	7					8					127	6	121
2	10	15	11	2	2	6	8	1	8	1	1	1				14	1		1	1	127	9	117
1	2	2	1		1	1	1					1				1		1	1	2	160	0	158
2	14	14	13		1	4	7	3	10	1	2	1				11	3		11		160	14	146
1	4	3	3			1		2	2		1					3				1	168	3	164
2	16	20	16	3	1	9	4	7	9		2		5	1		18	2		5	4	168	12	152
3	13	18	16	2		7	7	4	10		3	1				13	5		5	4	160	9	147
4	28	48	39	7	2	20	13	15	11	1	6	8	16	3		42	6		13	9	168	19	140
1	0																				160	0	160
2	2	2			2	1	1	2	1	2	1					2				2	175	0	173
3	5	5	3	1	1	4		1	4			1				5					175	5	170
1	0																				144	0	144
2	12	4	4			3		1	1	1	1					2	2		9	3	139	3	127
3	19	10	8	1	1	7	1	2	2	1	2	4				10			3	3	143	16	124
1	4	6	5	1		2	1	3	4	1			1			4	1	1	6	4	191	0	187
2	8	13	8	4	1	11	2		7		3	2				12	1		7	3	191	5	183
3	22	30	27	3		13	11	6	15	2	9	7	3			21	8	1		1	175	21	153
4	19	17	11	6		10	7		5	1	1	2				13	3	1	3	3	174	16	155
1	8	15	9	5	1	12		3			13					14	1		1	2	191	6	183
2	16	21	18	3		15	1	5	6	3	14					19	2				191	16	175
3	31	43	29	12	2	30	9	4	20	5	8	2				41	1	1		4	160	27	129
4	32	35	25	6	4	18	8	9	15	3		7	3			30	1	4	2	3	159	29	127

Tableau 6 : Relevé de la présence des textes littéraires dans les méthodes Clé international

Niveau	Pages qui abordent la littérature	Nombre d'auteurs cités	Auteurs						Nombre de mention (extrait et couverture)						Auteurs français	Auteurs francophones	Autre communauté linguistique	Reproduction de couverture	Pages comportant un texte de substitution	Pages totales du manuel	Pages comportant au moins un texte littéraire	Pages sans littérature
			Auteurs du 20 ^e s.	Auteurs du 19 ^e s.	Autre siècle	Patrimonial	À succès	Peu médiatisé	Roman et nouvelle	Pièce de théâtre	Poésie	Littérature d'idée	Roman policier	Science fiction								
Scénario (2008)	1	4	4	4				3	1	4								3	1	160	3	156
	2	4	3	2	1		2	1		1								3		160	1	156
Alter Ego (2007)	1	6	9	3	3	3	8		1	3			1					1	5	192	1	186
	2	9	11	10		1	2	6	3	5		4						3	3	192	6	183
	3	25	26	20	5	1	18	4	4	5		2		1	1			3	1	192	19	167
	4	14	18	15	2	1	10	6	2	13				2	1			16	2	192	11	178
Taxi ! (2003-2004)	1	1	1	1			1						1					1		128	1	127
	2	5	6	6			3	3	1	1		2						5	1	128	3	123
	3	8	10	8	1	1	6	1	3	5		1		3				10		160	8	152
Forum (2000)	1	1	1	1				1		1								1		210	1	209
	2	2	1	1					1									1	2	128	0	126
	3	11	10	4	4	2	6	2	2	6		3	1					10	1	175	10	164
Reflète (1999-2002)	1	6	6	6			6					6						6		224	6	218
	2	5	6	6			4	1	1	4		4						5	1	191	5	186
	3	9	12	8	2	2	6	4	2	10				2	1			9	2	176	7	167
Hachette Français langue étrangère																						

Tableau 8 : Relevé de la présence des textes littéraires dans les méthodes Hachette Français langue étrangère

Les tableaux statistiques 6, 7 et 8 le montrent, la littérature est présente dans la majorité des manuels. Cette observation confirme qu'il ne semble plus possible aujourd'hui de négliger ce document dans l'intégralité d'un ensemble pédagogique. Si le niveau 1 est parfois frileux, les niveaux 2 et 3 utilisent presque tous les textes littéraires. Les choix sont divers, tant pour la forme du texte que pour sa thématique, et les différents genres littéraires sont représentés.

Ce qui différencie alors les choix des concepteurs du manuel, c'est la proportion de cette présence. Le texte littéraire est un type particulier de document authentique qui se confond avec cette dénomination générique dans les présentations des manuels et dans les avant-propos. L'orientation pédagogique communicative de la méthode est ainsi indiquée par l'usage de ces documents authentiques et non par la présence plus spécifique des textes littéraires, qui peut au contraire l'ancrer dans une tradition plus ancienne.

L'absence de texte littéraire parmi ces documents authentiques est par conséquent signifiante et les auteurs qui font le choix de ne pas l'utiliser affirment leur ancrage dans l'actualité. Ils omettent un type de support pédagogique que d'autres utilisent sans complexe comme le montre la figure suivante :

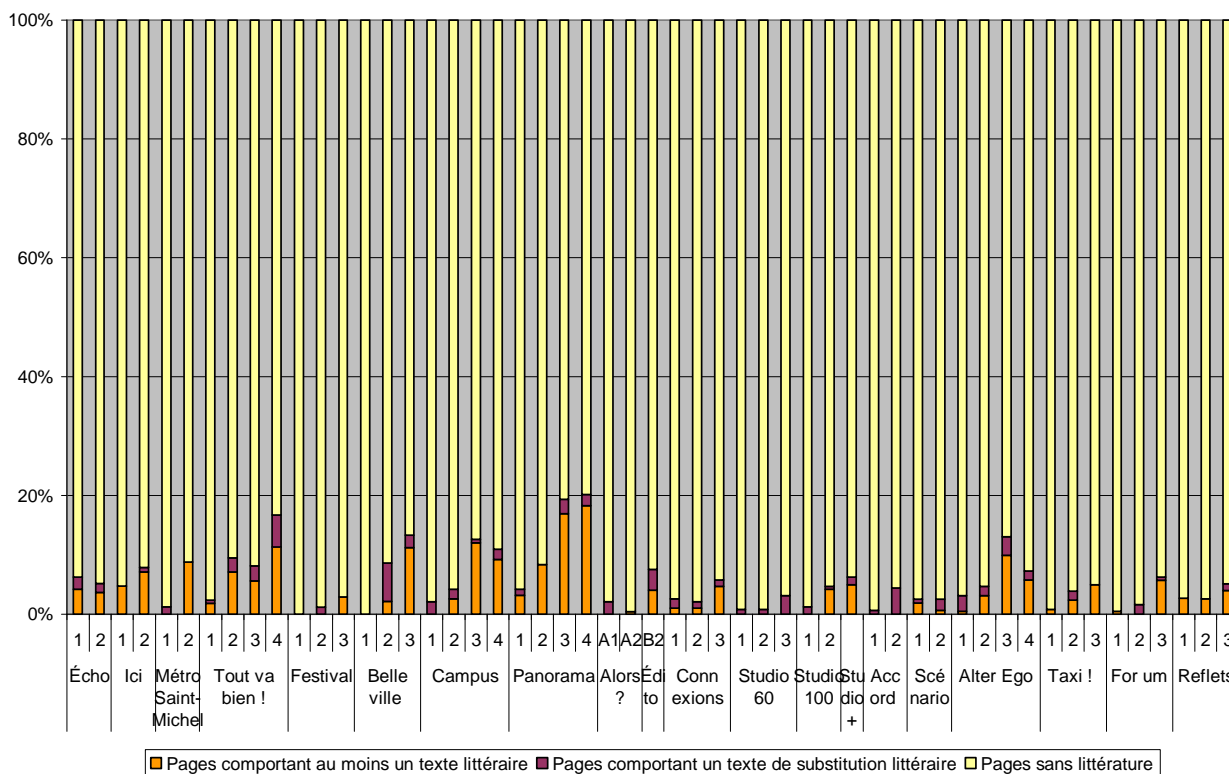


Figure 6 : Répartition proportionnelle des pages portant sur la littérature

Le manuel qui laisse la place la plus grande aux textes littéraires est *Panorama*. 20 % des pages du niveau 4 lui sont consacrées, tandis qu'au niveau 3, il s'agit de 19 %, ce qui dépasse de loin la moyenne de 5 %. Cette méthode n'est pas la seule à choisir cette orientation et il faut distinguer également *Campus*, *Tout va bien !*, *Belleville* et *Alter Ego* dont certains niveaux vont au-delà du seuil des 10 %.

En revanche, les manuels offrant quelques textes littéraires dont le nombre correspond à un pourcentage ne dépassant pas 5 %, sont nombreux. Ils forment quasiment la moitié du corpus, et comme on le voit sur le graphique, il s'agit pour la plupart de niveaux 1 et 2.

Le corpus de manuels réuni est donc varié tant du point de vue des choix de leurs auteurs que des textes littéraires présentés dans leurs pages. Offrant un panel assez large des orientations qui peuvent être adoptées, il devrait pouvoir nous permettre de dessiner une image fidèle de la littérature offerte aux apprenants de français langue étrangère.

4.1.2. Texte littéraire et texte de substitution littéraire

L'importance du corpus réuni montre qu'il est difficile aujourd'hui de ne présenter aucun texte littéraire dans l'ensemble d'une méthode. La plupart des manuels observés comportent au minimum une illustration ou un texte portant sur un auteur patrimonial ou une œuvre connue internationalement.

Deux ensembles pédagogiques font le choix de ne pas présenter de textes littéraires : *Studio 60* et *Accord*. Dans le cas du premier, cette orientation est conforme au parti pris des auteurs qui ont orienté la méthode vers l'oral en trois niveaux de 60 heures chacun. La littérature est néanmoins présente au moyen de couvertures de romans et de textes portant sur quelques écrivains classiques comme J. PRÉVERT, M. PROUST ou É. ZOLA. *Accord* fait de même, mais il s'agit d'une méthode généraliste qui peut être comparée à *Panorama* ou *Reflets*. Publiées en 1999 et 2000, ces trois méthodes montrent trois orientations qui coexistaient à cette époque et qui sont chacune répartie chez les trois éditeurs.

Dans *Panorama*, les pages qui abordent la littérature représentent 12 % de la méthode, alors que la méthode *Accord* ne consacre que 2.5 % de ses pages à la littérature. Ces orientations opposées donnent une indication à propos des tendances éditoriales de cette période. À la fin des années 1990, les méthodes qui se veulent modernes et

communicatives comportent en majorité des documents authentiques où le texte littéraire est fréquemment absent. Non-conforme à l'image de modernité que souhaitent offrir les auteurs, il est évoqué dans certaines illustrations destinées à susciter l'expression orale mais ne se présente jamais sous une forme textuelle. La concurrence des documents authentiques de presse, des publicités et autres documents sociaux est rude et ne laisse que peu de place. *Panorama* fait alors exception en proposant une méthode sur quatre niveaux qui fait une large place au texte littéraire. Aucune consigne n'est donnée par les éditeurs en ce sens, bien que l'observation du relevé montre clairement une tendance plus marquée chez cette maison d'édition pour l'usage des textes littéraires. Les auteurs sont également les mêmes de méthodes en méthodes, ce qui peut expliquer ces choix récurrents.

Panorama est également une méthode charnière car *Le Nouveau sans frontières*⁵², méthode phare de l'éditeur qui l'a précédée, ne comportait aucun texte littéraire. Seul un exercice illustré portait sur *Notre-Dame de Paris*, accompagné dans le guide pédagogique d'une courte mention à propos du roman et de son auteur. Après 1999-2000, il ne semble plus possible de se passer de quelques extraits de romans destinés à des activités variées comme nous le verrons plus loin et comme le montre *Reflets* qui se situe entre les deux méthodes précédemment citées.

Quelques niveaux 1 édités chez Clé international montrent que l'éditeur n'impose rien à ses auteurs puisque *Festival* et *Belleville* n'utilisent à aucun moment la littérature. Les auteurs de *Festival* revendiquent le caractère classique de leur méthode et n'utilisent que très peu le document authentique. Afin de pouvoir respecter une progression stricte des acquisitions, ils ont fait le choix de s'orienter vers les documents fabriqués qui permettent, selon eux, une meilleure maîtrise des difficultés. La littérature est d'ailleurs abordée dans le niveau 2 sous la forme de résumés de contes.

Les différents ensembles pédagogiques jouent donc sur l'utilisation du texte et de ce que nous allons appeler le « texte de substitution littéraire » car ce sont des éléments du manuel qui ont un lien avec la littérature, qui permettent de l'évoquer mais ne sont pas des textes littéraires à proprement parler. Ils posent ainsi moins de difficultés de compréhension et peuvent être utilisés dès le premier niveau. Ces textes de substitution littéraire existent également pour d'autres types de documents qui peuvent être regroupés

⁵² GIRARDET J. (et alii), 1991 : *Le Nouveau sans frontières, méthode de français*, Clé international.

et illustrés par une catégorie générique et une représentation graphique ou photographique, comme la presse ou la chanson.

Dans notre corpus, les choix d'illustration les plus fréquents portent sur les photos des écrivains et les couvertures illustrées de roman. Lorsqu'il s'agit d'un auteur patrimonial, il est possible d'utiliser aussi les photos du film réalisé à partir de l'œuvre littéraire. Les textes de substitution littéraire sont également écrits et peuvent prendre la forme de résumés fabriqués, d'entretiens avec l'auteur lorsqu'il s'agit d'un contemporain, de citations brèves, de biographies fabriquées ou d'articles de presse authentiques ou fabriqués dont le sujet est lié à la littérature.

La proportion de la présence de ces textes de substitution littéraire est importante dans notre corpus puisque parmi les 480 pages qui abordent la littérature, 128 présentent uniquement des textes de substitution littéraire, soit 27 % du total. Comme le montre le graphique suivant, la plupart des manuels y ont recours, souvent pour les premiers niveaux :

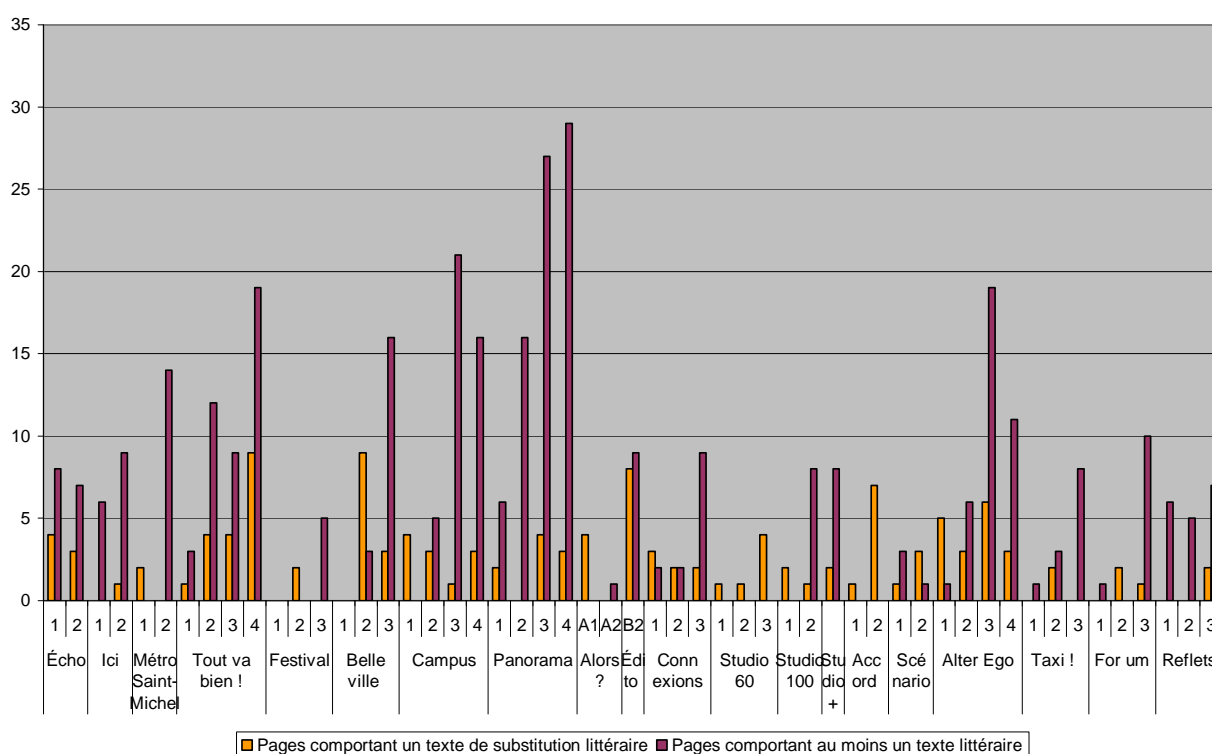


Figure 7 : Présence des textes littéraires et des textes de substitution littéraire par manuel

Les ensembles pédagogiques complets qui utilisent uniquement le texte de substitution littéraire sont rares. Il est plus fréquemment associé au texte littéraire dont la présence est importante dans la moitié gauche de la figure 7, correspondant aux méthodes Clé international. L'hypothèse la plus logique voudrait également que le nombre de pages consacrées à la littérature soit en augmentation du premier au dernier niveau, or ce n'est pas toujours le cas. Les textes sont longs dans les niveaux élevés, tandis que les premiers niveaux proposent plusieurs textes courts répartis sur de nombreuses pages. Comme le montre par exemple le tableau 6, dans la méthode *Campus* le niveau 3 comporte 30 auteurs cités en 22 pages, alors que le niveau 4 donne à lire 17 auteurs en 19 pages. Les textes peuvent se déployer avec plus d'aisance dans le second cas où chaque extrait figure seul sur une ou deux pages.

Certaines méthodes n'utilisent pas les textes de substitution littéraire seuls et si une couverture de roman est reproduite, elle accompagne toujours un texte. C'est notamment le cas lorsqu'un temps de la leçon est consacré régulièrement au texte littéraire dans la méthode, comme dans *Métro Saint-Michel*⁵³ niveau 2 où la rubrique « Le coin des livres » a sa place dans la séquence pédagogique. Les livres cités ne sont pas tous littéraires, mais tous les extraits sont illustrés par la reproduction de la première de couverture qui leur correspond.

Cette première de couverture peut être un document à part entière dans la composition de la page du manuel et représente le type de texte de substitution littéraire le plus fréquent. Nous en avons dénombré 88 qui sont soit illustratives, soit exploitées dans les activités proposées.

Les couvertures illustratives peuvent faire l'objet d'une exploitation orale liée à un autre sujet, elles peuvent être un élément déclencheur pour un exercice ou simplement figurer sur la page ou la double-page concernée sans précision quant à leur usage dans le manuel ou le guide pédagogique. Laissées à la disposition de l'enseignant, elles font sens comme tout ce qui figure dans le manuel mais ne sont pas réellement utilisées.

À l'inverse, les couvertures exploitées en tant que telles peuvent remplir deux fonctions. Elles sont d'abord des documents déclencheurs utilisés pour aborder la littérature en tant qu'objet culturel. Comme la reproduction d'une sculpture ou d'un tableau, elles témoignent d'une pratique et d'une production propre à une aire

⁵³ La page 127 du manuel est reproduite en annexe à titre d'exemple.

géographique et à une époque. Elles ne sont pas présentes pour parler du texte mais pour évoquer sa position dans le système culturel d'un pays.

La seconde fonction possible est l'utilisation de la reproduction de couverture pour développer une approche globale des textes. Les exercices qui les accompagnent invitent à observer la couverture, son illustration et le titre du livre, comme c'est le cas dans les pages « Lecture » de *Scénario*⁵⁴. Les hypothèses émises sont ensuite confirmées ou infirmées pendant l'activité. Suivant les propositions de S. MOIRAND (1979), l'objectif est de développer une compétence de compréhension globale qui réutilise les compétences acquises en langue maternelle. Pour cela, la première phase de l'activité est orientée vers l'appréhension des titres et des photos, ce que la première de couverture permet. L'identification de l'auteur, de l'éditeur ou de la collection peuvent également donner des informations pour la compréhension du document qui se poursuit ensuite par l'analyse de l'image graphique formée par le texte. Cette image participe à la construction de l'approche globale et à la formulation d'hypothèses et est indissociable de la couverture présentée, dans la mesure où elles partagent toutes deux un même espace. À propos de cette image, S. MOIRAND (1979) souligne la variabilité des perceptions possibles :

« le terme "image" a de nombreuses acceptions [...] si le producteur (et/ ou le scripteur) voi(en)t le texte comme UNE image (LEUR image), il semble que les lecteurs y projettent de multiples images, suivant leurs habitudes de perception et de fréquentation des écrits, suivant leurs stratégies individuelles d'approches du sens, suivant enfin leurs propres connotations découlant des différents balayages qu'ils opèrent sur l'aire du texte » (1979 : 40, l'auteur souligne).

Dans les manuels qui utilisent cette approche, l'apprenant est guidé vers une interprétation littéraire du document, identifié grâce à ce qui l'accompagne. Ainsi étiqueté, le texte est reçu en mettant en œuvre les stratégies connues et associées à la réception de texte littéraire, et la réutilisation de compétences propres à la langue maternelle peut être facilitée. L'insertion du texte littéraire dans une rubrique s'intitulant « littérature » signale également ce caractère à l'apprenant et peut lui permettre de s'adapter pareillement. En revanche, nulle hypothèse ou anticipation n'est permise par cette classification. L'utilisation de la reproduction de couverture présente alors un avantage certain.

Il faut ajouter que cet accompagnement du texte permet de réinstaurer une part d'authenticité dans le manuel. La question de la conservation de cette authenticité a

⁵⁴ La page 60 du manuel est reproduite en annexe à titre d'exemple.

longtemps fait débat tant il est vrai que l'introduction de tout document dans la classe de langue le transforme peu ou prou en support pédagogique. Dans le manuel, la situation est exacerbée. Sans contexte de production, parfois remis en page, entouré d'exercices, le document devient semi-authentique, comme l'extrait de texte littéraire dont l'intégralité reste inaccessible à l'apprenant. L'utilisation de la couverture du livre réintroduit alors un élément fort du contexte originel de réception. Comme tout lecteur, l'apprenant peut anticiper, il peut faire des hypothèses à propos du contenu du livre et orienter sa lecture en conséquence. Il peut en outre développer un savoir d'ordre culturel portant sur la présentation des livres et les différentes maisons d'éditions françaises. Certains codes de couleurs, la présence ou l'absence d'illustrations sont signifiants pour un lecteur français et peuvent le guider dans le choix de ses lectures. L'autonomie de l'apprenant pourra donc bénéficier de ces informations.

Certains types de couvertures sont d'ailleurs utilisés plus fréquemment que d'autres dans les manuels. Le roman policier – et plus particulièrement le *polar* noir que nous définirons plus loin – développe une iconographie où le noir domine, généralement allié à une illustration expressive dessinée ou issue d'un montage photographique. Les motifs représentés sont récurrents, comme la vamp ou l'homme armé. Le jaune peut se joindre au noir pour l'identification de la collection, comme sur les couvertures des éditions du MASQUE. Dans le cadre de l'approche globale, l'identification du thème et de la collection est facilitée par ces couvertures particulièrement signifiantes. Elles orientent la formulation d'hypothèses vers un genre en particulier tout en laissant de l'espace pour l'imagination et les propositions des apprenants.

Le texte n'est donc pas le seul élément à parler de littérature. Comme dans une situation de réception authentique, le texte de substitution littéraire est important et participe à la réception du document. Le lecteur dispose habituellement de l'objet-livre, il a pris connaissance des informations que celui-ci comporte, il a entendu ou vu une publicité, il a pu être influencé par la présentation du livre en librairie... Dans le manuel, l'apprenant fait de même. Il peut s'appuyer sur le titre et le nom de l'auteur, mais il peut également considérer tous les éléments qui se rapportent à la littérature, la biographie de l'auteur, la couverture et le texte quand il est présent.

4.2. Un panorama de la littérature

Le manuel représente un point de contact important entre les apprenants et la culture cible. Il contribue à la construction de représentations et présente une image particulière du pays décrit puisqu'elle dépend des choix des auteurs et des orientations méthodologiques.

Il en est de même pour le texte littéraire, dont les multiples exemples présentés aux apprenants vont former une représentation de ce que peut être la littérature. Partielle et sélective, cette image ne pourra correspondre à la multitude des œuvres et des auteurs qui se rangent sous la bannière de la littérature mais elle permettra de disposer d'un premier panorama de la littérature, ouvrant ou non vers une découverte personnelle plus riche.

Cette représentation peut en effet avoir une grande importance sur ce point car l'appétence de l'apprenant pour ces textes est conditionnée en partie par ce qu'il voit dans le manuel et en classe. Il peut connaître plus ou moins bien la littérature écrite dans sa langue maternelle, il peut avoir ses propres idées à propos des textes littéraires qui lui sont présentés, sans empêcher la lecture en classe d'avoir une influence positive ou négative sur son appréciation. S'il garde un mauvais souvenir d'un texte, d'un auteur, d'un genre littéraire, il ne prendra jamais l'initiative d'aller vers cet auteur ou ce genre littéraire. En revanche, une bonne impression laissée par la lecture d'un extrait de roman ou de nouvelle peut potentiellement inviter l'apprenant à franchir la porte de la bibliothèque ou d'une librairie, y compris pour découvrir cet auteur ou ce texte dans sa langue maternelle.

Le choix des auteurs et des extraits est alors primordial, ce qui nous amène à formuler deux hypothèses. Les textes présentés dans les manuels peuvent respecter un certain équilibre entre les types d'écrivains, patrimoniaux, contemporains, à succès ou peu médiatisés, et entre les genres littéraires afin de présenter un panorama aussi représentatif que possible. Ils peuvent également viser la séduction et oublier les écrivains patrimoniaux pour se concentrer sur les extraits de romans contemporains, parfois connus à l'étranger, qui pourront avoir plus d'impact sur les apprenants.

4.2.1. Panorama auctorial

Commençons tout d'abord par les écrivains présents dans les manuels. Les critères d'identification qui les caractérisent sont multiples et peuvent porter sur la localisation temporelle, géographique ou sur leur statut par rapport à l'institution littéraire.

Nous allons aborder ces trois aspects afin de disposer d'une image aussi nette que possible du panorama qu'ils tracent pour les apprenants en observant tout d'abord les statuts qui peuvent être attribués aux écrivains. Pluriels, ceux-ci ne constituent pas une identification figée mais donnent une information à propos du regard que peut leur porter le lecteur.

4.2.1.1. *Écrivain patrimonial, écrivain à succès*

Le relevé tabulaire complet des occurrences littéraires présenté en annexe permet de connaître les écrivains fréquemment choisis par les concepteurs des manuels. Celui qui a le plus de succès est V. HUGO, cité 17 fois, suivi de près par J. PRÉVERT présent 14 fois. En regard du nombre total de citations d'auteurs qui est de 583, ces chiffres sont faibles et ne permettent pas d'affirmer que V. HUGO ou J. PRÉVERT sont présents *fréquemment* dans les manuels. Il est toutefois remarquable que les onze écrivains figurant au sommet du relevé présenté ci-après dans le tableau 9, soient tous assimilables à la catégorie que nous nommerons « patrimoniale ».

Cette première catégorie permet de désigner les écrivains traditionnellement distingués par l'institution comme des auteurs classiques, qui sont alors jugés dignes de figurer au panthéon de la littérature. Le choix du terme « patrimonial » est destiné à éviter les confusions que pourrait entraîner l'appellation « classique », car celle-ci désigne à la fois les auteurs du XVII^e siècle et « toute œuvre, ancienne ou contemporaine, qui a trouvé sa place dans notre patrimoine culturel et que l'on étudie en classe » (TOURSEL, VASSEVIÈRE, 2003 : 93). Il s'agit pour nous de nommer les écrivains appartenant à ce deuxième ensemble, présents dans les manuels de littérature française et reconnus pour leur qualité d'écriture. Cette catégorie s'étend sur une période temporelle très vaste, puisqu'elle inclut des auteurs du Moyen Âge comme du XX^e siècle. Il est toujours délicat de fixer une date qui marquerait le passage d'une catégorie à une autre, mais les auteurs patrimoniaux sont justement ceux que le discours du manuel désigne comme tel, qu'il s'agisse d'un manuel de français langue étrangère ou de français langue maternelle.

Dans le tableau 9 présenté page suivante, ces auteurs patrimoniaux sont les plus présents. Les représentants des XX^e et XIX^e siècles sont majoritaires, accompagnés par quelques figures des XVII^e et XVIII^e siècles. On compte ici un total de 50 écrivains présents trois fois ou plus dans le corpus, dont 16 ont écrit avant et pendant le XIX^e siècle et 34 au XX^e siècle. Les 13 écrivains qui forment le deuxième ensemble et sont soulignés, sont ceux qui peuvent être considérés comme des auteurs à succès, comme A. NOTHOMB, P. DELERM ou A. GAVALDA.

La deuxième catégorie que nous utiliserons ici désigne donc ces écrivains dont les ouvrages sont régulièrement classés parmi les meilleures ventes dans les librairies, d'où l'appellation « succès de librairie » ou « à succès » que nous avons choisi. Ce succès peut éloigner ces auteurs de la reconnaissance institutionnelle, bien qu'ils soient reconnus par le public. Par héritage de la conception élitiste de la littérature qui prévalait au XIX^e siècle, l'institution littéraire marque toujours un clivage entre qualité artistique et succès commercial. Cette caractéristique est également signifiante dans notre domaine, puisqu'elle désigne des textes ancrés dans le temps présent. Les succès de librairie figurant dans les manuels sont généralement récents, ce qui leur permet de témoigner de l'actualité de la production littéraire. Comme tout autre document authentique, ils sont alors périssables, de même que leurs auteurs qui peuvent être oubliés rapidement. Le processus est cependant moins rapide pour un texte littéraire que pour un article de presse, et l'extrait ou le texte intégral reste utilisable pendant quelques années.

Le choix des textes exploitables est toutefois plus difficile dans cette catégorie où les écrivains sont nombreux et où rien ne garantit leur pérennité. Le tableau 9 le montre, les concepteurs de manuel choisissent d'ailleurs majoritairement les auteurs patrimoniaux. Valeurs sûres, ils sont déjà consacrés par la postérité et reconnus par l'institution, ce qui garantit leur pertinence apparente au sein d'un manuel. Lorsqu'elle est orientée vers cette partie du champ de production littéraire, la sélection opérée semble plus légitime. À la fois texte et manifestation culturelle, le document littéraire devient un représentant du patrimoine dont les deux facettes se conjuguent, notamment lorsqu'il est présent dans la rubrique « civilisation ».

Hugo Victor	17
Prévert Jacques	14
Camus Albert	12
Flaubert Gustave	10
Zola Emile	10
Queneau Raymond	9
Sartre Jean-Paul	9
Verne Jules	9
Proust Marcel	8
Simenon George	8
Soupault Philippe	8
Delerm Philippe	7
Duras Marguerite	7
Nothomb Amélie	7
Perec George	7
Apollinaire Guillaume	6
Baudelaire Charles	6
Stendhal	6
Vian Boris	6
Voltaire	6
Charpentreau Jacques	5
Gavalda Anna	5
Gide André	5
Huston Nancy	5
Ionesco Eugène	5

Izzo Jean-Claude	5
la Fontaine Jean de	5
Tardieu Jean	5
Verlaine Paul	5
Beauvoir Simone de	4
Dumas Alexandre	4
Eluard Paul	4
Maalouf Amin	4
Modiano Patrick	4
Pennac Daniel	4
Perrault Charles	4
Reza Yasmina	4
Rimbaud Arthur	4
Rousseau Jean-Jacques	4
Saint Exupery Antoine de	4
Sternberg Jacques	4
Aragon Louis	3
Balzac Honoré de	3
Beigbeder Frédéric	3
Ben Jelloun Tahar	3
Houellebecq Michel	3
Molière	3
Pagnol Marcel	3
Renard Jules	3
Vargas Fred	3

Tableau 9 : **Occurrences triées par fréquence des citations d’auteurs dans les manuels**

Ces questions posées par la sélection des textes et des auteurs sont visibles dans le tableau ci-dessus car les premiers auteurs à succès y figurant publient depuis déjà plusieurs années. A. NOTHOMB, P. DELERM, A. GAVALDA et N. HUSTON sont installés dans la production française et francophone, tout comme l’ensemble des auteurs dont les noms sont surlignés. Certains sont l’objet de polémiques, d’autres sont plus consensuels, mais tous appartiennent au paysage littéraire français depuis plus de dix ans, ce qui leur garantit une audience dans les prochaines années.

Il est notable, cependant, que ces quelques écrivains soient assez variés du point de vue de leurs choix génériques et stylistiques. Y. REZA est citée pour ses pièces de théâtre, N. HUSTON propose plutôt des essais tandis que F. VARGAS se consacre au genre policier. Parmi les auteurs patrimoniaux, 11 sont des poètes, 4 écrivent pour le théâtre et 4 sont des essayistes. J. VERNE et G. SIMENON sont identifiés comme des auteurs de science-fiction ou d'anticipation pour le premier et de romans policiers pour le second. Les écrivains proposés aux apprenants appartiennent donc à des genres variés, même si les romanciers semblent déjà occuper la place la plus importante.

Dans l'ensemble du corpus réuni, les auteurs patrimoniaux constituent une majorité moins marquée, comme on peut le voir sur la figure suivante qui présente une troisième catégorie d'écrivains, les auteurs « peu médiatisés ». Appartenant à la production de la seconde moitié du XXe siècle, ces écrivains ne sont pas – ou pas encore – reconnus par l'institution, ils n'appartiennent pas aux programmes de littérature française et la publication de leurs œuvres n'est pas accompagnée par une importante publicité. Cette définition par la négative ne doit pas faire oublier qu'il s'agit de la part la plus importante des textes littéraires publiés ces dernières années, ce que la figure suivante laisse invisible.

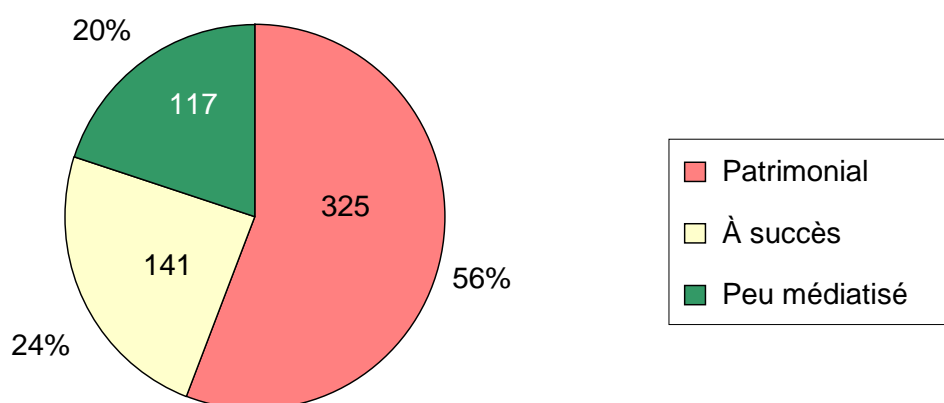
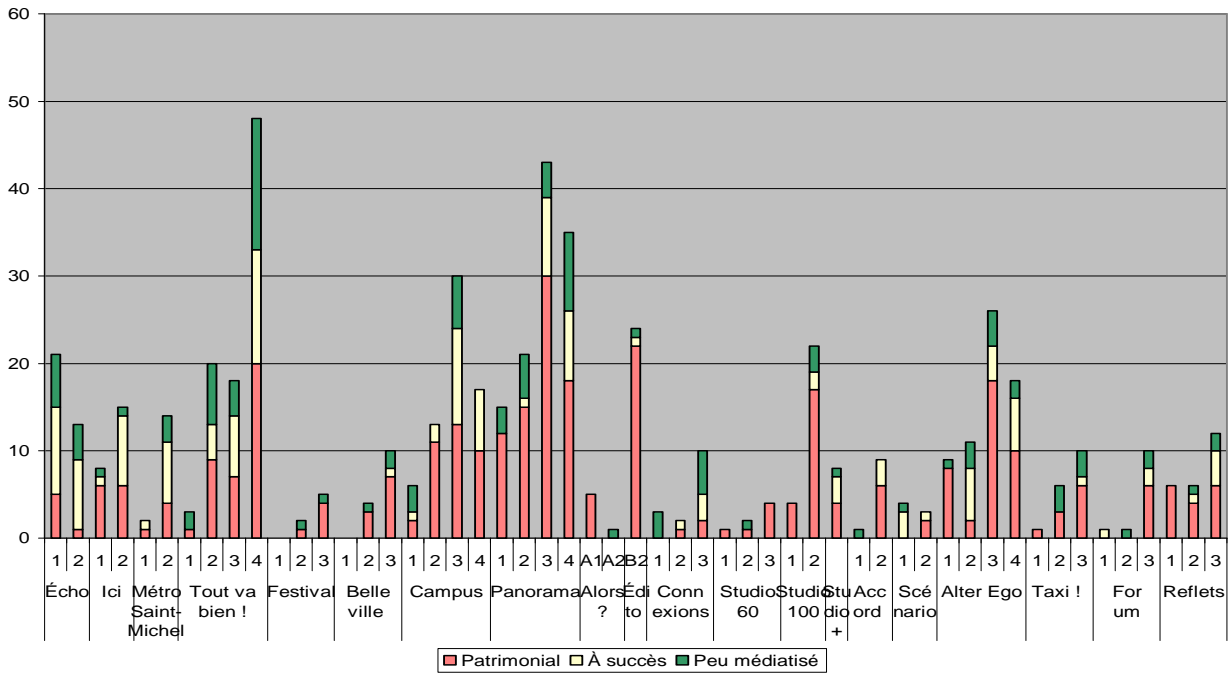


Figure 8 : Répartition des écrivains par type

Représentant 56 % des auteurs présents dans les manuels, les écrivains patrimoniaux sont donc très présents, mais ils partagent l'espace avec les auteurs à succès et peu médiatisés. Le phénomène de mode atteint finalement moyennement le manuel, comme le montre le pourcentage correspondant aux auteurs peu médiatisés.

Ils sont cités une seule fois dans notre corpus et peuvent figurer aux côtés d'écrivains plus connus sur un même espace, une page ou une double-page. Les biographies que certains guides pédagogiques proposent aux enseignants sont alors réduites à une date, un lieu de naissance, une autre profession parfois et une bibliographie lorsque celle-ci existe. Il est également possible de n'avoir aucune information, comme c'est le cas dans le manuel *Taxi !* niveau 2 où M. RONAN est indiquée comme étant l'auteur du poème présenté. Aucune information n'est donnée par le guide pédagogique ou le manuel, et cet auteur n'est pas référencé sur les sites Internet d'éditeurs ou d'écrivains. L'enseignant doit donc s'appuyer sur un document dont il ne connaît pas la nature, ce qui peut poser problème s'il souhaite compléter la séquence proposée par le manuel ou tout simplement pour contextualiser le document.

La figure suivante présente la répartition des écrivains par manuel. Elle indique la permanence des auteurs patrimoniaux et montre que certains manuels sont assez équilibrés comme *Tout va bien !* niveau 4 ou *Campus* niveau 3. Les méthodes pour lesquels le texte littéraire n'est pas un support très présent, comme *Studio 60*, se concentrent sur les auteurs patrimoniaux. Comme nous l'avons dit, le caractère culturel de la littérature resurgit ici et montre qu'il est toujours important. Si le manuel ne doit présenter que quelques textes, les choisir parmi les œuvres reconnues institutionnellement permet de les insérer dans des champs d'activités multiples.



adéquation avec le sujet. Il en est de même lorsqu'il s'agit de constituer des pages consacrées à un thème précis. En fonction des thématiques abordées et des types de textes, les concepteurs s'orientent vers des auteurs qui sont très connus et d'autres qui le sont moins comme dans *Alter Ego* niveau 2 où la page intitulée « Culture et fête en ville » propose des activités à partir de trois extraits de poèmes portant sur la ville dont l'un est écrit par A. VELTER, les deux autres étant d'A. CHÉDID et T. BEN JELLOUN.

Nous pouvons à présent établir plusieurs critères qui semblent présider à un premier choix parmi les auteurs représentés dans les manuels. L'écrivain patrimonial offre l'avantage de proposer un texte à double statut, à la fois élément de la culture cible et document authentique. L'auteur contemporain dont le nom est cité régulièrement dans les revues littéraires et qui est bien présent dans les librairies, permet de rester ancré dans l'actualité de la production littéraire et de proposer un document en prise avec la réalité des usages. En dernier lieu, mais c'est un critère important, le choix de l'extrait se fait en fonction du thème choisi, ce qui peut amener les concepteurs du manuel à porter leur choix vers des écrivains moins connus qui n'apparaîtront qu'une fois.

4.2.1.2. Du *XI^e* au *XX^e* siècle

Un deuxième critère d'identification entre en jeu lorsque l'on observe les auteurs littéraires présents dans les manuels, qui ne se confond pas avec le précédent. Les dates de publication des œuvres littéraires nous permettent de déterminer la variété de langue adoptée, le contexte de production et l'actualité ou l'ancienneté des textes présentés. Elles donnent au manuel une image plus ou moins traditionnelle ou plus ou moins moderne en fonction des saillances littéraires qui sont réparties dans ses pages. Le tableau des contenus figurant fréquemment en début de manuel peut reprendre les noms des écrivains cités, offrant une vue rapide de ce qui est proposé et affichant le parti pris des concepteurs.

Dans cette perspective, citer des auteurs patrimoniaux qui appartiennent au *XX^e* siècle permet de se montrer moderne. Ces écrivains relèvent de l'espace culturel traditionnel tout en étant contemporains. Les préoccupations et la société qu'ils décrivent sont encore dans les mémoires et le texte peut à la fois toucher le lecteur et témoigner d'un état récent de la société.

D'un autre point de vue, le caractère authentique du document littéraire donne l'impression d'être perdu lorsque les textes sont plus anciens. Comme l'authenticité a

longtemps été associée à la presse ou à des documents sociaux dont l'actualité était une condition *sine qua non*, tous les documents authentiques semblent devoir être récents pour pouvoir porter cet adjectif. Les textes littéraires ayant plus de cinquante ans paraissent ainsi moins authentiques et moins ancrés dans les pratiques actuelles des lecteurs. Or leur durée d'utilisation peut être très longue, ce qui est justement un des critères de définition de la littérature institutionnelle. Pour I. CALVINO (1984), les classiques que nous nommons patrimoniaux peuvent être définis en quatorze sentences dont l'une dit ceci : « Un classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire » (1984 : 105). Pouvant être lues à toutes les époques et développant des thèmes indémodables, les œuvres littéraires qui passent à la postérité sont celles qui touchent le lecteur par delà la distance temporelle. Sans cesse renouvelées par de nouvelles lectures, elles restent identiques tout en signifiant autre chose. La notion de durée n'a par conséquent aucun sens concernant ce type de document.

C'est ainsi que notre corpus de textes comporte un extrait de poème du XII^e siècle⁵⁵ qui, malgré l'écart linguistique qui le caractérise, peut encore délivrer un contenu qui présente un intérêt dans une classe de français langue étrangère. Ce texte est unique dans le corpus où la plus grande part des écrivains ont vécu au XX^e siècle. Un quart des auteurs environ a ensuite vécu au XIX^e siècle, au XII^e puis aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles. Pour cette dernière catégorie, les choix se portent sur des auteurs très connus, philosophes, romanciers ou hommes de théâtre. Leur appartenance à un système culturel dans lequel ils fonctionnent comme des symboles est inséparable de leur présence dans les manuels. Parlant de l'histoire française, représentants de la tradition littéraire, ils n'occupent pas la même position que leurs successeurs de la seconde moitié du XX^e siècle.

La figure suivante présente la répartition proportionnelle de ces écrivains par siècle et par manuel. Pour plus de clarté, les textes ou extraits d'œuvres publiés entre 2000 et 2008 sont inclus dans le siècle précédent. Ils sont assez rares dans le corpus et ont été écrits, pour la plupart, quelques mois – voire quelques années – avant leur publication. De plus, leur identification dans une catégorie isolée n'aurait pas été significative du fait de la courte période considérée.

⁵⁵ Il s'agit d'un extrait de poème en langue d'oc de P. VIDAL cité dans le manuel *Alors ?*, niveau A2.

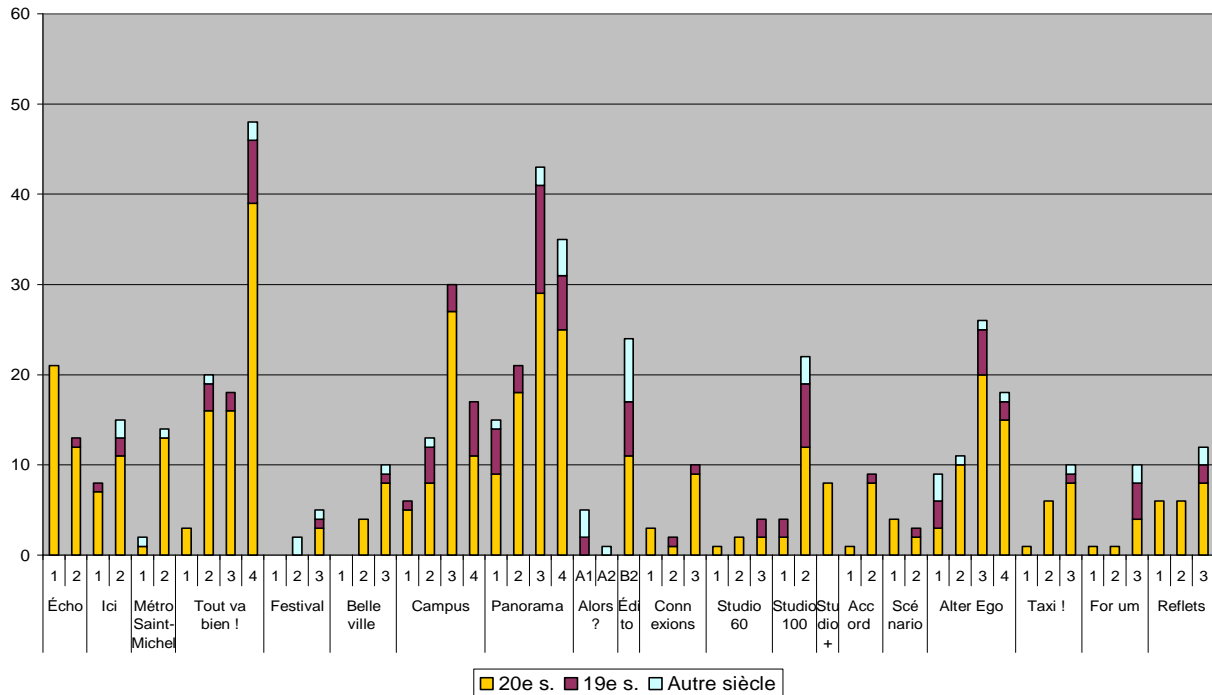


Figure 10 : Répartition des écrivains par siècle et par manuel

Cette figure montre la domination des écrivains du XX^e siècle dans le corpus. L'ensemble des méthodes leur consacre au moins quelques pages, mis à part *Alors ?* qui choisit de s'en passer pour faire des choix plus emblématiques d'une idée de la littérature institutionnelle, représentée par des auteurs comme V. HUGO, CORNEILLE et RACINE. Néanmoins, dans le corpus, les écrivains du XIX^e siècle ne sont pas oubliés et sont présents régulièrement, mais dans une proportion moindre.

Les pourcentages de répartition globale correspondant à ce graphique sont de 75 % en ce qui concerne les auteurs du XX^e siècle, 17 % pour ceux du XIX^e et 8 % pour les autres siècles. La figure 10 est donc assez représentative de ces chiffres qui répondent à l'une de nos interrogations par l'affirmative. Les concepteurs de manuel concentrent leurs choix vers les auteurs contemporains afin de proposer une image récente de la littérature, ancrée dans le présent et plus proche des apprenants. Ils l'accompagnent de quelques exemples appartenant à un champ plus vaste afin de constituer un corpus varié et néanmoins dominé par les documents les plus récents.

Il semble alors intéressant de connaître le détail de ces 75 % d'écrivains appartenant au XX^e siècle. Nous avons délimité plus haut trois types d'écrivains –

patrimonial, à succès, peu médiatisé – que nous allons reprendre ici afin de disposer d’une représentation plus précise de la répartition des auteurs dans le corpus. Les écrivains ayant vécu avant et pendant le XIX^e siècle présents dans les manuels sont tous reconnus par l’institution scolaire et sont identifiés aux patrimoniaux. Quant aux auteurs à succès et peu médiatisés, ils sont pour la plupart toujours vivants ou ont vécu pendant le XX^e siècle. La figure suivante présente les répartitions de ces écrivains :

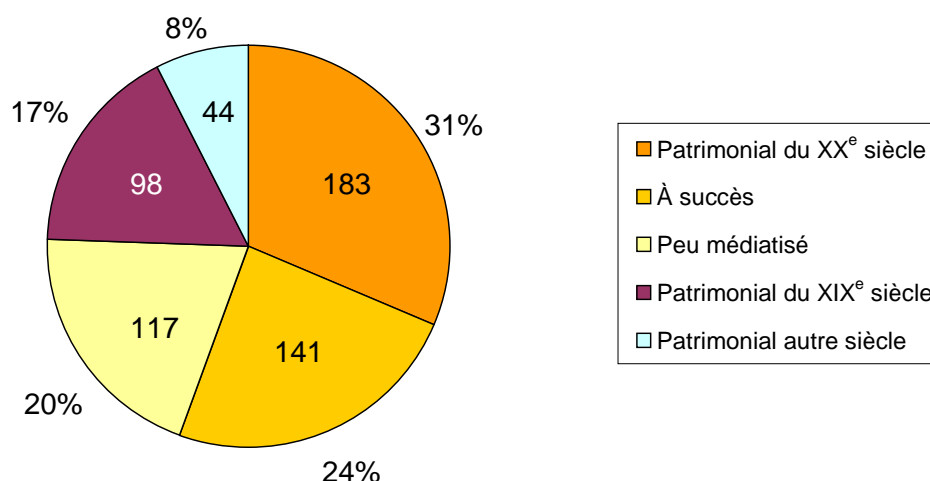


Figure 11 : Répartition des écrivains par siècle et par type

Ce graphique confirme la présence majoritaire de deux catégories qui sont ici croisées, les écrivains patrimoniaux et du XX^e siècle. Le secteur qui leur correspond montre un pourcentage de 31 %, tandis que les écrivains à succès occupent 24 % du corpus. Ces deux catégories cumulées forment plus de la moitié du corpus (55 %), montrant une nette orientation des manuels vers deux voies à forte valeur ajoutée. L’actualité de la production littéraire met l’accent sur l’authenticité des documents présentés et place le manuel dans une perspective culturelle et patrimoniale, tout en le gardant d’une image traditionaliste. La proportion d’auteurs peu médiatisés qui est de 20 % s’ajoute à cette majorité pour former les trois quarts des documents littéraires présentés.

Les textes plus anciens occupent alors une position minoritaire, c’est-à-dire 25 % du corpus si l’on cumule les catégories patrimoniales du XIX^e et des siècles précédents. Les plus « âgés » sont les moins nombreux. Ils sont présents dans un grand nombre de

méthodes mais y figurent une ou deux fois par manuel. Leur caractère littéraire et culturel est généralement bien identifié, il s'agit d'auteurs emblématiques d'un genre littéraire comme MOLIERE et le théâtre, ou d'un mouvement littéraire comme les philosophes des Lumières. De même, les écrivains du XIX^e siècle représentent la tradition littéraire française et sont des grandes figures de cette période. Comme le montre le tableau 9, V. HUGO suivi de près par É. ZOLA sont les emblèmes de la production romanesque de cette époque, position renforcée par les nombreuses adaptations cinématographiques qui ont été réalisées à partir de leurs œuvres. Leur notoriété dépasse les frontières françaises et peut justifier leur présence en grand nombre.

En regard de ces résultats, on peut d'ores et déjà affirmer que le choix d'une catégorie d'écrivains correspond à un objectif précis de la part des concepteurs de manuel. S'orienter vers les auteurs patrimoniaux ou vers des écrivains à succès implique des conceptions différentes de ce que peut être un document littéraire et des objectifs que l'on peut lui associer.

Considérer l'ensemble de la littérature comme un groupe uniforme de textes et d'auteurs serait alors préjudiciable. Les différentes orientations adoptées affectent le manuel et donnent des informations quant à sa conception qui ne sont pas perceptibles si la littérature est observée comme une entité homogène. Un troisième critère d'identification peut d'ailleurs être distingué afin de disposer d'une représentation aussi précise que possible des différents écrivains qui peuvent trouver une place dans les manuels.

4.2.1.3. Et la francophonie

Les manuels de français langue étrangère ne restreignent pas leur corpus aux auteurs français et leurs concepteurs peuvent parfois insérer des textes traduits ou des illustrations se rapportant à des écrivains étrangers. Ils peuvent également proposer des textes écrits dans l'espace francophone, élargissant ainsi les possibilités de lecture offertes et témoignant de la variété de la production littéraire en langue française.

Dans le cadre de la méthode traditionnelle, les écrivains présentés autrefois appartenaient tous à l'espace métropolitain, ce qui correspondait à la conception du corpus de cette époque. Pour promouvoir la tradition intellectuelle française, censée être le corollaire de la civilisation correspondante, les textes devaient être choisis parmi les plus à même de mettre en valeur cette tradition. C'est le jugement de l'institution qui

départageait les textes en délimitant un ensemble d'œuvres considérées comme étant de qualité. Les écrivains patrimoniaux étaient donc les seuls présents dans les manuels, comme c'est encore le cas dans certains pays, où l'enseignement / apprentissage du français se conçoit uniquement par les textes littéraires appartenant au corpus institutionnel.

Dans les manuels que nous avons observés, les portes se sont ouvertes et les œuvres très récentes comme les œuvres francophones – qui peuvent également être très récentes – ont trouvé une place dans leurs pages. Cette place accordée à la francophonie correspond en partie à la position actuelle du champ institutionnel français qui reconnaît désormais plusieurs écrivains non français qui écrivent en langue française. L'ouverture de l'Académie française à des auteurs comme A. DJEBAR, et les publications de plus en plus nombreuses d'auteurs francophones dans de grandes maisons d'édition laissent penser que l'offre de lecture s'élargit progressivement.

Comme autrefois, certains auteurs francophones européens sont tout simplement assimilés à l'espace français, comme A. NOTHOMB, de nationalité belge, ou J.-J. ROUSSEAU, qui venait de Suisse, tandis que d'autres sont édités dans des collections dédiées, notamment en ce qui concerne les écrivains africains. Ce cloisonnement peut avoir un intérêt lorsque l'intention du lecteur est de lire un auteur francophone. Il peut aussi être négatif si le texte s'inscrit dans des problématiques générales et ne revendique nullement sa particularité géographique et linguistique. C'est ce qui fait dire à la traductrice E. BREZAULT (2008 : en ligne) que « la publication des auteurs francophones renvoie à des stratégies éditoriales différentes », stratégies qui sont présentes dans les manuels.

Les écrivains francophones appartiennent à différentes aires géographiques pour lesquels des choix variés sont faits. Lorsqu'ils sont européens, peu d'indications le signalent, mise à part la biographie qui peut figurer dans le guide pédagogique. Il en est de même pour les écrivains francophones nord-américains, à l'inverse des auteurs d'Afrique et d'Asie.

Certains d'entre eux sont inclus dans la littérature française en raison du lieu d'édition, du lieu d'écriture et des problématiques abordées dans leurs œuvres. Leur renommée, la qualité d'écriture qui leur est attribuée et la reconnaissance institutionnelle sont d'autres critères qui peuvent gommer leur caractère francophone. Ils échappent alors à l'étiquette qu'on pourrait leur apposer, à l'inverse de certains de leurs collègues pour

lesquels ce cloisonnement fonctionne comme une marque distinctive et justifie leur présence dans le manuel.

Les pages thématiques dont le sujet est la francophonie signalent ces auteurs et leurs textes, elles les identifient par ce critère. Ils ne figurent pas dans ces pages en tant que texte mais en tant que document authentique présenté pour rendre compte d'une réalité variée. Plusieurs origines géographiques peuvent être mêlées, afin de mettre en valeur la diversité des littératures francophones et, parfois, pour faire connaître des écrivains plus proches des apprenants.

Par ailleurs, le lieu d'édition des méthodes considérées et le public étendu auquel elles sont destinées empêchent une orientation précise de ces textes vers une zone géographique particulière. Ce n'est toutefois pas un handicap puisque l'objectif de ces pages comportant des extraits d'œuvres d'écrivains francophones est plutôt de montrer la variété des usages du français.

Dans les manuels, certains écrivains francophones sont également plus présents que d'autres. Dans le tableau 9 figurant précédemment, 7 auteurs francophones apparaissent en bonne position. G. SIMENON est le premier, suivi par A. NOTHOMB qui représentent tous deux la littérature belge francophone. E. IONESCO et J.-J. ROUSSEAU appartiennent eux-aussi à l'espace européen tandis que A. MAALOUF et T. BEN JELLOUN nous amènent plus loin. N. HUSTON, enfin, est citée pour ses essais portant sur les rencontres entre cultures. Son origine géographique est donc logiquement indiquée.

Dans le choix des concepteurs de méthodes, la proximité géographique des écrivains jouent apparemment un rôle. Leur assimilation à l'espace français est en tout cas facilitée, comme on l'observe notamment pour J.-J. ROUSSEAU, présenté comme un « penseur français ». Simplifiant la présentation des écrivains cités, le paratexte du manuel ne signale pas leur origine géographique et les exploite comme tout texte littéraire figurant dans ses pages.

A. MAALOUF et T. BEN JELLOUN sont exploités différemment, probablement en raison des thèmes qu'ils abordent, identiques à ceux que choisit N. HUSTON. Leur origine géographique étant plus éloignée, les réalités décrites dans leurs ouvrages peuvent être différentes de la réalité française. Ils peuvent aussi développer des thèmes qui justifient une identification précise de leur statut, comme la découverte d'une culture étrangère ou la compréhension interculturelle.

Ces orientations possibles concernent l'ensemble des auteurs non français qui figurent dans les manuels, et montrent que l'identification de l'écrivain dépend de l'objectif lié au texte. Au nombre de 68, les auteurs francophones représentent une petite minorité parmi les auteurs présents dans les manuels, comme l'indique la figure suivante :

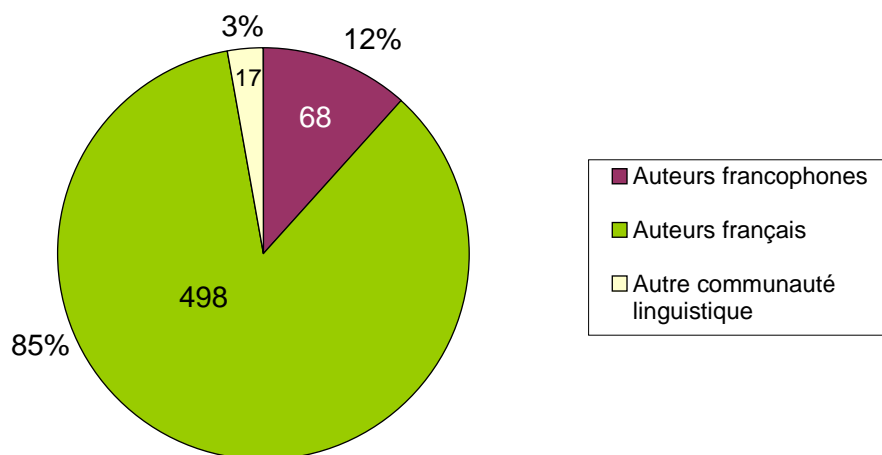


Figure 12 : Répartition des auteurs en fonction de leur appartenance linguistique et géographique

Notre corpus a montré que quelques écrivains s'exprimant dans une autre langue étaient également cités dans les manuels. La plupart d'entre eux figurent sous la forme d'extraits romanesques traduits, de courtes citations ou de reproductions de couverture. Cités une seule fois, les 17 écrivains concernés sont européens, russes et nord-américains. Certains sont reconnus internationalement comme L. TOLSTOÏ, d'autres sont des auteurs à succès comme P. COELHO. Là encore, les trois types que nous avons distingués plus haut sont visibles.

Ils le sont également si l'on considère l'ensemble des auteurs francophones présents dans le corpus, et ce d'une façon plus marquante puisque leur présentation dans le manuel est régulièrement en relation avec le type auquel ils appartiennent. Les auteurs patrimoniaux francophones se fondent dans l'ensemble des textes présentés sans marque distinctive, tandis que les écrivains peu médiatisés sont signalés par leur origine géographique. Les écrivains francophones à succès sont plus rares et sont souvent proches de la catégorie des patrimoniaux. T. BEN JELLOUN est en effet aujourd'hui un auteur à

succès si l'on considère les ventes de ses écrits, et institutionnel puisqu'il est inscrit dans les programmes littéraires officiels.

La répartition de ces auteurs dans les différents manuels est la suivante :

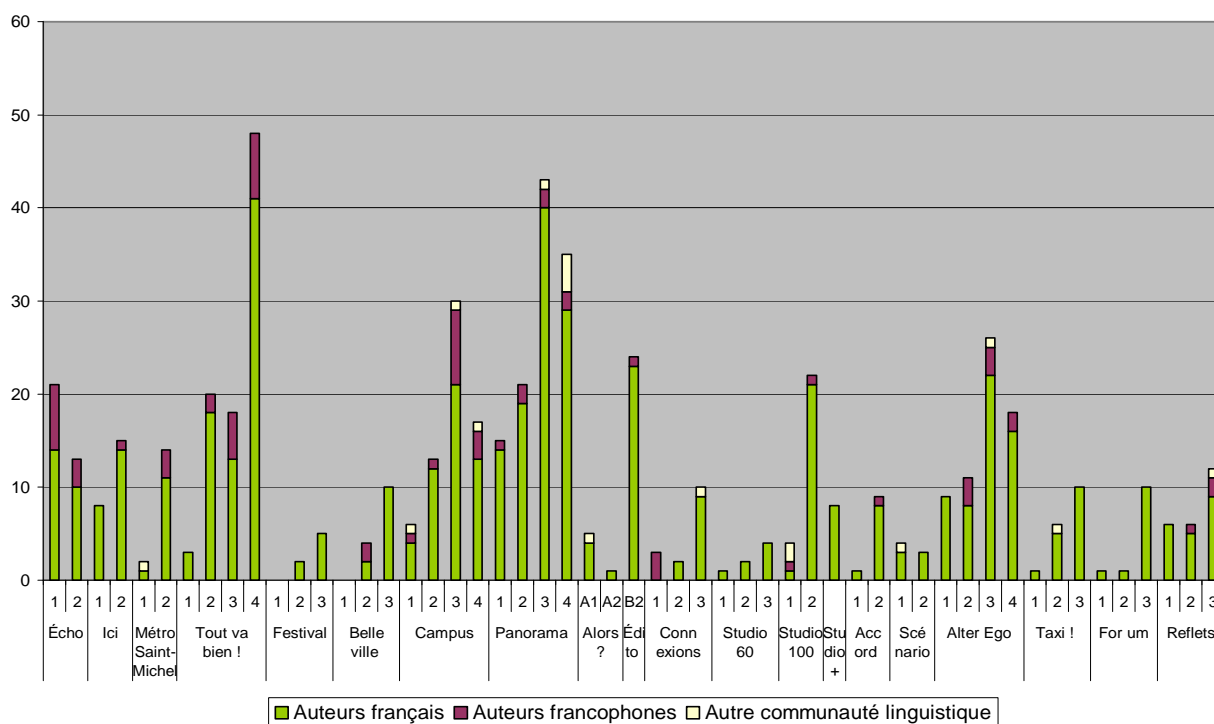


Figure 13 : Répartition des appartenances linguistiques et géographiques des auteurs cités par manuel

Seul un manuel concentre ses choix vers les auteurs francophones, *Connexions* niveau 1 qui les présente tous dans la même double-page dont le thème est la francophonie. Les autres manuels incluent toujours au moins un écrivain français, à l'exclusion de deux d'entre eux déjà signalés plus haut. Les proportions sont variables, et ne semblent pas dépendre du nombre total d'écrivains présentés. *Tout va bien !* niveau 4 est celui qui comporte le nombre le plus élevé d'auteurs cités et pourtant, ce n'est pas là que figure l'ensemble le plus important d'auteurs francophones. *Écho* niveau 1 leur réserve un tiers de son espace et deux tiers aux auteurs français. Méthode très récente, elle exploite pleinement les couvertures de livres et développe plusieurs activités portant sur la compétence interculturelle. Les choix d'écrivains peuvent alors être en rapport avec cette orientation.

Les écrivains francophones présents dans les manuels sont donc relativement peu nombreux mais répartis dans la plupart des méthodes. Seules celles qui présentent peu de textes mettent ces écrivains de côté. Leur présentation est majoritairement de deux ordres : soit le paratexte du manuel ne signale pas la spécificité francophone du texte, soit elle est exploitée en relation avec la nature des activités qui lui sont associées.

Les écrivains figurant dans ces pages constituent un groupe restreint, inférieur à ce que montre la figure 12. Parmi les 68 documents liés aux écrivains francophones, 36 correspondent à 7 auteurs qui figurent dans le tableau 9. 27 auteurs complètent le groupe en étant présents une ou deux fois dans le corpus.

On peut par conséquent affirmer que les manuels s'ouvrent à ces écrivains, tout en restreignant leur sélection à ceux dont la notoriété est la plus grande, et en incluant les auteurs européens sans indication explicite de leur caractéristique géographique. Comme c'était le cas précédemment, les écrivains les plus nombreux sont ceux qui ont le plus de succès. À succès ou patrimonial du XX^e siècle, francophones ou français, ce sont eux qui occupent l'espace littéraire des manuels.

4.2.2. Différents genres pour différents usages

Après avoir observé les écrivains, nous nous tournons vers les textes pour déterminer la nature des genres choisis par les concepteurs de manuel. La plupart des documents littéraires présents dans ces manuels sont des extraits et en tant que tels, ils doivent être issus de textes plus vastes qui permettent de sélectionner de courts passages faisant sens. Dans ce cadre, le roman semble être le genre le plus approprié à cette tâche.

Selon les niveaux observés, la question de l'adéquation du genre se pose également. Un roman peut sans doute être trop dense pour un débutant, alors qu'il pourra susciter l'envie de poursuivre la lecture chez un apprenant plus avancé. La poésie est, à l'inverse, un genre court susceptible d'offrir de nombreux supports pédagogiques dès les débuts de l'apprentissage. Qu'en est-il ensuite du théâtre ou de la littérature d'idée, et peut-on réellement constituer un classement des genres selon ce critère ? Chacun possède ses particularités et est plus ou moins adapté aux différentes activités que proposent les manuels. C'est pourquoi l'exploitation des textes peut constituer un autre critère d'interprétation quant à l'usage des genres.

L'observation des relevés tabulaires nous permettra de recueillir des informations et de déterminer des lignes de force concernant l'utilisation des genres littéraires dans les manuels. Il n'est pas question d'établir une typologie car les choix sont virtuellement trop nombreux, mais d'étudier les éléments caractéristiques les plus fréquents.

4.2.2.1. Diversité générique

Ce que le sens commun nomme généralement « les trois grands genres » ou « les trois genres classiques » est bien présent dans les manuels. Le texte de fiction – roman ou nouvelle – la poésie et le théâtre représentent 77 % des extraits du corpus et occupent au moins une partie de l'espace consacré à la littérature. Les concepteurs des méthodes suivent à première vue la tradition, en présentant des ensembles conformes à ce que l'on entend généralement par littérature.

Cependant, un quatrième genre occupe 11 % du corpus et est assez proche de l'espace littéraire entendu en son sens le plus restreint : la littérature d'idée. Certains écrivains peuvent s'exprimer en choisissant l'un des trois premiers genres que nous avons évoqué, et proposer conjointement des œuvres différentes. L'identification de ce genre à la littérature est alors profitable puisqu'elle prend en compte tous les écrits de ces auteurs, et rend compte du souci esthétique qui les caractérise. Ce que nous avons nommé la littérature d'idée est en effet constituée de textes présentés dans les rubriques où figurent les genres romanesque, poétique et dramatique, et ne néglige pas le travail d'écriture que requiert la littérature. Ce genre inclut l'essai, le traité, tout comme les articles de presse ou les récits de vie.

Dans les manuels, la répartition de ces quatre genres semble aléatoire. Ainsi que le montre la figure suivante, certains privilégient la poésie, d'autres le roman et d'autres encore le théâtre. De nombreuses méthodes offrent un éventail générique varié où le roman apparaît souvent majoritaire, suivi par la poésie.

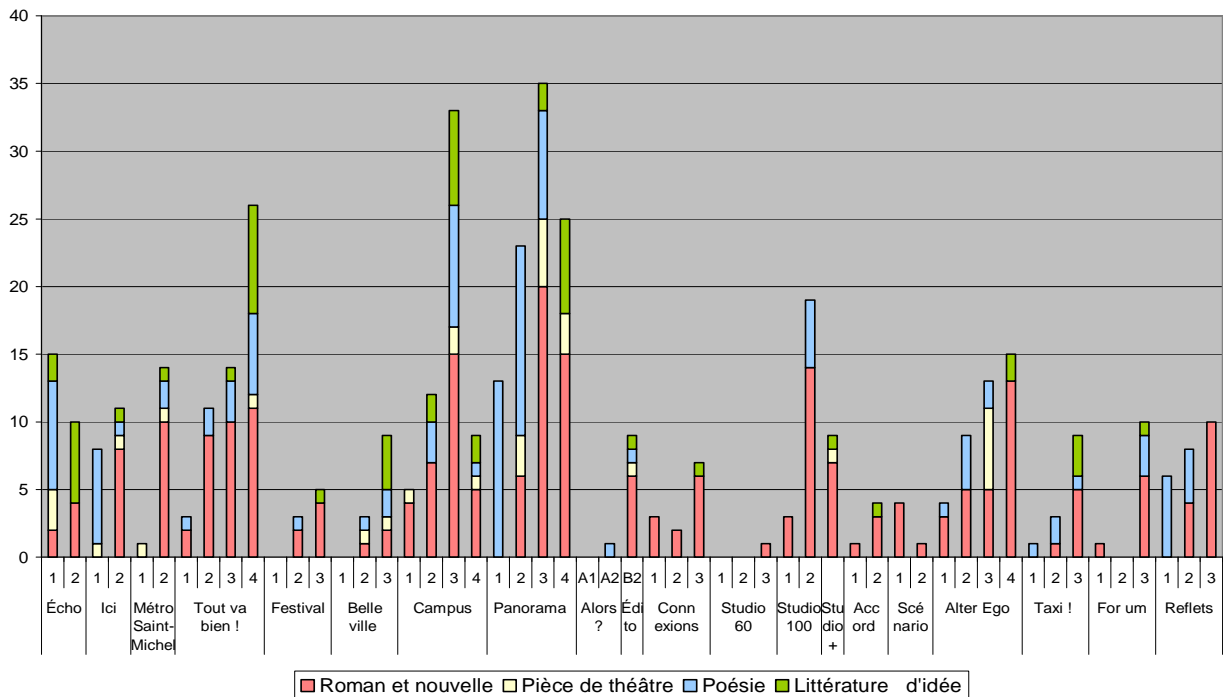


Figure 14 : Répartition des genres classiques par manuel

Ces quatre genres sont complétés dans certains manuels par ce que l'on nommait autrefois la paralittérature et qui entre désormais dans les corpus littéraires par le biais de deux de ses genres les plus emblématiques : le roman policier et la science-fiction.

Le statut de ces genres change progressivement, notamment en raison de leur inclusion récente dans les programmes scolaires français. Certains romans et quelques écrivains sont ainsi considérés comme appartenant au corpus institutionnel, comme G. SIMENON ou J. VERNE. Un laps de temps minimum s'avère apparemment nécessaire pour faire entrer un auteur dans les programmes. Il permet de conserver uniquement les œuvres que le temps laisse au premier plan, relayé ensuite par l'institution scolaire qui transmet le corpus institutionnel. Les éditeurs jouent sans doute également un rôle dans ce processus de sélection.

Il faut ajouter à cela les revendications de plusieurs écrivains appartenant au genre policier et les difficultés de classification que font surgir certains romans dont la qualité d'écriture s'apparente à celle de romans consacrés littéraires par l'institution. Les frontières imposées auparavant par les genres ne sont plus aussi rigides et laissent désormais des

zones intermédiaires qui invitent les concepteurs de manuels à ouvrir leurs pages, ainsi que le font certains.

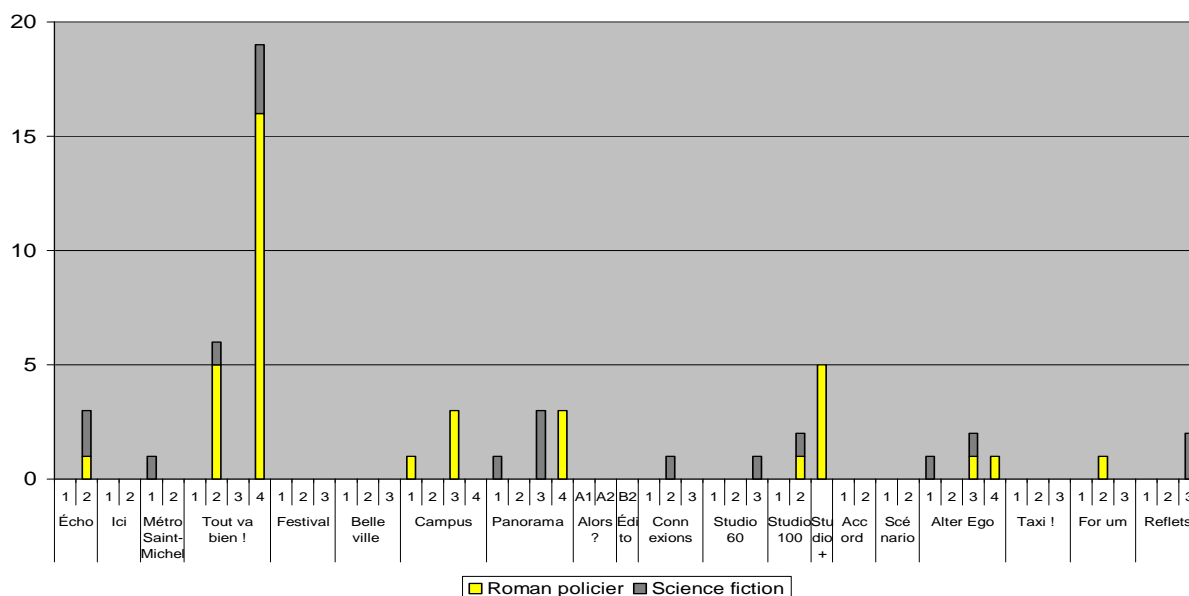


Figure 15 : Répartition des genres policier et de science-fiction par manuel

La moitié des méthodes observées propose un ou plusieurs textes appartenant à ces deux genres. Au total, 38 documents permettent d’aborder le roman policier et 18 portent sur la science-fiction. Parmi ces seconds textes, la majorité est extraite des œuvres de J. VERNE et de J. STERNBERG. Il s’agit d’un petit échantillon pris dans un champ de production qui reste mal connu du grand public, tout en constituant actuellement une part importante des ventes de roman. Leur présence dans les manuels est alors logique si l’on suit l’objectif de rendre compte de l’actualité de la production, et surtout des pratiques de lecture françaises.

Le roman policier, quant à lui, occupe la deuxième place des chiffres de ventes du rayon littérature des libraires⁵⁶. Il est assez peu représenté ici puisque le nombre de textes figurant dans les manuels est de 20 extraits, auxquels s’ajoutent 18 reproductions de couvertures. Sa présence est néanmoins symptomatique de l’ouverture des corpus, qu’il s’agisse de l’origine géographique des écrivains ou de leur appartenance générique. Ces

⁵⁶ Nous nous référons ici à la brochure éditée par le ministère de la culture et de la communication en 2009 sous la direction de C. LACROIX intitulée *Chiffres clés 2009, statistiques de la culture*.

écrivains sont nombreux, ils sont 22 à être cités une fois, auxquels s'ajoutent G. SIMENON, J.-C. IZZO et F. VARGAS qui cumulent 16 mentions. Certaines collections utilisent des couvertures plus expressives que d'autres, ce qui peut impliquer, par exemple, que F. VARGAS dont les romans se présentent sous une couverture noire illustrée par une photo en noir et blanc ne soit jamais citée par le biais de ce document.

Les couvertures des romans de science-fiction peuvent elles-aussi être expressives, mais les thèmes abordés sont différents, tout comme le public. Les lecteurs sont généralement guidés par la couleur grise de la tranche, l'illustration donnant une indication quant au type de science-fiction abordé. S'adressant à un public de connaisseurs, les premières de couverture utilisent des images signifiantes dans un cadre particulier et moins intéressantes dans celui de l'enseignement / apprentissage du français. De plus, les sujets privilégiés par les manuels sont de l'ordre de l'anticipation, ce qui est difficile à rendre par une illustration. Le nombre de couvertures présentes dans les manuels confirme cela puisqu'elles ne sont que quatre.

La répartition proportionnelle de ces six genres cumulés montre une nette domination du genre romanesque :

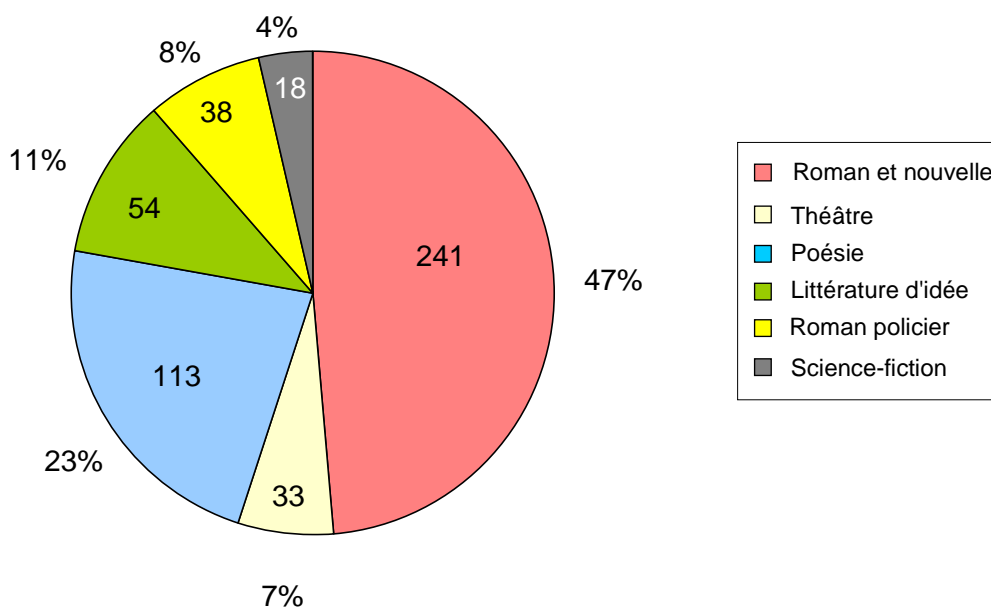


Figure 16 : Répartition des différents genres présents dans les manuels

Romans et nouvelles constituent près de la moitié du corpus, les cinq genres suivants occupant 53 % de l'espace. Parmi ceux-ci, la poésie est bien présente, tandis que le théâtre et la science-fiction sont relégués aux deux derniers rangs.

Cette hiérarchie est logique si l'on considère la place actuelle du récit fictionnel dans le champ littéraire français. C'est le genre de prédilection d'un grand nombre d'écrivains, à l'inverse de la poésie dont la présence peut être interprétée en relation avec son format. De nombreuses formes poétiques sont courtes, ce qui facilite leur emploi dans un manuel. La faible présence du théâtre est plus surprenante en raison de son caractère oral. Les répliques qui se succèdent et l'usage prévu pour ces textes au moment de leur écriture leur confèrent un caractère communicatif proche du jeu de rôle si fréquent dans la mise en œuvre de l'approche communicative.

Le roman policier et la science-fiction occupent quant à eux des positions en rapport avec leur arrivée récente dans les manuels. Leurs concepteurs montrent une préférence pour ces supports qui leur permettent d'aborder deux thèmes particuliers. Les dossiers qui s'appuient sur le genre policier sont fréquemment des ateliers d'écriture guidés par le schéma particulier de l'enquête, tandis que les récits d'anticipation, au contraire, sont inscrits dans les leçons et sont les supports d'activités portant sur l'apprentissage du futur ou de la narration.

Certains genres semblent alors plus propices à certaines exploitations pédagogiques. Le roman n'est pas de même nature que la poésie ou le théâtre, il est donc logique que leurs usages soient différents.

4.2.2.2. Différentes exploitations pédagogiques génériques

L'utilisation d'un genre dans un manuel de français langue étrangère peut s'entendre selon deux modalités différentes. Il s'agit d'abord de son exploitation pédagogique, des activités qui lui sont associées, et ensuite de la disposition de ce genre par rapport aux différents niveaux de la méthode. Les figures 14 et 15 montrent les répartitions variées que peuvent présenter les manuels mais ne permettent pas de dégager une représentation exacte de l'attribution d'un de ces genres à un niveau en particulier. Nous tenterons donc d'établir des constantes dans les liens qui peuvent se manifester entre les genres, les activités et les compétences des apprenants.

Le roman étant le genre le plus fréquent dans notre corpus, c'est lui que nous allons aborder en premier lieu. Parmi toutes les activités possibles lorsqu'un apprenant est face à un texte, l'une d'entre elle apparaît comme un préalable indispensable, c'est la compréhension. La forme textuelle et le caractère écrit du document impliquent que la compréhension écrite de son contenu se soit déroulée sans encombre pour pouvoir envisager d'autres activités. Dans le relevé tabulaire auquel nous avons procédé, la compréhension est parfois sous-entendue, tel un pré-requis laissé à l'appréciation de l'enseignant, mais elle est plus souvent exprimée clairement.

La mention « compréhension » correspond en effet à des items effectivement formulés à ce sujet dans le livre de l'élève qui peuvent constituer l'intégralité de la tâche associée au texte. Comme dans le cas d'une situation de lecture authentique, l'apprenant découvre le texte, il le comprend et peut parfois donner son avis ou s'exprimer à propos de ce qu'il vient de lire. Les activités laissant la parole aux apprenants sont ensuite complémentaires de la compréhension du texte envisagée de manière authentique. La méthode *Scénario* propose des séquences construites à partir de l'approche globale afin de développer des stratégies de lecture appropriées, tandis que trois exemples de « lecture plaisir » ont été relevés. La seule consigne est, dans ce cas, de lire le texte. Les séquences peuvent se clore par la reprise de ce qui a été vu sous la forme d'exercices d'expression écrite comme le pastiche ou l'invention d'une suite, activités moins authentiques mais propres à l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Du même ordre, le lexique est abordé dans une grande partie des exercices, tout comme la grammaire et la conjugaison.

L'extrait de roman ou de nouvelle se voit donc associé à deux types d'activités dont l'un est plus proche d'une situation de réception authentique, tandis que l'autre pose la question de sa pertinence. Une question de grammaire ou de conjugaison brouille la perception du document qui devient un support pédagogique identique aux textes fabriqués du manuel. Il n'est pas question de sacraliser le texte littéraire, ou de le réserver à un seul usage, néanmoins ce choix interroge la pertinence de certaines tâches qui s'appliquent à plusieurs types de documents. Dans sa langue maternelle, il est rare qu'un lecteur fasse un pastiche du texte qu'il vient de lire. Il peut, par exemple, envisager la suite de celui-ci lorsque la publication comporte plusieurs volumes, mais il sera peu fréquent qu'il rédige quelques pages à ce sujet. C'est là une des difficultés de l'usage des documents

authentiques qui deviennent, quoi qu'on en dise, des supports pédagogiques en entrant dans la classe de langue.

Les usages du roman policier et du roman de science-fiction sont assez proches de ceux que nous venons d'évoquer, notamment en raison de leur nature romanesque. Nous pouvons ainsi constituer un triptyque récurrent comportant des questions de compréhension, des questions à propos du lexique employé dans le texte qui se confondent parfois avec la catégorie précédente, et des activités de pastiche ou de rédaction d'une suite que nous réunirons ici. Le pastiche et la suite sont effectivement voisins, dans la mesure où ils demandent tous deux une bonne appréhension des caractéristiques du texte premier. La suite doit être cohérente du point de vue du thème comme du lexique employé, le pastiche doit tenir compte de la structure et de la langue.

Les tâches portant sur l'expression personnelle des apprenants sont assez nombreuses. Elles consistent à susciter des débats, à demander à l'apprenant de donner son avis généralement à l'oral. La compréhension écrite donne lieu, dans ce cadre, à l'expression orale, changement de compétence qui permet d'alterner ces deux médias.

D'autres tâches sont propres à ces deux genres, comme le développement de stratégies de reconnaissance générique, ou la comparaison de textes dont l'objectif est le même. La transformation d'un extrait en texte à trou est plus rare, elle figure cinq fois dans notre corpus, dans le manuel *Tout va bien !* niveau 4. Suscitant la même interrogation que plus haut à propos de l'authenticité des documents, elle comporte en sus une dimension générique puisque les deux genres dont il est question ici sont paralittéraires. Moins valorisés que le précédent, ils autorisent apparemment les coupes dans leurs lignes, ce qui empêche toute lecture authentique. Aucune question de compréhension n'est jointe à ces exercices, signe de la priorité accordée au lexique ou à la conjugaison, deux des sujets les plus fréquents de ces exercices.

Plus originaux, les ateliers d'écriture ne concernent que le roman policier. Nous l'avons évoqué précédemment, la structure de l'enquête offre un fil conducteur propice au développement d'un récit dont l'intrigue suit un schéma pré établi. La mise en place de projets comme celui-ci se fait sous la forme de dossiers où figurent des extraits jalonnant les étapes à suivre, comme dans *Tout va bien !* niveau 2. Attractifs grâce à l'utilisation d'un support bien perçu par les apprenants, ces projets peuvent constituer une leçon ou un dossier inséré dans une unité.

La littérature d'idée est proche elle-aussi du modèle romanesque par sa forme prosaïque tout en mettant l'accent sur la réflexion et le sujet qu'elle aborde. Les questions de compréhension sont les premières à être posées, mais orientées différemment puisqu'elles envisagent directement les questions suivantes, destinées à susciter une expression personnelle de la part de l'apprenant. Les tâches proposées invitent à exprimer un avis, à construire une argumentation et peuvent amener à une réflexion interculturelle, notamment dans le cas des récits de vie, genre que nous avons inséré parmi les littératures d'idée. La citation d'extraits appartenant à la littérature d'idée conduit la séquence concernée vers la réflexion et cherche à susciter une prise de position au sein d'un débat, d'un exposé ou de commentaires collectifs du texte.

L'exercice du résumé, le pastiche ou les questions de lexique sont fréquents, tout en occupant un espace moindre, tandis que la grammaire ou la conjugaison n'ont aucune place. Une première différence générique apparaît ici, qui invite à penser que selon le genre auquel appartient le texte cité, certaines activités seront plus appropriées que d'autres. Comme la littérature d'idée rend compte des réflexions, du point de vue ou de l'expérience d'un auteur, il est cohérent qu'elle soit associée à des exercices de même nature et interroge l'apprenant comme elle interroge le lecteur.

La poésie n'est pas exploitée selon les mêmes modalités. L'activité la plus fréquente à son sujet est le pastiche, qui se prête apparemment plus facilement à une forme rimée parfois fixe. Le sujet peut être libre ou imposé par le thème de la séquence, il peut donner lieu à cette seule tâche ou la préparer par des exercices préalables. Dans ce cadre, l'expression personnelle et le pastiche sont mêlés. L'apprenant est majoritairement guidé par la forme imposée, tout en restant libre de ce qu'il choisit de traiter.

La compréhension ne fait pas l'objet de questions précises, elle prend la forme d'une interprétation du texte où l'appréciation de l'apprenant est recherché. Quelques questions de lexique peuvent être présentes pour aider à entrer dans le texte et deux exercices de conjugaison ont été relevés dans les niveaux 2 et 3 de *Tout va bien !*, présentés dans la rubrique « grammaire ». Un encadré et la mention du nom de l'écrivain distinguent le texte des documents fabriqués spécifiquement pour ces exercices, mais la frontière est bien fine entre ces deux types de supports pédagogiques.

Le texte poétique offre, en outre, un espace écrit où l'oral peut être privilégié. La lecture à voix haute ou les exercices de prononciation sont nombreux, exploitant la

musicalité de la phrase poétique et les sonorités parfois récurrentes dans ses vers. La rubrique « prononciation » peut être le lieu de la présence régulière d'un court extrait, comme dans la méthode *Panorama*. La mémorisation des poèmes, tâche traditionnelle en langue maternelle, est plus rare et se rencontre seulement deux fois dans notre corpus.

Plus originales, les activités d'écoute sont systématiques dans le niveau 1 de la méthode *Ici*. Chaque poème est abordé par la lecture de l'enseignant, qui sera suivi au fur et à mesure par celles des apprenants. Les premières séquences portent plus particulièrement sur l'interprétation du texte, et les suivantes sur la prononciation, ce qui est en liaison avec la prise de parole progressive qui est organisée. Le texte poétique retrouve ainsi son caractère musical, il reprend une sonorité que le papier lui confère difficilement, par le biais d'une activité simple à mettre en œuvre et appropriée au support pédagogique employé.

Le théâtre, dernier genre cité dans les manuels, est exploité différemment. Sa forme le singularise et invite à mettre en place des activités faisant intervenir le corps autant que la voix des apprenants. Deux modes d'exploitation se distinguent alors, l'un conservant un schéma de classe traditionnel où l'enseignant pose des questions auxquelles répondent les apprenants, et l'autre demandant une disposition différente où la classe devient un atelier. Cette deuxième orientation est plus rare parce qu'elle demande une structure adéquate et dépasse le cadre habituel de l'exercice de compréhension. En revanche, elle implique davantage les apprenants et met la langue en action.

Les activités correspondant au premier mode sont quelques exercices de pastiche, une activité d'imagination concernant le décor d'une pièce, ou une activité de lecture expressive. Les pastiches sont écrits, ce qui peut surprendre lorsqu'il est question d'un genre textuel comme celui-ci, tandis que la lecture expressive donne lieu à une prise de parole publique et à une première interprétation du texte. Elle ouvre ensuite la voie à d'autres tâches, en offrant une entrée dans le texte.

Certains manuels, comme *Alter Ego* niveau 3 proposent une rubrique dédiée au genre dramatique, intitulée ici « Paroles en scène », où les différentes activités que nous avons relevées sont proposées. Il peut être demandé aux apprenants d'imaginer une mise en scène ou de jouer la scène devant la classe. L'accent est mis sur l'appropriation de l'espace, la justesse de l'intonation et l'expressivité du jeu, à un niveau où la prononciation doit être acquise et où l'expression doit être fluide.

Les différents genres que nous avons distingués semblent à présent pouvoir être groupés en un premier ensemble qui réunit les textes romanesques : romans et nouvelles, romans policiers et de science-fiction. Le triptyque compréhension / lexique / pastiche – suite est régulièrement convoqué pour les exploiter, complété parfois par des tâches ayant pour objectif l’expression personnelle des apprenants. Les romans et nouvelles sont également utilisés dans le cadre d’activités de grammaire ou de conjugaison qui posent le problème de la conservation de leur authenticité. Quant aux romans policiers, ce sont les documents de prédilection des projets d’écriture.

La littérature d’idée, autre genre en prose, est exploitée par des tâches privilégiant l’expression personnelle des apprenants et ménageant des espaces de parole. Lieu de réflexion interculturelle, elle est elle-même constituée de différents genres plus ou moins adaptés à ces champs d’application.

La poésie et le théâtre se distinguent par leur forme autant que par les activités qui leur sont associées. Si la poésie permet également les tâches d’expression personnelle, le pastiche est plus fréquent, accompagné par les exercices de lecture à voix haute et de prononciation. Le caractère rythmique et sonore des poèmes semble bien adapté à ces exploitations. Le théâtre favorise lui aussi l’oral et la prise de parole sur un mode différent, en proposant d’investir l’espace de la classe. L’apprenant est invité à prendre la parole, à jouer et à mettre en scène l’extrait proposé.

Globalement, les tâches d’apprentissage sont en relation avec le genre littéraire auquel appartient le document littéraire considéré. Une partie d’entre elles permet de développer des stratégies de réception authentique des textes littéraires, tandis que quelques unes restent traditionnelles, mais en nombre de plus en plus restreint.

4.2.2.3. Genre pour débutant, genre pour confirmé

Si certaines tâches sont plus appropriées que d’autres pour l’exploitation pédagogique des genres littéraires, certains genres sont probablement également plus adaptés que d’autres à certains niveaux. Le niveau 1 est très éloigné du niveau 4 et chacun d’entre eux demande des activités spécifiques, comme des documents adéquats.

À partir des tableaux de synthèse 6, 7 et 8 nous avons établi la répartition proportionnelle des genres présents dans les manuels par niveau. Les différentes méthodes que nous avons réunies pour établir notre corpus ne comportent pas toutes un nombre de

niveaux identique, mais les équivalences de ces différents volumes avec les niveaux de compétence mis en place par le *CECR* sont identiques. Ainsi, les niveaux 1 correspondent généralement aux niveaux A1 et A2, les niveaux 2 reprennent le niveau A2 et abordent le niveau B1, tandis que les niveaux 3 sont consacrés au niveau B1. Lorsqu'un niveau 4 est présent, il est identifié au niveau B2. La comparaison des répartitions génériques se fera donc à partir des niveaux constitués par le découpage des manuels, ceux-ci étant ceux qui ont cours dans les classes.

La figure qui suit présente ces répartitions sous la forme de quatre graphiques distincts :

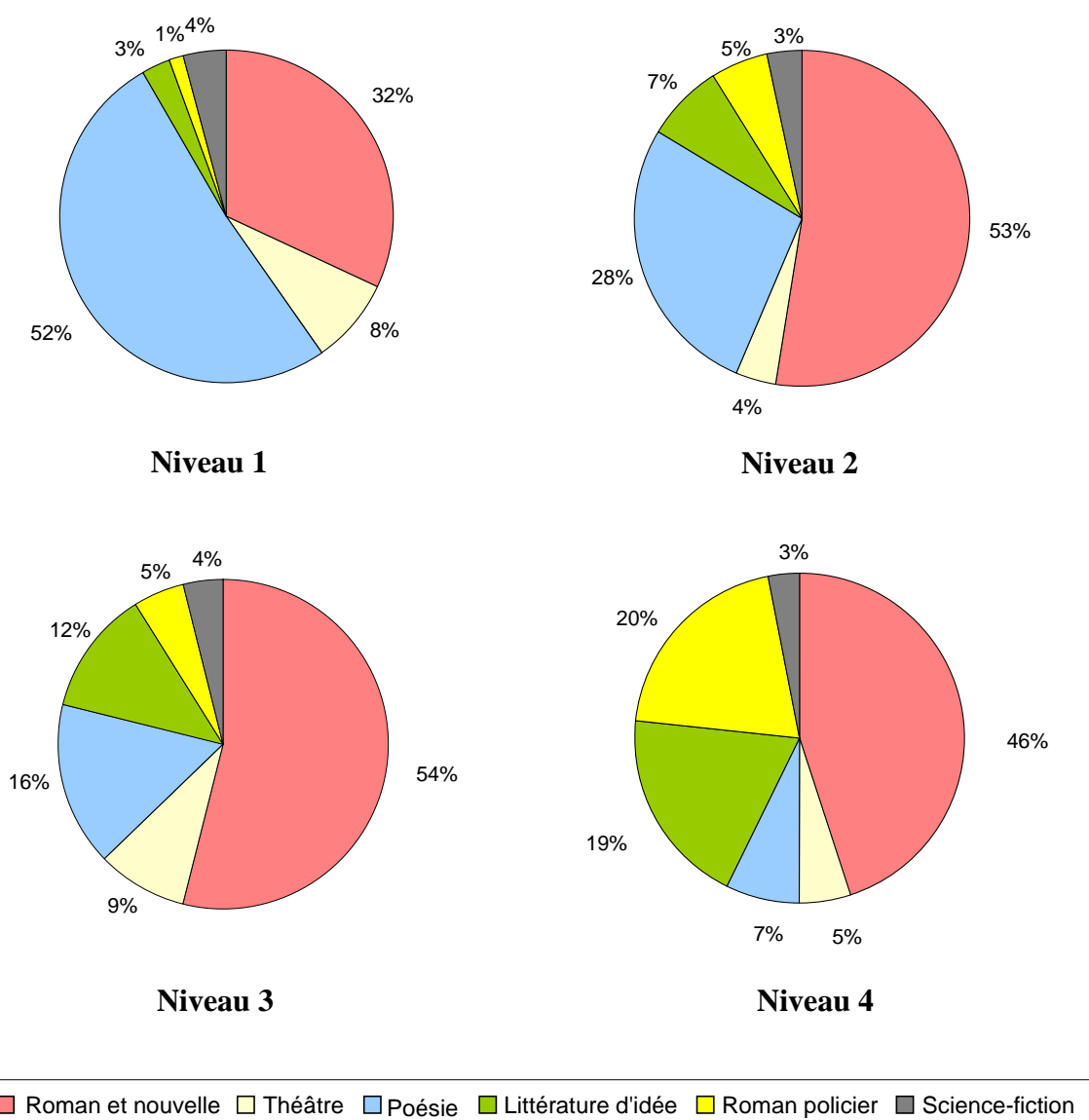


Figure 17 : Répartition des genres par niveaux

La domination du genre romanesque est toujours aussi manifeste dans cette figure, mis à part au niveau 1 où la hiérarchie semble bien différente. Ce n'est pas la seule distinction et on peut d'ors et déjà isoler ce premier niveau pour lequel la répartition des genres est très particulière, puis les niveaux 2 et 3 assez proches et enfin le niveau 4 où certaines catégories génériques s'affirment.

Au niveau 1, le texte poétique est dominant. Sa forme courte est adaptée au niveau débutant où les apprenants n'ont pas les compétences pour aborder des textes plus longs et pourraient être découragés par leur format. La diversité du genre permet de choisir des extraits ou des poèmes entiers qui sont accessibles à ce niveau et qui correspondent aux objectifs des leçons où ils s'insèrent. Le genre romanesque représente néanmoins 32 % des documents littéraires présents, ce qui relègue les quatre genres restants dans des positions très inférieures.

Omniprésents, les romans et nouvelles sont les plus nombreux dans les trois niveaux suivants. Ils occupent chaque fois la moitié du corpus, ce qui indique une nette orientation des choix vers la prose et la narration dans les documents relevés. Correspondant à un contenu qui peut être connu des apprenants, le récit fictionnel romanesque développe des scènes dont la typologie a été établie par la stylistique et plus récemment par la linguistique textuelle. Les descriptions alternent avec les dialogues ou les récits, offrant au lecteur des narrations cohérentes dont la compréhension est facilitée, ce qui peut être une des raisons de cette forte présence du récit fictionnel. Ce genre est également majoritaire dans la production littéraire française depuis le XIX^e siècle, autre explication possible. Le choix des concepteurs de manuels étant en rapport avec l'offre existante, il est logique que la répartition des différents pourcentages génériques se fasse en faveur de celui-ci.

L'observation du genre occupant le deuxième rang dans les différents niveaux fait ressortir ensuite les singularités des niveaux 1 et 4. En effet, les niveaux 2 et 3 présentent tous deux une hiérarchie proche où les trois premiers genres sont les mêmes : roman et nouvelle, poésie, littérature d'idée. Les proportions varient légèrement en suivant deux mouvements inverses, la littérature d'idée se fait plus présente tandis que la poésie voit son espace se restreindre. Annonçant la part plus importante réservée à la littérature d'idée

dans le niveau 4, la progression d'un niveau à l'autre est régulière, ce qui indique leur continuité et leur homogénéité.

Quant au niveau 4, si la proportion de romans et nouvelles reste majoritaire, celle des genres qui complètent le corpus de ce niveau marque des différences notables. Le second genre présent est le roman policier, dont le pourcentage n'atteint pas 6 % dans les niveaux précédents. De la même façon, la littérature d'idée qui a vu son pourcentage augmenter de niveau en niveau, représente ici 19 % des documents figurant dans les manuels. À l'inverse, la poésie disparaît progressivement et ne semble plus présenter d'intérêt pour les apprenants atteignant le niveau B2. Il est vrai que ces textes sont souvent associés aux exercices de prononciation, or la phonétique est moins présente au-delà du niveau 2. Les documents sont également plus longs, et nous avons vu que les formes courtes étaient privilégiées lorsqu'un texte poétique est utilisé.

Les apprenants débutants se voient donc présenter un corpus varié où figure l'ensemble des genres littéraires présents dans les méthodes, ensemble dominé cependant par les textes poétiques puis par les romans et nouvelles. Les niveaux 2 et 3 permettent d'accéder progressivement à un corpus plus équilibré, bien que le récit fictionnel reste majoritaire. Quant au niveau 4, il fait une place plus importante au roman policier et à la littérature d'idée, en relation avec les activités qui sont propres à ce stade de l'apprentissage, comme les débats ou les ateliers d'écriture.

Chaque genre suit également une évolution qui lui est particulière. La poésie, très présente dans les premiers niveaux, n'est apparemment plus un support pédagogique adéquat pour les niveaux plus avancés, alors que la littérature d'idée est proportionnellement de plus en plus présente. C'est un mouvement qui soulève la question du lien entre activité et présence générique dans les manuels puisque, comme nous l'avons vu plus haut, ces genres sont exploités par le biais d'activités qui leur sont appropriées. La littérature d'idée est surtout employée pour susciter des réflexions et des débats dans la classe, ce qui demande à l'apprenant une compétence suffisante pour s'exprimer. Il doit disposer d'un certain nombre d'outils qui vont lui permettre de développer des arguments, d'affirmer et de défendre son point de vue dans une conversation. Ces activités sont envisageables dès le niveau 2, il est toutefois logique qu'elles soient plus nombreuses au niveau le plus avancé. En revanche, les exercices de pastiche qui sont associés au texte poétique sont plus adaptés à un public de débutants car ils le guident à un moment où la

langue n'est pas encore acquise. La répartition qui s'exprime dans la figure 17 apparaît alors comme un affinement et une confirmation des résultats obtenus par l'observation des activités propres aux genres. Certains d'entre eux répondent mieux aux objectifs d'apprentissage de certains niveaux par leurs propriétés, ainsi que par les activités qu'il est possible de leur associer.

Les extraits dramatiques le confirment en étant caractérisés par une répartition différente. Leur pourcentage est compris entre 4 et 10 %, le nombre de textes le plus important étant situé au niveau 3. Les activités que nous avons relevées à leur sujet sont pour certaines destinées aux apprenants débutants, et pour d'autres à ceux qui sont plus avancés, ce qui peut expliquer la relative constance du nombre d'extraits de théâtre. Ces textes sont susceptibles d'être exploités à tous les niveaux de l'apprentissage, dans la mesure où l'éventail des activités qu'ils suscitent est assez large pour convenir à un débutant comme à un apprenant avancé.

Autre genre dont l'évolution est particulière, le genre policier suit un mouvement plus surprenant, quand on considère l'image de propédeutique à la littérature qu'on lui associe fréquemment. Nombreux au niveau 4, ses extraits sont plus discrets dans les niveaux précédents, ce qui devrait être l'inverse. En tant qu'introduction, leur place est en position initiale, au niveau 1, où il n'y a qu'un document littéraire appartenant au genre policier : une première de couverture. Il faut alors penser ce genre littéraire selon un objectif différent, davantage en relation avec les réalités des textes que nous avons observés. La première ou la quatrième de couverture sont des documents accessibles à tous les niveaux. Leur but étant d'accrocher le regard et d'attirer le lecteur, elles sont expressives et doivent être abordables par tous. Le texte, en revanche, peut développer un argot existant ou innovant, il est susceptible de présenter des difficultés de style et n'est pas toujours facile à lire comme pourrait le faire penser sa classification dans la paralittérature. Opposée de la littérature, celle-ci est censée être rapidement écrite, facile d'accès car réservée à un lectorat qui n'aurait pas les compétences pour s'orienter vers une autre partie du champ littéraire, alors que la production qui lui est apparentée a fréquemment un petit lectorat ciblé et connaisseur pour lequel ces difficultés sont habituelles. L'image ne concorde donc pas avec la réalité de ce genre, ce que confirment les choix faits dans les manuels. Les extraits de romans policiers sont majoritairement employés au moment où les apprenants disposent d'une compétence de communication suffisante pour les aborder, et

sont associés à des projets d'ampleur qui rendent compte de leur nature, comme les ateliers d'écriture, par exemple.

La science-fiction est le genre marginal de notre corpus. Tous les niveaux l'utilisent dans des proportions faibles mais équivalentes. L'anticipation qui la caractérise est souvent mise en valeur dans les activités qui lui sont associées, au moyen d'exercices de compréhension ou de discussion. Partagée entre ce genre et ceux qui lui sont proches, cette exploitation pédagogique montre la prévalence de la thématique au détriment de la forme, la première étant ce qui intéresse le concepteur du manuel lorsqu'il choisit d'utiliser un extrait de roman de science-fiction. Ce genre peut pourtant être beaucoup plus complexe et ces romans dits « d'anticipation » représentent une petite proportion de la production.

La figure 18 présentée ci-dessous confirme les différentes répartitions que nous avons observées dans les manuels et nous fournit quelques informations que les pourcentages ne permettaient pas de lire. Réunis par genre et présentés en fonction de leur quantité, les documents littéraires sont disposés ici d'une manière quelque peu différente de la figure précédente, notamment à propos du quatrième niveau. Moins nombreux dans notre corpus, ces manuels comportent pourtant le pourcentage de pages portant sur les documents littéraires le plus important puisqu'il est de 13,6 %. Le premier niveau comporte 2,2 % de pages utilisant des documents de cette nature, le deuxième voit cette proportion augmenter pour atteindre 4,6 % et le troisième poursuit ce mouvement en proposant 9,2 % de son espace. Cette figure doit donc être lue en relation avec la précédente.

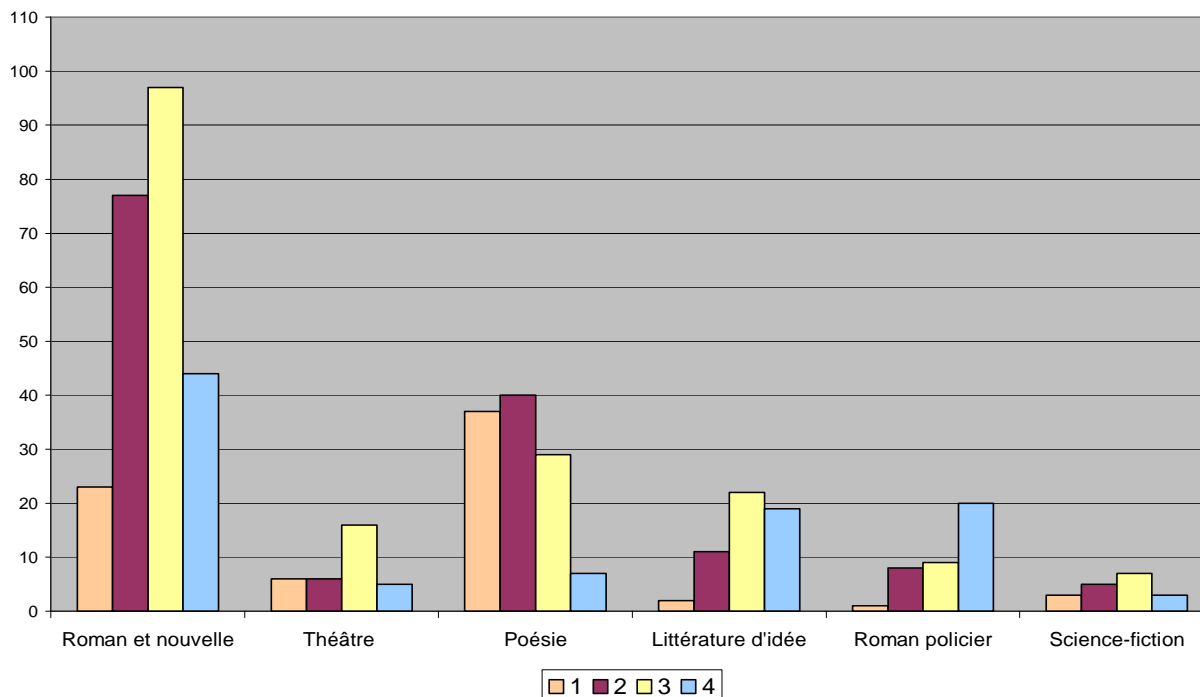


Figure 18 : Répartition des documents littéraires par niveau et par genre

Les romans et nouvelles sont peu nombreux au niveau 1 pour voir leur nombre s'accroître par la suite. Au niveau 4, ils sont à nouveau moins nombreux car les textes sont plus longs, ils prennent de l'ampleur, contrairement aux courts extraits des niveaux précédents. À titre indicatif, dans les trois premiers niveaux, la moyenne est de 1,07 texte par page comportant un document littéraire, alors qu'au niveau 4, elle est de 0,89 texte. Le texte dépasse alors les limites de la page pour occuper la suivante et abandonne la forme courte. La séquence est construite à partir du texte littéraire et ne le cantonne plus dans un rôle parfois illustratif en fin de leçon ou d'unité, exploitation pédagogique autorisée par les compétences des apprenants à ce niveau.

L'observation du genre de la littérature d'idée amène à des remarques similaires. La quantité de textes diminue quelque peu au dernier niveau alors que le pourcentage observé précédemment est plus élevé. Là encore, les textes occupent plus d'espace dans un corpus où les manuels sont moins nombreux.

En revanche, les mouvements inverses qui caractérisent le genre poétique et le roman policier sont bien visibles. Ils montrent notamment que la diminution du pourcentage de textes poétiques est due à l'augmentation du nombre d'extraits

romanesques. Les poésies voient en effet leur nombre diminuer d'un texte uniquement au niveau 2.

La science-fiction et le théâtre sont les genres les moins représentés. Ils sont utilisés dans des quantités relativement constantes, ce qui montre leur polyvalence. Le théâtre connaît néanmoins un pic au niveau 3, lorsque le manuel *Alter Ego* l'utilise systématiquement en fin d'unité pour permettre aux apprenants de prendre la parole dans un cadre facilitant.

Il est à présent possible d'affirmer qu'à un genre correspond un usage et un niveau, cette équation pouvant être formulée en intervertissant les éléments qui la constituent. Si certains genres sont polyvalents, ils sont associés à différents types d'activités pédagogiques qui vont être plus adaptées à certains niveaux. D'autres, au contraire, sont présents à chaque étape de l'apprentissage mais un seul niveau les exploite pour eux-mêmes.

Les tâches associées aux genres sont elles-aussi plurielles. Certaines sont propres à un genre, leur utilisation est régulière dans les manuels tandis que d'autres sont utilisées dans certains niveaux et pour certains type de textes. Elles sont donc en relation avec le document qu'elles accompagnent et le niveau où elles sont insérées. La question de la conservation de l'authenticité des textes peut parfois se poser lorsque les activités proposées sont d'une nature plus technique. Les exercices de grammaire et de conjugaison sont néanmoins peu nombreux et cèdent progressivement la place dans les manuels les plus récents à des tâches communicatives.

Multiple et varié, l'éventail générique proposé dans les manuels constitue une représentation complexe du champ littéraire français. Nécessairement parcellaire, cette image de la littérature française et francophone n'en conserve pas moins sa diversité, tant du point de vue des genres que des auteurs présentés. Du XII^e au XX^e siècle, francophones ou français, patrimoniaux ou à succès, les écrivains choisis par les concepteurs de manuels sont nombreux et forment un aperçu des lectures possibles qui s'offrent aux apprenants. Premiers pas ou poursuite d'un parcours personnel, le manuel est une porte ouverte qui ne néglige pas le texte littéraire. Les situations sont bien sûr inégales, et certaines méthodes font peu de place à ce document authentique d'un type particulier. Il est cependant notable qu'il y ait quasiment toujours, dans l'un des niveaux, une première de couverture ou un petit extrait qui permette de l'évoquer.

4.3. De l'usage du texte littéraire

L'utilisation d'un extrait de texte littéraire dans un manuel de français langue étrangère peut se faire selon différentes modalités. Nous avons abordé la question du choix des textes et plus largement des textes de substitution littéraire que nous avons regroupés sous l'appellation « documents littéraires ». Nous avons également observé la nature du corpus proposé dans les méthodes. Il nous faut à présent considérer les procédés utilisés pour présenter les textes et pour leur donner une visibilité.

Les textes littéraires s'insèrent en effet dans les pages d'un ouvrage dont la destination est différente de la leur. Support de l'apprentissage, le manuel est organisé en unité, en leçon et comporte de nombreuses informations de natures diverses. Une partie d'entre elles est destinée à guider l'apprenant, elle accompagne les items indiquant les actions à effectuer et les documents sur lesquels s'appuient ces actions.

Pour analyser ce grand nombre de données, C. CORDIER-GAUTHIER (2002) distingue une première rupture entre deux blocs distincts : « d'un côté, les blocs iconiques et de l'autre, les blocs typographiques, ceux-ci formant alors des textes » (2002 : 26). Cette séparation peut présenter un intérêt lorsqu'on observe le manuel de manière globale. Or, dans notre cas, les documents qui nous intéressent sont d'une double nature. Textes et illustrations, ils ne sont pas l'objet d'une même exploitation pédagogique mais peuvent être envisagés en interrelation. Ils constituent ce que J. PEYTARD et S. MOIRAND (1992) nomment des « entailles scripto-visuelles » (1992 : 150), ils attirent le regard du lecteur, ici apprenant, pour susciter une attention destinée à faciliter l'apprentissage.

Effectivement, à l'inverse d'un livre contenant par exemple un roman, le manuel doit être attractif, ce qui implique une présentation particulière. Le noir et blanc est aujourd'hui banni et remplacé par des mises en page très colorées où l'espace est structuré par les différentes rubriques de la leçon. Les documents littéraires peuvent alors s'insérer dans une rubrique qui leur est attribuée, ils peuvent être positionnés en début de leçon ou occuper une position secondaire dans toute autre rubrique.

Nous allons observer ces multiples situations ainsi que les thèmes récurrents dans les manuels. Le texte littéraire est un document, un texte qui a un contenu et un sujet dont le thème peut être signifiant. Nous verrons ensuite les différentes possibilités d'insertion de documents littéraires que nous avons pu relever dans les pages des manuels.

4.3.1. Rubrique et thématique

La plupart des manuels utilise une structuration fixe qui reproduit dans chaque leçon le même séquençage. Nous avons nommé ces étapes « rubrique » afin de disposer d'un terme neutre susceptible de désigner les multiples possibilités présentes dans les méthodes observées. Certaines utilisent en effet des titres qui peuvent correspondre aux compétences ou aux documents abordés, tandis que d'autres sont formulées en fonction des objectifs poursuivis. Ces objectifs peuvent être communicatifs, linguistiques ou civilisationnels. Lorsque le titre correspond à un type de document, comme « écrit », il désigne également la compétence et l'objectif d'apprentissage correspondants.

Le texte littéraire, a priori, se doit de figurer dans des rubriques particulières, comme celles portant sur les documents écrits ou s'orientant vers des objectifs communicatifs tels que la compréhension écrite. C'est la façon la plus simple de mettre en valeur le caractère littéraire de ce document. Pourtant, l'observation attentive du corpus montre une diversité plus grande dans les répartitions observées et des positionnements qui invitent à regarder les textes de différentes manières.

Parmi les rubriques que nous avons relevées dans les tableaux de présentation du corpus, nous avons établi six catégories qui permettent de déterminer des axes plus marqués. Les textes littéraires sont insérés dans des espaces qui peuvent avoir trait à la nature du document, à son exploitation ou au contraire à l'emplacement choisi dans la leçon pour les utiliser. Dans ce dernier cas, la nature du document n'importe pas mais le nom de la rubrique peut induire un mode de lecture distinct.

La première de ces six catégories est celle qui porte sur la littérature elle-même. Elle peut être intitulée « littérature » ou « le coin des livres » et comporte des essais comme des extraits romanesques. Ces rubriques sont les plus évidentes, tant elles concordent avec le document concerné. Elles sont aussi peu nombreuses car elles font ressortir la présence de la littérature dans les méthodes, ce qui peut être un facteur dévalorisant pour celles-ci, alors apparentées aux méthodes traditionnelles. Quelques textes littéraires dans un manuel montrent en effet que les documents authentiques présents sont variés et que l'aspect culturel n'est pas négligé, alors qu'une présence trop affichée peut apposer une image rétrograde qui relègue la méthode parmi ses semblables plus anciennes. D'autres méthodes choisissent ainsi de répartir les textes dans différentes rubriques, ce qui permet de les

exploiter différemment. Plus neutres, les rubriques intitulées « lecture », « lire » ou « découvrir » font usage d'une majorité de textes littéraires mais elles les accompagnent d'autres documents écrits comme des extraits d'étude sociologique et des articles de magazine. La lecture en France, les librairies ou les foires du livre sont évoquées par le biais de ces textes qui complètent l'aperçu de la littérature qu'offrent les manuels.

Plus fréquente que cette première catégorie, la deuxième est celle qui concerne la nature de ces documents. Intitulées « écrit », « texte » et parfois « oral » quand un enregistrement audio est lié à l'activité, ces rubriques mettent l'accent sur une des caractéristiques du document sans insister sur ce que nous nommerons avec R. JAKOBSON (1973) sa littérarité. Les activités de ces rubriques isolent les compétences propres à ce type de document, dont la première et la plus importante est généralement la compréhension écrite. Elle peut être accompagnée par des tâches de production écrite ou orale qui permettent de dépasser la phase de réception pour réutiliser les acquis du texte. Ces activités tendent également à éviter un fractionnement trop marqué des différentes compétences. Acquérir une compétence de communication correspond, dans ces manuels, à disposer d'un savoir-faire global qui ne doit pas être limité à une ou deux compétences. C'est pour cela que les compétences écrites sont accompagnées par les compétences orales et sont associées à des documents de natures différentes et dans des situations aussi variées que possible.

La troisième rubrique que nous distinguerons laisse la littérarité des textes à un plan secondaire puisqu'il s'agit des pages portant sur l'acquisition d'outils grammaticaux, lexicaux ou phonétiques. L'objectif n'est plus ici de lire un texte littéraire. Cette lecture sert d'appui pour l'apprentissage d'un savoir et / ou d'un savoir-faire qui sont au premier plan. Le document est un prétexte, il se présente parfois avec un titre, un chapeau et une courte biographie de l'auteur, mais ces éléments sont facultatifs. Ils peuvent être réduits à la mention du nom de l'auteur et du titre de l'ouvrage sous le texte, ce qui accentue son accessoirisation. Ne se signalant plus comme littéraire, le texte devient un support pédagogique identique aux documents fabriqués. Dans ce cas, le choix des concepteurs du manuel se justifie difficilement car le texte littéraire ne peut être aussi adapté aux exercices structuraux que l'est le document fabriqué. La proportion de textes se présentant de la sorte est néanmoins assez faible. Comme nous le verrons plus loin, une présentation particulière permet généralement d'opérer une distinction bien venue.

Les documents littéraires peuvent en outre être inclus dans d'autres rubriques peu nombreuses, qui constitueront notre quatrième catégorie et qui s'éloignent apparemment de leur nature comme les deux suivantes : « s'exprimer » et « communiquer ». Support fréquent de tâches basées sur l'expression personnelle et la discussion, la littérature s'inscrit dans ce cadre sans que son caractère scriptural ne constitue une gêne. Si la lecture est une activité solitaire, elle semble donner lieu fréquemment à une exploitation orale et collective qui s'appuie sur le texte.

Plus conforme à la tradition liée à l'exploitation pédagogique des textes littéraires, leur insertion dans les rubriques de fin de leçon ou d'unité les relie à une image ancienne qui paraît perdurer. Après avoir été les supports exclusifs de l'apprentissage, ils se sont autrefois déplacés en fin de leçon, comme une récompense pour les bons élèves. C'est encore le cas aujourd'hui dans les pages et doubles-pages intitulées « civilisation », « pause-jeux » ou « voyager » qui ferment les unités et que nous distinguerons comme cinquième catégorie. Elles sont généralement considérées comme des pauses, des moments de détente que l'enseignant peut éviter s'il manque de temps. Apparemment moins indispensables, les tâches proposées dans ces rubriques sont rarement soumises à une évaluation, ce qui accentue leur caractère ludique. Ce sont pourtant des temps importants dans l'apprentissage qui donnent l'occasion de découvrir des documents différents, comme le montrent les manuels qui choisissent d'inclure les textes littéraires uniquement dans ces espaces.

Certaines méthodes optent enfin pour une organisation qui reprend les étapes de la leçon. Les textes littéraires peuvent alors s'insérer dans des rubriques comme « projet » ou « bilan » qui n'ont pas d'incidence directe sur le traitement du document et qui forment notre sixième catégorie. À l'intérieur de ces rubriques, une seconde subdivision les oriente ensuite vers des espaces identiques à ceux que nous avons distingués ci-dessus. À l'inverse, l'utilisation du texte littéraire en tant que document déclencheur ou amorce pour la leçon le met dans une position centrale où une grande partie des activités s'oriente vers lui. Il ne peut être laissé de côté par l'enseignant et prend réellement une place équivalente à celle de l'ensemble des documents du manuel présentés à cet endroit. Loin de l'image de détente et de récompense qu'il est possible de lui associer, le document littéraire devient un support d'apprentissage communicatif apte à supporter cette position délicate qu'est la première double-page d'une leçon.

De la double-page initiale à la clôture de la leçon, le texte et plus largement le document littéraire trouve donc sa place. Il n'est plus cantonné en fin d'unité, il peut s'afficher dès son introduction et jusque dans les pages consacrées à la grammaire. Ces observations montrent la polyvalence de ce document dont le caractère littéraire n'est pas toujours mis en valeur, mal nécessaire sans doute pour qu'il soit utilisé sans contrainte.

La rubrique ne fait cependant pas tout. Elle présente la double-page où s'insère le document, elle oriente sa lecture et son exploitation, puis elle est relayée par la présentation du texte. Un titre peut ainsi accompagner et annoncer le texte, il indique son sujet et le place dans une thématique particulière.

Certains titres sont une reprise de celui que porte le texte intégral, d'autres appartiennent au texte lui-même, comme lorsqu'il s'agit de poésie, et d'autres encore peuvent avoir été ajoutés par les concepteurs du manuel. Dans ce dernier cas, plusieurs choix sont possibles. Le sujet du document littéraire peut être synthétisé par un titre en rapport avec le thème de la leçon ou avec le texte lui-même. Le lien de ce titre avec le texte originel est secondaire et parfois très lointain, mais il constitue une clé de lecture importante pour l'apprenant. Il donne des informations dans le cadre d'une approche globale du document, il oriente la compréhension et cherche à susciter l'intérêt et la lecture. À l'inverse, certains titres annoncent le sujet de l'activité qui va être associée au texte. Dans les cas les plus extrêmes, celui-ci devient un support pédagogique de second plan et n'est plus traité comme un texte littéraire à proprement parler. Il arrive toutefois dans ces quelques cas, que l'activité soit en rapport avec la littérarité du document et lui permette d'être mise en valeur.

Ces titres et les sujets des textes eux-mêmes créent un réseau de thématiques que nous allons regrouper pour déterminer les orientations choisies et présentées dans les manuels. Quatre ensembles signifiants peuvent être distingués, formant des catégories larges mais précises. La première que nous allons aborder est la plus importante en quantité, il s'agit de l'expression de soi. La description de la société se distingue ensuite, suivie par la littérature elle-même. La dernière de ces thématiques est celle qui porte sur l'aspect technique de la langue et présente des champs communs avec la précédente.

Parler de soi, écrire à la première personne ou publier un récit de vie sont aujourd'hui des pratiques répandues dans la littérature française. Elles correspondent à un courant contemporain où sont publiés de nombreux romans et il est logique de retrouver

cette tendance dans les méthodes. Présenter un texte dont le ou les personnages expriment leurs pensées, racontent leur expérience, peut donner lieu dans la classe à des activités qui reprennent ce motif et demandent à l'apprenant de faire de même. Suscitant une parole personnelle, elles engagent un échange communicatif où l'apprenant peut s'identifier ou s'opposer au discours du texte. Assumé par une entité isolée, personnage ou narrateur, ce discours ne représente pas la société décrite mais la parole d'un individu, ce qui peut jouer un rôle dans le cadre de la perception du texte. L'apprenant n'est pas face à une description qui se voudrait universelle de la réalité décrite, il découvre une expérience personnelle assumée par un locuteur individuel. Le développement d'une compétence interculturelle apparaît alors comme l'un des objectifs privilégiés de cette thématique. Il n'est pourtant pas le seul et si l'on considère les critiques qui peuvent porter sur les jeux de rôles et autres exercices de simulation, ces tâches d'expression personnelle semblent plus authentiques. Les récits de voyage, dont certains rapportent des expériences individuelles de rencontres interculturelles, appartiennent à cette thématique et peuvent trouver une résonance particulière dans un cadre comme celui de la classe de langue où certains apprenants pourront connaître eux-mêmes cette expérience. Cela est d'autant plus vrai lorsque le groupe est en immersion dans un pays locuteur de la langue cible.

La deuxième thématique est également destinée à aborder la compréhension interculturelle, à laquelle s'ajoute l'acquisition d'un savoir culturel. De nombreux textes présentent en effet des contenus que nous regrouperons sous l'appellation « description de la société ». Ils peuvent être inscrits dans les rubriques portant sur l'enseignement / apprentissage culturel, conformément à leur contenu, mais cela n'est pas systématique et ces textes sont présents dans d'autres emplacements du manuel. Les descriptions proposées sont variées, elles concernent les sociétés passées, présentes et à venir, les relations sociales, et différentes questions de société. Dans ces multiples cas, l'usage du texte littéraire montre une fois encore l'avantage d'être un discours individuel. Le lien créé entre la classe et l'univers décrit est tissé à partir des écrits d'un écrivain, contrairement au texte fabriqué qui tend à représenter une vérité indiscutable. Le document littéraire est une vision de la réalité, ce que les activités proposées mettent souvent en valeur. Il remplit son rôle de document authentique puisqu'il offre une vue parcellaire et pourtant très riche de ce qu'il décrit, loin du manuel de civilisation. L'aspect interculturel de l'apprentissage est intrinsèquement lié à cette thématique où les documents sont fréquemment disposés dans des doubles-pages contenant plusieurs textes, et par conséquent plusieurs points de vue.

La littérature constitue le troisième thème que peuvent aborder les documents littéraires. Elle est évoquée par le biais de textes portant plus largement sur la lecture, les livres et la culture et plus précisément en titrant les textes du nom de leur genre littéraire, du mouvement auquel appartient l'auteur ou de la technique employée. Le texte est là pour parler de son rôle dans la société ou de sa place dans le champ de la littérature. Il peut présenter un sujet en accord avec le titre qu'il porte, mais la plupart du temps, il illustre le thème et sert d'exemple. Cette thématique concerne en grande partie les niveaux 3 et 4 où les compétences des apprenants leur permettent de dépasser la lecture – compréhension. Dans les premiers niveaux, les sujets seront plus fréquemment tournés vers la lecture ou l'objet-livre, le thème de la séquence rejoignant celui du texte.

La dernière thématique que nous avons distinguée est particulière parce qu'elle ne dépend pas du thème du texte mais de sa forme. Le document littéraire s'insère dans une séquence portant sur un objectif linguistique du type « lexique », « prononciation » ou « langue », ce qui le place dans une position d'exemple et de support pédagogique. Le thème est un point grammatical, un champ lexical ou la prononciation d'un phonème, et figure en tête du texte, plaçant celui-ci dans une position secondaire. Ce n'est plus le texte littéraire qu'il faut lire mais le point technique qu'il faut déceler dans le texte. Le caractère langagier de celui-ci est alors mis à contribution, ce qui est logique quand on considère qu'il est indissociable de ce qu'il faut entendre par « littérature » dans de nombreuses cultures. La littérarité du texte doit cependant être toujours respectée afin que le document conserve son caractère authentique. Dans le cas contraire, sa présence se justifie difficilement, là où un document fabriqué aurait pu être plus adapté.

Aborder un point technique de grammaire, de conjugaison ou de lexique à l'aide d'un texte littéraire apparaît ainsi délicat et sans doute moins profitable. La majorité des thèmes abordés dans les manuels permet de rendre compte des différents usages de la littérature. Celui-ci est un usage scolaire que l'on connaît aussi en langue maternelle. Pour autant, il ne s'agit pas de la destination originelle d'un texte littéraire. Si tous les documents authentiques présents dans le manuel ne peuvent être exploités dans les conditions complètes de leur authenticité, il faut pourtant veiller à ce que celle-ci soit conservée au minimum. L'équilibre se fait aujourd'hui entre document fabriqué et document authentique. On peut alors penser que cet équilibre peut se faire également en ce qui concerne les activités associées à ces documents.

On observe à présent que les différentes thématiques que nous avons relevées dans les manuels sont relativement peu nombreuses, tout en rendant compte des usages variés de la littérature. Les deux premiers thèmes qui abordent l'expression personnelle et la description de la société participent à l'acquisition d'une compétence interculturelle, à la mise en place d'une communication authentique et à la prise de parole des apprenants. Les deux suivants sont d'un autre ordre, le texte est un support qui invite à être dépassé pour parler de la littérature elle-même et de sa matérialité. Le document littéraire est ainsi le support d'apprentissages de diverses natures, il offre un savoir culturel, un savoir linguistique, ainsi qu'un savoir-faire et un savoir-être interculturels autant que communicatifs. Certaines exploitations mettent en valeur le caractère littéraire de ce document tandis que d'autres le laissent au second plan, ce qui permet, finalement, de varier les usages sans répondre toutefois à la question de la pertinence de certaines activités.

Cette question se pose aussi à propos des rubriques sous lesquelles sont présents ces textes, et rejoint la problématique de leur présentation. La visibilité d'un document littéraire correspond, comme nous allons le voir, à ce qui le distingue dans l'espace du manuel, mais également à ce qui met en valeur son caractère littéraire. Si les activités portant sur la grammaire ou la conjugaison gommant cet aspect des titres des documents, elles le font probablement aussi quand il s'agit de signaler le texte. Une double-page intitulée « grammaire » n'invite pas à lire un texte littéraire et encore moins à le chercher dans cet espace. Certains apprenants, certes peu nombreux, ont un parcours personnel dans le manuel. Ils anticipent les cours à venir et parcourent les différents textes qui se succéderont pendant l'apprentissage. Les autres les découvriront en classe, avec l'enseignant. Dans les deux cas, cependant, un texte qui ne signale pas sa nature sera invisible, il n'existera plus en tant que tel et tendra à devenir un document fabriqué.

4.3.2. Visibilité du texte littéraire

Dans ce cadre de réflexion, la mise en page du manuel revêt une grande importance sur plusieurs plans. Elle a d'abord une fonction utilitaire pour le lecteur qu'est l'apprenant. Elle a ensuite une fonction de séduction en direction des enseignants, des équipes pédagogiques et également des apprenants. Elle a enfin une fonction de distinction qui permet d'identifier les documents.

En effet, la construction des différentes leçons du manuel est fixe et signalée par la mise en page. Elle guide ainsi les apprenants dans la progression des séquences, elle indique la nature des différents espaces qui se côtoient et donne des informations à propos des documents présentés. Ceux-ci ont eux-mêmes une présentation individuelle qui comporte des indications quant à leurs rôles et leurs fonctions. Selon les cas, les documents, textuels ou iconographiques, seront en position centrale, en tant que support de l'activité, ou ils serviront d'exemple et d'illustration. De la sorte, l'apprenant dispose des informations nécessaires et peut choisir une stratégie adéquate de réception du document, en relation avec la nature de celui-ci et avec les tâches qui pourront lui être associées.

Le premier niveau de distinction de ces documents porte sur leur forme parce que cet élément est ce qui est le plus visible. Il n'est pourtant pas le seul. En ce qui concerne les documents littéraires qui nous intéressent plus particulièrement ici, l'écrit est majoritaire et s'il est parfois accompagné d'un enregistrement audio, sa version scripturale est toujours présente. Cela implique des stratégies de réception propres à la compréhension écrite qui seront automatiques étant donné la visibilité de ce caractère. Mais ces documents sont également iconographiques, lorsque la première de couverture est utilisée ou lorsque l'objet-livre est mis à contribution. En ce cas, c'est l'appartenance à la littérature qu'il apparaît important de signaler afin d'ajuster les stratégies et d'adapter la réception.

On le voit, l'identification d'un document n'est pas simple. Chaque manuel peut mettre l'accent sur un aspect définitoire distinct et faire des choix différents pour tous les documents présents dans ses pages. De plus, le document littéraire est aussi un document authentique, aspect parfois négligé, comme nous l'avons déjà dit. Ce caractère se confond ici avec la littérarité des textes. Si leur appartenance au champ littéraire est signalée fortement, leur authenticité l'est tout autant.

Pour disposer d'un outil de distinction des différentes modalités de présentation des documents littéraires dans les manuels, nous avons donc observé les choix qui y sont opérés. Ils sont nombreux et rendent compte à la fois des multiples possibilités offertes aujourd'hui dans la composition des méthodes et de la volonté des concepteurs de proposer un ouvrage varié et agréable à l'usage. La séduction que doit exercer le manuel ne doit pas être négligée. Elle est une des conditions de sa pérennité dans la classe et un gage de rentabilité pour l'éditeur. Elle agit sur les modes de présentation en induisant des pratiques qui se font parfois au détriment du document.

Parmi ces modalités de présentations, celles que nous allons observer avec plus d'attention portent sur la gestion du caractère littéraire des documents. Nous l'avons évoqué, il peut être plus ou moins mis en valeur par différents procédés liés à l'exploitation pédagogique du document, au parti pris des auteurs du manuel ou à la mise en page choisie.

Trois degrés de signalement de ce caractère littéraire peuvent être distingués. Certains documents sont clairement présentés comme des textes littéraires, c'est ce que nous nommerons un signalement fort. D'autres, à l'opposé, sont banalisés. Ils apparaissent parmi d'autres documents sans indication particulière ou précision à propos de leur nature. Enfin, entre ces deux extrêmes, de nombreux documents voient leur littérarité signalée discrètement. Ils s'insèrent dans la leçon sans ostentation tout en comportant les mentions nécessaires à l'identification de leur origine et de leur statut.

Nous allons choisir trois exemples de ces usages afin de déterminer les éléments qui peuvent motiver ces différentes options possibles et les effets que produisent ces degrés de signalement. Il s'agit de cas représentatifs qui ne doivent pas faire oublier la diversité qui existe dans les manuels. Les trois degrés que nous distinguons ici sont significatifs parce qu'ils permettent de rendre compte d'un grand nombre d'usages observés. Il existe cependant des degrés intermédiaires visibles dans certaines méthodes.

4.3.2.1. La littérarité affichée

Le premier exemple que nous considérerons provient du manuel *Connexions* niveau 3 et utilise un extrait du roman *L'Amant* de M. DURAS. C'est une œuvre assez fréquente dans notre corpus puisqu'elle y figure sept fois. Elle est présentée ici au moyen d'une photographie d'un objet-livre, où figure l'extrait qui sera exploité. Deux photographies du film tiré du livre l'accompagnent, ainsi qu'une illustration évoquant une estampe asiatique. Occupant les deux tiers de l'espace, cette présentation affiche clairement le statut originel du texte et indique dès le premier regard qu'il est extrait d'une œuvre littéraire. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'un signalement fort où le texte est dans une position rappelant une situation authentique de lecture.

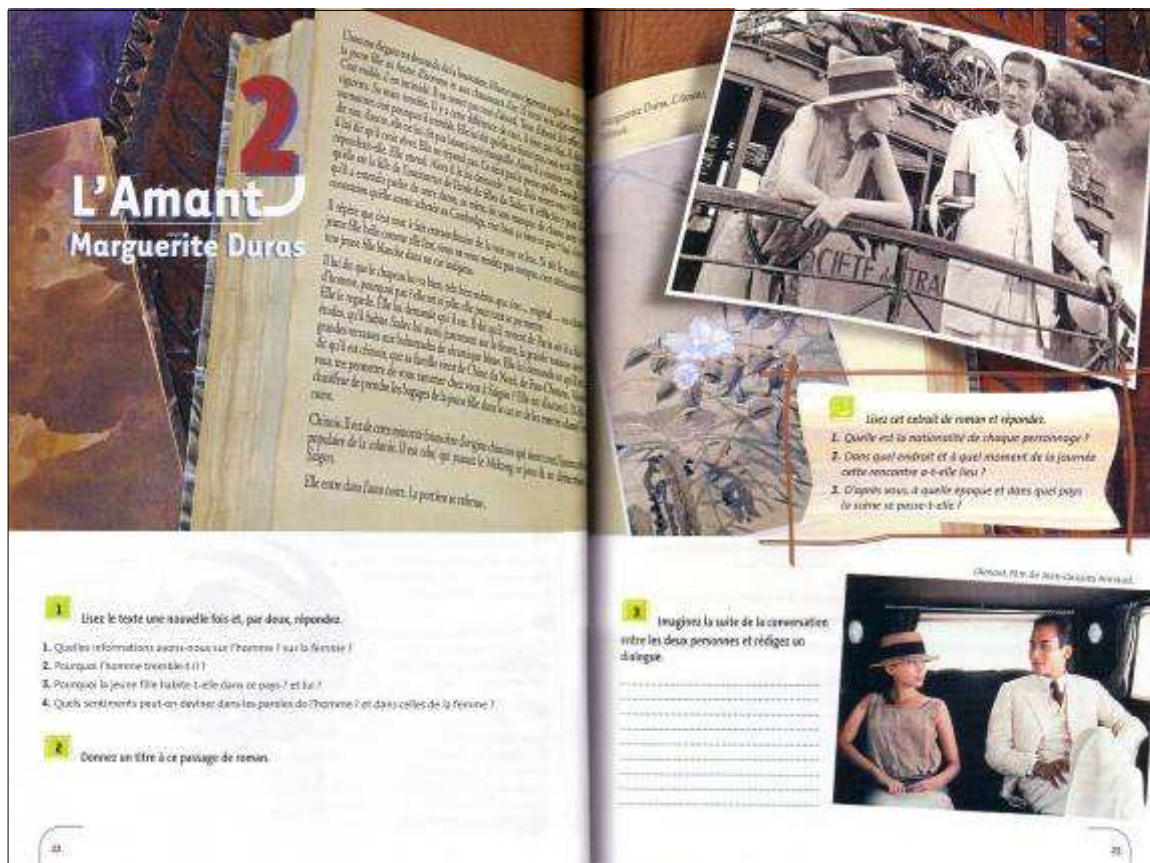


Figure 19 : Exemple de texte littéraire signalé fortement

A priori, cette double-page est intéressante du point de vue de la visibilité du document, et de sa réception par l'apprenant. L'identification de M. DURAS et de son roman à l'espace littéraire est facilitée. Elle invite à se placer dans une situation de lecture authentique, face à un objet-livre représenté sous la forme d'un volume relié précieusement. Les activités qui sont associées au texte portent sur la compréhension et la réutilisation des acquis de cette première étape. La mise en situation est par conséquent conforme à l'origine du texte, le déroulement de sa découverte est accompagné et les activités proposées sont en accord avec celui-ci. Cette présentation met le document en valeur, elle l'inscrit dans une tradition et une culture du livre particulière. L'apprenant est lui aussi valorisé par l'accès au texte, d'autant plus que l'auteur est connu dans de nombreux pays.

Ce texte est le document déclencheur de la deuxième unité du manuel, position qui le place au centre des premières tâches d'apprentissage qui seront proposées. Il n'est pourtant pas le premier exemple littéraire de l'ouvrage, ce qui dénote un intérêt pour ce

support pédagogique. Les documents littéraires ne sont pas nombreux dans cette méthode mais occupent des positions fortes et des espaces importants. La table des matières reprend d'ailleurs les références des documents authentiques cités dans les différentes unités, ce qui permet de savoir rapidement si ceux-ci sont variés, comme c'est le cas, ou s'ils se restreignent à un seul type.

En outre, le titre de la double-page comme celui de l'unité se confondent avec celui du roman. « Comprendre un texte littéraire » figure parmi les objectifs de l'unité à la rubrique « écrit ». La position forte occupée par le texte apparaît alors cohérente avec son exploitation pédagogique. Il constitue le point de départ de l'unité et correspond à l'un de ses principaux objectifs d'apprentissage. Quelques exercices de grammaire viennent par la suite s'appuyer sur l'écriture particulière de M. DURAS, mais le texte est réécrit et ne figure pas dans le même espace que le document d'origine. Il y a ainsi moins de confusion possible entre le support de l'exercice et le texte littéraire lui-même.

Si cet exemple semble intéressant pour la littérarité du document et surtout pour la représentation de la littérature qu'il offre à l'apprenant, il faut toutefois évoquer un inconvénient possible de ce mode de présentation. En effet, dans cette double-page, le texte lui-même est difficile à lire. Les fins de ligne sont disposées dans la pliure du manuel, ce qui nécessite un peu de gymnastique visuelle pour pouvoir y accéder. La compréhension est entravée par ce défaut et nécessite quelques minutes supplémentaires dans la gestion de la séquence.

C'est un détail qui peut compter parce qu'il participe à la perception globale du document. Une présentation valorisante pour le texte – ce qui est le cas ici – doit aussi tenir compte des désagréments qu'elle peut impliquer. La lisibilité du document est primordiale pour sa compréhension, même dans le cas présent où son appartenance est quelque peu brouillée. Il semble faire partie simultanément de l'illustration iconographique et de son pendant textuel. Le texte est inscrit dans l'illustration qui comporte elle-même des éléments annexes, tandis qu'en tant que photographie d'un objet-livre, il peut être considéré comme étant une image. Les activités associées sont là pour rappeler l'objectif de la séquence, elles replacent le texte au centre du dispositif pédagogique et montrent le lien qui existe dans le manuel entre le document et son exploitation. Indissociables, ils doivent par conséquent être envisagés ensemble lorsqu'on analyse les textes présents dans les méthodes. C'est ainsi que leur présentation peut se justifier. Ce mélange des genres

rend en tout cas pertinente l'appellation « document littéraire » que nous avons utilisé jusqu'ici.

4.3.2.2. Banalisation du texte littéraire

À l'opposé de cet exemple où la littérarité du document est valorisée, d'autres manuels optent pour une présentation totalement différente qui le banalise. Le texte est toujours accompagné par les mentions minimales nécessaires, le nom de l'auteur ainsi que le titre de l'œuvre dont il est extrait, mais aucune autre indication n'est donnée. Document intégré dans l'ensemble du manuel comme peut l'être un exercice de grammaire, il est le support de plusieurs types de tâches communicatives ou linguistiques où sa littérarité n'est pas exploitée.

Dans l'exemple suivant, que nous avons relevé dans le manuel *Édito* niveau B2, le texte littéraire est ainsi intégré dans une double-page intitulée « grammaire : le passé » aux côtés de deux extraits de site Internet. Ces trois documents écrits sont présentés selon une mise en page identique sur une page unique et occupent des espaces équivalents. Les textes, sur deux colonnes, sont imprimés sur un fond bleu surmonté par la consigne de l'exercice. La mention de la source est insérée sous les documents à droite.

L'unité formelle construite par cette page est renforcée par l'unité du thème commun aux trois textes et par les activités qui portent toutes sur les usages du passé simple. Cette partie du manuel est consacrée aux arts et le document introducteur qui précède est un extrait de magazine qui décrit « Les mystères du Louvre ». Le sujet du texte d'A. DUMAS, l'entrée au Louvre de Mme BONACIEUX et du duc de BUCKINGHAM dans *Les trois mousquetaires*, entre alors en relation avec le thème de cette cinquième unité, comme le font également les deux extraits qui complètent la page d'exercice. L'exploitation du texte littéraire se restreint toutefois dans les limites de l'observation des usages du passé simple. Le sujet est donné dès la consigne, et rien n'invite l'enseignant à valider la compréhension globale du document par les apprenants.

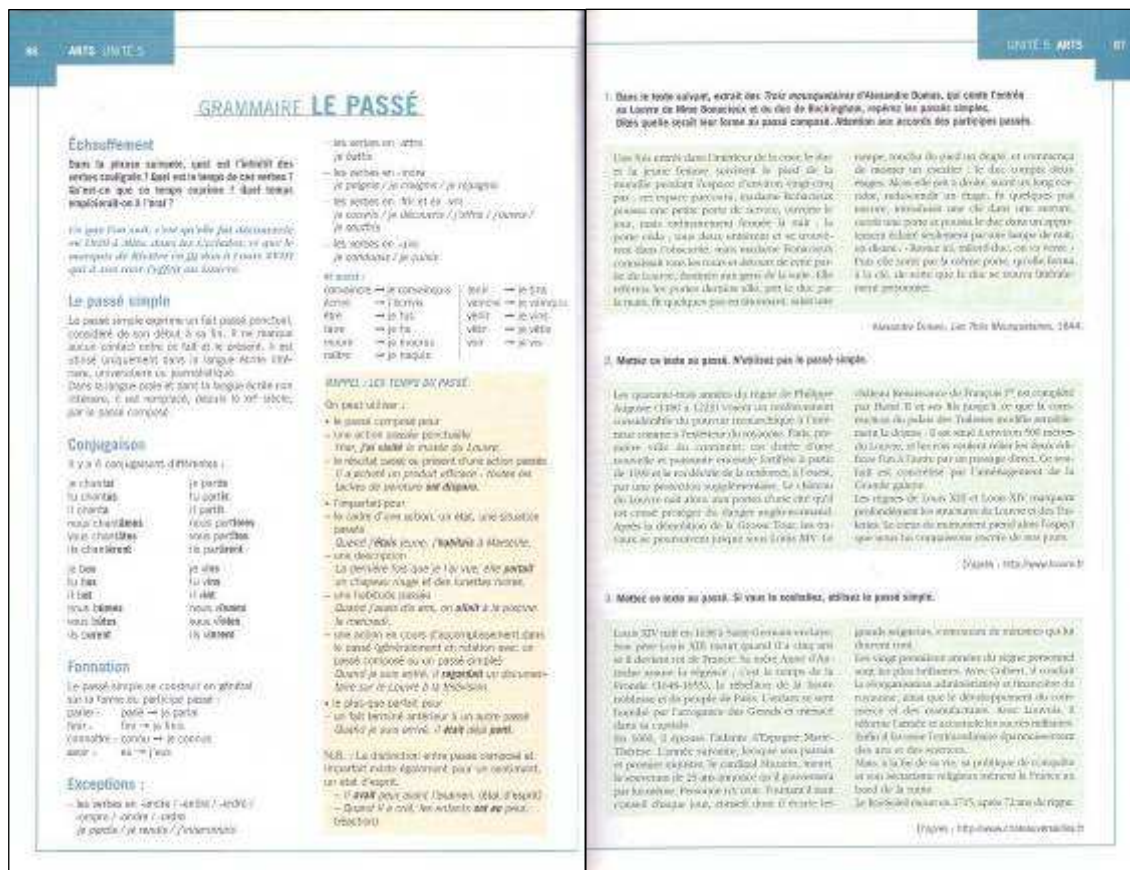


Figure 20 : Exemple de texte littéraire banalisé

L'inconvénient de ce mode de présentation est qu'il rend invisible la littérarité du texte. La consigne de l'exercice précise son origine mais elle n'est pas exploitée, et il n'est pas demandé aux apprenants de comprendre le sujet de l'extrait. Les auteurs du manuel ont d'ailleurs inséré un résumé concis dans la consigne afin de suppléer aux problèmes de compréhension qui pourraient survenir. Tant du point de vue de cette présentation que de celui de l'exploitation, le texte littéraire utilisé dans cet exemple devient donc un support pédagogique dont l'intérêt principal est de comporter des verbes conjugués au passé simple.

En outre, les stratégies de lecture que l'apprenant peut convoquer d'ordinaire lorsqu'il est face à un texte littéraire ne sont pas sollicitées. Elles ne correspondent pas à l'objectif affiché et rien n'invite à lire ce texte en tenant compte de son appartenance. Pourtant, ce document est littéraire. Si les apprenants sont invités à le lire comme tout autre écrit pédagogique, comme dans cet exemple, il faut s'interroger quant à la pertinence d'adopter d'autres stratégies dans des situations différentes. De même, la question de

l'intérêt de l'utilisation d'un document de ce type se pose si son caractère littéraire n'est pas exploité.

L'une des justifications possibles d'un tel choix est la volonté d'insérer dans toutes les rubriques du manuel l'ensemble des documents potentiellement exploitables. La communication authentique demande au locuteur une compétence vaste qui prend en compte tous les types de documents possibles, dans les situations les plus diversifiées. On peut alors imaginer qu'une méthode qui userait uniquement de documents authentiques préparerait à une mise en situation où l'apprenant serait confronté à toutes sortes de situations de communication, écrites ici.

Pourtant, l'apprentissage d'une langue vivante nécessite le recours à des supports de trois types qu'il semble difficile de dissocier. Les « textes exemplificateurs longs », d'après l'appellation proposée par C. CORDIER-GAUTHIER (2002 : 29), incluent les documents authentiques et proposent des échantillons d'usage de la langue. Les « textes analytiques » (*op. cit.* : 31) décrivent son fonctionnement et sont nécessairement fabriqués tandis que les « textes déclencheurs » (*op. cit.* : 32) sont utilisés pour « déclencher une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant » (*ibid.*). Cette troisième catégorie peut elle aussi inclure des documents authentiques, bien que dans de nombreux cas, un document fabriqué puisse remplir un rôle équivalent, voire plus intéressant. Parfaitement adapté aux compétences des apprenants, au niveau du manuel et aux connaissances lexicales, il ne nécessite pas d'explications supplémentaires et permet de se focaliser sur la tâche à accomplir. La compréhension est secondaire car tous les éléments présents sont censés être connus des apprenants. De nombreux manuels aujourd'hui équilibrent ces trois types de document et, tout en faisant une large place au document authentique, conservent un grand nombre de documents fabriqués.

Le manuel *Édito*, quant à lui, fait peu usage du document fabriqué, conformément au parti pris affiché dans l'avant-propos où les auteurs indiquent qu'« *Édito* privilégie l'approche par tâches communicatives authentiques » (2006 : 3). Manuel de niveau B2, il est orienté vers la pratique de la langue et favorise logiquement des documents proches de ceux que pourront rencontrer les apprenants. Néanmoins, les présenter sans contextualisation ne permet pas de les exploiter pleinement et rend leur utilisation moins intéressante.

Choisir de banaliser l'usage d'un texte littéraire dans un manuel peut cependant comporter quelques avantages. L'image associée à la littérature est parfois négative parmi

les apprenants. Réputée ennuyeuse, difficile d'accès, elle peut les décourager, ce qui amène les enseignants à les éviter. Inclus comme ici dans une séquence où seule la conjugaison importe, le texte littéraire est reçu sans faire appel aux stéréotypes qui peuvent l'accompagner d'ordinaire. Les a priori sont évacués, il est lu pour répondre à un objectif précis, l'apprentissage du passé simple, et ne fait pas l'objet des tâches qui lui sont habituellement associées. Cette expérience peut être intéressante pour envisager un accès progressif à la littérature, le document se faisant de plus en plus visible au fil des leçons. Les stratégies lectoriales propres à la littérature interviennent graduellement et sont acquises au fur et à mesure. En ce qui concerne notre exemple, le manuel est identifié au niveau B2 du *CECR*, et le texte est situé à la 87^e page. Il ne s'agit donc probablement pas des premières expériences de lecture de texte littéraire pour les apprenants.

Quoi qu'il en soit, la présentation banalisée d'un document littéraire peut avoir un intérêt dans les premiers temps de l'apprentissage. Par la suite, l'apprenant doit pouvoir identifier le document qu'il va aborder afin d'utiliser des stratégies de réception adéquates. Il peut le faire ici puisque le nom de l'auteur et le titre du roman sont cités dans la consigne de l'exercice. Il n'y est cependant pas encouragé. L'objectif d'apprentissage et la mise en page de la séquence font oublier la littérarité du texte et une partie des informations est perdue. L'écrivain n'est pas contextualisé, il n'y a aucune indication à propos du roman. L'activité ne portant pas sur l'acquisition d'une compétence lectoriale, il est certain que ces informations peuvent sembler accessoires, mais alors la question de la pertinence de l'usage d'un texte littéraire dans un cas comme celui-ci se pose encore une fois.

4.3.2.3. *Un juste milieu ?*

Intermédiaire entre ces deux orientations, notre dernier mode de présentation identifie les textes dont le caractère littéraire est signalé discrètement. Dans ce cas de figure, le texte est isolé et accompagné d'indications qui marquent son appartenance à la littérature tout en partageant une présentation commune à plusieurs types de documents. Inséré dans une rubrique portant sur les documents écrits ou sur la compétence de compréhension écrite, le texte est visible et identifiable en tant que tel et en tant que document authentique. Les activités associées accompagnent la réception et permettent de développer des compétences de compréhension écrite qui sont nommées stratégies de lecture ou approche globale mais ne sont pas toujours spécifiques à la lecture de textes littéraires.

Le manuel *Scénario* niveau 1 est structuré en modules divisés en quatre leçons. Chaque module comporte une dernière page consacrée à la rubrique « lecture » qui fait pendant à une page intitulée « écoute » située à la fin des deux premières leçons. Le texte suivant qui va constituer notre troisième exemple est ainsi présenté dans un espace blanc sur fond gris figurant une feuille de papier. La reproduction de la couverture du roman l'accompagne, ainsi qu'un encadré où sont indiquées les stratégies de lecture. Cinq pages de ce type figurent dans le manuel ; sur trois d'entre elles sont insérés des textes littéraires, tandis que les deux dernières exploitent un extrait de magazine et de site Internet.



Figure 21 : Exemple de texte littéraire signalé discrètement

Le texte littéraire qui est exploité ici se détache clairement de la page où il est inséré. La présentation choisie est propre à cette rubrique et est reprise dans chaque module. Elle place le document au centre de la page, légèrement de biais pour accentuer sa différenciation et typographié avec un caractère qui n'est pas celui utilisé habituellement

pour les exercices. Le texte est ainsi clairement au centre de la séquence, ce que confirment les activités disposées dans la colonne de gauche. Se rapportant toutes au texte, elles accompagnent sa lecture et sa compréhension.

La distinction d'un document par une présentation particularisante est fréquente dans les méthodes. Un cadre entourant le texte, un fond de couleur ou une illustration sont autant de signes qui le font ressortir et le signalent au regard. Un numéro de page fictif pour symboliser la pagination d'un livre pris en cours peut être inséré sous le texte, pour renforcer l'effet de lecture authentique. L'apprenant a sous les yeux un pseudo livre ou une pseudo page qui sont là pour l'inciter à faire appel à des stratégies de lecture qu'il peut posséder par ailleurs ou qu'il a acquises pendant son apprentissage.

Ce qui semble importer ici, en effet, c'est cet aspect de la lecture. Signaler un texte littéraire, fortement ou discrètement, est destiné à montrer ce qui le caractérise pour que le lecteur s'adapte et utilise les bonnes stratégies. Le manuel *Scénario* insiste d'ailleurs sur cet aspect en explicitant sous le texte les stratégies à adopter. Intitulé « stratégies de lecture », cet encadré n'est pas évoqué dans la colonne de gauche où figurent les exercices, et est laissé à la disposition des enseignants comme des apprenants. Tel un pense-bête, il vient rappeler ce qu'il convient de faire et permet de formuler explicitement ce qui aurait pu rester implicite et surtout inconscient. Dans la présentation de cette rubrique, le guide pédagogique n'évoque pas ces stratégies et aborde uniquement l'objectif de compréhension globale qu'il est demandé aux enseignants de développer. Il s'agit donc bien d'un document ressource mis à la disposition des apprenants.

Reprenant succinctement les grandes étapes de l'approche globale développée par S. MOIRAND (1979), la séquence propose une observation de la couverture présente à côté du texte, puis une première lecture de celui-ci. Chaque exercice affine ensuite la compréhension et permet d'entrer dans le détail. L'angle de la description des personnages a été choisi pour exploiter cet extrait, comme le montrent les activités de compréhension et les stratégies de lecture qui figurent en bas de la page. Deux d'entre elles sont en rapport avec ce thème, tandis que la troisième porte sur la lecture d'un texte écrit.

Équilibré, ce mode de présentation permet d'exploiter le texte pour ce qu'il est, en tenant compte de sa littérarité et des particularités de ce type de document. La reproduction de couverture est parfois remplacée par une courte biographie et une photographie de l'auteur qui participent à la contextualisation du texte, comme la mention de l'éditeur et de l'année de parution de l'ouvrage. Une référencement complète du livre originel permet de

se le procurer plus facilement, bien sûr, mais donne également des indications que l'enseignant peut utiliser. Les noms des maisons d'éditions sont parfois signifiants, qu'elles soient petites ou grandes, elles ne sont pas toujours orientées vers des genres généralistes. L'année de publication indique si le texte est récent, elle l'inscrit dans un cadre temporel et, comme ici, le rapproche ou l'éloigne des apprenants. Les trois extraits littéraires présents dans le manuel *Scénario* niveau 1 ont été écrits par des écrivains à succès dont les romans se vendent très bien et peuvent être adaptés pour le cinéma. A. GAVALDA, G. MUSSO ou O. ADAM sont adeptes des recueils de nouvelles ou des romans dont le nombre de pages peut beaucoup varier, ce qui permet de trouver des livres assez courts adaptés à la lecture en langue étrangère. Utilisant une langue sans afféterie, ces écrivains ont une audience très large. Il est alors possible d'imaginer que quelques apprenants puissent aller plus loin et souhaitent lire le livre présenté dans le manuel.

Les quelques notes qui fournissent des précisions lexicales sous le document partagent son espace et ont un statut particulier. Elles *pédagogisent* le texte, si l'on peut dire, car leur présence le fait entrer dans la sphère de l'usage scolaire. Les apprenants en langue connaissent bien ces annotations lexicales ou contextuelles qui permettent d'éclairer un point obscur du texte. Certaines éditions d'œuvres classiques ont recours également à ces compléments lorsqu'elles sont intégrées au corpus scolaire. Caractéristiques de la lecture de textes authentiques longs, et a fortiori de textes littéraires, elles ne figurent généralement pas sous le texte lorsque celui-ci est présenté sous la forme d'une photographie de livre ou dans un montage photographique qui met en valeur sa littéarité. La présentation discrète de la littéarité semble donc être une association d'éléments qui permettent l'exploitation du document, et de détails de mise en page qui « particularisent » le texte et montrent aux apprenants qu'ils lisent un texte littéraire.

Ajoutons pour terminer que le choix illustré par notre exemple permet à l'apprenant de ne pas se focaliser sur le caractère littéraire du texte. Comme la rubrique intègre d'autres types de documents dans le manuel, c'est le caractère authentique et écrit qui est mis en avant. Sans ostentation, les stéréotypes et les a priori que nous avons évoqués plus haut sont moins présents et peuvent être en partie évacués.

Il apparaît à présent, dans nos exemples et leur analyse, que la présentation des textes littéraires inclus dans les manuels observés ici influe sur leur perception et sur le mode d'exploitation qui leur est lié. Pour les auteurs de ces manuels, disposer de

différentes possibilités est intéressant car cela permet de varier les documents et les mises en page. L'ouvrage utilisé par les apprenants sera moins monotone, son utilisation pourra sembler plus agréable. En ce qui concerne le document, en revanche, certains choix peuvent être problématiques.

Lorsque la littéarité du texte est signalée fortement ou discrètement, les questions de compréhension sont nombreuses. À l'inverse, un texte banalisé s'oriente plutôt vers des activités grammaticales qui tiennent peu compte du caractère authentique et littéraire des textes. Or l'authenticité du document tient tout autant, nous l'avons dit, à son usage premier qu'à son exploitation dans la classe. Un texte littéraire est créé pour être lu, et non pour servir de support pédagogique à une activité de grammaire ou de conjugaison. Il y a là un déplacement d'objectif qui peut brouiller la perception de ces documents de façon plus générale et interroger la lecture en classe de tout texte littéraire.

En outre, la banalisation du document le replace dans un contexte d'enseignement traditionnel où toutes les activités pédagogiques pouvaient s'appuyer sur lui. S'il ne faut pas rejeter tout ce qui a pu faire ses preuves autrefois, certains usages ont montrés leurs limites, et notamment celui-ci. Il est d'ailleurs notable que les textes littéraires qui sont banalisés soient fréquemment ceux d'écrivains patrimoniaux. Sans doute plus faciles à identifier sans indication complémentaire, ils constituent également le corpus institutionnel de la littérature où les textes sont censés être des modèles d'écriture. On le voit, les idées sous-jacentes à cette présentation plus que simplifiée des textes littéraires rappellent des méthodes d'enseignement / apprentissage du français qui sont aujourd'hui remises en cause.

Du côté des apprenants, le texte qui affiche sa littéarité appelle à utiliser certaines stratégies qui peuvent faciliter sa réception. Dans de nombreux cas, le contexte originel du texte est indiqué par quelques illustrations et l'approche globale fait de nouveau des apparitions dans plusieurs manuels. Facilitant l'approche du document, cela donne des outils à l'apprenant pour adapter ses stratégies de réception et acquérir des compétences de compréhension écrite propres au texte littéraire et au document authentique en langue étrangère.

Enfin, l'exploitation d'un document littéraire en classe pouvant être l'objet de réticences de la part des apprenants, proposer des séquences où cette caractéristique est signalée discrètement peut les amener à être plus à même de les accepter.

Présentation et exploitation sont donc liées, comme on le voit ici. Leur association semble être plus profitable lorsque la nature du document est respectée, pour l'apprenant comme pour la réception de ce document, même si quelques manuels font des choix différents. Le manuel ne peut remplacer le livre d'origine et un extrait n'est qu'un succédané de texte littéraire. Il permet cependant d'aborder ce type de document authentique et de mettre les apprenants en confiance afin qu'ils puissent aller plus loin.

Nous disposons à présent d'une vue d'ensemble assez large du corpus littéraire proposé aux apprenants de français langue étrangère. Certes, la constitution du groupe de manuels que nous avons observé ne peut représenter la totalité des usages. Elle donne cependant une image de ce qui a cours dans un contexte de production où le *CECR* est désormais bien implanté et où les évolutions méthodologiques se font sentir. De même, aucun de ces ouvrages ne propose une exploitation « idéale » du texte littéraire, mais comme le dit C. VARGAS (2006) dans un de ses articles : « à des degrés divers, pour des causes diverses, le manuel est un mauvais outil irrémédiable » (2006 : 27). Il a quelques défauts et plusieurs qualités, il correspond plus ou moins à la situation d'enseignement / apprentissage dans laquelle il est utilisé, mais il représente un appui pour l'enseignant qui peut être indispensable.

Le nombre de textes littéraires que nous avons relevé est plutôt important si l'on considère l'ensemble des documents du corpus, et peu de manuels choisissent de s'en passer. Désormais bien insérés dans la catégorie des documents authentiques, ils apparaissent incontournables et se doivent de figurer dans les méthodes.

Leurs exploitations sont multiples et parfois originales. Quelques traits plus marqués se dégagent toutefois, qui montrent que le texte littéraire reste un document particulier. Il apparaît ainsi exploitable dans les tâches communicatives amenant à la réception de documents authentiques écrits, bien sûr, mais également à une réflexion interculturelle. Il crée un espace de parole propice à l'expression personnelle, que ce soit à propos du sujet du document ou d'un thème plus individuel.

Le corpus lui-même est diversifié, tant du point de vue des auteurs représentés que des genres littéraires choisis. Les écrivains français du XX^e siècle dominant, comme le genre romanesque, mais ils ne sont pas les seuls. Du roman de science-fiction à la littérature d'idée en passant par le roman policier, le théâtre et le texte poétique, l'apprenant aborde des types d'écriture différents et des textes dont l'effet sur le lecteur

peut beaucoup varier. Les écrivains francophones côtoient quelques auteurs étrangers qui pratiquent parfois le français, et du XII^e au XIX^e siècle, de nombreux représentants de la tradition littéraire française sont présents dans les manuels. Un panorama qui tend à s'étendre dans les méthodes les plus récentes se dessine ainsi et offre une image étendue de la production littéraire en langue française.

Grâce à la lecture de ces textes, les apprenants peuvent se constituer une première « bibliothèque intérieure » comme la nomme P. BAYARD (2007), où figureront les œuvres et les écrivains qu'ils auront croisés pendant leur apprentissage. Cette construction personnelle que chacun possède désigne « cet ensemble de livres – sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres » (2007 : 74). L'apprentissage d'une langue vivante participe à la constitution d'une identité, la connaissance de quelques écrivains et œuvres littéraires également. Plus ces œuvres sont variées, plus l'apprenant a accès à un vaste espace. Les quelques textes croisés en classe pourront alors s'insérer dans la bibliothèque intérieure des apprenants et les guider vers ces ouvrages, comme vers d'autres du même type hors de la classe. Disposant d'une carte succincte où ces textes se disposent tels des points de passage, ils seront à même de faire de courtes excursions dans le champ littéraire français et francophone avant d'envisager de longs voyages.

Synthèse de la première partie

La littérature apparaît à présent être un support pédagogique adéquat et polyvalent dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère. Comportant ses propres particularités, le texte littéraire permet d'aborder des aspects pluriels de la compétence de communication, dont certains pourront être réutilisés face à d'autres types de documents, et qui participeront au développement de l'autonomie de l'apprenant.

Nous l'avons dit, l'exploitation pédagogique du texte littéraire a beaucoup évolué pendant le XX^e siècle. L'omniprésence littéraire courante à la fin du XIX^e siècle dans les classes de français langue étrangère, que nous avons rappelée dans notre premier chapitre, n'est plus de mise aujourd'hui. Suivant les évolutions méthodologiques, le texte littéraire a parfois été utilisé dans les niveaux 2, comme dans la méthode directe ou la méthodologie active, mais il a plus souvent disparu des classes pendant de longues années.

Le développement de l'approche communicative dans les années 1980 a progressivement redonné une place à la littérature parmi les supports d'apprentissage potentiellement utilisables. Elle reste un type de texte spécifique, classé parmi les documents authentiques tout en conservant ses particularités. Le texte littéraire est un document qui a une longue histoire pédagogique, ce dont il est impossible de faire abstraction. Représentant d'un patrimoine, élément d'une culture, il ne se considère pas et ne se lit pas comme un texte de presse ou une publicité, autres documents authentiques fréquents dans les manuels. Il est en effet susceptible d'offrir autre chose, ce que montre la persistance de son exploitation dans les méthodologies en formation que sont l'approche par compétences et la perspective actionnelle.

La publication du *CECR* est en effet à la source de nouvelles propositions méthodologiques. L'évaluation des compétences a d'abord été modifiée par les nouveaux

descripteurs figurant dans cet ouvrage, puis ce sont aujourd'hui les méthodologies elles-mêmes qui évoluent afin de s'adapter aux nouveaux besoins des apprenants dans une Europe où les relations entre individus changent. Envisageant une communication interculturelle où des locuteurs de langues différentes doivent travailler ensemble, ces orientations pédagogiques invitent à développer des compétences plus complexes, correspondant à de nouvelles situations d'interaction. Le texte littéraire est présent dans les propositions du *Cadre*, en tant que représentant d'une culture pouvant faire l'objet d'un usage ludique. Il est donc toujours potentiellement utilisable en classe, ce qu'il reste à vérifier dans les prochaines années, lorsque la méthodologie qui émerge actuellement sera installée dans les classes.

La position du texte littéraire semble en tout cas assurée dans les discours didactiques qui le considèrent comme un support pédagogique multiple et susceptible de participer à l'acquisition de compétences spécifiques. En tant qu'objet de discours, il propose une communication originale, atypique, dans laquelle l'apprenant peut s'insérer ou être observateur privilégié. Le texte présente des situations de communication contextualisées, pour lesquelles le lecteur dispose d'un grand nombre d'information. Plus que pour tout autre type de texte, l'apprenant est susceptible de développer une relation particulière avec le texte littéraire, ou avec l'objet-livre lorsque celui-ci est employé, se livrant alors à une lecture réellement authentique.

Par ailleurs, en tant qu'objet appartenant au patrimoine culturel d'un pays, le texte littéraire permet d'aborder des domaines de connaissances culturelles qui peuvent constituer des modes d'identification sociale. Si l'on considère que l'appartenance à un groupe social et culturel se manifeste par le partage des implicites propres à cette société, la littérature est à la fois dévoilement et élément de ces caractéristiques. Elle peut décrire le fonctionnement d'une société, tout en étant considérée comme un pan de son patrimoine.

Elle invite aussi à mettre en place des tâches d'apprentissage qui s'orientent vers le développement d'une compétence interculturelle, gage d'une réelle ouverture de l'apprenant vers la culture-cible et vers le monde. L'écrivain propose un regard individuel sur le monde, il se veut universel et singulier à la fois, tout en restant relatif. Cette relativité doit encourager les apprenants à confronter différents points de vue et à prendre conscience de leur propre inscription culturelle.

Pour lire ces textes, il faut en outre disposer d'une compétence de lecture spécifique. Le texte littéraire attend de son lecteur qu'il s'engage dans un échange dont les modalités sont plus ou moins prévues par l'écrivain. Les apprenants ayant appris à lire dans leur langue maternelle doivent alors transposer leurs savoir-faire en langue étrangère.

L'activité de lecture en langue maternelle est bien décrite et l'on connaît les différents processus qui se conjuguent pour qu'un lecteur parvienne à comprendre un texte. Si ce dernier n'est pas écrit dans la langue maternelle du lecteur, la vitesse de lecture s'en trouvera ralentie, l'apprenant aura parfois recours à la subvocalisation ou pourra opérer un déchiffrement séquencé du texte, stratégies compensatoires destinées à suppléer ses lacunes potentielles. Afin de remédier à ces stratégies peu profitables pour la compréhension, il est possible de faire prendre conscience aux apprenants des stratégies qu'ils utilisent en langue maternelle pour qu'ils les transposent en langue étrangère.

Un autre facteur doit être pris en compte quand on considère la lecture de textes littéraires, il s'agit de la valeur associée à la littérature. Elle influe sur la réception des textes et sur la position du lecteur. L'institution, le cadre scolaire, la famille transmettent un système de valeur où les œuvres littéraires sont disposées les unes par rapport aux autres. Chaque apprenant aborde ainsi le texte avec ses représentations, plus ou moins positives et qui préexistent à la lecture de tout texte littéraire. De plus, en situation de lecture authentique, la littérature s'accompagne de pratiques qui sont rarement envisagées en classe de langue étrangère. Pourtant, il est possible d'instaurer dans le processus d'apprentissage des activités qui respectent ces caractéristiques, qui offrent la possibilité de développer des savoir-faire et de devenir réellement lecteur de littérature.

La lecture littéraire est en effet spécifique et suppose une posture de lecteur prenant en compte les attendus de la communication littéraire. Le lecteur doit conjuguer une attitude participative et une attitude distanciée pour percevoir l'ensemble des dimensions du texte. Il doit s'identifier au personnage, tout en restant observateur. Dans cette relation qui peut s'établir entre l'apprenant et le texte, l'enseignant est un médiateur qui s'efface pour que s'instaure le plaisir de lire. Ayant organisé des situations propices à la lecture authentique de textes littéraires, il donne les moyens à l'apprenant de développer une réelle compétence lectorale.

Qu'en est-il ensuite des pratiques de classe ? Les manuels de français langue étrangère sont des outils intéressants pour observer les usages de la littérature dans les

pratiques pédagogiques actuelles. Variés, très utilisés, ces ouvrages donnent des indications qui ne se confondent pas avec les pratiques effectives des enseignants mais permettent de déterminer les caractéristiques des textes littéraires potentiellement utilisés en classe. Les manuels proposent aussi des exploitations pédagogiques qui dénotent, dans certains cas, des représentations de la littérature assez datées, tandis que d'autres sont plus innovantes.

L'observation d'un ensemble de 20 méthodes a montré que le corpus de textes littéraires proposé aux apprenants était pluriel. De tailles variées, abordant des thèmes divers et l'ensemble des compétences langagières, les textes littéraires présents dans les manuels invitent les apprenants à aborder ce type de texte dès les premiers temps de l'apprentissage pour réaliser des activités multiples. Le texte n'est d'ailleurs pas le seul type de document littéraire utilisé pour aborder la littérature, et les premières ou les quatrièmes de couverture sont également mises à contribution.

Le relevé précis des auteurs cités montre ensuite une représentation de la littérature qui met en valeur les écrivains patrimoniaux, et plus particulièrement ceux du XX^e siècle. Les auteurs à succès sont le deuxième ensemble très présent dans les manuels. Ils témoignent tous à la fois de la prégnance de la littérature institutionnelle et de l'importance de l'actualité littéraire pour les concepteurs de manuel. La littérature francophone est timidement représentée, mais sa présence laisse à penser qu'elle sera désormais incontournable.

La répartition de l'appartenance générique des textes exploités manifeste une nette orientation vers les textes narratifs : romans et nouvelles, romans policiers et romans de science-fiction. Faisant l'objet d'une utilisation fréquemment tournée vers les activités de compréhension, de lexique et d'écriture, ces genres sont présents dans les quatre niveaux d'apprentissage. Les romans et nouvelles sont majoritaires, sauf au niveau 1 où la poésie occupe la première place. Les romans policiers, qui constituent les documents déclencheurs de plusieurs ateliers d'écriture, sont plus nombreux au niveau 4, tandis que les romans de science-fiction sont en nombre relativement constants. Type générique connu des apprenants, la narration semble être le genre le plus adapté à une exploitation pédagogique à tous les niveaux, tandis que la poésie est utilisée sous la forme de textes courts qui correspondent aux débutants. Quant à la littérature d'idée, elle stimule la réflexion interculturelle et occupe une place conséquente au niveau 4, lorsque les apprenants disposent d'une compétence de communication les autorisant à accéder à des

textes plus complexes. Le texte théâtral, enfin, est présent dans quelques manuels à tous les niveaux et se voit appliquer quelques activités originales.

Ces textes sont insérés dans les différentes rubriques du manuel, que nous avons identifiées en fonction de ce qu'elles décrivent. La littérature elle-même, la nature du document, de l'activité proposée ou de la compétence travaillée, l'aspect ludique et l'insertion dans un projet forment six catégories de rubrique qui témoignent de l'orientation choisie par les concepteurs des manuels. Moins nombreuses, les thématiques qui sont abordées dans les activités proposées sont au nombre de quatre : parler de soi, décrire la société, la littérature et la technique littéraire. Le développement de la compétence interculturelle devient un objectif fréquemment lié au texte littéraire, tandis que son caractère littéraire est parfois mis en avant par des activités plus proches de ce qui pourrait avoir cours dans une classe de français langue maternelle.

Cette appartenance à la littérature peut aussi être rappelée par la présentation du texte. La mise en page, la composition du manuel et les choix d'utilisation du texte peuvent entraîner un signalement fort de sa littéarité, ou, au contraire, une banalisation de son caractère littéraire. Entre ces deux positions extrêmes, plusieurs textes sont identifiables grâce à une présentation qui conserve certains traits du texte littéraire tout en proposant une exploitation pédagogique qui signale discrètement la nature du texte.

Au terme de cette première partie, la littérature semble constituer un champ d'exploitation pédagogique potentiellement riche et susceptible de donner lieu à des activités originales et intéressantes pour les apprenants. Qu'il s'agisse du domaine de l'interculturel ou de la compétence lectoriale, le texte littéraire permet de développer des projets où le support d'apprentissage est utilisé selon un mode réellement authentique, favorisant chez l'apprenant le développement d'une autonomie qui lui sera indispensable en dehors de la salle de classe.

La littérature est-elle pour autant uniforme, et cette appellation ne cache-t-elle pas une complexité qui pourrait avoir un intérêt pédagogique ? Nous allons voir dans notre seconde partie que le champ littéraire comporte un alter ego paralittéraire qui peut lui-aussi être utilisé en classe. Cette littérature au plurielle doit alors être conçue différemment.

Seconde partie

**... à la didactique des
littératures**

Seconde partie :

... à la didactique des littératures

La didactique des langues étrangères et du FLE en particulier se pense depuis longtemps au singulier lorsqu'elle concerne la littérature. Il s'agit tout à la fois d'une question de définition, de corpus et de conception de l'objet en question. De définition d'abord, car celle-ci est difficile à établir et peut varier en fonction du point de vue choisi. De corpus aussi puisque les ouvrages portant sur la didactique de la littérature s'appuient fréquemment sur des textes issus de ce que nous avons convenu de nommer les écrivains patrimoniaux. De conception enfin comme le montre l'application de cette didactique dans de nombreux manuels qui présentent un choix de textes représentatif d'une certaine tradition française.

Ce choix d'une entité unique permet en outre de mettre en valeur l'une des spécificités du texte littéraire que nous avons souligné précédemment. C'est un support pédagogique qui s'adapte particulièrement bien à certains moments de l'apprentissage grâce à ses caractéristiques propres, et se distingue de la masse des documents authentiques par une valeur symbolique non négligeable. Or cette valeur est sans doute un des éléments qui orientent le choix des concepteurs de manuels, des enseignants et des didacticiens. Le texte littéraire étant censé manifester la tradition française et sa culture, les auteurs représentés seront majoritairement des figures du patrimoine ou des écrivains reconnus par l'institution. La réalité littéraire francophone est pourtant bien plus vaste, tant du point de vue de la production que de la réception, et invite à ne plus restreindre l'éventail des textes potentiellement utilisables à un petit nombre d'auteurs reconnus.

Parmi ces champs possibles, celui que l'on nomme aujourd'hui « paralittérature » peut en effet constituer un large corpus de textes susceptibles d'être employés dans une salle de classe. Il est pourtant largement inexploité ou mal considéré quand il est utilisé. Il

est vrai que l'étendue des textes regroupés sous cette appellation ainsi que les représentations qui les accompagnent, laissent parfois penser qu'ils sont de qualité variée et variable, voire qu'ils n'ont aucune qualité. C'est là une idée reçue qui ne tient pas compte de la valeur stylistique d'une partie de la production qui, il est vrai, ne peut être majoritaire eu égard à la quantité de textes produits. Les auteurs eux-mêmes revendiquent désormais un travail d'écriture qui remet en cause les catégorisations institutionnelles traditionnelles et interroge les modes de classement habituels. De plus en plus de romans s'avèrent ainsi inclassables. Paralittéraires par certains aspects et littéraires par d'autres, ils s'opposent à un étiquetage définitif et invitent à interroger les critères qui guident dans un premier temps la répartition éditoriale des manuscrits, et par la suite le parcours du futur lecteur face à l'étendue des livres qui lui sont proposés.

La question de la délimitation générique et son intérêt pour le lecteur passent alors au premier plan. Pour pouvoir faire son choix et pour mettre en place des stratégies de lecture adéquates, le lecteur potentiel fait appel à de multiples sources qu'il interprète ensuite. Différents types d'information peuvent ainsi être convoqués suivant des stratégies qui varient d'un lecteur à l'autre et d'une lecture à l'autre. Citons par exemple la codification paratextuelle que de nombreux éditeurs utilisent afin de faciliter l'identification des textes. Cela permet un accès unifié aux indications génériques, relayés en cela par les libraires, les bibliothécaires et l'ensemble des acteurs qui concourent à la mise à disposition du livre.

Pour un apprenant de langue étrangère qui souhaite lire un livre en langue cible, cas qui nous intéresse plus particulièrement, la maîtrise de la langue peut ne pas être suffisante lorsqu'il devra faire son choix. Il lui faudra aussi connaître les codes éditoriaux qui lui donneront les moyens de se repérer parmi les différents types de publication, les collections et en allant plus loin, les valeurs associées à ces catégorisations.

Le champ littéraire est effectivement structuré en deux grands ensembles valorisés différemment. Cette première distinction s'opère entre ce qu'il est convenu d'appeler la littérature et la paralittérature. Chacun de ces champs possède ses codes éditoriaux et opère ses propres distinctions entre les trois grands genres d'une part et entre plusieurs sous-genres d'autre part. Les appellations utilisées sont souvent signifiantes et témoignent du clivage hiérarchique qui peut exister dans l'institution littéraire comme dans l'esprit d'une partie des lecteurs. Cet état de fait repose pourtant sur divers points qui ne sont pas

toujours clairement identifiés ou identifiables, nous invitant à interroger une différenciation à priori fondée sur une distinction qualitative récusée par de nombreux auteurs aujourd'hui. La littérature ne peut être réduite au texte seul, puisqu'elle ne se présente jamais ainsi. Nous avons vu qu'une valeur symbolique s'attachait au texte, des éléments matériels annexes et variables le complètent aussi, agissant à différents niveaux comme celui de l'identification. Nous allons donc élargir notre analyse et considérer à la fois le texte et le paratexte car le lecteur perçoit ces deux éléments simultanément. Ils entrent en interaction pour lui permettre d'identifier le texte et de l'aborder de manière adéquate.

Cela nous permettra de revenir sur la notion de genre et de sous-genre pour adopter une terminologie applicable à l'ensemble de la production littéraire, avant d'observer les mouvances actuelles des frontières qui avaient cours jusqu'à maintenant. Enfin, nous nous intéresserons aux textes en tant que parole d'un auteur pour les confronter les uns aux autres et valider ou infirmer les hypothèses émises à partir du paratexte.

1. Les frères ennemis

Le clivage auquel nous allons nous intéresser trouve son origine dans le courant du XIX^e siècle, alors que plusieurs changements importants se produisent en France, se répercutant dans le domaine de la littérature. La société française évolue tant socialement que politiquement. Les gouvernements se succèdent, tout comme les configurations sociales, ce qui a des conséquences pour les écrivains comme pour les lecteurs. Les positions socialement élevées occupées traditionnellement par les écrivains et leur mode de subsistance habituel ne sont plus possibles dans le nouveau système qui trouvera son apogée sous le règne de Napoléon III. La relation au public est différente elle aussi, car celui-ci se développe et est constitué d'un plus grand nombre d'individu. La progression de l'alphabétisation, l'industrialisation de la production qui autorise la pratique de prix plus bas et l'amélioration de la distribution que permet le développement du chemin de fer donnent la possibilité de lire à toute une frange de la société qui n'y avait pas accès auparavant.

Toutefois, cette démocratisation qui s'instaure progressivement menace la distinction des élites lettrées qui cherchent à se différencier de ces nouveaux lecteurs et de la nouvelle bourgeoisie qui prend une place importante économiquement. Plusieurs champs littéraires apparaissent alors, correspondant à différents groupes de la société de cette époque. L'« art social » et l'« art bourgeois » formeront le champ de la littérature commerciale dominée, tandis que l'« art pour l'art » constituera le pôle opposé et dominant. Le premier répond à une logique économique, tandis que le second la rejette et revendique de ne pas s'y intéresser.

Cette bipolarisation semble toujours d'actualité en ce début de XXI^e siècle, alors que la société a de nouveau évolué, comme le public des lecteurs. Une impression de continuité se dégage qui doit être confrontée à l'analyse de la réalité actuelle des champs littéraires. Pour se faire, nous allons examiner les dénominations en usage pour ces espaces puis nous observerons ce qui caractérise réellement le champ institutionnel et son contre-

champ. Nous verrons ensuite que la distinction générique peut être aujourd'hui une alternative potentielle à cette vision manichéenne de la littérature.

1.1. Noms et surnoms

Selon le point de vue adopté pour l'établir, la définition de la littérature peut beaucoup varier et désigner des corpus plus ou moins étendus. L'existence d'un champ opposé lui permet de se définir en négatif et de rejeter ce qu'elle ne reconnaît pas. Mais ce classement est-il fait en fonction de critères précis, comme la littérarité par exemple, ou répond-il à une nécessité de distinction qui délimite alors deux ensembles sans réellement les définir ?

F. de SAUSSURE (1972), lors de son *Cours de linguistique générale* du début du XXe siècle, affirmait « l'arbitraire du signe » :

« Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant et d'un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire. [...] » (1972 : 100).

On ne peut en effet contester cette position et les deux champs dont nous allons parler répondent à des appellations que l'évolution des langues leur a assigné au fil du temps. Mais à ces associations arbitraires de signifiants et de signifiés s'ajoute l'opinion du locuteur qui s'exprime parfois de manière implicite, et d'autres fois de manière très explicite, comme nous le verrons. La différence entre les deux champs est d'ailleurs significative au niveau de la qualité comme de la quantité des noms disponibles.

Le premier champ dont nous allons parler est désigné par une dénomination unique qui véhicule un système de valeurs, lié davantage à l'objet désigné qu'au nom lui-même. Le second champ de production, au contraire, porte plusieurs noms qui ont cours simultanément, dont le choix est arbitraire en terme de signe linguistique et cependant choisi par le locuteur. L'observation de ce choix permet d'entrevoir le jugement du locuteur sur la production en question.

Dans le premier cas laudatives, dans le second souvent dépréciatives, ces appellations permettent d'aborder ces productions sous l'angle du regard que le public et l'institution portent sur eux.

1.1.1. La littérature

Le premier de ces ensembles est nommé *littérature*. Toujours au singulier, parfois écrit avec une majuscule, ce nom représente le choix institutionnel, le sommet de la hiérarchie comme le montre cette majuscule occasionnelle. Au bas de l'échelle de valeur institutionnelle, l'opposé de la littérature utilise le même terme, mais dans certains cas au pluriel et dans d'autres accompagné d'un adjectif, comme c'est le cas pour la *littérature populaire*.

La littérature en tant que regroupement des meilleurs œuvres n'est pas une création du XIX^e siècle, mais une évolution de ce qui existait déjà depuis plusieurs siècles. Si l'on se reporte au *Dictionnaire Historique de la langue française* d'A. REY (1992), la définition du mot « littérature » indique que ce terme était utilisé au XII^e siècle pour désigner ce qui est écrit. À la fin du XV^e siècle, *avoir de la littérature* signifie avoir de l'érudition et des connaissances issus des livres. Le lien à l'écrit est donc fort et persiste encore aujourd'hui où la littérature orale se doit d'être transcrite pour être conservée. À partir du XVI^e siècle, la littérature est une science et un savoir général sur le monde. *Être de grande littérature* est l'équivalent de l'expression actuelle *être lettré* et désigne celui qui connaît les choses écrites, dont les sciences comme la théologie ou l'astrologie. L'homme ayant de la littérature est opposé à l'homme ignare, ce qui implique que la littérature apporte le savoir et est un signe d'intelligence et de raison.

Au XVIII^e siècle, l'évolution de la langue restreint le domaine de référence de ce mot qui désigne désormais les Belles-Lettres. Une nouvelle hiérarchie apparaît, distinguant les productions de qualité supérieure et celles qui ne le sont pas. Différents sujets de connaissances se réunissent sous l'appellation *littérature*, telle l'histoire ou la géographie, ce que l'on nomme les Humanités par opposition aux Sciences. L'expression *avoir de la littérature* signifie alors avoir de l'érudition, c'est-à-dire avoir lu des livres. Cette érudition n'est pas toujours bien reçue par les contemporains de D. DIDEROT et J. d'ALEMBERT qui déplorent déjà l'attitude de certains face à la littérature :

« Il s'agit ici d'indiquer les causes de la décadence de la *Littérature*, dont le goût tombe tous les jours davantage, du moins dans notre nation, & assurément nous ne nous flattons pas d'y apporter aucun remède.

Le tems est arrivé dans ce pays, où l'on ne tient pas le moindre compte d'un savant, qui pour éclaircir, ou pour corriger [...] fait usage de son érudition. On la traite de pédanterie, & l'on trouve par-là le véritable moyen de rebuter tous les jeunes gens qui auroient du zèle & des talents pour réussir dans l'étude des humanités. » (DIDEROT, d'ALEMBERT, 1970-1979 : L, 68).

Cette opinion que l'on peut retrouver aujourd'hui dans certains propos n'est donc pas récente et s'appuie sur trois siècles d'opposition entre les lettrés et les scientifiques. La littérature est associée au travail de l'esprit et devient plus intellectuelle que pratique.

Au cours du XIX^e siècle, le sens actuel de ce mot apparaît progressivement. Il désignera désormais la production littéraire en tant que fruit du travail des écrivains, régi par l'institution littéraire. Cela suppose l'existence de codes et de techniques littéraires qui permettraient de distinguer les textes de qualité de ceux qui ne le seraient pas. L'écriture, qui était auparavant déterminante pour apprécier une œuvre, ne suffit plus. Le statut de l'auteur, la finalité esthétique qu'il poursuit et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, sont autant d'éléments qui entrent en jeu.

Cette évolution laisse alors un espace disponible pour une production littéraire dont la finalité première sera différente. D'un nouveau genre, considéré comme inférieur, ce nouvel espace de lectures possibles délimite par contraste les frontières de son opposé mieux considéré.

1.1.2. Les littératures

Cette littérature mal considérée constitue le deuxième ensemble que nous évoquions plus haut. Beaucoup plus vaste que le précédent, celui-ci porte de nombreux noms dont les implicites sont différents et ont évolué eux aussi. Ces noms peuvent être de deux ordres, soit ils reprennent le terme *littérature* et lui adjoignent un qualificatif, soit ils utilisent le mot *roman* et le qualifie également. Le roman comme la littérature, dans leur version absolue sans caractérisant, sont donc réservés à la littérature avec majuscule. Par provocation, certains auteurs de roman policier, comme F. VARGAS, utilisent l'appellation *roman roman* pour rétablir un équilibre qu'ils appellent de leurs vœux et pour désigner toute la production littéraire de la même façon, qu'il s'agisse d'un roman policier, d'un roman d'aventure ou d'un roman roman.

Plus généralement, pour désigner la production dont nous parlons ici, l'un des qualificatifs les plus fréquents est *industriel*⁵⁷. Il met l'accent sur l'entrée du livre dans le système commercial, ce qui lui est contraire à première vue. D'après le discours de

⁵⁷ Fonctionnant de manière similaire, l'appellation *littérature de consommation*, qui évoque aujourd'hui la société du même nom, est proche de celle-ci. De la même façon, le livre est pensé comme un produit qui sera consommé et remplacé par un autre. Lorsqu'il lit ces livres, le lecteur ne serait pas touché comme il peut l'être dans le cas d'une lecture plus *littéraire*.

l'institution littéraire au XIX^e siècle, la *littérature industrielle* ne serait pas un produit culturel, elle ne serait qu'un produit. Fabriquée à un niveau élevé, tout est mis en œuvre pour qu'elle soit consommée. Le succès d'un livre dépend de ses ventes et non de sa lecture effective. Comme le dit G. THOVERON (1996), « l'idéal de la littérature industrielle, c'est la production et l'écoulement réguliers des produits. Alimenter sans cesse un marché où la demande est constante et jamais ne tarit » (1996 : 22).

Les caractérisants *de masse* et *populaire*, tous deux également assez fréquents, peuvent être rapprochés car l'un comme l'autre expriment la quantité de lecteurs qui seront potentiellement touchés par les livres concernés et la qualité de cette littérature, indifférenciée du fait du nombre. Le public visé est indistinct, pris dans la masse, populaire et très vaste. Pourtant, certains romans inclus dans cette catégorie n'ont pas un public très étendu. La science-fiction, par exemple, a longtemps visé un public restreint : « un livre a toujours une cible, et c'est pourquoi il ne convient guère de parler de littérature "de masse" » (THOVERON, 1996 : 21). D'ailleurs, qu'est-ce que la masse ? Les éditeurs ne prennent que rarement le risque de faire de gros tirages dès la première publication. Le livre doit trouver son public, précis et ciblé.

Il serait possible de classer toutes ces appellations selon le domaine qu'elles concernent. La littérature *industrielle* dénonce un certain système de production, la littérature *populaire* ou *de masse* s'attache plutôt au lectorat, tandis que d'autres noms vont rappeler le bas prix de ces livres ou la qualité supposée de leur style. Ainsi, la littérature ou le roman *pour femme de chambre* indiquent clairement qu'il s'agit d'une production destinée à un lectorat peu fortuné et peu instruit, disposant donc de compétences lectoriales restreintes. Le roman *à deux sous*, quand à lui, désigne le prix de ces livres, mais également la classe sociale des lecteurs car il dénote leur manque de moyen probable ou supposé par les éditeurs.

Effectivement, tandis que le livre reconnu par l'institution comme étant littéraire – le roman *classique* – est relié, imprimé sur du papier de qualité et vendu à un prix élevé, la littérature industrielle se présente différemment :

« Imprimés sur du papier de qualité inférieure, avec, souvent, des caractères de récupération (au point que l'emploi de caractères neufs est utilisé comme argument publicitaire), ces petits romans constituent l'essentiel du fonds de livres possédés dans les classes populaires. » (THIESSE, 2000 : 24).

Pour une grande partie du public, il n'est pas possible, en effet, d'acquérir un volume complet car cela serait trop coûteux. Découpé en plusieurs fascicules⁵⁸, le roman ne nécessite plus de faire une grosse dépense puisqu'il coûte un ou deux sous par semaine. Bien entendu, le public auquel se destinent ces productions est aussi un adepte du prêt et de l'emprunt. Les lectrices mères de famille se prêtent les volumes qu'elles ont reliés elles-mêmes, elles empruntent dans les bibliothèques naissantes ou racontent à la veillée ce qu'elles ont lu à celles qui ne savent pas lire.

Pour ne citer encore que quelques noms, la *sous-littérature* et la littérature *mineure*⁵⁹ portent un jugement plus global sur ce genre littéraire et expriment tout le mépris que peuvent avoir certains théoriciens pour ces livres. Ils évoquent une comparaison qui semble surtout destinée à valoriser la littérature dite *majeure* au détriment de son homologue. Cette littérature n'est pas censée être sérieuse, elle est souvent considérée comme le domaine des femmes⁶⁰ ou des enfants, à la manière du journal dont seul le feuilleton est accessible aux lectrices. Le père de famille, quant à lui, considère qu'il perdrait son temps s'il lisait ces textes et que sa femme perdrait le sien si elle lisait le reste du journal. Lors de son enquête sur les lectures du début du siècle, A.-M. THIESSE (2000) a interrogé des individus nés à la fin du XIX^e siècle sur leurs lectures et notamment sur leurs habitudes par rapport au roman-feuilleton présent quotidiennement dans le journal :

« Très rares étaient, parmi nos enquêtés masculins, ceux qui reconnaissaient en avoir lu. Plus d'une fois, d'ailleurs, les femmes à qui nous demandions si leur père lisait des feuilletons éclataient de rire devant l'incongruité d'une telle question. On ne peut en déduire que les hommes ne lisaient jamais le feuilleton, mais plutôt qu'une telle pratique était jugée pour eux inconvenante. À l'inverse, les questions portant sur la lecture du feuilleton par la mère étaient souvent reçues comme bien naturelles » (2000 : 14-15).

Le roman-feuilleton – mais il est sûrement possible d'étendre cela à toute cette littérature dévalorisée – implique donc son lecteur et amène un jugement sur celui-ci. Ce jugement est si fort qu'il est impensable pour un homme d'être vu pendant la lecture de ces romans ou de reconnaître qu'il la pratique.

⁵⁸ Également nommés *livraisons*, ces ouvrages sont distribués par l'éditeur, les librairies ou des crieurs spécialisés. D'abord constitués de six, huit ou seize pages, ils grossissent ensuite et sont recouverts d'une couverture, ce qui en fait des volumes à part entière.

⁵⁹ L'appellation *littérature marginale* que l'on trouve dans l'*Encyclopédie de la Pléiade* (1967) est à rapprocher de cette littérature mineure car elle porte aussi un jugement qui place cette littérature en marge, comme la population à laquelle elle était censée être destinée.

⁶⁰ Ce qui n'est pas le cas de certains genres comme le roman d'aventure ou le roman policier à ses débuts.

Nous ne pouvons citer ici toutes les désignations qui coexistent, dont certaines sont moins utilisées aujourd'hui. La plupart juge cette littérature et la déprécie, elle ou son lectorat. Pour parer à ces différents sous-entendus, il fallait trouver une appellation qui soit neutre et qui satisfasse les lecteurs comme les chercheurs.

En 1967, lors d'un colloque au Centre Culturel International de Cerisy-La-Salle, plusieurs chercheurs réunis proposent le mot *paralittérature*. Ils reconnaissent eux-mêmes qu'il n'est pas entièrement satisfaisant mais son utilisation permet d'accéder à une certaine neutralité. J. TORTEL (1970) explique ainsi ce choix :

« Par rapport à la littérature, elle [la paralittérature] semble bien être un "ailleurs" en même temps qu'un "à côté", le point de contact étant probablement la rhétorique. C'est pourquoi, du reste, le préfixe *para* a été choisi – et non pas *infralittérature*, ou *sous-littérature*, comme on dit quelques fois, termes qui marqueraient une idée de dépendance, d'infériorité, que nous avons cru devoir éviter. » (1970 : 16).

L'objectif de se détacher de la hiérarchie imposée par la littérature est clair, et le choix de ce préfixe place la paralittérature dans une situation double, à la fois en objet indépendant et à la frontière extérieure de ce qui est considéré comme son modèle dans les actes du colloque de 1967 :

« Dans la mesure où elle est près de la littérature, la paralittérature lui emprunte son apparence : son système général d'expression, l'écriture et, à l'intérieur de celle-ci, sa forme matérielle, le livre et tous ses genres : contes, romans, théâtre, pièces versifiées, essais. [...] cette proximité représente une certaine timidité, je ne sais quel respect pour la littérature dans sa conception traditionnelle et même pour tout ce qu'elle garde de convenu, d'académique, de scolaire. » (*Ibid.* : 16-17).

La paralittérature imite son double dans la forme et dans le texte, mais s'en tient encore, dans les années 1960 à une position sage d'élève face à son maître. Les auteurs concernés doivent répondre à d'autres exigences et ne peuvent ambitionner d'égaliser les écrivains institutionnels. Ils s'appliquent cependant et présentent « un souci marqué de correction – en général banal et guindé – de l'écriture » (TORTEL, 1970 : 17) que J. TORTEL relève notamment chez A. DUMAS pour le comparer à G. SIMENON : « il a soin d'appliquer la règle de la concordance des temps. Peur de tomber dans le style négligé, peur de n'être pas pris pour un "écrivain". De même Simenon évitera d'écrire *ça* à la place de *cela*. » (1970 : 17). Si les choses changent désormais, l'auteur attribue la primauté de cette évolution à la littérature, qui ouvre ainsi la voie à la paralittérature. La logique de l'avant-

garde reste l'apanage des écrivains consacrés, les auteurs paralittéraires ne faisant que suivre.

J. TORTEL (1970) montre une opinion favorable envers la paralittérature, comme l'ensemble des participants à ce colloque. Il est logique qu'il présente l'« emprunt » de forme et d'écriture qu'opère la paralittérature comme un procédé respectueux du modèle. Cette imitation pourrait cependant être interprétée de manière négative, la paralittérature devenant alors une copie plus ou moins bonne, dénuée d'un fonctionnement propre ou d'une évolution interne, sous la dépendance de la littérature. C'est là une position inverse de celle qu'adopte ce colloque, marqué par l'idée de hiérarchie et de dépendance d'un champ par rapport à l'autre. Encore possible en 1970, elle n'est plus tenable aujourd'hui, tant la production paralittéraire a évolué.

Deux positions opposées coexistent ainsi à propos de la paralittérature. Elles marquent deux tendances que l'on peut encore trouver aujourd'hui, celle des adeptes de la paralittérature et celle des opposants qui tiennent à conserver la valeur distinctive de ce champ. D'un côté, les deux productions sont liées dans une relation respectueuse, de l'autre la littérature fonctionne de manière autonome, son opposé faisant figure de simple copie qui ne peut être envisagée seule. Il est désormais possible d'envisager une troisième voie, dans laquelle les deux champs peuvent se penser individuellement et en interrelation.

Il n'est plus obligatoire de se référer à la littérature pour analyser les genres paralittéraires qui disposent de leurs propres outils d'analyse. Pourtant, cela peut toujours présenter un intérêt, comme le montre l'utilisation régulière aujourd'hui du motif de la quête ou de la résolution propre au roman policier pour analyser de nombreux romans classés dans le champ littéraire. Mouvement inversé, cette application d'un modèle paralittéraire à la littérature tient compte du contexte actuel de production et de la réalité de l'ensemble du champ littéraire. L'analyse en relation est redynamisée et reste donc pertinente, notamment lorsqu'il s'agit d'observer la réception des textes, l'opinion du lectorat ou le bien fondé du jugement qui place un roman dans l'une ou l'autre catégorie. De façon presque paradoxale, certains auteurs paralittéraires militent également pour que l'ensemble du champ de production soit pris en compte car ils récuse la distinction qui les rejette du cercle reconnu par l'institution. Il faut alors interroger les deux champs – comme nous le faisons ici – pour pouvoir établir leur différence ou leur unicité.

Après ce catalogue non exhaustif de noms susceptibles de qualifier ce qu'il est convenu de nommer à présent la paralittérature, il apparaît clairement que l'utilisation actuelle de ces noms connotés relève d'un choix du locuteur et est destinée à insister sur le jugement qu'il veut exprimer. Utiliser le mot *paralittérature* est probablement le fait d'un amateur ou d'un locuteur sans opinion, tandis que l'usage de *littérature marginale* ou *littérature populaire* imprime dès l'abord une certaine tonalité au discours.

Ces observations montrent aussi que dans le discours institutionnel comme dans le lexique disponible, il existe bien deux champs distincts. Tous deux construits et fonctionnant avec leurs propres règles, ils ne sont pas simplement le modèle et la copie l'un de l'autre. L'utilisation du nom *paralittérature* dans la plupart des publications récentes portant sur ce champ montre qu'il est entré dans le vocabulaire scientifique. De même, certains genres paralittéraires, comme le roman-feuilleton ou le roman policier sont l'objet de séminaires et de colloques dans plusieurs universités en France et à l'étranger. Cela ne parvient pourtant pas à faire oublier toute nuance péjorative lorsqu'il est question de la production paralittéraire, opinion qui a été revendiquée par des auteurs révévés du XIX^e siècle.

1.2. Champ et contre-champ

Au cours de ce XIX^e siècle, en effet, le champ littéraire se redéfinit et repositionne les différents éléments qui le composent. Une nouvelle hiérarchie se met en place, suscitée notamment par les bouleversements sociaux et politiques de cette période.

1.2.1. Constitution d'un champ autonome

Jusqu'au XVIII^e siècle, le marché du livre fonctionnait de manière restreinte. La production d'un ouvrage se comptait en centaine d'exemplaires, y compris pour les auteurs connus, qui devaient parfois payer pour que leurs œuvres soient publiées. Le système social liait les auteurs issus de la bourgeoisie aux pensions royales ou princières, qui leur assuraient une subsistance tout en les plaçant dans une position de dépendance, à la manière des clients plébéiens de l'antiquité. Pour vivre, il leur fallait plaire et pour

s'assurer un peu d'indépendance, ils devaient vendre des livres. Le succès était alors lié à la réussite des ventes.

Au XIX^e siècle, ce système s'inverse. L'édition évoluée, elle peut désormais tirer un titre à plusieurs milliers d'exemplaires et être publié n'est plus distinctif d'une classe intellectuelle élitiste. Parallèlement, les écrivains refusent la soumission au pouvoir et à l'argent et considèrent le succès comme un signe de mauvaise qualité. Selon eux, le public visé par leur production est nécessairement limité, l'œuvre d'art ne pouvant être comprise que d'un petit nombre de connaisseurs pour rester un signe distinctif.

Ce renversement des valeurs a eu lieu tout au long du XIX^e siècle, période de changements divers. P. BOURDIEU (1992) situe l'instauration définitive de ce nouveau système dans les années 1880, au moment où le processus d'autonomisation du champ littéraire arrive à son terme. En effet, dans la seconde moitié du siècle, plusieurs écrivains comme G. FLAUBERT ont refusé la subordination au pouvoir politique qu'encourageait NAPOLÉON III, la soumission au marché et le pouvoir financier de ceux qu'ils considéraient comme des parvenus sans autre culture que l'argent : les *bourgeois*.

Développant une esthétique différente, qu'ils nomment *l'art pour l'art*, ces auteurs s'opposent à l'art commercial *bourgeois* comme au *réalisme*, prolongement du courant de *l'art social*. L'artiste véritable, jugé comme tel par ses pairs, se consacre entièrement à son art et ne peut vivre autre chose sous peine de voir son œuvre s'altérer. Il ne peut exercer une profession touchant de près à l'écriture car cela détournerait son talent, ni vivre dans la dépendance d'une pension qui l'obligerait à se conformer à la pensée imposée par le pouvoir. L'art pour l'art impose de se consacrer entièrement à la littérature et d'être jugé par ses pairs. Dans cette conception, il n'est pas possible d'envisager une évaluation externe de la production. Seuls ceux qui répondent aux conditions fixées par cette esthétique – et qui ont eux-mêmes fixé ces règles – semblent dignes de distinguer ce qui est de qualité et mérite justement d'être distingué.

Cette opposition, ce refus de se soumettre « à la demande bourgeoise en refusant de reconnaître aucun maître que leur art a pour effet de faire disparaître le marché » (BOURDIEU, 1992 : 139). La lutte contre le bourgeois et son pouvoir financier lui ôte le statut de lecteur potentiel. Il ne doit pas se reconnaître dans cette littérature qui ne l'accepte pas. Pour montrer leur rejet de cette partie de la société, les auteurs se revendiquant de l'art pour l'art érigent en règle absolue de n'être pas compris de ce public :

« plus l'artiste s'affirme comme tel en affirmant son autonomie, plus il constitue le "bourgeois", dans lequel on englobe, avec FLAUBERT, "le bourgeois en blouse et le bourgeois en redingote", comme "béotien" ou "philistin", inapte à aimer l'œuvre d'art, à se l'approprier réellement, c'est-à-dire symboliquement » (BOURDIEU, 1992 : 136).

Ce processus qui érige l'incompréhension d'une partie du lectorat en précepte restera d'ailleurs un critère de reconnaissance de l'œuvre littéraire. Il implique que le texte de qualité ne soit accessible qu'à une élite cultivée sous peine de perversion, ce qui oblige également cette élite à comprendre à tout prix ce qu'elle croit lui être destiné.

La perversion en question est en grande partie celle de l'argent. Préoccupation principale supposée de ces bourgeois décriés, elle trahit un attachement au matériel qui ne peut convenir lorsqu'il est question d'art et de production de l'esprit. C'est en tous cas l'avis de G. FLAUBERT qui s'affirme comme l'un des chefs de file de ce mouvement. Sa correspondance montre ses revendications et ce que nous pourrions qualifier d'extrémisme car il prône une position face à l'argent qui doit être mise en regard de sa situation financière personnelle. Rentier lui-même, il pouvait sans risque appeler ses collègues à ne pas percevoir de revenus de leur écriture :

« Quand on ne s'adresse pas à la foule, il est juste que la foule ne vous paie pas. C'est de l'économie politique. Or, je maintiens qu'une œuvre d'art digne de ce nom et faite avec conscience est inappréciable, n'a pas de valeur commerciale, ne peut pas se payer. Conclusion : si l'artiste n'a pas de rentes, il doit crever de faim ! On trouve que l'écrivain, parce qu'il ne reçoit plus de pensions des grands, est bien plus libre, plus noble. Toute sa noblesse sociale maintenant consiste à être l'égal d'un épicier. Quel progrès ! » (G. FLAUBERT, 1973, « Lettre à Georges SAND », 12 décembre 1872, *Correspondance*, Conard, t. VI, p.458, cité par P. BOURDIEU, 1992 : 139)

Un ordre bipolaire se dessine dans ces paroles, distinguant d'un côté l'écrivain – artiste, détaché des contingences matérielles et de l'autre l'écrivain – « épicier » qui vit de sa production mais s'exclut du champ de la culture et de la qualité. Il n'est laissé aucune chance à ce deuxième type d'écrivain qui constitue pourtant une grande part des producteurs de textes littéraires. Ils sont d'emblée condamnés et ne pourront pas accéder au cercle de la production restreinte. L'artiste maudit et incompris devient un idéal, le succès symbolique étant nécessairement lié à un échec commercial.

Deux conséquences découlent de cette position tranchée. Le rejet d'une grande partie du lectorat et de l'intégration du livre dans le circuit commercial fait du texte une

œuvre sans prix, sans valeur marchande puisqu'elle n'a pas de marché. Refusant la logique commerciale, elle sort du circuit qui fait du livre un produit pour entrer dans le domaine de l'art, du patrimoine et de la culture. L'écrivain entre lui aussi dans ce nouveau schéma en tant qu'artiste, seul face à la société et aux bourgeois, dénonçant et repoussant ceux qu'il juge avili et perverti par leur acceptation du système, ceux qui se conforment à la demande des lecteurs et vivent de leur plume. Seuls les membres du cercle restreint sont jugés aptes à porter une appréciation, entraînant un fonctionnement cyclique qui crée les œuvres et édicte lui-même les règles auxquelles elles doivent répondre.

La seconde conséquence de ce nouvel ordre hiérarchique est l'instauration d'un critère de valeur qui découle de cette volonté de se consacrer entièrement à son art : « l'investissement dans l'œuvre [...] peut se mesurer aux coûts en efforts, en sacrifices de tous ordres et, en définitive, en temps » (BOURDIEU, 1992 : 145). Si l'écrivain se voue à son œuvre, celle-ci sera de qualité. S'il ne peut le faire, et surtout si la cause est financière, sa production ne sera pas achevée, elle sera au mieux une ébauche de ce qu'elle aurait pu être, au pire un produit commercial n'ayant rien à voir avec la littérature. La figure de l'artiste martyr de son art commence ici à se dessiner.

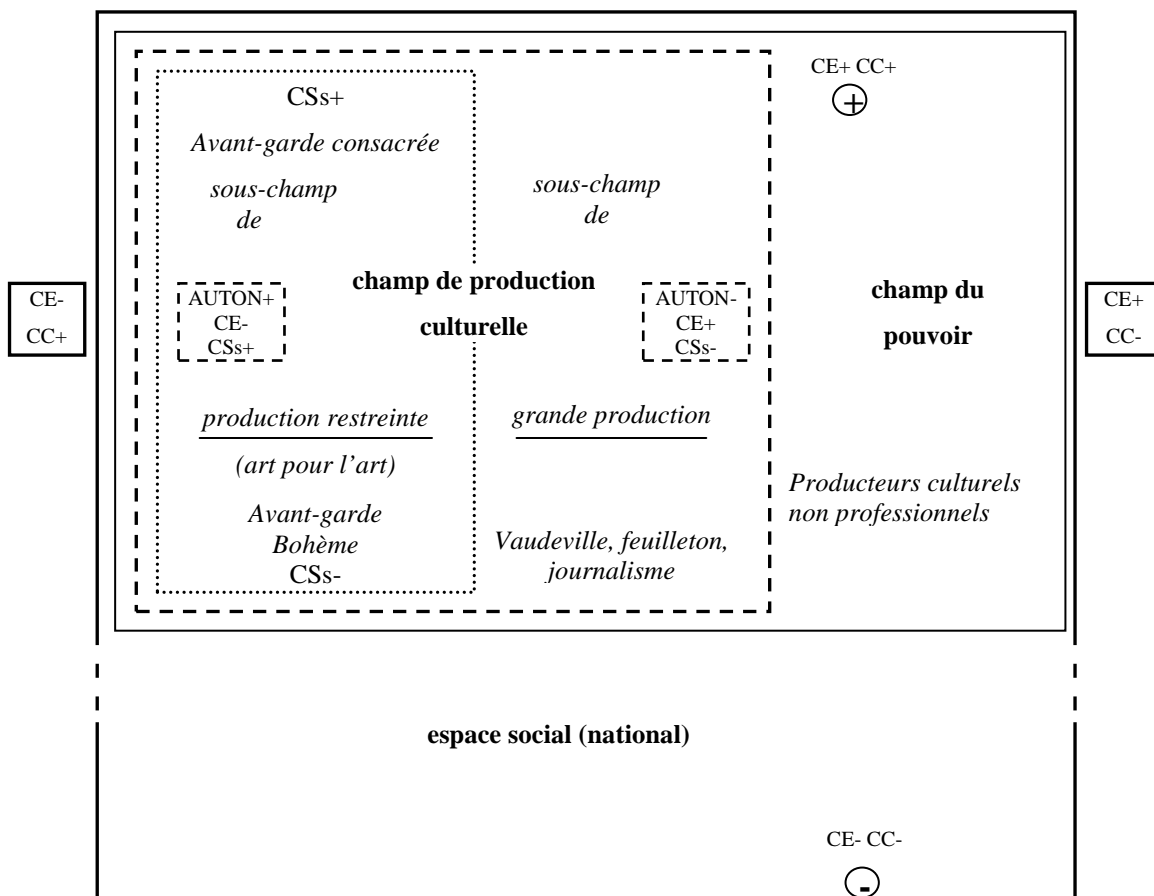
On le voit, dans cette évolution du champ littéraire, les écrivains issus de classes sociales non favorisées sont condamnés par leurs homologues rentiers dans un processus qui tend à conserver la distinction de classe comme signe de reconnaissance. Ceux qui étaient naguère aristocrates et tenaient les rênes du champ littéraire sont désormais rentiers ou bourgeois cultivés, juges de leurs pairs, tandis que les bourgeois d'autrefois qui occupaient des charges à la cour sont enseignants, journalistes ou critiques et toujours taxés de servilité. Si la hiérarchie évolue, c'est pour se reproduire sous une autre forme et non pour disparaître. Comme auparavant, ceux qui ne disposent pas des bons appuis auront plus de difficultés à entrer dans le cercle le plus élevé, voire n'y parviendront jamais.

Ce champ de production littéraire autonome et restreint qui s'est formé il y a plus de 150 ans est toujours celui qui domine la littérature actuelle. Les auteurs reconnus du XIX^e siècle représentent d'ailleurs le modèle du bien écrire et constituent une grande partie des corpus scolaires⁶¹.

⁶¹ Ces auteurs ne sont pas les seuls à constituer une possible norme et les manuels de littérature présentent en général des textes dont l'origine temporelle se situe entre le moyen âge et le XX^e siècle. La langue utilisée au XIX^e siècle est cependant celle qui semble la plus proche de la langue écrite actuellement et, par les procédés d'analyse qui lui sont associés, l'institution scolaire la place en position de modèle du bien-écrire.

Les chiffres de vente importants de certains d'entre eux ne sont pas en contradiction avec leur doctrine dans la mesure où la réception de leur œuvre est décalée. Au moment de la parution du texte, les procédés utilisés étaient innovants et hermétiques pour ceux qui n'étaient pas considérés comme public potentiel. En revanche, la critique, le cercle des proches de l'écrivain et les adversaires de celui-ci étaient concernés par le nouveau texte. Ils étaient alors susceptibles de reprendre certains éléments qui ont pu circuler ensuite jusqu'à être utilisé plus récemment par des auteurs n'appartenant pas au champ de production restreinte. À partir de ce moment, ils sont en quelques sortes popularisés et mis à la portée de tous. Une innovation peut ainsi devenir un topos et ne plus être perçue que de cette façon par la majorité des lecteurs.

Pour P. BOURDIEU (1992), ce champ restreint est le seul à être autonome. Il domine l'ensemble de la production et édicte ses règles, sa position étant justifiée par le pouvoir que lui confère son détachement des contingences de la société. Les textes n'appartenant pas à la production restreinte sont, quant à eux, soumis à la demande du pouvoir et du public et ne peuvent donc fonctionner de manière autonome. C'est ce que montre la figure suivante, empruntée à P. BOURDIEU (1992 : 207) qui place le champ de production restreinte dans une position centrale, au cœur du système de production culturelle.



Légende :

—— : Espace social

—— : Champ du pouvoir

- - - : Champ de production culturelle

..... : Sous-champ de production restreinte

CE : Capital économique

CC : Capital culturel

CSs : Capital symbolique spécifique

AUTON+ : Degré d'autonomie élevé

AUTON- : Degré d'autonomie faible

Figure 22 : **Le champ de production culturelle dans le champ du pouvoir et dans l'espace social selon P. BOURDIEU (1992 : 207)**

On le voit sur ce schéma, la production restreinte et la grande production sont les deux composantes du champ de production culturelle et sont elles-mêmes divisées en fonction de leur autonomie, du capital économique qu'elle représente et du capital symbolique spécifique qui est le leur. Cela peut signifier, en premier lieu, qu'une dialectique existe entre tous ces espaces, dialectique qui ne laisserait la possibilité d'être autonome qu'à quelques représentants de l'art pour l'art. Le fait de placer la production restreinte au cœur du système implique aussi que cette autonomie relève sans doute

davantage de l'idéologie utopiste que de la réalité, comme peut l'indiquer la mention du degré d'autonomie. P. BOURDIEU (1992) ne mentionne pas une valeur absolue, il évalue l'importance de l'autonomie et indique par son schéma que tous les champs de production culturelle peuvent y accéder, par le fait même qu'ils se constituent en champ. La littérature, ainsi définie en deux ensembles distincts, peut être représentée de la même façon que le champ de production culturelle. S'y intégrant, elle possède elle aussi une autonomie variable que certains auteurs vont mettre en pratique en déployant une écriture autonome, détachée des obligations de soumissions au pouvoir ou au marché, bien qu'ils ne soient pas toujours reconnus par le sous-champ de production restreinte. Plusieurs années auparavant, le sociologue avait établi les critères qui permettent de mesurer selon lui le degré d'autonomie :

« Le degré d'autonomie d'un champ de production restreinte se mesure à son pouvoir de produire et d'imposer les normes de sa production et les critères d'évaluation de ses propres produits, donc de retraduire et de réinterpréter toutes les déterminations externes conformément à ses principes propres » (P. BOURDIEU, 1971 : « Le marché des biens symboliques », in *L'année sociologique*, 22, cité par DUBOIS, 2005 : 68).

La production restreinte répond bien sûr à ces contraintes, mais c'est également le cas de la grande production. Elle possède des normes et des critères d'évaluation qui lui sont propres et qui ne sont pas nécessairement imposés par des intervenants extérieurs au champ. Les textes regroupés sous ce cadre sont en fait tellement variés qu'il est difficile d'établir des critères qui seraient valables pour tous. Dans le cas du genre policier, par exemple, les vingt règles édictées par S.S. VAN DINE en 1928 dans un article de *l'American Magazine*⁶² se lisent comme des critères d'évaluation. Un *bon* roman policier doit répondre à ces préceptes qui établissent de manière très précise les procédés autorisés et ceux qui ne le sont pas. On le voit dans ces règles, le rejet de l'autre est valable dans les deux sens. Si ceux qui se considèrent comme l'élite refusent ce qu'ils jugent comme des procédés faciles de séduction du public, la seizième règle de S.S. VAN DINE demande aux auteurs de roman policier de ne pas se montrer trop littéraires :

« Je pense, cependant, que lorsque l'auteur est parvenu à donner l'impression du réel et à capter l'intérêt et la sympathie du lecteur aussi bien pour les personnages que pour le problème, il a fait suffisamment de concessions à la technique purement littéraire [...] Le roman policier est un genre très défini. » (S.S. VAN DINE, 1951 : 116).

⁶² Ces règles sont présentées en annexe.

Pour le romancier spécialisé dans les *policiers*, les procédés littéraires doivent être réservés à un usage précis, celui de l'adhésion du public. Le roman doit ensuite répondre exclusivement aux règles du genre qui ne sont pas celles de la littérature consacrée. D'après cette règle, l'intérêt du public pour ce qu'il va lire est suscité dans le roman policier en faisant appel à des procédés qui appartiennent à un genre refusant l'adhésion d'une grande partie du public. Faut-il lire, alors, que la « technique purement littéraire » permet de s'assurer que l'on s'adresse bien à son lectorat et de sélectionner celui-ci dès les premières lignes ? Cela résoudrait le dilemme évoqué plus haut mais ne conviendrait pas à l'image de littérature de masse que l'on pose sur le roman policier.

Les fils s'entremêlent lorsqu'on essaie de délimiter des contours précis, sans doute parce que ces contours fluctuent sans cesse, et d'avantage encore si l'on mêle les points de vue. Ajoutons que ces règles, très contraignantes, ont surtout valeur de témoignage sur une époque où ces romans étaient vus comme des jeux dont il fallait fixer les règles, règles que même A. CHRISTIE ne respectait pas à la lettre.

La difficulté soulevée est peut-être due au point de vue adopté par P. BOURDIEU (1992). Pour analyser le champ littéraire, il choisit une position interne et observe les écrivains qui vont l'instituer en tant qu'entité autonome. Le discours tenu par les membres du sous-champ de production restreinte ne concerne que leur production, le statut de l'écrivain dans la société et le statut qu'ils souhaitent voir occuper par leurs oeuvres. Tout ce qui ne répond pas aux critères établis est considéré comme mauvais et est rejeté à l'extérieur du sous-champ. Si l'on s'en tient à ce point de vue, le sous-champ de grande production serait constitué de toute la production et à l'intérieur de cet ensemble, un groupe d'oeuvres formerait la production restreinte. Ne peut-on alors distinguer d'autres regroupements, répondant à d'autres règles mais tout autant justifiables en tant qu'ensemble cohérent ? De plus, la production restreinte est-elle réellement autonome ?

Il est certain que la revendication de l'autonomie du mouvement de *l'art pour l'art* et la mise en place de règles et de normes issus d'une réflexion autocentrée participe à la redéfinition du champ global en deux sous-ensembles. Ce ne sont pas là, pourtant, les seules raisons de cette évolution. Bien que les membres du champ dominé, regroupés sous les attaques des dominants, semblent subir les différentes évolutions pour les adopter à posteriori, ce champ possède une logique interne que certains de ses représentants n'ont pas manqué d'interroger, au XIX^e comme au XX^e siècle.

1.2.2. D'un champ à l'autre

En se tournant vers l'autre versant de la production, il apparaît que l'analyse du sous-champ que nous appelons aujourd'hui paralittéraire est plus complexe que l'observation de son homologue restreint. Comme le dit Y. ANSEL (2005) « à la différence d'autres champs (le champ économique, par exemple, inféodé à la seule loi du profit), le champ littéraire n'obéit pas à une seule logique, mais à deux » (2005 : 87). Il existe selon lui deux pôles distincts qui fonctionnent chacun avec leurs propres règles et se présentent opposés. Appartenir à l'un de ces pôles exclut de faire partie de son inverse puisque dans le premier, que nous avons vu précédemment, « les profits vont à ceux qui s'investissent dans des productions sans souci du profit immédiat » (*op. cit.* : 87), alors que dans le second « l'art, les exigences esthétiques sont secondaires » (*op. cit.* : 89) et laissent place aux « tirages importants (l'idéal : tirer le gros lot, écrire un *best-seller*), la notoriété, le *show-business* [...] sont les bienvenus, sont les gages, les signes mêmes sinon de l'excellence, du moins du talent » (*Ibid.*).

Le choix de l'appartenance à l'un ou l'autre champ ne dépend de l'écrivain que dans une part infime. Le jugement de l'institution ou le milieu d'où provient l'auteur interviennent davantage et construisent son image plus qu'il ne le fait lui-même. Ajoutons que la dévalorisation de la grande production et de son lectorat comme la multiplicité de ses représentants rendent délicate la désignation d'un champ cohérent qui prendrait la parole pour affirmer son existence. Peu d'espaces sont d'ailleurs disponibles pour s'exprimer lorsqu'on n'appartient pas à la sphère des écrivains connus et reconnus.

1.2.2.1. Deux champs complémentaires

De nombreuses recherches prennent ces deux pôles en compte mais passent sous silence l'espace intermédiaire qui existe. Soit le sous-champ de grande production est considéré dans son ensemble, en tant que négatif de la littérature reconnue et élitiste, permettant ainsi de délimiter les frontières de cette dernière ; soit les différents types de production du champ sont étudiés de manière individuelle et autonome, comme le roman policier, le roman sentimental, le roman de science-fiction, etc. La liste ne saurait être exhaustive car si nous n'avons cité ici que trois genres thématiques, il est aussi possible d'opérer des classements en fonction du mode de diffusion (roman feuilleton, fascicules,

volumes) ou de la technique narrative (roman épistolaire, à la première personne, autobiographie) mais ce ne sont là que des exemples.

Pour éviter une vision trop partielle de l'espace de production de la littérature, nous allons envisager l'ensemble du champ de production littéraire comme un objet partiellement autonome composé de différents sous-champs. Le sous-champ de production restreinte a un haut degré d'autonomie tandis que son opposé est plus dépendant, mais tous deux entretiennent de nombreux liens.

Pour A.-M. BOYER (2005 : 283), trois procédés d'échanges et de correspondances ont cours entre les deux espaces. D'abord, ils circulent tous deux à l'intérieur d'un fonds commun, ce qui implique qu'ils utilisent les mêmes figures mythiques ou des symboles identiques. Ensuite, la paralittérature fait de nombreux emprunts à la littérature qui peuvent sembler a priori peu intéressants mais révèlent des informations sur l'évolution du champ. Et enfin, la littérature importe « des objets, des thèmes, des personnages, à l'origine étranger, semble-t-il, à l'institution » (*op. cit.* : 284).

Dans le premier cas, l'appartenance à un même système culturel peut expliquer une communauté de source et l'appui sur un fond commun. Les lecteurs appartiennent eux aussi à ce système culturel et utilisent leurs connaissances pour l'interprétation du texte. S'il existait un écart trop grand entre le savoir du lecteur et celui que lui prête le texte, il y aurait un risque important d'incompréhension. Les emprunts, quant à eux, révèlent une volonté de jouer avec les procédés de réécriture et avec la transtextualité, procédés qui n'auront pas la même fonction dans chacun des sous-champs. Dans le cas de la paralittérature, la reprise d'un type romanesque peut se faire sous forme de standardisation. Pour A.-M. BOYER (2005), le roman rose est « un abâtardissement, une dégénérescence des formules du roman sentimental du XVIII^e ou du XIX^e siècle » (*Ibid.*), tandis que la reprise de mythes anciens par certains auteurs de la « Série Noire » relève plutôt du jeu conscient, voire même de la provocation⁶³. L'emprunt littéraire est plus valorisé, profitant sans doute de l'image de la littérature légitimée. Il est considéré comme un renouvellement, un enrichissement qui permet à de nouvelles formes d'apparaître, ou comme un moyen de contestation car il fait intervenir des éléments jugés dégradants pour la littérature. Le Nouveau roman a ainsi puisé des thèmes, des formes et des structures au genre policier dans un processus qui a contribué à la contestation du genre romanesque et de la tradition

⁶³ Nous pensons par exemple à D. LAMAISON qui a publié dans la collection « série noire » un *Oedipe roi*, réécriture du mythe de SOPHOCLE dont le nom figure également sur la couverture (LAMAISON Didier, SOPHOCLE, 1994 : *Œdipe roi*, Gallimard, coll. Série Noire, n°2355, 157 p.).

littéraire. Malgré l'objectif protestataire de ce choix, le Nouveau roman qui se présentait comme une avant-garde s'est trouvé confirmé dans cette position et le roman policier n'a pas vu d'évolution notable de sa position dans le champ.

L'emprunt littéraire n'occupe pas seulement cette fonction de revendication. Il peut se voir attribuer d'autres rôles, qui dépendent du type choisi par l'auteur. Lorsqu'il reprend des clichés, l'objectif peut être « de capter ou de retrouver la vertu euphorisante du stéréotype, de prendre un peu de ce pouvoir de fascination que peut exercer la paralittérature » (BOYER, 2005 : 288). Cet effet est destiné au lecteur car les jeux de référence qui se mettent en place entre l'inscription du livre dans un certain type de production et les procédés qu'il exploite peuvent le surprendre. Il est aussi utile à l'écrivain qui va être guidé par le recours à un genre très structuré. Libéré des contraintes liées à la construction du texte, il retrouve une certaine liberté pour remettre en question le langage ou les frontières institutionnelles. Enfin, « avec des éléments usés, des fragments du discours de masse, ou avec une imagerie commune, il est sans doute possible de retrouver le langage à sa source » (*Ibid.*). Les auteurs paralittéraires, libérés des contraintes institutionnelles seraient plus proches d'une littérature *pure*, non travestie par la succession de doctrines diverses et de règles. Or les règles les touchent aussi. Il est donc sans doute davantage question d'aller puiser dans un espace plus libre et très productif, les outils d'un renouvellement qui plairait au public.

Il est visible à présent que la littérature légitimée ne semble pas pouvoir se passer de son pendant paralittéraire pour se renouveler et éviter la sclérose. Elle joue sans cesse avec son espace extérieur et crée de nouveaux points de vue qui font évoluer la perception globale de la production littéraire. Ils agissent aussi de l'intérieur en déplaçant les limitations, ce qui s'ajoute au mouvement induit par « la formation sociale avec l'ensemble de ses superstructures [qui] travaille en permanence les bases de l'institution en les déplaçant ou en les modifiant » (DUBOIS, 2005 : 84).

1.2.2.2. Champ de production littéraire et institution de la littérature

En effet, le champ de production culturelle s'inscrit dans son ensemble dans la société tout en possédant ses propres instances de reproduction et de consécration. Pour désigner ces instances, J. DUBOIS (2005) propose la notion d'*institution* qui permettra d'éviter la vision centrée que P. BOURDIEU induit en analysant le sous-champ de

production restreinte d'un point de vue interne. Cette institution – nommée *littéraire* ou *de la littérature* – est conçue comme « un ensemble de normes s'appliquant à un domaine d'activités particulier et définissant une légitimité qui s'exprime dans une charte ou un code » (DUBOIS, 2005 : 47). Elle agit en articulant trois niveaux qui font d'elle une institution « à la fois comme organisation autonome, comme système socialisateur et comme appareil idéologique » (*op. cit.* : 51).

Quand elle s'applique à la littérature, l'institution organise le champ et structure la production par la prescription de normes qui vont régir l'intégration, la reconnaissance ou le rejet des œuvres et désigner les dominants et les dominés. Son caractère socialisateur agit en relation avec les normes établies tel l'instrument d'un pouvoir idéologique qui se manifeste à des degrés divers. L'institution et ses différentes instances sont censées maintenir et transmettre l'idéologie dominante ainsi que la distinction qui lui est associée, par un accès variable à ses manifestations.

Tous les publics ne sont pas considérés comme égaux face à la littérature. S'ils peuvent théoriquement tous y avoir accès, les lecteurs ne possédant pas les compétences nécessaires seront soupçonnés d'« use[r] d'un code "inapproprié", non esthétique, le même que celui qu'ils appliquent aux objets du monde familier » (*op. cit.* : 180). Ceux qui maîtrisent les codes, au contraire, ont acquis une compétence qui leur « permet d'établir des distinctions, de reconnaître les œuvres et de tenir sur les produits de l'art un propos structuré » (*Ibid.*). La transmission de ces codes par l'institution littéraire n'est pas la même pour tous et ne touche qu'une partie du public, perpétuant ainsi la distinction de classe. P. BOURDIEU (1979) soulignait dans *La Distinction* « la relation très étroite qui unit les pratiques culturelles (ou les opinions afférentes) au capital scolaire (mesuré aux diplômes obtenus) et secondairement à l'origine sociale (saisie au travers de la profession du père). » (1979 : 12). Cette hiérarchie qui place l'appartenance sociale au second plan ne lui donne pas une importance moindre, puisque le choix d'une école dépend fréquemment du niveau social des parents⁶⁴. En revanche, l'école apparaît comme le lieu le plus adapté à la diffusion de ce système de valeurs. Ses programmes et ses manuels désignent les écrivains patrimoniaux et les canons de la littérature française et c'est sans doute elle qui

⁶⁴ En France, et jusqu'à une date récente, la carte scolaire désignait l'établissement scolaire des enfants en fonction de leur lieu d'habitation. Or, celui-ci est en grande partie lié au revenu familial et au niveau socioprofessionnel des parents. Il est donc possible d'établir une relation entre le niveau socioprofessionnel de la famille et l'établissement scolaire, et dans l'autre sens entre le capital offert par celui-ci et le capital de la famille.

touche la plus grande partie des lecteurs, dans la mesure où elle constitue un passage obligé de la société française. Loin d'être égalitaire, comme on le lui reproche souvent, elle n'est pas seule à intervenir dans la construction d'un individu et ne peut maîtriser tous les facteurs familiaux, sociaux ou autres. Dans ces conditions, elle ne peut pas offrir les mêmes connaissances à chacun et contribue souvent malgré elle à perpétuer la hiérarchie.

L'institution littéraire est également constituée d'autres instances qui interviennent de façon plus ou moins large, parmi lesquels le salon ou la revue littéraire, la critique, l'académie ou encore les prix littéraires.

Nous utiliserons désormais le terme *institution* pour désigner ces instances qui agissent sur l'organisation et la perception du *champ* et de ses *sous-champs*. Ces deux appellations seront utilisées dans le sens que leur a donné P. BOURDIEU, ce qui nous permettra de distinguer ce qui régit le système, l'institution, de ce qui le constitue, les sous-champs et le champ, sans induire pour autant une séparation trop franche entre ceux-ci.

1.2.2.3. Champ ouvert / champ fermé

Formé au XIX^e siècle, ce système institutionnel repose sur le principe de la reconnaissance des pairs. L'écrivain doit doter « sa pratique d'écriture de marques culturellement pertinentes dans un état donné du champ, de façon que ces marques, étant porteuses de valeur, transfèrent cette valeur à l'agent qui les fait siennes » (DUBOIS, 2005 : 69). La maîtrise des signes distinctifs permet d'intégrer la communauté à condition que ceux-ci soient bien utilisés. Il ne suffit pas de reprendre ce qu'un prédécesseur a déjà employé, il faut le proposer sous un regard nouveau. L'écrivain qui souhaite être reconnu par l'institution doit savoir marier l'originalité et la conformité pour proposer une œuvre qui se distingue sans constituer une remise en cause trop radicale du système. C'est là un comportement très paradoxal puisqu'il faut montrer son homologie, tout en affirmant sa différence ou son originalité. Les écrivains sont invités à questionner sans cesse les frontières institutionnelles, sans jamais les franchir, créant un réseau de positions qui délimite le champ mais limite les possibilités offertes.

À première vue, la grande production semble un espace beaucoup plus libre où le regard et le jugement de l'institution ont moins de poids. Pourtant, la production paralittéraire est souvent accusée d'être stéréotypée et trop soumise aux lois du marché du livre. Aucune originalité n'y serait possible, justifiant le rejet de l'institution.

En réalité, cette partie du champ est plurielle et présente simultanément des romans répondant effectivement à des schémas précis et des romans plus libres qui reprennent ces formes tout en les modifiant. L'observation de la production récente montre ainsi le désir d'une partie des écrivains non reconnus de jouer avec les codes pour proposer des textes qui les respectent tout en les détournant. Ce n'est pas toujours chose facile si l'on considère le caractère contraignant des genres paralittéraires. Plus la forme de base est construite et précise, plus il sera difficile de jouer avec, ce qui rend certaines œuvres paralittéraires particulièrement intéressantes de ce point de vue. La situation est identique en ce qui concerne le regard des pairs. L'auteur est soumis ici aussi à l'appréciation de ses semblables dans le sous-champ auquel il appartient mais aussi dans l'ensemble de l'institution. Le premier de ces jugements est sans doute le plus important parce qu'il assure l'appartenance à un groupe. Il peut faciliter les relations de l'écrivain avec les éditeurs et participer à la visibilité du texte une fois mis en vente. Le deuxième jugement est plus complexe. Il intervient sur des critères qui peuvent être très éloignés, et a des incidences au niveau du champ. Reconnaître la qualité littéraire d'une œuvre paralittéraire, c'est ouvrir une brèche dans la délimitation qui est censée exister.

Cela ne permet pas toujours d'intégrer un nouveau genre, car la contestation du système serait trop visible. En revanche, cela montre que la paralittérature interroge elle aussi les frontières du champ, mais elle le fait de l'extérieur. Elle sonde ses limites et cherche à se placer dans un espace que M. LITS (1993) qualifie d'« antichambre » de la littérature :

« La conception de l'esthétique évolue au fil du temps, et au prix de combats incessants des forces novatrices des "Modernes" contre les positions conservatrices des "Anciens". La paralittérature, dans cette vision de l'objet littéraire, ne serait qu'une sorte d'antichambre où patienteraient les candidats avant de recevoir l'*imprimatur* de l'institution littéraire. S'il a fallu au roman plusieurs siècles pour être reconnu comme un genre noble, le roman policier, pour sa part, semblera devoir faire preuve de moins de patience. » (1993 : 108).

Comme le dit M. LITS au début de cette citation, la remise en question du système institutionnel n'est pas obligatoirement destructrice. Elle représente au contraire une constante de son évolution. Dans les années 1960-1970, l'objectif affiché par certains écrivains contestataires était de faire éclater ce système qui paraissait figé et aveugle. Aujourd'hui, il s'agit plutôt d'agir sur son évolution logique pour l'ouvrir et lui permettre d'intégrer de nouveaux genres sans pervertir ni détruire l'ensemble de l'institution.

Le roman policier est le genre qui représente actuellement ce processus avec le plus de visibilité. Talonné par le roman de science-fiction, il cherche à interpeller l'institution et ses acteurs pour ne plus être vu comme un type romanesque facile et simplement distrayant. Nombre de ses écrivains revendiquent une écriture de qualité et un travail identique à celui des écrivains reconnus. Ils ne demandent pas tous l'intégration dans le champ de production restreinte, parce que certains craignent que cela entraîne une fixation du genre qui ne lui permettrait plus de se renouveler, comme il le fait actuellement. Ils veulent au contraire une égalité de traitement pour tous, et une reconnaissance basée sur les critères propres à chacun de ces genres romanesques.

Le sous-champ de grande production, qui semble englober le sous-champ de production restreinte dans le schéma de P. BOURDIEU (1992) reproduit plus haut, occupe finalement une position complexe qui mêle opposition, relations et valorisation, tout en permettant de délimiter de façon relativement claire les objets appartenant à cet espace.

Les liens qu'il tisse avec l'ensemble du champ incitent à penser qu'il n'est pas possible d'envisager une autonomie totale du sous-champ de production restreinte. Comme de nombreux domaines artistiques, il a besoin d'intégrer ce qui lui est extérieur pour se renouveler et ne peut pas générer en permanence le changement de l'intérieur. A.-M. BOYER (2005) analyse dans un article récent cette relation entre la production restreinte et ce qu'il appelle sa marge. Pour lui,

« il est évident qu'aucun art ne trouve jamais en lui-même seulement le principe de son changement et qu'il n'existe pas d'histoire *autonome* de l'art. La littérature elle-même se renouvelle le plus souvent pas ses marges, par des apports étrangers à ce qui participe de son être même » (BOYER, 2005 : 257).

L'ailleurs, l'extérieur est un lieu de recherche où la production restreinte puise ce qui va constituer les nouvelles avant-gardes ou le prochain courant littéraire. Elle reste dépendante de ce qui lui est extérieur car avant d'être reconnue, toute œuvre est étrangère à la littérature légitimée. Ce qu'elle rejette lui permet ensuite de se placer en position de dominant et de se définir en négatif. La grande production est un repoussoir dominé et généré par la clôture sur elle-même de la production restreinte. La mise en place d'une frontière crée un extérieur, un dehors qui va réunir tout ce qui est refusé et l'amalgamer sous le jugement de l'intérieur.

L'institution, garante de l'existence de la littérature légitimée, juge à son aune des productions littéraires qui ne lui correspondent pas. La paralittérature répond à des exigences différentes, étant plus dépendante du marché et d'apparence plus stéréotypée. Pour pouvoir revendiquer un statut littéraire et contester l'absence de reconnaissance qui les frappe, certains auteurs paralittéraires choisissent alors de se soumettre aux normes de l'institution, tandis que d'autres refusent tout jugement d'une institution qu'ils ne reconnaissent pas et dont ils récusent l'autorité.

C'est en raison de cette situation complexe que B. MOURALIS (1975) proposait en 1975 d'utiliser l'appellation « contre-littérature » dans l'ouvrage du même nom. Désignant l'espace qui réunit les littératures non reconnues par l'institution, cette formule permet de répondre à deux objectifs :

« D'une part, elle vise le processus de contestation et de remise en question de la "littérature", dont les effets se font sentir aussi bien au niveau du travail des écrivains ("nouveau" théâtre, "nouveau" roman, "nouvelle" critique, etc.) que dans le domaine de l'enseignement, à propos duquel il est maintenant devenu conventionnel de parler de crise des études "littéraires". D'autre part, elle rappelle l'existence de tout un secteur de la production littéraire, très important statistiquement, mais auquel on ne reconnaît habituellement qu'une place marginale comme le révèlent les expressions utilisées à ce sujet : "infralittérature", "paralittérature", "littérature de masse", etc. » (1975 : 7).

Bien qu'elle soit relativement ancienne, cette désignation permet encore aujourd'hui de souligner l'aspect contestataire d'une partie de la production paralittéraire ; une partie seulement parce que certains types de romans non reconnus par l'institution ne se préoccupent apparemment pas de légitimation. La personne de l'auteur, dans le cas du roman sentimental par exemple, est un élément peu prégnant qui a tendance à s'effacer et n'est pas souvent retenu par le lecteur⁶⁵. La série ou le type du roman priment sur son créateur dont le nom peut cacher plusieurs auteurs qui se relaient ou travaillent ensemble. Il existe bien sûr des exceptions, comme B. CARTLAND, mais l'image qui leur est associée est tellement ancrée dans les aspects les plus significatifs de cette partie de la production⁶⁶,

⁶⁵ Dans le cas du roman policier, les volumes narrant les aventures d'Arsène LUPIN ont longtemps mentionné uniquement le nom du héros et le titre du roman, comme cela est l'usage dans certaines séries de cette époque. La réédition récente de ces romans en quelques volumes mentionne elle aussi le nom du héros en titre principale, le nom de M. LEBLANC étant relégué discrètement en haut de la couverture.

⁶⁶ La littérature sentimentale se caractérise notamment par des personnages correspondant à des types et une intrigue formatée qu'E. CONSTANS (1999) synthétise en trois motifs stables : « rencontre, disjonction du couple, conjonction finale (dans le bonheur ou le malheur) » (1999 : 29). Chez certains éditeurs, les auteurs développent cette intrigue selon un schéma propre à la collection dans laquelle ils seront publiés. Le roman se

qu'il leur serait difficile de revendiquer la reconnaissance de l'institution ou de publier un autre type de roman sous le même nom. G. SIMENON, créateur de MAIGRET, a ainsi publié sous son vrai nom quelques romans « littéraires » qui ont eu les faveurs de la critique mais qui ne lui ont été attribués que bien après leur publication. Ajoutons pour terminer que la reconnaissance du public et le succès commercial excluent d'office ces romans du sous-champ de production restreinte.

Un continuum commence à présent à se dessiner dans ce que P. BOURDIEU schématisait en deux blocs compacts. D'un côté se place la littérature reconnue par l'institution, à production restreinte et au lectorat peu nombreux. De l'autre, nous pouvons placer la littérature formatée, à forte diffusion, comme le roman sentimental, ce qui laisse un espace important où vont se disposer des romans aspirant à être reconnus mais qui ne sont pas encore, et des romans à qualificatif comme le roman policier qui se rapproche progressivement du pôle « littérature institutionnelle ».

Nous n'avons pas encore assez d'information à ce stade pour fixer cette classification mais deux critères peuvent d'ores et déjà être mis en avant. L'intention de l'auteur, d'abord, indique les normes qu'il va vouloir respecter. S'il souhaite accéder à une certaine reconnaissance, il se placera dans une perspective institutionnelle et ne répondra pas aux mêmes exigences que s'il choisit une orientation plus commerciale. L'inscription dans une certaine stratégie éditoriale donne ensuite de nombreuses informations qui, bien qu'elles ne puissent être utilisées seules – l'éditeur peut y jouer un grand rôle –, complètent les premières indications.

Ce que l'on nomme la valeur ou la qualité du texte devrait bien sûr être le premier critère de classement, si l'on disposait d'un appui solide sur lequel construire cette notion de qualité. Définie avec peu de précision par l'institution, elle se modifie sans cesse et ce qui était apprécié il y a deux cents ans ne l'est plus aujourd'hui. C'est pourtant sur ce critère de la valeur esthétique que se fonde ce champ, valeur déniée au champ de grande production.

fond alors dans celle-ci et l'appartenance à un groupe de textes prend plus d'importance que le texte individuel.

1.2.3. L'ascension du roman

La redéfinition du champ littéraire que nous venons d'évoquer peut être mise en parallèle avec l'évolution de la perception et du statut du genre romanesque qui survient à la même époque. C'est ce que souligne A.-M. BOYER (1992) dans *La Paralittérature*, lorsqu'il analyse les hiérarchies du champ littéraire :

« L'exemple du roman est d'autant plus significatif que sa reconnaissance et sa promotion s'effectuent, entre 1840 et 1900, précisément au moment même où le clivage entre littérature légitimée et paralittérature s'impose avec une particulière évidence. » (1992 : 26).

Cette similarité temporelle laisse à penser qu'il existe une forte relation entre le processus d'autonomisation du champ et l'évolution que connaît le genre romanesque. L'usage fréquent qui est fait de ce genre dans les deux sous-champs qui composent la production littéraire peut aussi renforcer cette idée. La paralittérature se déploie majoritairement par l'utilisation du roman, comme la littérature légitimée qui le considère cependant d'une manière plus ambivalente. Elle n'oublie pas son passé dévalorisé, tout en l'utilisant et en valorisant certaines œuvres qui s'en réclament.

Ainsi, de nombreux livres emblématiques de cette période sont des romans, écrits parfois par des écrivains qui récusent ce genre dans leurs discours. C'est le cas, par exemple, de V. HUGO qui écrit *Notre-Dame de Paris* ou *Les Misérables* sous forme romanesque et conteste par ailleurs la classification générique existante et l'intérêt de la forme romanesque. Dans la lignée des Romantiques allemands, dont le nom a d'ailleurs la même origine étymologique, il recherche une forme de poésie totale qui ne se limiterait plus aux genres existants. Il souhaite donc dépasser le genre romanesque dont il use et invite le lecteur à « démêler sous le roman autre chose que le roman »⁶⁷. Il veut être « historien », « artiste » et « poète » à la fois. Cette volonté de dépassement ou d'évolution est sans doute également destinée à s'éloigner du statut antérieur du roman, autrefois genre mineur accusé de divers maux et comparé à l'épopée qui avait tous les honneurs.

1.2.3.1. Un genre "dangereux" qui plaît aux lecteurs

Cette méfiance que manifestaient certains écrivains au XIX^e siècle n'est donc pas inhérente à cette époque. Elle découle d'une longue tradition qui impose une image négative à ce genre. Le roman n'est pas un nouveau venu dans le paysage littéraire,

⁶⁷ HUGO Victor, 1974 : *Notre-Dame de Paris*, Gallimard, coll. Folio Classique, p. 33. Cette citation est extraite de la note préliminaire ajoutée par l'auteur à l'édition définitive.

puisqu'il est né au XII^e siècle par le biais des romans courtois et des traductions en langue vulgaire d'œuvres antiques. Dès cette époque, il est destiné à un public non lettré mais fortuné et répond de façon plus ou moins affichée à une mission d'éducation. Il est notable que le nom *roman*, qui correspond aujourd'hui à une forme littéraire, ait été à l'époque usité pour désigner un choix linguistique, celui de la langue romane.

Au XVIII^e siècle, le public de ces œuvres commence à se faire plus important. Les bourgeois aisés ont à présent les moyens de s'offrir des livres, ce qui encourage les écrivains à modifier les thèmes abordés et à décrire un plus grand nombre de classes sociales. Jusqu'à cette époque et pendant encore quelques décennies, le roman est à la fois très présent et fortement critiqué. De ce fait, quand on est écrivain, il n'est pas possible de l'envisager comme un moyen d'accéder à la reconnaissance et au succès.

Le lecteur n'est pas mieux traité et la lecture d'un roman le classe dans une catégorie de la société peu estimée à cette époque :

« Méprisé, honni, [le roman] n'avait pas de tradition, pas de règles, pas de vraisemblance, et était considéré, selon les époques, comme un genre "bas", "mineur", "secondaire" : un divertissement vulgaire, sans qualité artistique, sans valeur morale, sans pensée, qui s'adressait à la partie la moins estimable du public, les femmes, les mondains futiles, les laquais. » (BOYER, 1992 : 28).

Les attaques principales dont il était l'objet portaient sur l'immoralité et la désobéissance aux lois esthétiques qu'on lui prêtait. Cela peut paraître paradoxale en regard des œuvres reconnues du XVIII^e siècle où les péripéties et les invraisemblances s'accumulaient, mais les plaisirs procurés par le roman ne sont pas considérés comme admissibles dans la société de cette époque. Parce qu'il place le lecteur en dehors du monde, dans l'illusion de la fiction par un acte solitaire, il semble qu'il n'y ait rien à gagner à sa lecture. Le théâtre, au contraire, dans certaines de ses manifestations, remplit un rôle social en réunissant la communauté face à une réflexion sur le fonctionnement de la société.

Les accusations de l'église vont aussi contre le roman qui enferme le lecteur dans une représentation jugée fautive de la réalité, ne permettant pas d'affronter le monde et encore moins d'élever son âme. Suivant ces critiques, l'abbé L. BETHLÉEM (1932) édite au début du XX^e siècle la onzième édition de son livre *Romans à lire et romans à proscrire*, liste établie conformément à l'Index du Vatican et destinée aux « familles justement alarmées du dévergondage qui règne dans le roman contemporain » (1932 : 9). Pour

répondre aux besoins de différents types de lecteur, il distingue quatre catégories de romans pour adulte – seul genre qui semble devoir être réglementé de cette façon – répartis « selon qu'ils respectent plus ou moins les prescriptions de l'Église et les lois de la morale chrétienne » (*Ibid.*) :

- les premiers sont les « romans à proscrire en vertu des décrets de l'Index » où l'on découvre par exemple l'œuvre entière de É. ZOLA ou *Madame BOVARY* et *Salammbô* de G. FLAUBERT ;
- les « romans à proscrire en vertu de la morale chrétienne » ne donnent pas lieu à excommunication mais sont fortement déconseillés. Il s'agit par exemple d'œuvres de G. de MAUPASSANT, de P. MÉRIMÉE ou RABELAIS ;
- les troisièmes sont les « romans mondains » qui doivent être réservés à un public averti. Les feuilletons sont de cette catégorie ;
- enfin, les « romans honnêtes » peuvent être lus par tous sans danger, en particulier par les jeunes filles, avec toutefois une attention particulière parce qu'il s'agit d'œuvres d'imagination. E. POE et A. CONAN DOYLE appartiennent à cette catégorie, comme P. FÉVAL.

Les critères de choix qui guident ce classement sont basés sur la morale des écrivains considérés et sur l'action que peuvent avoir les textes sur le lecteur. Les professionnels du livre, enseignants, critiques ou libraires ont ainsi le droit de lire les livres de la deuxième catégorie bien que les auteurs soient accusés de vouloir corrompre l'esprit et les mœurs. Ils sont en effet censés posséder des compétences de lecture qui les empêcheront de céder à l'illusion romanesque. Les mauvais lieux, le vice, une analyse trop poussée de la passion sont refusés, tout comme la littérature dite alimentaire qui est repoussée pour user de procédés trop faciles pour attirer les foules, qu'il s'agisse de publicité ou de choix thématique. Le roman policier est traité différemment selon l'auteur, E. POE et A. CONAN DOYLE peuvent être mis entre toutes les mains, tandis que M. LEBLANC et É. GABORIAU sont jugés décadents et classés dans les romans mondains à éviter.

Au-delà de l'anecdote à propos d'une époque aujourd'hui révolue (peu de lecteurs craignent désormais excommuniés pour avoir lu *L'Assommoir*, d'ailleurs présent dans les cartables de nombreux lycéens français), cette classification montre la persistance au début du XX^e siècle de la méfiance d'une partie de la société à l'égard du roman. Le nombre d'édition de ce livre indique qu'il ne s'agit pas d'un discours marginal. Les lecteurs étaient

au contraire au rendez-vous et même s'il ne touchait qu'une partie de la société, nombre de volumes devaient être facilement consultables dans les paroisses par les pères ou mères de famille⁶⁸. Il est vrai que les critères énoncés relèvent parfois d'un jugement complexe et qu'il pouvait paraître difficile de s'y retrouver sans l'appui de ce manuel.

Malgré ces préventions, qui avaient déjà cours au siècle précédent, le genre romanesque s'est développé pendant tout le XIX^e siècle. Pour É. ROY-REVERZY (1998), l'accession à une certaine perfection se produit à cette époque par la conjugaison de deux tendances de l'écriture romanesque : la *romance* et la satire. La première, reprise du terme anglais qui désigne la fable sentimentale, s'associe à la seconde, peinture de mœurs ou chronique du monde, pour former une combinaison des données sentimentales et de la fidélité au réel et au mimétisme :

« Le roman au siècle de Balzac semble atteindre une sorte de perfection, réaliser parfaitement sa double ambition : arracher le lecteur à son quotidien, à la morne réalité dans laquelle il est immergé, et lui proposer une représentation exemplaire de ce même réel aux fins de le lui faire comprendre. » (1998 : 5).

Un certain idéal semble atteint dans la conjugaison de deux ambitions qui semblaient jusque là contradictoire. Le roman peut désormais faire rêver, transporter le lecteur dans un ailleurs, tout en l'instruisant et en dévoilant le fonctionnement de la société. Il lui donne les moyens d'affronter la réalité et de comprendre les usages sociaux par le biais de la fiction, double accentué de la vie réelle. Fonctionnant idéalement à la manière de l'*exemplum* édifiant des Grecs et des Romains, l'intrigue cherche à éveiller l'esprit critique du lecteur, qui possèdera alors les outils nécessaires à sa vie en société. Dans cette vision du roman, celui-ci répond au désir du lecteur et à la fonction que ses détracteurs lui reprochaient de ne pas assumer auparavant. Il remplit un rôle social en instruisant et plaisant, comme au XVII^e siècle.

Le développement de la production, néanmoins, ne permet pas de penser que cette théorie vaut pour l'ensemble des romans de ce siècle. Le genre est majoritaire dans les librairies et il est utilisé massivement par le champ de grande production. Les auteurs qui se réclament des avant-gardes ou qui souhaitent être reconnus se méfient dans un premier

⁶⁸ Le volume que nous avons pu consulter portait la mention « 121^e au 140^e mille » ce qui impliquerait un tirage de 20 000 exemplaires par édition.

temps d'un genre qui n'a jamais permis jusqu'alors d'accéder à la reconnaissance, tout en étant attiré par le nombre de lecteur qu'il draine.

Progressivement, cependant, la situation évolue et le champ de production restreinte fait du roman son genre emblématique, rendu moins inférieur par l'intérêt qui lui est à présent accordé et par le discours institutionnel. La distinction qui se faisait autrefois par l'appartenance générique ne peut plus avoir cours, un même genre étant utilisé par deux types de production opposés. Pour maintenir une différence et recréer la hiérarchie existante, le roman en tant que genre doit suivre le même cheminement que le champ de production littéraire.

Cette évolution lui impose de se modifier pour maintenir une forme de distinction et placer une partie de la production en position haute, comme le montre A.-M. BOYER (1992) : « Pour mieux être admis, acquérir acceptation puis honneur, le roman doit en somme opérer en lui-même une scission, dégager en son être même un secteur indigne et dégradé. » (1992 : 31). Il faut créer les conditions de rejet d'une partie de la production romanesque pour retrouver une échelle de valeur efficiente. Pour cela, le roman de grande production va progressivement être constitué en un ensemble hétérogène et difficilement identifiable, construit par le critère unique du rejet du cercle de production restreinte. Ce rejet est celui de l'institution, manifesté par le refus de la reconnaissance par les pairs et fondé sur deux critères principaux, le contenu et la structure. Ainsi, pour le roman policier, M. LITS (1993) indique que :

« Le contenu, jugé sur le plan moral, permettait (mais ce critère semble moins retenu aujourd'hui !) de condamner ces textes pour leur apologie du vice et de la violence, tandis que l'organisation structurelle, identique d'un récit à l'autre, justifiait le rejet hors de la littérature de ce qui apparaissait comme un produit fabriqué dont l'unique but était d'ordre commercial. » (LITS, 1993 : 109).

Aucun autre critère ne semblait pouvoir intervenir une fois que le roman était identifié comme appartenant à une série ou à une collection. Le roman de grande production, manifeste de la paralittérature, devenait un repoussoir, une définition en creux de ce que devait être un roman de qualité et concrétisait la mise en valeur du roman de production restreinte.

Cette redéfinition générique se superpose et se fond avec celle du champ littéraire qui place la paralittérature en position de négatif de la littérature. Le roman *industriel*, comme la paralittérature se définissent par l'absence de reconnaissance et de légitimité qui

les frappe et se confondent, l'un étant la manifestation de l'autre. Cela ne signifie pas que le roman soit le seul genre paralittéraire⁶⁹, mais son ampleur en fait un représentant indéniable du sous-champ de grande production comme du sous-champ de production restreinte.

1.2.3.2. Complexité du genre romanesque

Le roman n'est pas pour autant un genre à la forme fixe et bien définie. Dans la conclusion de son ouvrage *À la découverte du roman*, C. DURVYE (2000) le définit comme « un instrument efficace de l'investigation du monde réel, du fait de sa grande aptitude à la diversification et de l'enrichissement constant de ses techniques qui ont permis sa longévité » (2000 : 139).

Concernant sa forme, son style, sa nature textuelle, aucun critère définitif ne semble possible, tant le genre a évolué depuis son apparition. Le Nouveau Roman est désigné par cet auteur comme un « point culminant » de la réflexion, ce qui ne sous-entend pas qu'elle se soit terminée là. Différentes typologies existent ensuite, qui se basent sur la forme employée, les thèmes développés ou les modes de diffusion. C. DURVYE (2000) tente de répertorier un certain nombre de « genres romanesques » en reconnaissant qu'elle ne peut être exhaustive. Les 19 types qu'elle distingue sont d'une grande variété, et se veulent sans a priori puisque le Nouveau Roman côtoie le roman de gare ou le roman philosophique et que le roman policier et le roman de science-fiction sont présents. À titre de comparaison, Y. STALLONI (2003 : 63) présente lui aussi une typologie dans son livre *Les genres littéraires* basée sur trois critères : le contexte de l'intrigue, l'action, la technique narrative. Huit genres sont ensuite présentés comme les plus importants (mais là, aucun critère n'indique le fondement de ce choix) où l'on retrouve le Nouveau Roman, mais pas le roman policier, pourtant cité pour illustrer les critères de classement.

Un troisième niveau de distinction apparaît alors. Le champ de production littéraire se scinde en deux productions, l'une restreinte et l'autre de grande diffusion, le genre romanesque distingue ensuite deux ensembles correspondant à ces deux formes de production, et dans chacun de ces ensembles, différents types de romans apparaissent et se répartissent pour constituer une nouvelle échelle de valeur.

⁶⁹ Le théâtre possède lui aussi une production restreinte et une grande production, bien que leurs positionnements symboliques soient légèrement différents.

Ce besoin de distinction est une caractéristique inhérente à la sphère de production restreinte où la sélection et la hiérarchie sont à la base du fonctionnement institutionnel. Cela ne va pas de soi, au contraire, pour la paralittérature où l'on pourrait penser que chaque type est égal aux autres, tant la grande production semble lisse de l'extérieur. Or, les usagers de la paralittérature font eux-mêmes des distinctions hiérarchiques, plus ou moins éloignées de ce que pourrait imposer l'institution de la littérature. Deux systèmes de valeur apparaissent qui se croisent parfois et peuvent refléter une possible évolution du champ de production littéraire. E. CONSTANS évoque la hiérarchie actuelle en 1999 dans l'introduction de son essai sur le roman sentimental :

« parmi les "mauvais genres" s'est institué, à l'insu des chercheurs eux-mêmes (et des lecteurs peut-être aussi), une sorte de hiérarchie ; il en est de plus nobles ou de plus élevés que d'autres ! Le roman policier et le récit de science-fiction se placeraient au haut de cette nouvelle axiologie, le roman d'amour sur les degrés inférieurs, un peu au-dessus du roman pornographique cependant (avec lequel on ne veut pas le confondre, mais dont on le rapproche...). » (1999 : 9).

D'après cette citation, la hiérarchie paralittéraire se serait construite soit de manière indépendante de toute volonté, soit par l'action de certains lecteurs. La réception des œuvres prendrait donc une grande importance, qu'elle agisse de manière inconsciente ou non. Il est également sous-entendu que les hiérarchies sont habituellement le fait des chercheurs qui, cette fois, ce sont laissés déborder ou n'ont pas prêté assez d'attention à ce type de roman.

En réalité, le premier des romans paralittéraires, le roman feuilleton est dès le départ constitué de différents types qui correspondent aux lecteurs qu'on leur suppose. Ainsi, pour un même journal quotidien, deux types de feuilletons pouvaient se côtoyer et être destinés à un public très différent. D. COUÉGNAS (2001) a analysé les annonces de feuilleton présentes dans les quotidiens rennais du début du XX^e siècle et a souligné la volonté de certains dirigeants de toucher un éventail très large de lecteurs : « les journaux les plus avisés tentent d'atteindre les catégories culturelles les plus diverses, des gens peu instruits aux amateurs de littérature » (2001 : 21). Les productions sont choisies et réparties de manière à correspondre aux catégories culturelles de l'époque, qui recoupent en grande partie les classes sociales, distinguant les bourgeois lettrés (dont les femmes ne font pas partie) et les ouvriers peu instruits. Cela nous amène à deux constatations qui auront des

répercussions sur l'évolution de la paralittérature. Dès l'origine, le feuilleton⁷⁰ est la lecture de tous, hommes ou femmes et de toutes les conditions sociales. En revanche, tous les titres ne sont pas pour tous, les éditeurs marquant déjà les œuvres en fonction de leur public supposé.

L'évolution du genre romanesque et de la paralittérature va poursuivre cette technique commerciale en la perfectionnant. Il s'agit pour l'éditeur de pouvoir proposer un *produit* qui corresponde au plus près aux envies des lecteurs - acheteurs. Les éditeurs jouent désormais sur la demande en la stimulant, créant souvent le besoin auquel ils répondent. C'est en cela que la paralittérature peut d'ailleurs être appelée « produit », certains romans suivant un canevas typique d'une catégorie générique. Ces catégories, comme les codes paratextuels, créent une relation entre le lecteur et l'éditeur, qui se surajoute à l'échange entre le livre et le lecteur. La spécialisation actuelle des collections et de certaines maisons d'édition tend à renforcer ce lien par la fidélisation et l'orientation vers certains types précis de romans paralittéraires⁷¹.

L'expression « littérature de masse » parfois utilisée pour désigner la paralittérature et déjà remise en question précédemment, semble à présent encore plus inadaptée. Les éditeurs ne peuvent considérer le public comme une masse indéterminée mais doivent au contraire connaître les différents groupes qui constituent l'ensemble des lecteurs potentiels pour proposer des textes en adéquation avec leurs désirs supposés. Une partie de la production paralittéraire sera alors effectivement destinée à une partie du public, tandis qu'une autre partie échappera à ce *ciblage*. Les regroupements supposés ne peuvent correspondre exactement aux différentes catégories paralittéraires et inversement. C'est ce qui permet à certains romans de se distinguer. Tous les auteurs ne sont pas enfermés par les contraintes de l'éditeur ou du public, leur position peut varier dans le temps et être plus ou moins contrainte. C'est ce qui rend la paralittérature moins transparente qu'elle ne le paraissait au premier abord.

Le genre romanesque apparaît donc comme un genre majeur et majoritaire dans le paysage littéraire redéfini au XIX^e siècle. Il peut par conséquent être perçu comme un

⁷⁰ Il faut entendre ici le feuilleton en tant que mode de distribution et non en tant que forme romanesque.

⁷¹ Les éditions 10-18, par exemple, ont d'abord proposées une collection appelée « Grands Détectives » qui présentait un certain nombre de romanciers américains de type « noir » aux côtés de romanciers spécialisés dans le roman policier historique. Ce dernier type a désormais la priorité et constitue l'identité de la collection, récemment concurrencée par la collection « Labyrinthes » des éditions du Masque.

niveau pertinent de distinction des textes, notamment pour une grande partie des usagers du livre qui complètent cette dénomination par une seconde classification, plus fine, leur permettant de se repérer dans la multitude des romans existants.

Pourtant, cela ne légitime pas son existence en tant que genre majeur et la classification générique elle-même a été remise en cause depuis la fin du XVIII^e siècle par de nombreux théoriciens et écrivains. Faut-il placer le roman ou le récit sur la même marche que le théâtre et la poésie ? La simple – mais sa simplicité n'est qu'apparente – dénomination « roman » pourrait-elle être suffisante ou nécessite-t-elle toujours un complément ? Si nous ne pouvons répondre de manière définitive à ces questions, il est possible, en revanche, d'observer les pratiques qui ont cours à ce sujet. Les genres ne sont pas des notions immuables, ils évoluent et portent souvent un poids symbolique important, rejaillissant sur les œuvres qu'ils désignent.

1.3. Genre, espèce générique, généricité

Observé du point de vue des œuvres, ce que nous appellerons pour le moment l'appartenance à un genre a une grande importance. Elle donne par exemple des clés au lecteur pour identifier le texte et son auteur, ou pour les situer au sein des champs littéraires.

Le genre contribue à l'identification de l'œuvre, ce qui implique qu'il ne peut être négligé ou nié. Au contraire, il doit être interrogé en tant que notion complexe mais également comme une indication pratique commune à de nombreux utilisateurs, spécialistes ou non.

1.3.1. La notion de genre

Dans le domaine de la littérature, l'utilisation de la classification générique semble être à la fois très répandue et problématique. La notion de genre recouvre elle-même un champ très vaste qui ne se restreint pas aux arts. Elle intervient pour délimiter des écrits tout autant que d'autres formes d'expression, un locuteur pouvant l'utiliser dans la

communication quotidienne pour distinguer les genres auxquels recourt son interlocuteur et pour pouvoir y répondre de manière adéquate.

C'est en faisant ces constatations que J.-M. SCHAEFFER (1989) s'interroge sur la particularité du rapport qui relie la littérature et la typologie générique. Il semble en effet que le champ littéraire soit le seul à faire de la compréhension de cette notion un enjeu particulièrement important. Quand d'autres champs l'utilisent, ils le font selon les mêmes modalités et sur les mêmes fondements mais sans se poser la question de son statut. Il en est ainsi de la musique ou de la peinture. Elle possèdent une classification générique destinée à créer des ensembles cohérents permettant l'élaboration de stratégies destinées à faciliter l'approche de l'objet en question. Dans ces exemples, les pratiques musicales ou picturales sont « intrinsèquement artistiques » comme le dit J.-M. SCHAEFFER (1989 : 9). De ce fait, il n'y a pas d'interrogation quant au statut de ce qui est classé car on l'identifie automatiquement comme artistique, quelle que soit la qualité de l'objet considéré.

La situation est différente lorsqu'on considère la littérature. Du côté de l'écrivain, la base de son activité est constituée par un matériau dont l'usage est quotidien et une pratique majoritairement non artistique. Un texte littéraire est une manifestation de l'usage du langage parmi d'autres qui peut quasiment être qualifiée de marginale, tant la pratique littéraire semble minoritaire face à la pratique quotidienne du langage. Singulière, exceptionnelle par cette rareté, la littérature est considérée aujourd'hui comme le degré qualitatif le plus élevé de l'usage du langage et le résultat d'un travail d'écriture particulier.

L'identification du caractère littéraire d'un texte devient alors un enjeu capital à plusieurs degrés. Il a d'abord un intérêt pratique puisqu'il est nécessaire de pouvoir classer les productions langagières, il a ensuite une implication au niveau économique, pour l'éditeur comme pour l'auteur, puis il a une grande importance pour l'institution car la validité de cette identification garantit la cohérence du corpus, voire même son existence.

La reconnaissance ou l'attribution d'un genre à un texte va participer à ce processus, voire se confondre avec lui, comme le disait J.-M. SCHAEFFER dans *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* :

« La véritable raison de l'importance accordée par la critique littéraire à la question du statut des classifications [...] réside dans le fait que, de manière massive depuis deux siècles, mais de manière plus souterraine depuis ARISTOTE déjà, la question de savoir ce qu'est un genre littéraire (et du même coup celle de savoir quels sont les "véritables" genres littéraires et leurs relations) est censée être identique à la question de savoir ce qu'est la littérature » (1989 : 8).

D'après cette citation, identifier le genre d'un texte, le classer dans une catégorie, équivaut à lui attribuer un caractère littéraire et lui permet d'entrer dans le petit espace de ces productions langagières particulières. Il faut ajouter que chaque nouveau texte identifié redéfinit simultanément le genre auquel il est associé ainsi que la littérature elle-même puisqu'elle est constituée de et par ces genres. Les définitions de ces deux ensembles sont liées par le rapport d'inclusion des genres dans la littérature et touchent à la fois la littérature en tant qu'institution et l'objet littéraire en tant que représentant de celle-ci.

De « faux » genres littéraires sont sous-entendus par la précision apportée par l'auteur et la connaissance des genres « véritables », seuls à être acceptés, dessine déjà l'espace restreint que P. BOURDIEU proposera en 1992. L'appartenance d'une œuvre à l'un de ces genres l'autorise à figurer dans le corpus institutionnel et la place en position de modèle ou d'exemple de ce qui constitue l'espace restreint de la littérature. En adoptant ce point de vue, la notion de littérature peut sembler plus abordable grâce à ce rapprochement qui la définit comme la somme de ces genres dits « véritables » et des objets qu'ils englobent. Or ces genres et la perception de ces objets ne sont pas les mêmes pour tous, la classification générique est variable diachroniquement et synchroniquement, ce qui rend sa perception complexe.

Aujourd'hui, la présentation la plus fréquente des genres littéraires se fait sous la forme d'une triade héritée d'une longue tradition littéraire. G. GENETTE (1979), notamment, l'explique comme une réinterprétation des distinctions des modes d'énonciation faites par ARISTOTE dans la *Poétique*, texte qui a eu des répercussions pendant toute l'histoire littéraire, comme on le voit chez le philosophe HEGEL lorsqu'il postule que « les trois genres (*Gattungen*) fondamentaux, c'est-à-dire l'épopée, la poésie lyrique et la poésie dramatique, circonscrivent le développement de la littérature dans sa totalité » (DUCROT, SCHAEFFER, 1995 : 628). Il s'agit toujours de désigner l'espace littéraire, dans une attitude double qui prescrit en imposant des modèles et qui décrit en observant la littérature en action, en choisissant pour cela les catégories qui semblent les plus proches du théoricien considéré comme originel. Or la littérature évolue, et pour écrire son traité ARISTOTE était face à des textes très différents de la production actuelle. Si HEGEL, pour reprendre cet exemple, peut prétendre justifier la conservation d'une typologie antique au XIXe siècle, ce n'est plus possible aujourd'hui étant donné l'évolution de la triade et du champ littéraire.

Dans son cours sur *la notion de genre*, A. COMPAGNON (2007) désigne les trois genres qui sont actuellement en usage en soulignant leur caractère discutable : « depuis les environs du 19^e siècle, [le système moderne des genres] se réduit en effet et de plus en plus à trois grandes cases fourre-tout : la poésie, le récit et le théâtre » (en ligne). L'usage de l'expression « cases fourre-tout » montre l'inadéquation de ces trois genres, qui ne pourront pas recouvrir véritablement l'intégralité de la production ou qui constitueront des ensembles trop imprécis pour être réellement signifiants.

L'aspiration à l'exhaustivité de ces appellations permet cependant un premier classement qui nécessitera ensuite des catégories plus fines, ce qui conduit parfois à nommer différemment le genre qu'A. COMPAGNON (2007) nomme ici « récit ». Si la poésie et le théâtre peuvent être identifiés relativement aisément, notamment par leur forme, le récit est une catégorie plus délicate, qui se transforme souvent en *récit romanesque* pour couper court à certains débats comme celui concernant la poésie narrative. Il peut aussi être réduit à l'intitulé *roman*, ce qui exclut les nouvelles et autres formes narratives par une simplification symbolique, le roman étant le genre de prédilection des écrivains du XIX^e siècle appartenant au champ de production restreinte.

« Fourre-tout » assurément, ces trois catégories semblent alors pouvoir être perçues comme de simples étiquettes servant à classer grossièrement les œuvres littéraires. Pourtant, ce sont elles qui constituent le panorama de la littérature et qui doivent permettre de distinguer les différents types de production. L'enjeu est donc important, comme en témoignent les interrogations portant sur le choix des intitulés génériques qui reflètent la hiérarchie en usage dans l'institution et la typologie des genres ayant cours à un moment donné. Ainsi, l'épopée autrefois considérée comme le grand genre par excellence n'est plus présente aujourd'hui dans les genres principaux, de même qu'elle n'est plus pratiquée par les écrivains. L'institution réagit à l'actualité de la production et adapte son discours ou prescrit, au contraire, les futures orientations du champ par le choix des œuvres qu'elle distingue et par le choix des genres qu'elle reconnaît comme « véritables ». Chaque modification institutionnelle du discours portant sur les catégories génériques touche en conséquence le champ littéraire dans son ensemble, redéfinissant ses limites et sa perception.

B. TOMACHEVSKI soulignait en 1965 la constance de l'influence de la production littéraire passée dans cette évolution générique et la permanence des dénominations, malgré les bouleversements structurels qui peuvent survenir :

« Les genres vivent et se développent. Une cause primordiale a obligé une série d'œuvres à se constituer en un genre particulier. Dans les œuvres qui apparaissent plus tard, nous observons une tendance à ressembler aux œuvres du genre donné, ou au contraire à en différer. Le genre s'enrichit d'œuvres nouvelles qui se rattachent aux œuvres déjà existantes du genre donné. La cause qui a promu un genre peut ne plus agir ; les traits fondamentaux du genre peuvent lentement changer, mais le genre continue à vivre en tant qu'espèce, c'est-à-dire par le rattachement habituel des œuvres nouvelles aux genres déjà existants. Le genre subit une évolution et parfois une révolution. Néanmoins, à cause du rattachement habituel de l'œuvre aux genres déjà définis, son appellation se conserve, encore qu'un changement radical se soit produit dans la construction des œuvres lui appartenant. » (1965 : 308).

Nous laissons de côté le modèle biologiste induit par l'auteur au début de cette citation – souvent remis en question depuis la parution des écrits des Formalistes russes – pour observer l'évolution relativement lente des genres qui est présentée ici et qui va influencer sur les dénominations.

Face aux transformations constantes des œuvres qui leur sont attachées, les catégories génériques sont présentées ici dans une permanence qui pourrait sembler contradictoire. En tant qu'entité englobante, elles sont censées refléter ce qu'elles contiennent et chaque nouvelle œuvre devrait interroger l'espace défini jusqu'à son apparition. Pourtant il n'en est rien, bien que les œuvres proposent sans cesse une réinterprétation du genre et de la relation aux œuvres précédentes qui, elles-mêmes, étaient reliées à ce genre. Cette intertextualité évoquée dans le texte ne semble pas pouvoir se dégager de l'identification générique, vue comme un repère incontournable car indissociable de toute œuvre littéraire.

Dans le même mouvement, ces modifications successives de la production l'éloignent aussi de ce qu'était le genre à son origine. Le nom utilisé ne désigne plus que partiellement ce à quoi il correspond et devient peu à peu une étiquette commode car connue des usagers du livre, mais lointaine de ce qu'elle est censée désignée. C'est ainsi qu'elle devient ce que B. TOMACHEVSKI (1965) nomme une « espèce », reprenant le terme originel qu'ARISTOTE utilisait dès les premières lignes de la *Poétique*. Dans ce traité, l'espèce est une partie de l'art poétique qui se définit à l'aide de trois critères, les moyens de l'imitation, les objets imités et le mode choisi pour cette imitation. Selon certaines traductions, l'art poétique est nommé « genre poétique », les espèces sont alors incluses dans l'art ou le genre poétique, ce que G. GENETTE (1979) complète en ajoutant des *archigenres*. La triade citée plus haut distinguant le lyrique, l'épique et le dramatique représente ces trois *archigenres* détachés des contingences culturelles et historiques, qui

surplombent les genres inscrits fortement dans le temps et le lieu. Chacun de ces genres se subdivise ensuite en un nombre illimité d'espèces, rejoignant le texte de B. TOMACHEVSKI (1965) qui envisage celles-ci comme des sous-niveaux génériques.

En revanche, la constitution de ces espèces est pensée de manière différente chez ces auteurs. Dans la citation qui précède, l'espèce est le résultat d'une altération du genre, que l'on pourrait assimiler à une dégénérescence. Chez G. GENETTE (1979), au contraire, de nouvelles œuvres peuvent constituer une espèce qui se rattache à un genre, inversant le processus. Ce ne sont plus les genres, créés par une cause primordiale, qui agissent sur la production, mais l'inverse, bien que le phénomène soit ralenti par l'inertie propre à la catégorisation.

À travers l'œuvre, l'auteur exprime son intention et donne aux futurs lecteurs des informations de natures diverses qui seront plus ou moins reçues, en fonction du contexte de réception. Le rattachement à un genre dépend donc de deux mouvements, celui du créateur et celui du regard extérieur multiple qui peut être très éloigné de l'intention de départ.

Comme le statut littéraire est lié à l'identification générique, il est lui aussi fonction de la réception et peut être attribué à un texte bien après sa parution. De même, la dénomination ayant cours à un moment donné peut ne plus s'appliquer ou entraîner un changement de catégorie, modifiant la réception. Une biographie ne se lit pas comme un roman, *Madame BOVARY* ne se lit plus comme au moment de sa parution. Il n'est plus question aujourd'hui d'interdire ce roman qui est d'ailleurs parfois lu comme un roman sentimental.

La variation propre à l'identification générique que nous venons d'évoquer pourrait être perçue comme un élément fragilisant qui empêche de s'appuyer sur une règle commune. Il n'en est pourtant rien et la temporalité propre à tout changement générique garantit une certaine stabilité du système, comme le montre la pérennité de l'usage du genre malgré les contestations. De plus, l'application pratique de cette typologie nécessite une cohérence pour garantir à chacun d'user du même code pour la réception des œuvres, ce qui se fait par le biais d'une transmission continue où les modifications se font lentement et de manière quasi imperceptible.

1.3.2. Un héritage antique

1.3.2.1. Platon et Aristote

L'origine de la notion de genre est généralement attribuée aux deux philosophes antiques PLATON et ARISTOTE. Dans *La République*, PLATON, qui n'hésite pas à chasser un grand nombre de poètes de la cité, affirme que seules les œuvres moralisantes et purement narratives sont acceptables, ce qui exclut d'une part la représentation des vices ou de la vertu malheureuse, et d'autre part la forme dialoguée du théâtre et la forme mixte de l'épopée qui mêle dialogue et récit. Quelques années plus tard, ARISTOTE dont le projet est tourné vers la poétique comme l'indique le titre choisi, *Poétique*, propose une description d'une partie des productions littéraires de son temps où la hiérarchie de son prédécesseur se trouve renversée. La tragédie est placée à présent en position de supériorité face à l'épopée ou à la comédie et constitue le sujet principal du livre.

Pour appuyer son propos, le philosophe distingue différents critères qui vont permettre d'opérer des regroupements, autrement appelés « espèces » et que nous avons évoqués plus haut. Elles se distinguent sur trois points qui se conjuguent ensuite pour former les différents types d'œuvres : « ou bien ils imitent par des moyens différents, ou bien ils imitent des objets différents, ou bien ils imitent selon des modes différents, et non de la même manière » (ARISTOTE, 1990 : 85). Dans ce système, la distinction générique se fonde donc sur la forme, le thème et le mode d'énonciation choisis par le poète. La forme ou les moyens utilisés sont principalement le vers et la prose, tandis que l'imitation d'objet est la représentation d'actions humaines commises par des hommes supérieurs ou inférieurs⁷². Le troisième terme de cette définition est celui qui prend apparemment le plus d'importance car il concerne le mode d'imitation. L'imitation « pure » est celle qui se fait directement, celle du théâtre où le spectateur est face à l'action des personnages et à leur discours sans intermédiaire. Le récit, au contraire, met l'auditeur à distance par la voix du narrateur et ne présente pas les actions directement. Chez PLATON, ces deux modes sont appelés *diégésis* (récit) et *mimésis* (imitation), dichotomie qu'ARISTOTE regroupe sous l'imitation. Pour ce dernier, la tragédie et l'épopée sont toutes deux des formes de l'imitation qui se différencie par une mise en œuvre différente. Dans le cas de la tragédie, la mimésis est appelée dramatique et occupe une position dominante par rapport à son

⁷² Cette distinction a connu deux traductions chez les différents commentateurs d'ARISTOTE. Le plus fréquemment, elle porte sur la moralité des héros mais elle peut aussi se comprendre en terme de classe sociale comme ce fut le cas pendant la période classique.

pendant narratif, l'épopée. Ce ne sont pas là les seuls types littéraires évoqués par ARISTOTE mais ce sont ceux qu'il définit le plus longuement. L'épopée est utilisée pour mettre en valeur la tragédie, qui, selon le philosophe, est plus dense, présente une grande unité, une supériorité thématique et est surtout en rapport direct avec le spectateur.

Par ailleurs, en tant qu'imitation directe de l'action humaine, la tragédie est présentée comme la forme la plus à même de procurer une émotion chez le spectateur :

« C'est une imitation faite par des personnages en action et non par le moyen d'une narration, et qui par l'entremise de la pitié et de la crainte, accomplit la purgation des émotions de ce genre. » (ARISTOTE, 1990 : 92).

Le processus de *catharsis*⁷³ semble pouvoir se déployer plus facilement par ce genre où la communication est directe, le spectateur ayant la scène sous les yeux. Les paroles sont délivrées sans intermédiaire, ce qui ne peut être possible dans l'épopée où le narrateur s'insère entre le personnage et le lecteur. Le mode d'énonciation apparaît par conséquent primordial car il conditionne la réception du texte et son effet sur le spectateur que nous qualifierions aujourd'hui de pragmatique. Il y a une certaine modernité dans cette préoccupation, déjà présente chez PLATON si l'on considère sa méfiance à l'égard des poètes. L'anathème qu'il jette sur cette profession implique une reconnaissance de leur action sur la vie sociale. L'œuvre poétique n'est jamais neutre et transforme le lecteur ou le spectateur.

Malgré ce point commun les textes des deux philosophes ont des objectifs assez différents. D'après J.-M. SCHAEFFER (1989) :

« ARISTOTE est, pour autant qu'on sache, le premier auteur grec à aborder de manière suivie la poésie sous l'angle générique, ou du moins il est le premier qui soutienne explicitement que la définition de l'art poétique trouve son prolongement naturel dans l'analyse de sa constitution générique. » (1989 : 11).

PLATON, au contraire, étudie la poésie sans s'intéresser aux réalités recouvertes par les dénominations communes. Il observe les modalités d'énonciation, vues sous l'angle du rôle énonciatif du poète. Pour lui, la tendance naturelle à l'imitation, qu'ARISTOTE reconnaît à l'homme est néfaste car rien ne peut arrêter celui qui commence à imiter. On discerne là les prémisses de la condamnation future du roman – et surtout du théâtre – par

⁷³ Le terme employé selon les traductions du texte d'ARISTOTE peut être « purgation » ou « purification ». Le choix de l'un ou de l'autre entraîne évidemment une interprétation plus ou moins morale du texte, alors que le contexte de l'époque tend à lire le texte selon une orientation plus médicale.

l'église et par une partie de la société, alors que le propos de PLATON est justement d'accepter l'épopée qui imite indirectement.

Les deux philosophes diffèrent également par leur motivation. La condamnation d'une grande partie des poètes que fait PLATON montre sa volonté prescriptive, tandis qu'ARISTOTE adopte une attitude d'abord descriptive. Il s'appuie sur l'observation d'œuvres préexistantes, connues à Athènes aux V^e et IV^e siècles av. J.-C. et procède à des regroupements pour mettre en relief des constantes. Se basant sur ses constatations, il s'oriente progressivement vers une attitude normative dont J.-M. SCHAEFFER (1989) signale la présence

« dès la première phrase, où ARISTOTE nous indique qu'il va traiter "de la façon dont il faut (*deî*) composer les histoires". Cette expression : *deî* – "il convient", "il faut" –, revient à de nombreuses reprises, surtout à partir du chapitre VI, c'est-à-dire dès lors qu'il passe à l'analyse détaillée de la tragédie. » (SCHAEFFER, 1989 : 13).

L'observation amène à édicter des règles, basées sur des principes qui, ayant fait leur effet plusieurs fois déjà dans les œuvres observées, deviennent des composantes obligatoires d'une œuvre réussie. Dans le discours du philosophe, la tragédie doit d'ailleurs servir de modèle pour toutes les productions, y compris l'épopée, car c'est elle qui est la plus efficace dans le processus de *catharsis*. Sans cette fonction, l'œuvre poétique ne semble pas avoir d'utilité et aucune raison d'être.

1.3.2.2. Le genre au fil des siècles

Jusqu'au XVIII^e siècle, les théories des genres littéraires en usage vont s'appuyer sur les textes que nous venons de citer par le biais de publications diverses qui commentent le texte originel. Pendant l'antiquité et le Moyen Âge des commentaires de formes variées se succèdent, essentiellement constitués de listes et de tentatives de systématisation, qui incluent progressivement la poésie lyrique dans le système générique et forment la triade considérée comme classique.

G. GENETTE (1979) dans *Introduction à l'architexte* reprend l'histoire de l'utilisation des théories des deux philosophes antiques afin de montrer comment la typologie actuelle s'est formée, et l'écart qui s'est institué au fil des siècles entre les textes d'origine et leur application actuelle. À la fin de l'antiquité « DIOMÈDE (fin du IV^e siècle) rebaptise "genres" (*genera*) les trois modes platoniciens, et y répartit tant bien que mal les "espèces" (*species*) que nous appellerions genres » (1979 : 29-30). Là encore, les espèces

sont utilisées, mais selon une classification différente. Le grammairien classe les textes selon la nature de la parole exprimée, parole des personnages pour le genre dramatique, parole du poète pour le genre narratif et genre mixte qui mêle récit et dialogue. Ce texte aura une longue influence et sera publié jusqu'à la Renaissance, sans doute parce qu'il est rédigé en latin, ce qui rend son accès plus facile à cette époque. Basé sur la distinction de PLATON, il influencera notablement la théorie en usage attribuée à ARISTOTE, les lecteurs ne se reportant guère au texte premier.

À la période classique, l'accent se déplace et porte sur les vertus morales du texte, ce que D. COMBE (1992) analyse ainsi : « l'interprétation volontiers moralisante, et en tout cas normative des "règles" aristotéliennes par les classiques, tient en réalité à ce qu'ils connaissent ARISTOTE par l'intermédiaire d'HORACE » (1992 : 38). Le poète latin insiste en effet sur les vertus morales de la *catharsis* – qui ne semblent pas présentes chez le philosophe grec – et sur la vocation que doit avoir une œuvre : enseigner le bien. On reconnaît là les origines de la doctrine de l' « instruire et plaire » qui justifie l'usage de la fiction et de l'imitation dans la société par une utilité pratique. De plus, l'œuvre est organisée par le principe de bienséance qui prend bientôt la place de la convenance interne voulue par ARISTOTE. Morale et cathartique, l'œuvre se règle à présent sur l'attente du public qui décidera de la réussite ou de l'échec de son auteur.

Dans cette appréhension des genres littéraires, la place de chacun d'entre eux reste fortement hiérarchisée puisque « malgré l'importance dévolue à la poésie lyrique au XVI^e siècle, les "grands" genres demeurent pour les doctes la tragédie et l'épopée » (*op. cit.* : 41). Ces deux genres qui conservent apparemment tout leur prestige à travers les siècles ne sont pas exempts de toute hiérarchie et eux-mêmes se répartissent ensuite toujours comme l'avait voulu ARISTOTE, la tragédie surpassant l'épopée. Les tentatives malheureuses de certains auteurs pour faire revivre cette dernière ont d'ailleurs accentué sa dévalorisation.

Aux côtés de ces deux genres, de nombreux petits genres existaient également à l'époque mais ils ne faisaient pas l'objet de grands traités d'art poétique et n'étaient que peu mentionnés dans les traités généraux. Leur infériorité est attribuée par G. GENETTE (1979) à « l'exigüité réelle de leurs dimensions et supposée de leur objet et beaucoup à l'exclusive séculaire jetée sur tout ce qui n'est pas "imitation d'hommes agissants". » (1979 : 32). Parmi ces types de textes, beaucoup relevaient du domaine poétique, et ont été exclus en raison de leur absence de narrativité. La poésie, qui exprime la parole directe de son auteur, ses sentiments, ne peut être admise à cette époque que si l'on élargit le domaine

attribué à la *mimésis*. Il ne s'agit plus alors seulement d'imiter des actions, le poète peut aussi imiter ce qu'il ressent par la parole. Il s'agit là de la première attitude possible. Il en est une autre qui refuse la tradition hiérarchique et préfère envisager les genres de manière égale.

Quoi qu'il en soit, un nouveau système s'est imposé, conforme en apparence aux idées d'origine, mais réinterprété pour pouvoir y intégrer d'autres formes. Au XVIII^e siècle, les Romantiques allemands reprennent la typologie générique en faisant quelques modifications et la placent en position dominante dans leur théorie littéraire. Ils lui attribuent notamment une dimension diachronique, chacun des genres apparaissant pour eux à un moment précis de l'histoire de l'humanité, ou un caractère subjectif ou objectif qui font de la typologie générique une représentation métaphysique. Dans cette perspective, le Beau doit être rapproché de la philosophie et non de l'histoire, rejetant la rhétorique pour privilégier l'esthétique. Cette réflexion ne va pas sans une remise en question de la notion de genre qui s'enrichit finalement d'une assise philosophique. L'objectif, qui se précisera davantage à la fin du XIX^e siècle, est d'opérer une synthèse des genres pour créer une œuvre totale qui les subsumerait. Il ne s'agit donc pas de s'ériger contre la distinction générique, mais contre le refus du mélange des genres, l'œuvre totale n'étant possible qu'en mariant les formes littéraires possibles.

Allant plus loin à la fin du siècle, des poètes comme MALLARMÉ veulent sortir de cette restriction et se tournent vers d'autres formes artistiques pour les conjuguer à l'écrit littéraire. Ainsi, dans la préface d'*Un coup de dés* en 1897, le poète compare son œuvre à une partition où les mots doivent susciter un rythme dans l'esprit du lecteur.

1.3.2.3. Questionner le genre

Dans la continuité de cette reconception du genre, la littérature du XX^e siècle interroge la classification générique et poursuit une réflexion qui conduit parfois à une remise en cause de l'ensemble du système.

Globalement, on peut distinguer aujourd'hui dans le paysage littéraire deux attitudes apparemment contradictoires, qui se rejoignent parfois. D'un côté, certains écrivains refusent toute appartenance générique et brouillent volontairement les interprétations possibles de leurs œuvres, tandis que d'autres s'inscrivent sciemment dans un cadre prédéfini et acceptent ses caractéristiques. La contradiction visible entre ces deux

positions peut néanmoins s’effacer, car s’inscrire dans un genre ne signifie pas renoncer à la contestation, celle-ci pouvant d’ailleurs prendre diverses formes.

Ces deux choix pourraient être formulés en termes de degrés dont l’inscription plus ou moins respectée dans un genre ou la conformité avec celui-ci serait la mesure. À une extrémité de l’axe se situeraient alors les œuvres inclassables, mêlant les genres connus ou proposant une nouvelle forme d’écriture, et au point opposé se positionneraient les formes les plus contraintes du champ de production littéraire. Ceci peut être formulé selon la figure suivante :

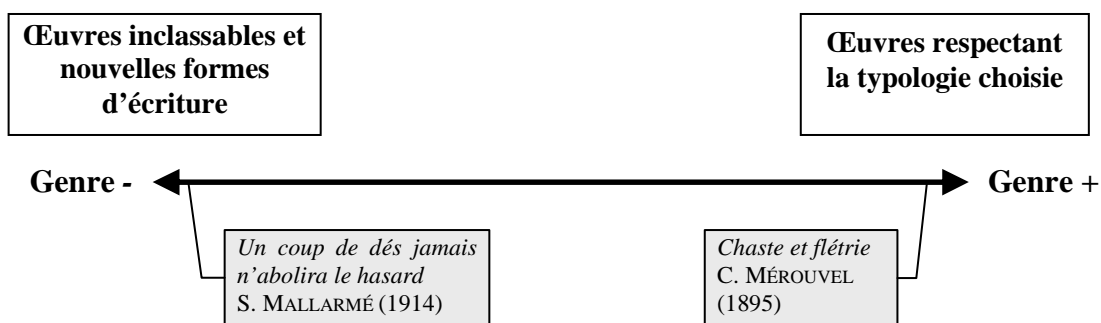


Figure 23 : Degré de conformité au genre

La présentation choisie ici est destinée à exemplifier le degré de conformité au genre de manière générale sur un axe non associé à une quelconque valeur. Les deux textes placés en exemple représentent des prototypes de la position qu’ils occupent ici, et permettent de visualiser ce que désignent les deux extrémités de cette figure. Le poème de S. MALLARMÉ a constitué une remise en question de la page et de la typographie, reflet de la crise du vers qui l’amène à produire un texte innovant et sans précédents dans l’histoire littéraire. En ce sens, il propose une nouvelle forme d’écriture qui s’affiche malgré tout sous l’intitulé « poème » et se rattache au genre « poésie ». Le roman de C. MÉROUVEL, au contraire, est un roman feuilleton populaire dont l’objectif est de satisfaire les lecteurs du journal dans lequel il sera publié, ou les acheteurs potentiels des différentes livraisons que proposera l’éditeur. Il doit se conformer à la typologie inhérente à cette production pour être publié, mais surtout pour être lu, puisque le lecteur associé à ces romans a une attente précise construite par ses lectures précédentes.

Pour être utilisée à propos d'un genre particulier, cette figure doit être affinée. Elle peut permettre l'observation de la présence ou de l'absence des critères propres à un genre unique comme le roman policier, ou cumuler les critères de deux genres, celui-ci et le roman, par exemple, comme c'est le cas ci-dessous :

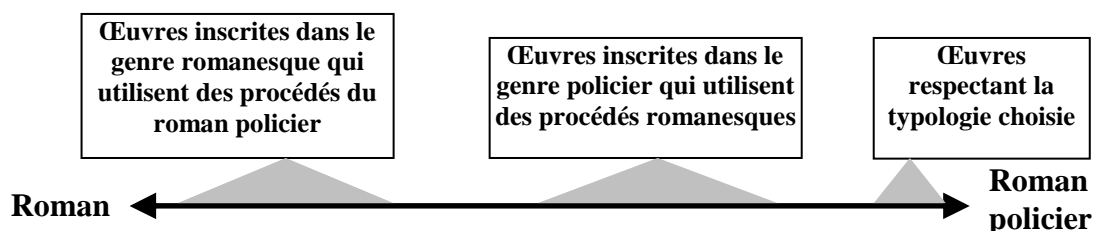


Figure 24 : **Degré d'identification aux genres roman policier et roman**

Le positionnement des œuvres est symbolisé par un espace triangulaire grisé qui désigne un intervalle et non une position exacte. Les genres fortement typologiques suivent un canevas précis, ce qui facilite l'observation du respect des règles ou de leur transgression. Le roman, en revanche, même s'il est nommé « roman roman », connaît des variations plus nombreuses qui rendent périlleuses les tentatives visant à établir précisément la position d'un texte sur cette échelle, d'où le recours à cette figure du triangle.

Dans la perspective de comparer plusieurs œuvres de natures différentes, cette seconde figure sera reprise plus loin et agrémentée de critères typologiques plus précis afin de caractériser chacun des pôles définis.

Il faut toutefois éviter d'associer trop rapidement les extrémités de la variable générique du premier comme du second schéma à la littérature et à la paralittérature. Cette position que l'on trouve chez D. COMBE (1992) dans la conclusion de son analyse des *Genres littéraires*, réduit les possibilités d'originalité au seul domaine de la littérature :

« C'est peut-être aujourd'hui le propre des œuvres littéraires importantes, ambitieuses, que d'être mixtes par nature, tandis que la paralittérature, elle, respecte fidèlement les définitions et les cloisonnements génériques [...] comme si la "généricité" était inversement proportionnelle à la "littérarité". » (1992 : 151).

D'après cette opinion tranchée, l'œuvre littéraire se reconnaîtrait par la transgression du cloisonnement générique, le refus de la triade pseudo antique, ou le mélange de ses caractéristiques. À l'inverse, l'inscription de l'œuvre dans un genre signifierait que celle-ci est d'un degré littéraire moindre, voire nul. La littérarité serait également incompatible avec une marque générique, ce qui semble difficile quand on envisage le lien quasi obligatoire qui existe entre toute œuvre et le genre. Même dans la transgression, une œuvre est toujours liée à ce qu'elle transgresse.

Ce constat doit donc être nuancé, ce que nous ferons en allant plus loin que D. COMBE. Si toute œuvre mixte est littéraire, alors une œuvre identifiée par son paratexte comme appartenant à un genre précis mais manifestant dans le texte une transgression du type auquel elle est attachée sera littéraire, quelque soit son genre. La distinction trop franche exprimée ici entre littérature et paralittérature ne rend pas compte de la réalité de la production et l'enferme dans un cadre pré établi. Elle interdit toute évolution et tout passage d'un espace à l'autre en établissant une limite nette entre littérature et paralittérature.

De plus, cette répartition ne tient pas compte d'un critère souligné par plusieurs sociologues, qui met en relief la difficulté que peuvent rencontrer certains écrivains à choisir sciemment le genre dans lequel ils vont s'exprimer :

« toute production culturelle se voit localisée dans tel ou tel coin du tableau [il s'agit de celui de P. BOURDIEU reproduit plus haut], à une place qui traduit de multiples conditionnements, qui résume une trajectoire moins erratique, *moins aléatoire que conditionnée* par toute une série de causes congruentes, cumulatives. » (ANSEL, 2005 : 90, l'auteur souligne).

La date d'entrée dans le champ est ainsi un facteur déterminant, comme le capital culturel, social et économique. Précisant sa pensée, Y. ANSEL (2005) ajoute que « les écrivains les moins dotés optent pour les genres les moins cotés » (*op. cit.* : 93), ce qui signifie, dans son propos, pour le roman et plus particulièrement pour le roman de grande production. Le jugement du sociologue est sans appel et ne laisse aucun choix aux auteurs qui se laisseraient apparemment imposer la forme ou l'inscription de leur production. Ils se tourneraient vers ce qui leur est accessible, ce qui correspond à leur éducation et à l'état du champ au moment de l'écriture. Si ce deuxième critère est sans nul doute pertinent – un écrivain s'inscrit dans le paysage littéraire dès qu'il publie et se place ainsi par rapport à ce qui a été fait et ce qui est en train de se faire –, le premier peut être contourné aujourd'hui et quelques écrivains parviennent à transcender leur appartenance sociale pour proposer

des œuvres littéraires non conformes à priori à ce qu'ils seraient supposés produire. Sans aller aussi loin, d'autres se tournent vers une production qui se place volontairement aux confins de la paralittérature, tout en affichant une inscription générique qui semble traditionnelle. Un roman policier peut ainsi contester les limites affichées de ce genre avec des objectifs divers : interroger les limites paralittéraires, faire évoluer le roman policier, le regard porté sur celui-ci, voire sur la paralittérature dans son ensemble.

Quelques écrivains ayant tenté ce dépassement avec ou sans succès sont connus aujourd'hui. Dans la plupart des cas, ils sont issus d'un milieu qui ne les destine pas à la production élitiste. Ils ne sont pas rentiers, n'appartiennent pas à une communauté d'avant-garde artistique ou ne viennent pas du milieu parisien. M. LEBLANC a ainsi fait plusieurs tentatives romanesques avant et pendant la publication des différents épisodes d'Arsène LUPIN, qui ont connu peu de succès et sont toujours peu publiés aujourd'hui. G. SIMENON, plus productif, publiait quant à lui des nouvelles et des romans sous plusieurs pseudonymes qui correspondaient aux genres choisis. Son premier roman, *Au Pont des Arches* (1921), porte la mention Georges SIM, les romans sentimentaux dont la parution débute quelques années plus tard sont identifiés comme ceux de Jean du PERRY (*L'Amour d'une dactylo*, 1924), Jean DORSAGE (*Celle qui revient*, 1929) ou Georges SIMM (*Les Larmes avant le bonheur*, 1924), tandis que les romans policiers dont la parution débute en 1925 avec *La Prêtresse des Vaudoux* portent d'abord le nom de Christian BRULLS. Le nom exact de l'auteur n'apparaît qu'en 1931 avec la publication de *La folle d'Itteville* qui marque le début d'une longue série d'aventures de MAIGRET. Cette multiplication d'identité montre à la fois la nécessité pour le public de pouvoir associer un auteur et le genre dans lequel il s'exprime et, à l'inverse, la difficulté qu'un auteur peut rencontrer lorsqu'il s'exprime dans plusieurs genres. Le succès rencontré dans un genre peut ôter toute possibilité de variation entre les genres paralittéraires et davantage encore entre littérature et paralittérature, deux espaces qui semblent incompatibles.

Pourtant, certains parviennent à être reconnus en publiant dans des collections opposées, comme T. BENACQUISTA dont les romans sont présents dans les collections Blanche et Noire des éditions Gallimard. La question de l'antériorité peut se poser. Il est probable que la reconnaissance institutionnelle acquise avec les premiers romans permette ensuite à leur auteur de s'en éloigner pour choisir des genres moins considérés. Les premiers romans de T. BENACQUISTA sont résolument noirs, tandis que les plus récents ne comportent plus de référence à ce genre.

Signe de l'évolution de l'édition ou de l'évolution de l'image de l'entité auctoriale, cette acceptation d'une double production est encore réservée à un petit nombre d'auteurs. Il faut dire que les pseudonymes, très nombreux autrefois, se font plus discrets et ne sont plus utilisés que par un petit nombre d'auteurs qui se placent alors dans une partie bien spécifique de la production. L'usage d'un nom d'emprunt est généralement réservé à l'espace paralittéraire ou à la publication de livres liés à l'actualité, et enferme par conséquent dans ces genres celui qui l'utilise. À l'inverse, publier sous son nom des romans appartenant à des genres différents relève d'un choix quasiment militant. Les quelques exemples réussis dans la production actuelle sont d'ailleurs souvent mis en avant par les militants qui luttent contre le cloisonnement actuel.

Quoiqu'il en soit, la position exprimée plus haut par D. COMBE (1992) est trop tranchée pour être encore valable. L'ensemble des genres peut être interrogé par les écrivains, la mixité peut se manifester dans la paralittérature comme dans la littérature et produire des œuvres mêlant ces deux espaces.

Ce refus d'une singularisation excessive ne provoque pas la disparition de la littérature mais tend vers un repositionnement des différentes productions et une reconnaissance de la singularité en tant que caractéristique possible pour *tous* les genres. Dans l'*ensemble* du champ de production littéraire, certains auteurs se conforment à l'orientation générale du genre qu'ils pratiquent et d'autres cherchent à proposer une œuvre plus singulière, qui exprime leurs interrogations face à la littérature. Prendre en compte cette caractéristique permet de ne pas limiter l'analyse et d'ouvrir le champ d'observation à des textes qui seraient restés invisibles dans une conception strictement élitiste.

La mise à l'écart de la production typologiquement conforme présente également l'inconvénient majeur de repousser une grande partie des lecteurs. Le genre a une fonction de guide pour l'écrivain et c'est peut-être cela qui déprécie cette production, mais il a surtout l'avantage de guider le lecteur et de lui permettre de lire ce qu'il attend. Il faut alors reformuler l'appréciation de la relation au genre en fonction de ce facteur et ne pas négliger les productions qui ne ménagent que peu de surprise au lecteur, car c'est parfois ce qu'il attend.

Enfin, cette relation au genre doit être reformulée en considérant les usages actuels de celui-ci et les rapports qu'il entretient avec la production contemporaine. La tradition classique ne régit plus notre regard, la typologie a évolué, comme la littérature. Peut-on

alors affirmer encore qu'un texte *appartient* à un genre et un seul ? La multiplication de petits genres, l'affinement de l'analyse littéraire entraînent une catégorisation de plus en plus précise qui laisse la place à un questionnement qui se fait plus complexe. La question de la dénomination des genres, déjà abordée précédemment revient aussi puisque ses différentes catégories doivent être nommés et sans doute aussi hiérarchisées.

1.3.3. Le genre aujourd'hui

Ces multiples interrogations sont liées à un cadre spatio-temporel et culturel qui impose une vision des choses résultant de l'histoire qui leur est associée. Les institutions, la production, les remises en causes récentes du système façonnent une représentation et une catégorisation qui ne saurait être vue comme un élément détaché de tout contexte. La typologie générique actuelle est le fruit des typologies et des recherches qui nous ont précédées et évolue sans cesse, rendant son appréhension complexe.

Les catégorisations des siècles précédents nous sont connues, de même que le jugement porté sur les œuvres que ces classements véhiculaient, car le temps offre un recul qui permet de les saisir dans leur globalité. Il est possible de s'appuyer sur ces informations pour mesurer l'écart qui peut exister aujourd'hui et les effets des oppositions au principe générique. Malgré les contestations parfois fortes symboliquement, le genre continue à exister et constitue toujours un outil de classement efficient employé quotidiennement par de nombreux utilisateurs.

J. GOIMARD (2004) souligne cependant la suspicion qui touche désormais cette typologie, relevant du domaine des créateurs plutôt que de celui des lecteurs :

« Depuis la fin du XVIII^e siècle, l'imitation des modèles canoniques a cédé la place à l'invention comme processus d'engendrement des valeurs esthétiques. Du coup les genres, trop longtemps identifiés à ces modèles canoniques, sont devenus suspects, et la nouvelle doxa peut s'énoncer ainsi : "*Un livre n'appartient plus à un genre, tout livre relève de la seule littérature*". » (GOIMARD, 2004 : 26)

Position extrémiste que dément la lecture de nombreux romans récents, cette affirmation témoigne d'une attitude qu'il ne faut pas négliger. Elle peut s'affirmer dans les propos épitextuels et justifier certains choix auctoriaux. Elle exprime également la volonté de certains auteurs d'aplanir les divisions du champ et de considérer tous les livres narratifs, poétiques et de théâtre comme des représentants du champ littéraire. Cette position, néanmoins, n'empêche pas l'utilisation d'une catégorisation qui restera

pragmatique et non porteuse d'un jugement, tout en gardant à l'esprit son caractère non permanent.

B. TOMACHEVSKI (1965) insiste sur cet aspect dans son analyse de l'évolution des genres littéraires : « on ne peut établir aucune classification logique et ferme des genres. Leur distinction est toujours historique, c'est-à-dire justifiée uniquement pour un temps donné » (1965 : 311). Cette évolution permanente incite à avoir conscience de notre inscription dans un temps donné et à envisager l'évolution prochaine, voire à observer son processus. Pour ce critique, « le remplacement constant des genres élevés par des genres vulgaires appartient au processus de succession des genres » (*op. cit.* : 309). Dans un mouvement perpétuel mais relativement lent, le genre vulgaire d'aujourd'hui peut devenir le genre de référence de demain selon deux formes d'évolution également formulées par B. TOMACHEVSKI (1965) : dans le premier cas, le genre élevé disparaît pour laisser sa place au genre anciennement vulgaire ; dans le second, il est pénétré par les procédés propres au genre vulgaire. Cette seconde configuration nécessite une bonne connaissance des genres vulgaires si l'on veut pouvoir observer les étapes de la modification. Elle impose aussi de situer de manière spatio-temporelle et culturelle l'analyse et l'œuvre observée car l'une comme l'autre seront influencées par l'état du champ littéraire au moment de leur réalisation et de leur publication.

Cette précaution incontournable ne résout pas la difficulté actuelle liée au terme « genre ». Nous l'avons utilisé jusqu'ici pour désigner tous les niveaux de la classification, les trois catégories traditionnellement distinguées, comme les petits genres plus récents. Nous l'avons dit plus haut, ARISTOTE les appelait *espèces* et les distinguait selon différents *modes*, DIOMEDE distinguait des *genres* dans lesquels se placent également des *espèces*, tous deux en nombre limité. Les possibilités d'emboîtement semblent en fait infinies puisque les œuvres elles-mêmes peuvent être scindées en différentes parties comme le faisait par exemple HORACE au I^{er} siècle avant J.-C.

La terminologie n'est pas claire, elle non plus et ce depuis l'origine. G. GENETTE (1979 : 25) relève par exemple l'utilisation indissociée que fait ARISTOTE du genre tragédie et de la thématique tragique. Effectivement – et les Romantiques reviendront sur cela – le tragique peut être dissocié de la tragédie, comme le sujet épique peut l'être de l'épopée. Aujourd'hui, de la même façon, l'utilisation quasi exclusive du mot « genre » pour les désigner est gênante car elle gomme visiblement les hiérarchies. Par son utilisation

constante, les différents niveaux de classification qui peuvent exister deviennent peu perceptibles, bien qu'ils correspondent à des usages variés de la typologie et à des objectifs tout aussi divers de l'utilisateur. En outre, de nombreuses subdivisions coexistent, comme en témoignent les librairies et les bibliothèques, et pour se repérer dans la production actuelle, il semble indispensable d'en choisir une qui soit commune aux lecteurs et aux acteurs du monde du livre et qui soit efficace.

Si nous reprenons ce que nous avons évoqué plus haut et le texte de G. GENETTE (1979), le système générique serait constitué d'*archigenres*, de *genres* et d'*espèces*. Cette proposition présente l'avantage de réintroduire des relations hiérarchiques entre les différents niveaux et de replacer certains types de production à un rang plus logique. La catégorie intemporelle et élémentaire des archigenres s'applique alors à toutes les productions, les genres sont ensuite les trois classifications fortes propres à une époque et un espace et sont subdivisés en espèce que nous nommerons, pour les distinguer, « espèces génériques ». Par leur caractère illimité, ces dernières sont aptes à intégrer toute nouvelle catégorie pour en rendre compte et la rendre intelligible pour le lecteur. Elles se révèlent donc intéressantes pour l'analyse des textes, notamment pour observer leur évolution et mettre en valeur de nouvelles répartitions génériques.

Cependant, ces dénominations doivent être d'un usage commun pour être efficace dans la pratique quotidienne. Notre objectif final étant didactique, il faut différencier ce qui relève de l'analyse scientifique et permet des distinctions analytiques, de ce qui appartient à l'usage ordinaire. Il faut également tenir compte de ces usages pour proposer une hiérarchie et une désignation utilisables. Dans les librairies et un grand nombre de bibliothèques, la catégorie « roman » est au même niveau hiérarchique que les catégories « roman policier », « roman historique » ou « roman étranger » lorsque la distinction est faite géographiquement. Ces différents ensembles constituent ce que nous avons nommé les espèces génériques, les genres étant ce que les institutions utilisent, à savoir actuellement la poésie, le théâtre et le récit. La réintroduction du roman au niveau des espèces génériques repositionne la production romanesque dans son ensemble sur un pied d'égalité. Elle place le lecteur ayant une préférence pour une espèce générique romanesque particulière au même rang que celui qui lit uniquement des représentants de l'espèce générique « roman français », qu'il soit classique ou non. Le genre récit, quant à lui, permet de regrouper toutes les productions de ce type en mettant l'accent sur leur caractère narratif et non sur la forme choisie par l'écrivain ou sur le caractère fictionnel du texte.

Il reste alors la question des archigenres. Pour G. GENETTE (1979), ils sont au nombre de trois, distinguant le lyrique, l'épique et le dramatique dans l'ensemble de la production littéraire. Ce niveau d'analyse qui la complexifie doit être considéré en fonction de son apport théorique pour l'observation de la production passée et actuelle. Or il semble que ces archigenres qui permettent d'observer la typologie générique dans son fonctionnement ne soient pas ou plus réellement utilisables aujourd'hui sous cette forme, notamment lorsque l'analyse porte sur les œuvres contemporaines. L'intemporalité postulée par G. GENETTE (1979) est remise en cause par l'évolution de la production qui ne se différencie plus selon les mêmes critères et ne fait plus de l'épique un critère définitoire. Nous laisserons donc de côté ce niveau pour conserver ici les deux niveaux successifs du genre et de l'espèce générique afin de privilégier une différenciation pragmatique, utile au lecteur et à l'analyse des textes. Pour aller plus loin, nous pourrions affiner les classifications en distinguant des groupes autonomes à l'intérieur des espèces génériques, en ayant toujours pour objectif une meilleure compréhension et une meilleure utilisation des genres.

Une typologie disposée en trois niveaux se dessine à présent, chacun d'entre eux faisant intervenir des facettes différentes de l'œuvre pour parvenir à un classement. Reprenons une nouvelle fois G. GENETTE (1979) dans *Introduction à l'architexte*, où l'observation d'une terminologie qui ne lui convient pas l'amène à proposer un système à trois dimensions dans lequel

« un certain nombre de déterminations thématiques, modales et formelles relativement constantes et transhistoriques (c'est-à-dire d'un rythme de variance sensiblement plus lent que ceux dont l'Histoire – "littéraire" et "générale" – a ordinairement à connaître) dessinent en quelque sorte le paysage où s'inscrit l'évolution du champ littéraire » (1979 : 77).

Pour l'auteur, il existerait donc trois critères fixes permettant d'opérer à un premier niveau une classification des productions littéraires, et permettant surtout de classer les œuvres d'une manière relativement plus précise. Le mode de fonctionnement de ces critères serait basé sur le principe de l'opposition, l'adoption d'une thématique ou d'un mode par une œuvre excluant les autres. Ce système est intéressant car il fournit des outils d'observation qui placent les textes dans telle ou telle catégorie et non sur une échelle de valeur. L'identification basée sur ces trois critères ne remplace pas les trois niveaux cités

précédemment mais vient s'ajouter à eux, intervenant à des degrés variés à chacun des niveaux.

Considérons les trois genres de niveau 1. Pour les dissocier, certains des trois facteurs proposés par G. GENETTE (1979) n'ont que peu d'incidence, comme la thématique qui pourra être commune aux œuvres appartenant aux trois catégories. Au contraire, le mode et la forme sont fortement distinctifs, comme on le voit pour le théâtre et la poésie qui s'identifient par leurs modes dramatique et lyrique, ou entre la poésie et l'essai qui se différencient par leurs formes en vers et en prose. Au niveau 2, en revanche, celui des espèces génériques, la thématique joue un grand rôle. Le roman policier est d'abord caractérisé par son sujet, qui le distingue du roman picaresque ou du roman gothique, puis par son mode, le roman épistolaire se dissociant de l'autobiographie mais aussi du roman policier ou du roman gothique. Il est possible, sans doute, de multiplier les niveaux jusqu'à l'œuvre unique, mais nous considérerons le niveau 3 comme une limite pour l'analyse présente. La complexification du système y est déjà importante et il s'agit d'un niveau qui présente un découpage moins consensuel et pouvant prendre en compte de nombreux types de critères pour opérer des regroupements. La nationalité de l'écrivain, le lieu ou la date de publication peuvent de la sorte entraîner la constitution d'un ensemble basé sur cette identification, bien que ces informations relèvent davantage du savoir encyclopédique du lecteur que d'une identification générique. Si cette identification peut parfois être pertinente, elle regroupe plus souvent un groupe d'écrivains sans prendre réellement en compte les spécificités de chacun. Ainsi, penser le roman policier français en tant que genre est assez réducteur et ne montre pas la diversité de ses écrivains. Au contraire, un niveau 3 qui reprend la thématique pour opérer des rapprochements nous semble plus pertinent, permettant des groupes comme celui du *polar* ou du *roman noir* et mettant en avant une communauté de choix symboliques ou politiques. Le mode n'intervient plus que dans une moindre mesure, cette distinction ayant été faite plus tôt, tout comme celle de la forme qui n'entre quasiment plus en compte passé le premier niveau d'analyse.

Il est possible de synthétiser l'action de ces trois critères proposés par G. GENETTE (1979) dans un schéma qui montre le degré d'action de chacun des paramètres dans les différents niveaux d'identification générique que nous utilisons :

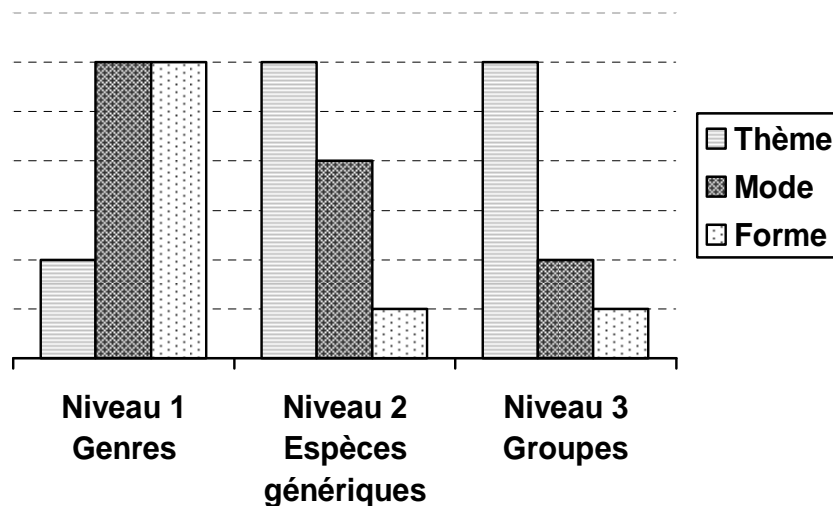


Figure 25 : **Influence théorique du thème, du mode et de la forme pour l'identification générique des œuvres**

L'objectif de cette figure est de symboliser le degré d'intervention théorique de chacun des trois critères réunis ici, afin de disposer d'une représentation par niveau et de pouvoir évaluer les différences qui les caractérisent. Chaque lecteur fait intervenir différemment ces critères, selon ses propres compétences et connaissances, et selon le support qu'il a face à lui. Une schématisation précise serait donc peu pertinente. Un livre inconnu, la photocopie d'un extrait ou une couverture explicite ne susciteront pas les mêmes réactions et ne nécessiteront pas le recours aux mêmes ressources pour les identifier. Malgré ces différences, juger la forme, le thème ou le mode d'un texte sont trois opérations qui restent liées, agissent ensemble et dont le degré d'intervention n'est sans doute jamais nul. Plus ou moins importante selon le niveau et l'usage visé par l'utilisateur, leur action est modulable, dans un processus qui n'est pas toujours conscient.

Comme le rappellent J.-M. ADAM et U. HEIDMANN (2006), le recours au genre – à toute catégorisation générique – est une opération intériorisée, appartenant à un domaine de compétence qui ne nécessite pas d'être explicité chaque fois qu'il est convoqué :

« La catégorisation et la définition de catégories sont des opérations fondamentales, qui restent la plupart du temps intuitives. L'identification d'un genre n'est pas un raisonnement abstrait, fondé sur le repérage d'ensembles de propriétés définies. Il s'agit plutôt de regroupements par "airs de famille". » (2006 : 30)

Face à un objet qu'il faut identifier, faire appel à ce qui est connu semble en effet être la démarche la plus simple mais aussi la plus personnelle. Elle suppose une connaissance préalable chez l'individu qui opère la catégorisation pour que celle-ci puisse être plus ou moins partagée par tous, et postule que chacun ait une compétence minimale lui permettant d'opérer des distinctions.

Ce procédé jouant sur les similitudes et les rapprochements dénote une vision des genres où chacun d'entre eux est indissociable de l'ensemble de la catégorisation. L'association d'un texte à un genre par reconnaissance de traits communs à d'autres textes appartenant à ce genre, exclu simultanément les traits des genres non reconnus. Ce qui amène à poser une question simple : un texte est-il toujours identifiable à un genre et un seul ou faut-il chercher les multiples éléments qui sont susceptibles de le rattacher à plusieurs catégories différentes ? Effectivement, l'évolution de la relation des œuvres aux genres depuis le XIX^e siècle a montré que le brouillage des genres, ou la volonté de les fondre dans une œuvre unique, était de mise dans de nombreux courants artistiques. Pour la majorité de la production littéraire, il n'est plus question de se conformer à un type précis d'œuvre comme au XVII^e siècle, il s'agit de jouer avec les codes pour proposer un texte qui soit original tout en restant conforme aux obligations institutionnelles.

La notion de genre et celle d'appartenance à un genre peuvent dès lors sembler inadéquates puisqu'elles ne recouvrent plus aujourd'hui la même réalité qu'autrefois. Pour conserver des distinctions entre les multiples relations au genre possibles, il faut les reformuler, comme il faut probablement repenser le genre lui-même. J.-M. ADAM et U. HEIDMANN (2006) proposent d'adopter une perspective plus dynamique en utilisant le concept de « généralité » défini plus tôt par J.M. SCHAEFFER (1986). Dans son article « Du texte au genre », cet auteur analyse les relations qui peuvent s'instaurer entre un texte et le genre auquel il appartient. Il en conclut ceci : « Il y a généralité dès que la confrontation d'un texte à son contexte littéraire (au sens vaste) fait surgir en filigrane cette sorte de trame qui lie ensemble une classe textuelle et par rapport à laquelle le texte en question s'écrit » (1986 : 204). Dans cette conception de la généralité que l'on pourrait qualifier de fermée, un texte est associé à un genre unique. Les caractéristiques du second se dévoilent dans le premier et permettent au lecteur d'identifier le texte et de lui attribuer un genre.

Ce que proposent alors J.-M. ADAM et U. HEIDMANN (2006), c'est un élargissement de la généralité à plusieurs genres. Le classement générique en usage impose de désigner une œuvre par une appartenance générique unique. Pourtant, l'écrivain peut mêler dans son

texte différentes références, des motifs variés, il peut inscrire l'œuvre dans une relation complexe à la classification générique. C'est pour cela qu'il peut être intéressant d'envisager la relation au genre comme un processus pluriel :

« Les concepts de généricité et d'effets de généricité permettent de penser à la fois la mise en discours et la lecture-interprétation comme des processus complexes. Les noms de genres – "conte", "Märchen", "histoire tragique", "fait divers", "épopée", etc. – fonctionnent comme des étiquettes d'appartenance et ont tendance à réduire un énoncé à une seule catégorie ou famille de textes. La généricité permet de penser la participation d'un texte à plusieurs genres. » (2006 : 25).

Prenant en compte la production comme la réception, la généricité concerne les deux pôles qui régissent la vie d'une œuvre. Elle permet d'approfondir l'analyse des rapports entre un texte et les genres auxquels il se rattache, étant envisagée comme le « processus dynamique de *travail* sur les orientations génériques des énoncés » (2006 : 25, les auteurs soulignent). Il ne s'agit plus d'une appartenance passive et qui sera immuable une fois identifiée. Au contraire, la « participation » révèle les potentialités du texte, tant du point de vue de l'auteur que du lecteur ou de l'éditeur. Il n'est plus question de cantonner le texte dans une catégorie unique et apparemment définitive. Cette attitude entraîne le rejet d'un nombre trop important de lectures et d'interprétations possibles du texte, et n'invite pas à tenir compte du contenu du discours le concernant.

L'écrivain, bien sûr, travaille le texte lorsqu'il le crée, le laissant ensuite évoluer dans la société, avec ou sans épitexte. L'œuvre qui traverse les siècles peut poursuivre le dialogue entamé à sa création avec le public et continuer à interroger les classifications qui se succèdent, surtout lorsqu'elles ne sont plus adaptées à un type d'écrit trop ancien. Enfin, s'inscrivant dans le processus d'évolution de la littérature, le choix d'envisager la relation au genre comme une participation donne les moyens de l'observer, car elle met en valeur le fait que « la plupart des textes ne se conforment pas à un seul genre, mais opèrent un travail de transformation d'un genre à partir de plusieurs genres (plus ou moins proches) » (*op. cit.* : 26).

Dans une perspective qui diffère légèrement de celle adoptée par B. TOMACHEVSKI (1965), l'évolution des genres est vue ici comme une transformation propre à chaque œuvre. Individuellement, le texte fait jouer des caractéristiques génériques variées dont l'association va entraîner une modification de l'image du genre. Ce questionnement du genre, cette généricité du texte, peut aussi agir plus largement et, à partir d'une œuvre

unique, susciter l'évolution d'une catégorie générique que nous qualifierons d'institutionnelle.

Sans cesse en mouvement, même si elle s'inscrit dans une temporalité relativement lente, la généricité fait jouer le texte et inversement. De ce fait, il faut la replacer dans son cadre et ne pas négliger les conditions de lecture et d'interprétation qui l'accompagne. L'inscription spatio-temporelle et culturelle de tout genre, que nous avons évoquée plus haut, est inhérente au regard qui observe l'œuvre, dessinant progressivement une vision de la participation générique à deux dimensions : la première étant la variation générique proprement dite, constituée par les différentes pratiques discursives, artistiques ou non, et la seconde la variation diachronique, les genres évoluant, de même que leur image. J.-M. ADAM et U. HEIDMANN (2006) insistent sur ce point et proposent un complément de définition qui prend en compte la position de celui qui utilise le genre :

« Un genre ne se comprend donc qu'à l'intérieur d'un ensemble de ressemblances et de différences entre genres et sous-genres définis par un groupe social à un moment donné de son histoire culturelle et discursive. » (2006 : 27)

Loin de repousser la possibilité de fixer une définition du genre, cette mise en perspective la rend plus précise puisque mieux située. L'inertie propre à l'institution préserve le système de toute évolution trop rapide qui ne garantirait pas l'utilisation d'une typologie commune à un nombre valable d'utilisateurs. Les transformations génériques accompagnent celles du groupe social, se déplaçant dans un mouvement presque imperceptible sans le recul qu'offre le passage du temps ou la position d'observateur volontaire.

Il n'est possible que de spéculer sur les effets à long terme des propositions de chaque texte. L'analyse permet toutefois de mettre l'accent sur la réception de l'œuvre, y compris lorsque sa date originelle de publication est très éloignée. Elle donne les moyens d'aller plus loin en considérant le jugement porté et la relation établie entre le texte et la typologie générique. Il n'est plus seulement question du lecteur et de ce qu'il va comprendre, de ce qui va le faire réagir dans le texte. Il s'y ajoute le jugement de l'éditeur, de l'institution, la conformité du texte à son inscription générique car elle peut ne pas lui correspondre.

1.3.4. Régimes de généricité

Pour rendre compte de tous les éléments ayant une influence sur ce que nous nommerons désormais la généricité, J.-M. SCHAEFFER (1989 : 151) distingue deux régimes qu'il oppose : le régime auctorial et le régime lectorial de la généricité, modifiant ses propositions précédentes en choisissant des notions qu'il juge plus englobantes que les régimes textuel et classificatoire élaborés auparavant. Les régimes auctorial et lectorial se placent de part et d'autre de la « vie » d'un texte et si le rôle de l'auteur est reconnu depuis longtemps, la perception de celui du lecteur s'est enrichie de nombreuses recherches durant les trente à quarante dernières années.

1.3.4.1. Le régime auctorial de généricité

Le régime auctorial de généricité correspond aux relations que l'auteur choisit d'établir entre le texte et les genres. Ce choix, inscrit dans un temps précis, se fait en fonction de ce qui précède le moment de l'écriture, des œuvres existantes, des genres établis, tout en ne présument pas de ce qui va se dérouler ensuite et des rapprochements qui pourront s'opérer postérieurement. Comme elle est fortement contextualisée, l'écriture d'un texte lui confère une généricité auctoriale stable.

Fruit de choix intentionnels multiples, cette généricité se manifeste selon deux types de relation formulés par K. CANVAT (2002) : il peut s'agir d'une relation de répétition (ou de réduplication) générique ou de transformation (ou d'écart). La première invite le lecteur à évaluer le degré de ressemblance du texte avec les lois du genre, le roman sentimental, par exemple, fonctionnant selon une logique de réduplication. Le régime de la transformation générique, à l'inverse, se caractérise par une variation sur les règles d'un ou plusieurs genres. Lorsqu'elle est poussée à un degré élevé par une transformation en profondeur, cette variation peut entraîner un renouvellement du genre concerné, l'œuvre individuelle amorçant le phénomène en adoptant une position agissante par rapport au genre.

À une plus petite échelle, tout texte qui propose une variante d'un modèle générique le modifie par son existence même et lui confère une plus grande souplesse. L'analyse de variantes prouve la possibilité de leur existence et la variabilité du modèle. Toutefois, tous les textes ne vont pas aussi loin, ce qui permet de distinguer trois types de textes comme autant de degrés que K. CANVAT (2002) formule ainsi :

« on peut donc dire qu'il y a des textes prototypiques de genre (conformes aux "lois du genre"), des textes typiques (les plus nombreux), qui s'écartent plus ou moins du prototype, et des textes atypiques, qui ont des voisinages avec d'autres prototypes, ou qui sont tout simplement "inclassables" » (2002, en ligne).

Relevant en partie d'un choix conscient de l'auteur, le degré de typicité du texte au genre est marqué par le contexte, par l'appartenance socioculturelle du créateur, par l'objectif qu'il poursuit. La généricité potentielle sera bien sûr plus importante dans le dernier type et quasi inexistante dans le premier, restant toutefois soumise à l'évolution de la perception du lecteur qui pourra la lire comme telle à un moment donné et voir son regard évoluer par la suite, d'autres textes ayant entraîné une modification de la perception du genre.

Il faut ajouter que la généricité effective peut contredire l'identité générique affichée d'un texte. La page de titre, le paratexte, le discours épitextuel, le texte lui-même peuvent revendiquer une appartenance que le texte dément. L'identification indigène, comparée à un « baptême auctorial » par J.-M. SCHAEFFER (1989 : 128), relève de stratégies complexes. Guide de lecture, revendication, elle interdit de réduire le texte à ce que le genre présuppose pour inviter à l'envisager comme étant potentiellement plus riche. Si, à l'inverse, il s'agit d'une identification exogène – relevant de l'éditeur, de la critique, des usagers du livre – les objectifs sont généralement de classer ou / et de prescrire et sont soumis à une variabilité contextuelle. Il peut alors se produire une modification générale de la perception de l'œuvre, ce qui rend obligatoire la prise en compte des deux régimes de généricité auctorial et lectorial pour l'étude d'un texte.

Pour illustrer ce phénomène, de nombreux théoriciens font allusion à la nouvelle de J.L. BORGES *Pierre Ménard auteur du Quichotte*⁷⁴, fiction dans laquelle l'écrivain est supposé commenter une œuvre imaginaire où le texte de M. CERVANTÈS serait réécrit mot pour mot. Publié à une autre époque, ce qui était précurseur au XVIIe siècle devient archaïque. Le contexte de publication, équivalent de la situation d'énonciation, ne peut être oblitéré, ce qui montre son importance pour la réception d'un texte et ce même si l'on admet la variabilité de l'inscription générique. La généricité est ancrée dans les conditions de production, le lecteur peut choisir de ne pas s'y référer, le texte restera marqué par ce qui a présidé à sa création.

⁷⁴ BORGES J.L., 1975 : « Pierre Ménard auteur du Quichotte », in *Fictions*, Gallimard, coll. Folio, 185 p.

Des exemples de réécritures réelles existent, illustrant ce que J.L. BORGES souhaitait montrer, comme l'*Œdipe Roi* de D. LAMAISON publié en 1994 dans la collection « Série noire » de Gallimard. Il est mentionné sur la couverture de ce roman noir : « traduit du mythe par Didier LAMAISON ». L'auteur s'est effectivement inspiré du mythe, tout en opérant un transfert de genre, la tragédie devenant roman policier. La relecture du XX^e siècle du texte antique aboutit dans ce cas à une recatégorisation dans une espèce générique qui n'existait pas à l'époque. Est-ce à dire que le roman policier – et ici le roman noir – est notre tragédie contemporaine ? C'est une interprétation possible du choix de D. LAMAISON qui ne fait pas oublier que le texte n'est plus une tragédie dès qu'il change d'attribution générique et par conséquent de perception. Dans un article intitulé *Poétique et textualité*, F. RASTIER (2004) cite des cas extrêmes⁷⁵ de déplacement générique afin de montrer que le transfert d'un même texte d'une catégorie à une autre n'est pas un simple déplacement :

« L'expression peut certes sembler identique dès lors qu'on suspend l'interprétation ; mais elle doit pourtant elle-même être reconnue, processus qui n'est aucunement indépendant du contexte et de la situation. La détermination du global sur le local est ainsi telle que le texte recatégorisé change de régime herméneutique, mimétique et référentiel. » (2004 : 124).

Le texte et le péri-texte – que l'auteur considère ici comme un élément constitutif du texte – sont indissociables pour comprendre le texte et donne tous deux des indications précieuses pour le lecteur en quête d'informations.

1.3.4.2. Le régime lectorial de généricité

Ce lecteur, qui fait l'objet du second régime de généricité théorisé par J.-M. SCHAEFFER (1989), voit son rôle pris en compte dans l'analyse de l'œuvre par ce couple associant deux régimes opposés mais aux actions si proches. Dans l'hypothèse où un texte ne peut être actualisé qu'à partir du moment où un lecteur le découvre, ce dernier a un rôle important et peut agir sur la perception et la lecture future du texte. Re-créateur de l'œuvre, il l'interprète et en propose à chaque lecture une nouvelle version.

Cette figure du lecteur, entité empirique qui tend vers le « lecteur modèle » d'U. ECO (1985) peut évidemment être protéiforme. L'action même de classer ou d'attribuer certaines qualités à un texte relève d'une compétence que ne partagent pas tous les lecteurs. La plupart se fient aux indications paratextuelles et lisent le texte en fonction de

⁷⁵ L'auteur cite les transpositions opérées par B. CENDRARS et R. CHAR dans la composition de certains de leurs poèmes dont les textes étaient issus respectivement d'un journal et du dictionnaire *Littré*. L'analyse de ces textes où le genre est questionné est développé chez J.-M. ADAM (1999).

ce qu'elles leur apprennent. Pour les espèces génériques très contraintes, l'écart, la genericité pourra être facilement perceptible et pourra interpeller le lecteur habitué à un type particulier d'écriture. Des textes plus atypiques, à l'inverse, pourront être l'objet de lectures variées, les unes se conformant à une indication paratextuelle ou à un sentiment de proximité générique pour choisir le mode de lecture, les autres cherchant dans le texte les indices leur permettant d'élaborer une découverte pas à pas du mode de lecture auquel il semble inviter. De la sorte, certains lecteurs peuvent aller plus loin et proposer de nouvelles orientations de lecture, réinterpréter les indications laissées par l'auteur, y ajouter l'influence du hors texte, enrichissant l'œuvre par une appréhension nouvelle de ce qu'elle est.

Ces interprétations sont potentiellement en nombre infini, dépendant de chaque lecteur, de son individualité et du contexte de lecture, tout en étant liées au texte et à son immuabilité. La réception change et évolue, non le texte. Le régime lectoral de genericité est donc l'expression personnelle du lecteur influencée par son savoir encyclopédique, par les informations données par le texte et par le paratexte. C'est une interprétation du texte liée à l'horizon d'attente générique de celui-ci et au contexte de lecture, ce qui élimine toute classification définitive lorsque l'on observe la lecture.

Malgré ce caractère individuel de la lecture et les interprétations que peut faire le lecteur, il ne faut pas négliger que celui-ci se conforme le plus souvent à l'orientation dominante qui lui est suggérée. En faisant cela et quelque soit le niveau de sa compétence générique, le sujet lisant utilisateur du classement qui lui est proposé le valide. Il l'accepte par l'orientation de sa lecture, concourant à pérenniser la classification en vigueur dans un temps et un lieu donné. C'est sans doute une des raisons de la relative lenteur de l'évolution des genres. Le système a besoin d'être partagé par un grand nombre d'utilisateurs pour être valide, ce qui lui ôte la possibilité d'imposer fréquemment des modifications.

De même, la classification générique théorique commune à un groupe d'utilisateurs donné doit être connue du lecteur appartenant à ce groupe pour qu'il puisse avoir accès à l'horizon d'attente générique. Pour percevoir la genericité d'un texte, il faut pouvoir comprendre comment elle procède, sur quoi elle s'appuie, ce qui implique de maîtriser les genres. Pendant la lecture, le lecteur s'oriente grâce à un réseau de régularités, à l'ensemble des formes qui lui sont connues et opère des rapprochements qui vont lui

fournir une catégorisation temporaire. Il doit ensuite la confronter au genre attribué au texte, évaluant la participation multiple ou non du texte à plusieurs genres.

Le recours à la typologie générique permet ainsi de se repérer dans l'espace de la production littéraire, justifiant son utilisation dans un grand nombre de culture, comme le rappelle K. CANVAT (2002) : « l'existence de genres semble bien un phénomène universel, présent dans toutes les littératures, occidentales ou autres, écrites ou orales » (2002, en ligne). Le classement ou la catégorisation répondent à un besoin d'organisation générale qui semble propre à l'humain et fonctionne sur le principe de la proximité. Tout objet inconnu est rapproché d'un groupe d'objets qui lui ressemble, recréant un ensemble cohérent et appréhendable. La réalité est perçue à travers ces classements, caractéristiques d'une société ou d'une culture et, par conséquent, relatifs. En tant que manifestations de cette culture, ces regroupements sont le témoignage de celle-ci et non de la réalité objective, comme le souligne également K. CANVAT (2002).

Dans le domaine de la réception de la littérature, chaque typologie relevant d'une culture particulière permet ainsi d'avoir un code commun complémentaire entre l'écrivain et le lecteur. La maîtrise du langage n'est pas suffisante pour accéder aux textes dans leur intégralité, la typologie générique fournit donc un deuxième code, constituant un guide d'écriture et de lecture important pour la pleine compréhension du texte. Dans son essai polémique *Critique des genres*, J. GOIMARD (2004) exprime pareillement ce point de vue :

« Toutes les cultures ont produit des genres littéraires et artistiques ; toutes les langues ont produit des termes spécialisés désignant les genres, ou du moins les genres reconnus, perçus comme tels. Certes la dénomination n'est pas encore une définition, mais il est important que chaque agent, au sein d'une culture donnée, puisse identifier une œuvre, en reconnaître l'appartenance à un ensemble. » (GOIMARD, 2004 : 24)

D'un point de vue pragmatique, la littérature ne pourrait pas fonctionner sans genres identifiés. Se trouver face à la masse des écrits existants sans pouvoir opérer de rapprochement, sans savoir *lire* le paysage littéraire laisse l'éventuel lecteur démuni comme le voyageur qui ne dispose d'aucun moyen de communication avec les habitants d'un pays visité et n'a aucune carte pour s'orienter. Sans indiquer toutes les caractéristiques d'un genre, son nom permet déjà de le désigner et fixe un premier repère auquel s'ajouteront les connaissances que le lecteur acquerra par la suite.

Toute classification a également une fonction sociale car elle impose un ordre symbolique dont les « héritiers » – au sens de P. BOURDIEU – seront les détenteurs. La

typologie générique littéraire est d'ailleurs parfois interprétée comme une représentation de la hiérarchie sociale, la production restreinte se voyant destinée aux couches dites supérieures de la société tandis que la grande production serait réservée à un public socialement défavorisé. Dans cette vision des choses, repenser le champ littéraire en rejetant l'échelle de valeur en cours jusqu'à présent, et en incluant le principe de généricité équivaut à rejeter ce schéma simplifié d'une société qui ne lirait que ce qui lui est destiné, pour lui opposer un système où la compétence culturelle de chacun se fait la mesure de son accès à l'œuvre littéraire.

Certes, l'acquisition de cette compétence est considérée comme étant subordonnée à l'appartenance sociale du lecteur, ce qui n'interdit pas d'envisager qu'elle puisse être le résultat d'une construction scolaire ou personnelle. Dans leur *Enquête sur les lecteurs de récits policiers*, A. COLLOVALD et E. NEVEU (2004) évoquent les débats actuels qui remettent en cause les modèles théorisés par P. BOURDIEU dans *La Distinction*. Certains sociologues soulignent ainsi « l'impossibilité pratique d'associer de manière univoque une catégorie sociale et un type de choix culturel (livre, film) » (COLLOVALD, NEVEU, 2004 : 25). Le culturel ne peut s'expliquer complètement par le social, il met en jeu des facteurs autres qui ne sont pas à négliger pour rendre compte de

« la **dimension feuilletée des pratiques culturelles** où la même personne peut cumuler des pratiques très légitimes (CHOSTAKOVITCH, ZOLA et une exposition TURNER) avec d'autres, tenues pour commerciales ou populaires (la pétanque, les films de James BOND et Julien CLERC).» (*Ibid.*, nous soulignons).

Cette expression imagée exprime bien la superposition de différentes pratiques qui s'opère en chaque individu et est subordonnée à des propriétés objectives comme la catégorie socioprofessionnelle, la scolarisation ou le capital culturel, auxquelles s'ajoutent un vécu personnel, des préférences individuelles, des rencontres... Chaque lecteur est alors individualisé et l'enquête en question montre qu'il est impossible de fixer des groupes homogènes de lecteurs ou de les associer à un type de lecture. À la suite des sociologues, nous ne retiendrons donc pas les limitations induites par les associations entre genres et publics pour considérer au contraire que tout texte peut être lu par tout lecteur, le choix se faisant ensuite de manière individuelle. D'autres identifications sont possibles, comme regrouper les lecteurs par les genres ou les espèces génériques qui les attirent plus particulièrement ou par les types de lectures qu'ils ont en commun.

1.3.4.3. Le régime éditorial de généricité

Si les régimes de généricité auctorial et lectorial permettent de s'intéresser aux choix de l'auteur et à la réception du texte du point de vue du genre, ils laissent de côté un troisième facteur agissant sur la classification et sur l'image des textes. C'est pourquoi J.-M. ADAM et U. HEIDMANN (2006) proposent d'ajouter un régime supplémentaire s'intercalant entre les deux précédents : le régime éditorial de généricité. Il permet de rendre compte de « l'action médiatrice capitale de la diffusion par le moyen d'un médium écrit, numérisé ou audio-visuel » (2006 : 24) véritablement déterminante dans la réception d'un texte puisque celui-ci ne se présente jamais dans l'état originel du manuscrit de l'écrivain⁷⁶. Modifié, adapté, corrigé, le texte est susceptible de subir de multiples opérations avant d'arriver jusqu'au lecteur. Confié à un éditeur, il est d'abord sélectionné puis transformé pour l'apposer sur un support destiné à la transmission. Il devient un objet-livre, produit commercial qui doit attirer un acheteur, lecteur potentiel. Pour optimiser les ventes de ce livre, devenu produit malgré lui, l'éditeur peut souhaiter certaines modifications lorsqu'il traite directement avec l'écrivain, il peut agir sur la présence ou non d'un sous-titre, il peut orienter le titre, exiger la suppression de certains passages. Il choisit également la collection dans laquelle apparaîtra le texte, et la durée de sa distribution. Pour une traduction, c'est avec le traducteur que l'éditeur traitera, tandis que pour une réédition l'auteur parfois, les ayant droits souvent seront ses interlocuteurs, tant que les droits leur sont destinés. L'éditeur reste, les figures du créateur changent et ce sont justement ces rééditions qui vont nous permettre de mettre en exergue l'action de la figure de l'éditeur.

Entre deux éditions d'un même texte, des changements importants peuvent avoir lieu au niveau du format, de la collection, voire du titre et du texte lorsqu'il s'agit de traductions. Le texte originel, dépouillé de ces compléments, ne change quasiment pas. C'est sa présentation qui évolue, entraînant potentiellement une évolution de son appréhension.

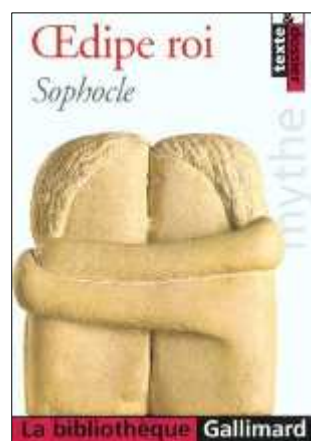
Si nous reprenons l'exemple d'*Œdipe Roi*, nous voyons qu'il peut se présenter simultanément dans de multiples éditions et plusieurs traductions, qui pourront orienter le lecteur vers des interprétations sensiblement différentes. La distance temporelle qui nous sépare de l'édition originelle de la tragédie de SOPHOCLE pourrait permettre des orientations multiples, pourtant empêchées par l'utilisation scolaire du texte. Bien que

⁷⁶ Nous excluons ici les reproductions de manuscrits sous forme de photographies ou de fac-similés qui, pour la plupart, n'ont pas été rédigés en vue d'être publiés en l'état.

sensiblement différente, chaque édition doit correspondre à l'usage attendu par l'institution scolaire pour trouver un public d'acheteurs potentiels. Un cas unique de transformation générique fait figure d'exemple, celui de la collection « Série Noire »⁷⁷ qui permet de visualiser l'écart existant dès la couverture avec une édition plus classique comme « La Bibliothèque Gallimard »⁷⁸ chez Gallimard Éducation. Ces deux exemples donnent une connotation au texte, voire une coloration, qu'il peut être intéressant d'observer pour comprendre la perception d'un texte.



Couverture d'*Œdipe roi* de
D. LAMAISSON



Couverture d'*Œdipe roi* de
SOPHOCLE

Figure 26 : Comparaison de deux éditions d'*Œdipe roi*

La participation générique du texte prend une grande importance car sans les indications paratextuelles, le lecteur peut orienter sa lecture dans un sens non conforme à celui prévu par l'écrivain. C'est un choix possible et rien n'oblige à adopter l'orientation supposée. Elle donne néanmoins des informations qui peuvent avoir un grand intérêt pour percevoir l'œuvre dans son ensemble, ce que F. RASTIER (2004) souligne en relevant l'interrelation intrinsèque du genre au texte :

« Aucun texte n'est écrit seulement "dans une langue" : il est écrit dans un genre, en tenant compte des contraintes d'une langue. D'ailleurs, l'analogie des pratiques et celle des genres qui en découle permet la traduction voire tout simplement l'intercompréhension. »
(2004 : 126).

⁷⁷ LAMAISSON Didier, 1994 : *Œdipe roi*, Gallimard, coll. Série Noire, 157 p.

⁷⁸ SOPHOCLE, 2000 : *Œdipe roi*, Gallimard, coll. La Bibliothèque Gallimard, 233 p.

Le texte est lu à travers le genre auquel il est associé, en fonction des attentes que cela suscite et des schémas perceptifs qui sont activés par la réception de la participation générique. Connaître et comprendre le genre permet de comprendre le texte, processus dans lequel l'appareil éditorial occupe une place déterminante. C'est un pourvoyeur d'informations concernant ce genre, un médiateur dont tous les lecteurs perçoivent inconsciemment la présence. Le péri-texte est reçu globalement et interprété sans qu'il soit nécessaire de formuler cette interprétation. Appartenant au savoir encyclopédique du lecteur, les informations ainsi diffusées sont d'ailleurs peu remises en question et pour reprendre encore l'exemple d'*Œdipe roi*, la parution du texte dans une collection policière n'a pas suscité de contestations particulières. Les deux propositions génériques sont à présent considérées comme deux versions différentes du mythe, dont la plus récente serait une interprétation libre. Une hétérogénéité générique se constitue pourtant ici, qui mêle de manière complexe les deux genres dominants de ces textes que sont la tragédie et le roman policier. La transtextualité⁷⁹ développée par D. LAMAISSON peut être interprétée comme une relation hypertextuelle avec le mythe antique. La mention paratextuelle figurant sur la couverture (« traduit du mythe par D. LAMAISSON ») illustre ce que G. GENETTE soulignait déjà en 1982 : « l'hypertextualité se déclare le plus souvent au moyen d'un indice paratextuel qui a valeur contractuelle » (1982 : 17). Le contrat que l'auteur engage est une invitation à lire le texte comme une simple traduction en français, ce qui implique que le texte original est déjà un roman policier, genre par ailleurs signalé par un indice paratextuel plus évident : la collection dans laquelle est publié le roman. La « Série noire » double l'appartenance architextuelle du roman et brouille les genres. En outre, SOPHOCLE n'est pas mentionné mais ne peut être oublié, l'intertextualité du titre rappelant évidemment la tragédie. Une toile complexe se tisse autour de ce texte où la tragédie et le roman policier se mêlent avec la référence mythique et le texte de SOPHOCLE. Le paratexte éditorial, dans ce cas comme dans d'autres, est une annexe du texte qui ne saurait être passée sous silence pour la compréhension globale de sa signification. Les rééditions successives du roman de D. LAMAISSON ont, du reste, toutes conservées une présentation correspondant au roman noir.

Passant souvent inaperçues, ces indications telles que la mise en page, la typographie, la couverture, le papier, le format, l'illustration potentielle de couverture, le

⁷⁹ Nous retenons la définition de l'architexte que propose G. GENETTE (1982) dans *Palimpsestes* : « l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes – types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. – dont relève chaque texte singulier. » (1982 : 7).

nom de l'auteur, le titre, l'éditeur, la collection, les mentions légales sont considérés comme autant d'éléments qui accompagnent ordinairement le texte et qui lui permettent d'exister en tant que livre. Issus de la coutume, des pratiques historiques, des habitudes d'une société, ces constituants composent un discours qui n'en est pas un et qui est nommé « énonciation éditoriale » par E. SOUCHIER (1998). Dans son article traitant de *L'Image du texte*, il propose cette appellation tout en s'interrogeant sur l'ambiguïté de l'utilisation du terme « énonciation » : « d'un point de vue linguistique, le terme d'énonciation implique qu'il y ait un énoncé et un énonciateur » (1998 : 143). Or dans le cas de l'énonciation éditoriale, il n'y a pas d'énoncé, pas de suite de mots mais des manifestations qui révèlent la présence d'un énonciateur lui-même multiple. Éditeur, directeur de collection, secrétaire d'édition, correcteur, illustrateur, maquettiste, typographe, claviste, imprimeur sont cités par E. SOUCHIER (1998) comme des partenaires participant tous à une échelle variable à la mise en forme du texte. Créant le média qui va porter le texte, ils concourent à sa mise à disposition et à son interprétation en opérant des choix destinés à identifier tout autant le texte que l'éditeur. Il faut que le livre soit visible, accessible pour le lecteur, il faut aussi qu'il soit une vitrine pour la maison d'édition.

Il se dessine ainsi deux espaces d'expression dont l'un est dévoilé par l'attention portée à ce qui passe d'ordinaire inaperçu et qui pourtant est pris en compte par le lecteur. Reprenant le décalage sémiologique proposé en son temps par R. BARTHES dans *Mythologies* (1957), E. SOUCHIER (1998) voit donc

« l'énonciation éditoriale comme un "texte second" dont le signifiant n'est pas constitué par les mots de la langue, mais par la matérialité du support et de l'écriture, l'organisation du texte, sa mise en forme, bref par tout ce qui en fait l'existence matérielle. Ce "signifiant" constitue et réalise le "texte premier", il lui permet d'exister. Le "texte premier" n'est autre que le texte de l'auteur à proprement parler, pour peu qu'il y ait un auteur au sens où nous l'entendons depuis le XVIII^e siècle. » (*op. cit.* : 144)

Sans placer de hiérarchie entre ces deux textes, leur distinction fournit un outil de différenciation entre le texte dans sa potentialité, non organisé mais résultat d'un processus créatif complexe, et l'image de ce texte, sa mise en forme qui va permettre de le donner à lire. Prenant corps par la graphie, le texte premier devient une image et un objet concret, manipulable, en s'associant au texte second, tous deux étant dès lors indissociables. Le texte premier peut changer de texte second, ils ont néanmoins besoin l'un de l'autre pour exister.

L'arrivée de l'Internet et la mise en ligne de certains textes précédemment publiés sur papier ont entraîné une réflexion autour de leur présentation et rendu plus prégnants des questionnements à propos d'éléments textuels jugés auparavant sans intérêt. Appartenant à l'énonciation éditoriale, ces éléments constitutifs du texte second se présentent au lecteur de manière évidente et ne sont quasiment jamais interrogés. C'est le cas notamment de la typographie, perçue par tous comme un passage obligé pour transmettre le texte. Les caractères choisis par le typographe ne sont analysés que dans les études portant spécifiquement sur l'image de quelques grandes maisons d'édition. Pourtant, leur évolution au fil du temps montre leur importance dans l'image globale du texte. L'imprimerie a introduit ce nouvel élément d'identification que la numérisation des documents n'a pas évincé. Il engage l'image de l'éditeur, identifie sa production et peut représenter une marque distinctive entre différentes collections.

Mieux placées pour représenter le livre, l'écrivain et l'éditeur, la première de couverture et la tranche d'un livre sont les deux éléments généralement étudiés pour leur richesse informative. Premières images du texte, il leur faut attirer l'œil tout en fournissant rapidement les indications d'usage. Leur présentation peut être datée ou connotée, certaines couvertures indiquant d'un simple coup d'œil une période possible de publication ou une collection. Aujourd'hui souvent illustrées, les couvertures des siècles précédents étaient au contraire riches en mentions graphiques diverses qui occupaient l'espace entier, tandis que les exemples contemporains les plus parlants restent les collections de Gallimard où la « Série Blanche » s'oppose à la « Série Noire » par la couleur de sa couverture.

Le régime éditorial de genericité évoqué plus haut est constitué de ces éléments relevant du genre inscrits dans l'énonciation éditoriale. Il appartient à ce processus de médiation qui s'établit entre le texte premier et le lecteur et porte plus précisément sur un de ses aspects : la participation générique. De nombreuses composantes de l'énonciation éditoriale peuvent intervenir dans l'identification du genre. Une dominante doit être fixée par l'éditeur qui opère un premier classement et guide la lecture, en grande partie par le choix de la collection. Elle s'affiche ensuite sur la couverture, s'intégrant dans le texte second. Appartenant alors à l'image globale perçue spontanément, cette dominante générique est vue comme une source de renseignement qui permet de connaître la fiche d'identité du livre et indique le nom de l'auteur, le titre, l'éditeur, la collection et sur la

quatrième de couverture un synopsis, parfois une photo de l'auteur ou quelques citations de critiques littéraires.

La singularité du régime éditorial de généricité est cette absence de regard spécifique du lecteur. L'écrivain est supposé donner des informations sur le texte, comme le lecteur est supposé les interpréter. L'éditeur, à l'inverse, n'est pas considéré comme un acteur agissant susceptible d'ajouter des éléments textuels. S'il se signalait dans cette position, il pourrait être suspecté d'avoir également modifié le texte. Pourtant, le régime éditorial de généricité le montre, il oriente la lecture, y compris lorsque l'écrivain est en position de lui accorder ou non ce droit.

Les textes les plus originaux vont alors être ceux qui contredisent cet affichage éditorial et proposent au lecteur d'emprunter des chemins imprévus. Le texte de D. LAMAISON est un roman noir qui respecte les codes de ce genre, tout en invitant son lecteur à reconnaître dans ses lignes les éléments originels de la tragédie. Véritable jeu, comme le définit M. PICARD (1986), la lecture devient une quête annoncée par la reprise du titre exact de la tragédie de SOPHOCLE. La mention « traduit du mythe » peut ensuite se comprendre différemment, comme une réécriture et non comme le passage d'une langue à l'autre.

Les trois régimes de généricité que nous avons distingués correspondent aux trois instances qui jouent un rôle lorsqu'on étudie la participation d'un texte à un ou plusieurs genres. L'auteur est à l'origine de l'inscription générique d'une œuvre, puis l'éditeur va généralement confirmer ce que l'auteur souhaitait exprimer, avant de laisser le lecteur seul face au texte. À celui-ci, par la suite, de remplir son rôle, d'interagir avec le texte et d'exploiter ou d'enrichir sa compétence lectorale.

Tout texte est susceptible de comporter des éléments pouvant être rattachés à plusieurs genres. La dominante générique affichée sur la couverture ou par la collection dans laquelle est édité le livre, est une indication qui peut toujours être questionnée. Si les textes prototypiques réservent peu de surprises, les textes typiques et atypiques, au contraire, seront sources de nombreuses découvertes pour le lecteur. On peut en déduire que la présentation d'un texte littéraire en classe sans paratexte éditorial pourra nuire à l'apprentissage de cette composante de la compétence lectorale qui pourrait être nommée « compétence générique lectorale ». Elle participe pourtant dans des proportions

importantes à la réception du texte, notamment en langue étrangère où toutes les informations qui permettent d'anticiper la lecture d'un document sont intéressantes.

La notion de genre elle-même apparaît être un outil nécessaire à la compréhension d'un texte. La généricité n'est donc pas destinée à remplacer la classification générique. Pour percevoir la participation d'un texte à différents genres, il faut connaître les caractéristiques de ces derniers, et disposer d'œuvres jugées prototypiques. Sans ces éléments de référence et de comparaison, les distinctions sont difficiles. De même, du côté du lecteur, les genres littéraires restent des guides indispensables pour s'orienter dans l'ensemble de la production littéraire.

Une conception différente des genres semble ainsi se former. Il s'agit toujours des éléments d'une typologie, mais celle-ci aurait deux usages. Le premier concernerait la pré-lecture, le classement et l'identification des textes, tandis que le second s'appliquerait à la lecture, orientant la perception et la compréhension du lecteur. La compétence générique lectoriale supposerait ainsi une première composante portant sur la connaissance de la classification générique en cours dans le contexte de production d'un texte, et une seconde visant à percevoir sa participation générique.

Par ailleurs, la généricité implique des participations génériques multiples où les genres dits « littéraires » et « paralittéraires » se mêlent, où ce que nous avons nommées les espèces génériques se questionnent sur un terrain qui semble pacifié. La dominante joue un grand rôle et prescrit une posture globale du lecteur qui différera s'il est face à un roman réaliste du XIX^e siècle ou face à un polar urbain de la fin du XX^e siècle. Avant même la lecture, la position de l'œuvre dans le champ de production lui imposera un statut, voire un lectorat, que sa généricité pourra interroger. L'écrivain associé au polar peut dès lors écrire un texte dont la dominante est conforme à ses productions précédentes, tout en utilisant des procédés relevant d'autres genres. Il franchit ainsi les frontières du champ qui lui est imposé et emmène son lecteur avec lui.

2. À la recherche d'une frontière ?

La bipolarisation du champ littéraire que nous avons analysée précédemment se manifeste notamment dans l'appréciation des lecteurs, dans les représentations qui accompagnent les différents types de production et dans les discours critiques qui les concernent. Il n'est donc pas question de contester l'existence de deux espaces distincts, mais d'observer les relations qui les unissent. Littérature et paralittérature existent l'une par rapport à l'autre. Elles partagent un espace commun où chacune occupe un territoire en théorie délimité.

Par ailleurs, l'opposition qui les caractérise et les liens qu'elles entretiennent sont des caractéristiques culturelles partagées par plusieurs pays occidentaux et asiatiques⁸⁰. Informations précieuses pour la compréhension du fonctionnement des champs de production restreinte et élargie, ces relations complexes nécessitent de savoir ce que recouvrent les appellations communément utilisées ici. Nous les avons employées jusqu'à présent comme des évidences, nous avons évoqué les différentes variations de dénomination qui peuvent coexister, mais nous ne les avons pas définies. Ces définitions sont effectivement difficiles à établir. Elles dépendent du point de vue adopté, comme de l'objectif de celui qui établit la définition. Dans le cadre de notre réflexion, il s'agira de déterminer deux espaces heuristiques distincts afin de disposer d'un outil d'analyse qui permette d'observer d'éventuels lieux d'échanges entre la littérature et la paralittérature. Il importera également de fixer des critères indiquant la littérarité d'un texte.

Délimiter une frontière précise entre littérature et paralittérature semble néanmoins difficile. Cette séparation est plutôt constituée par une série d'informations de diverses natures qui se conjugent et informent le lecteur de la position d'un texte dans l'un ou l'autre champ. Ce sont ces informations que nous allons rechercher ensuite car elles participent à la constitution de l'horizon d'attente, et sont importantes pour le lecteur. Pour

⁸⁰ A.-M. BOYER (1992) décrit ainsi dans son ouvrage intitulé *La Paralittérature*, les hiérarchies littéraires qui ont eu cours en Chine pendant plusieurs siècles, puis les « novelas por entregas » d'Espagne et les *pulps* des États-Unis.

un apprenant, la maîtrise de ces renseignements sera tout aussi utile et il ne faudra pas les négliger au moment de l'apprentissage. Nombre d'entre eux ne figurent pas dans le texte mais constituent ce qui le présente et l'entoure. Ils peuvent être perçus sans en avoir conscience, de même que leur ancrage culturel peut passer inaperçu. Ils fonctionnent pourtant selon des codes et des coutumes propres à un pays, à une tradition éditoriale ou à une culture et peuvent être très différents d'un pays à l'autre. Les connaître permet de disposer de repères et de pouvoir se diriger dans la multitude de la production littéraire.

Situés sur plusieurs niveaux d'identification, ces éléments qui permettent de reconnaître la généricité dominante d'un texte, ne sont pas utilisés de manière identique et chaque lecteur les fait intervenir selon ses compétences et ses objectifs. Des stratégies multiples peuvent coexister chez un même lecteur, associées aux différents types de lecture possibles et dépendant de variables extérieures comme le contexte social, géographique ou historique. Les indications recueillies formeront une première représentation globale du texte concerné et permettront de créer un horizon d'attente destiné à faciliter la lecture.

Si le lecteur fait une sélection des informations qui lui sont pertinentes, cela ne signifie toutefois pas qu'elles lui soient toutes accessibles. Il apparaît dans certaines enquêtes que peu de lecteurs ont une connaissance approfondie des différentes subdivisions et catégorisations qui existent pour les éditeurs, les bibliothécaires ou les chercheurs. C'est ce qu'indique, par exemple, l'*Enquête sur les lecteurs de récits policiers* de A. COLLOVALD et E. NEVEU (2004). Considérant le cas particulier du récit policier, les auteurs ont observé « des capacités très inégales de [leurs] interlocuteurs à classer le monde des livres policiers » (2004 : 107). Les professionnels du livre utilisent des catégories parfois très fines qui ne rencontrent pas la même utilité pratique pour le lecteur et sont par conséquent ignorées. En moyenne, quatre espèces génériques sont citées par les lecteurs mais peu d'entre elles sont présentes chez plusieurs enquêtés.

Il ne s'agit pas d'un manque de compétence. Il existe plutôt une différence d'objectif entre ces multiples utilisateurs de la typologie. Lecteurs et professionnels du livre n'ont pas les mêmes besoins, ils ne recherchent pas la même information, ce qui entraîne des discours pluriels. Dans la même enquête, les auteurs signalent aussi l'influence de la matérialité du livre pour sa réception :

« la taille du volume, la typographie, le papier, les illustrations, la mise en page constituent des modes d'emploi et des filtres qui favorisent certains types de lecture, en dissuadent d'autres (on hésite à surligner les pages d'un volume de la "Pléiade", on a moins de scrupules à meurtrir la reliure d'un recueil de *comics*). [...] Cette matérialité de l'objet lu est un

élément actif dans l'existence de modes de lecture différents du même texte par des lecteurs divers. » (COLLOVALD, NEVEU, 2004 : 33)

Chaque usager du livre sera réceptif à des informations différentes, disposées, d'ailleurs, à l'attention de ces multiples utilisations. Le code barre et l'ISBN se distinguent du titre et du nom de l'auteur, ils occupent des espaces distincts tout en concourant tous à l'identification du livre.

Les éléments composant l'objet-livre étant relativement stables, la question qui va nous intéresser sera celle de la localisation de l'identité générique d'un texte et d'un livre. Si une délimitation existe entre les différentes littératures, il est possible qu'elle confirme l'existence de deux champs distincts dans le paysage littéraire. Cette frontière peut néanmoins être plus complexe et désigner des espaces pluriels qu'il sera difficile de restreindre dans un schéma bipolaire.

Avant d'aborder les textes, nous allons donc observer ce qui les entoure, ce qui les accompagne et participe à la construction d'une image préalable à la lecture, afin d'observer les modes d'identification à l'œuvre et ce qui conduit à classer un texte dans une catégorie.

2.1. S'il faut une définition...

La littérature est un bien culturel commun aux membres de la société à laquelle elle appartient. Elle est connue par ceux-ci comme une entité autonome dont la définition générale ne pose a priori aucun problème et peut être établie en quelques mots. Cette dénomination concerne les œuvres écrites, généralement de fiction mais pas uniquement, et étudiées à l'école.

Nous allons le voir, ce dernier critère a de l'importance car s'il est relativement simple de désigner l'ensemble de la production littéraire, il est plus compliqué de proposer une définition qui individualise la littérature par rapport à la paralittérature, et qui définisse réellement ce champ de production particulier. L'inverse n'est pas vrai, et la paralittérature, au contraire, peut être définie assez précisément, comme le veut son statut de négatif ou de « repoussoir » de la littérature.

2.1.1. Définir la littérature

La littérature est un objet multiple malgré l'emploi du singulier pour la désigner. Cette appellation recouvre des productions très variées, tant du point de vue de leur forme que de leur origine géographique, temporelle ou socioculturelle. Établir une définition unique et acceptable par tous, qui rende compte précisément de ces différents types d'expression semble alors très ambitieux, comme le constatent E. FRAISSE et B. MOURALIS (2001), qui en concluent que « tout observateur est donc conduit à rappeler la constante évolution de sa signification, tant en Occident que dans le reste du monde. D'où cette sorte de passage obligé qu'est le recours au dictionnaire » (2001 : 87). C'est ce que nous allons faire nous-mêmes avant d'aller plus loin.

Dictionnaire très utilisé en France, *Le petit Larousse* (2004) indique que le terme « littérature » désigne l'« ensemble des œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnaît une finalité esthétique » (2004 : 638). Le critère principal d'identification serait alors cette finalité esthétique qui permettrait de distinguer une œuvre littéraire d'un écrit ou d'un oral non littéraire. Il est notable que les œuvres orales soient également citées dans cette définition. Elles le sont depuis quelques années⁸¹, bénéficiant des évolutions des dictionnaires successifs. Le caractère écrit de la littérature devient un critère d'identification incertain, bien que la majorité de la production soit disponible sous cette forme.

En 2000, la 9^e édition du *Dictionnaire de l'Académie Française* était pourtant orientée différemment, puisque le mode scriptural était présenté comme un élément indissociable de la littérature :

« n.f. XII^e siècle, au sens de "ce qui est écrit". Emprunté du latin *litteratura*, "écriture".
Activité de l'esprit par laquelle un auteur, usant du langage écrit comme d'un moyen de création artistique, transmet les fruits de son imagination, de son savoir ou de sa méditation ; les œuvres résultant d'une telle activité. » (2000 : 541).

En cohérence avec l'étymon latin, l'Académie Française choisit de mettre en première position l'individualité de l'auteur, qui propose au lecteur sa création artistique personnelle. Là encore, la préoccupation esthétique est importante. La littérature appartient au domaine de l'art et se distingue ainsi de toute autre forme d'écriture.

⁸¹ En 1994, la littérature orale occupait la 8^e position de la définition de la littérature du *Grand Larousse*.

Quels sont alors les critères qui permettent d'attribuer une finalité esthétique à un texte ? Dans le *Dictionnaire de la langue française* d'É. LITTRÉ (1960), la forme littéraire est une « rédaction soignée et dans laquelle on sent l'habileté de style » (1960 : 1659). Le style de l'auteur que nous avons évoqué dans notre première partie comme un critère de valeur interne au texte, apparaît comme un facteur déterminant pour l'inclusion de ce texte dans le champ littéraire. L'écrivain qui présente une qualité d'écriture particulière dans ses œuvres pourra être reconnu par l'institution de la littérature et pourra éventuellement devenir patrimonial.

Il faut cependant signaler la réflexion d'A. COMPAGNON (1998) à propos du style littéraire : « la langue littéraire, tel est le lieu commun, se caractérise par son style, en contraste avec la langue de tous les jours, qui manque de style » (1998 : 195). Une opposition simpliste constitue ce lieu commun, où le style est pensé comme une notion absolue qu'un écrivain possède ou non. Dans le premier cas, il sera considéré comme littéraire, dans le second, ses écrits ne seront pas jugés de bonne qualité et ne pourront figurer dans le champ littéraire.

La relation entre le style et la littérature ne peut être exprimée de manière aussi stricte, notamment en raison de la difficulté à définir précisément ce que recouvre l'« habileté de style ». A. COMPAGNON (1998) poursuit alors sa réflexion en proposant des éléments de définition qui devront permettre de disposer de critères d'identification du style. Il distingue ces trois aspects principaux :

- « - le style est une variation formelle sur un contenu (plus ou moins) stable ;
- le style est un ensemble de traits caractéristiques d'une œuvre permettant d'en identifier et d'en reconnaître (plus intuitivement qu'analytiquement) l'auteur ;
- le style est un choix entre plusieurs "écritures". » (*op. cit.* : 230)

L'auteur reprend ici la conception de l'« écriture » développée par R. BARTHES en 1953 dans *le Degré zéro de l'écriture*. L'aspect personnel de la création est mis en avant, un écrivain fait des choix à partir de ce dont il dispose, de son inscription socioculturelle, de son expérience personnelle et de ce qui l'a précédé dans le paysage littéraire. Il est donc le créateur d'une œuvre artistique qui s'appuie sur le langage commun, pour le détourner et proposer un objet dont l'objectif premier n'est pas de communiquer une information. Il s'agit de donner à lire un texte ayant pour but d'être artistique et de s'inscrire dans une recherche esthétique.

La visée esthétique de l'écriture semble indissociable de la littérature et apparaît être un élément distinctif incontournable. À la source de l'écriture, l'objectif premier de l'écrivain oriente son texte, ainsi que la réception de celui-ci. Le message passe au second plan, il est un prétexte utilisé pour transmettre autre chose. La visée esthétique n'apparaît pourtant jamais en tant que telle. Elle reste à la marge du texte, tout en étant perçue simultanément. Le lecteur sait qu'il lit un texte littéraire, il considère le contenu du texte en fonction de cette particularité et ne peut pas la négliger.

La littérature peut alors être définie principalement grâce à ce critère. Elle regroupe l'ensemble des textes dont la finalité est esthétique, c'est-à-dire l'ensemble des textes pour lesquels l'écrivain a mené une réflexion à propos de la langue utilisée et de l'inscription de l'œuvre dans une tradition littéraire. En fonction de cette orientation, le lecteur peut occuper une posture adéquate et aborder le texte comme l'envisageait l'auteur.

En outre, cet auteur développe dans ses écrits un style qui lui est plus ou moins personnel, qui se distingue plus ou moins de celui d'autres auteurs. Marqués par leur inscription spatio-temporelle autant que sociale, ces choix stylistiques individualisent le texte ou, au contraire, le rattachent à une tradition, à un genre littéraire et parfois à un courant littéraire.

Le texte peut enfin être compris dans un sens très large, où les textes oraux traditionnels sont considérés comme des productions littéraires. Ils peuvent ainsi être analysés et étudiés comme l'ensemble de la production littéraire, le média utilisé étant l'un des seuls éléments qui les distingue réellement.

2.1.2. Paralittérature et double définition

Cette conception de la littérature, définie prioritairement selon l'objectif originel de l'auteur, invite à considérer le champ de production littéraire comme un espace unifié où tout texte est « littéraire ».

En effet, dans le champ littéraire de production restreinte comme dans le champ de grande production, l'écrivain s'écarte de la visée informative du langage. Il choisit de proposer une œuvre liée à une tradition générique, qui manifeste des procédés stylistiques propres à l'écrivain ou au genre qu'il a choisi et qui attend du lecteur qu'il lise ce texte en étant à la fois participant et observateur.

Pourtant, deux champs de production sont distingués par l'institution. Ils comportent chacun des caractéristiques particulières et s'opposent l'un à l'autre. Ils doivent alors pouvoir être définis indépendamment, mais leur relation hiérarchique, comme les discours d'écrivains, montrent qu'il est difficile de les concevoir l'un sans l'autre. Si « la littérature » désigne une réalité relativement autonome et indépendante, le préfixe « para- » implique au contraire qu'il existe un espace contre lequel ou face auquel est accolée la production paralittéraire.

Dans un ouvrage récent portant sur la paralittérature, A.-M. BOYER (2008) constate que cette taxonomie dualiste est incontournable :

« toute réflexion sur l'art, sur l'écriture, ne peut échapper aux modèles de hiérarchisation mis en place par les créateurs eux-mêmes, leurs éditeurs, leurs diffuseurs. Certes, dans son essence, la création se défie des appellations académiques, elle déjoue, dissout les classifications. Mais la littérature est aussi une institution qui joue un rôle actif dans la fixation du goût et dont les jugements s'imposent par l'entremise d'instances qui, exerçant une autorité, détiennent le contrôle des évaluations esthétiques » (2008 : 17).

Pour mettre une œuvre en valeur, il faut l'inclure dans une hiérarchie, elle-même imposée par l'institution. Littérature et paralittérature sont soumises au discours institutionnel, elles s'organisent en fonction de l'évaluation que celui-ci véhicule et sont interdépendantes. L'une s'élève par l'autre, chacune étant destinée à un lectorat particulier. L'ensemble des lecteurs potentiels doit ainsi pouvoir trouver les livres qui lui sont destinés, la hiérarchie littéraire reproduisant la hiérarchie sociale.

La réalité est heureusement plus nuancée, bien que la paralittérature représente réellement un repoussoir pour la littérature ou une définition en négatif de ce que doit être le champ littéraire restreint. L'appartenance d'une œuvre à l'un de ces deux ensembles est exclusive et interdit tout passage de frontière. Un ouvrage est soit littéraire, soit paralittéraire. L'auteur lui-même peut rarement proposer une production double et appartient au champ de production où sont classées ses œuvres.

On peut alors s'interroger sur la mixité de certains ouvrages. Que devient un roman dont l'intrigue est dite « digne » de celle d'un roman policier par la critique ? Il ne change pas de champ de production, mais la hiérarchie est interrogée, elle est contestée par les choix de l'auteur. Justifiant la remise en cause d'une conception strictement bipolaire du champ de production littéraire, ces textes invitent à penser qu'il existe un espace incertain où se croisent les œuvres mixtes. Liaison entre production restreinte et production élargie, ce lieu suppose une continuité et non une rupture. Il montre la possibilité de penser

l'ensemble du champ littéraire dans un rapport de progression de l'un à l'autre et non d'inclusion, comme pour P. BOURDIEU (1992) ou d'opposition comme chez B. MOURALIS (1975). Dans cette conception, littérature et paralittérature sont disposées de part et d'autre d'un continuum, sans valorisation excessive de l'une par rapport à l'autre, mais en tenant compte de leurs qualités propres.

Selon cette proposition, le critère de la visée esthétique de l'écrit devient intéressant car il permet de disposer d'un premier degré de distinction entre littérature et non littérature. Il s'agit de désigner l'ensemble des textes qui peuvent être classés parmi les œuvres littéraires, l'ensemble des textes qui répondent à un objectif esthétique.

En 1992, A.-M. BOYER dénonçait une position extrême parfois adoptée par les discours institutionnels à l'égard des écrits paralittéraires :

« le seul point commun que l'institution littéraire leur reconnaît est leur prétendue absence de toute valeur esthétique, à laquelle s'associe une dévalorisation qui touche à la fois les auteurs (indignes, médiocres, obscurs) et les lecteurs » (1992 : 13).

La valeur esthétique serait le propre de l'espace littéraire restreint, tandis que les productions paralittéraires n'en présenteraient aucune, ce qui rejaillit sur les auteurs et les lecteurs. Touchant toutes les productions indifféremment, ce jugement valorise la littérature légitimée en dévalorisant la paralittérature. Malgré cela, selon des critères d'évaluation qui sont propres au champ de grande production, les œuvres paralittéraires présentent également des qualités esthétiques et sont elles-mêmes réparties dans une hiérarchie qui ne se confond pas avec la précédente. Certes, les textes sont évalués différemment, mais cela n'interdit pas de considérer qu'une œuvre qui répond aux exigences du champ de production dans lequel elle s'inscrit présente une valeur esthétique. Cette valeur n'était pas identique au XVII^e siècle et au XIX^e siècle. É. ZOLA et Mme DE LAFAYETTE sont pourtant tous deux reconnus par l'institution littéraire.

Visée et valeur esthétique sont deux facettes d'une même volonté de l'auteur. La visée esthétique qui guide la rédaction a pour objectif la reconnaissance, par le lecteur ou le critique, de la valeur du texte. Cette valeur est liée à l'espèce générique dominante dans laquelle s'inscrit le texte, ce qui implique des critères d'évaluation spécifiques, connus de l'auteur, du lecteur et du critique. Si l'on applique ensuite des critères de jugement inappropriés, il est certain que le texte peut apparaître sans valeur.

La visée esthétique de l'auteur et la valeur esthétique du texte sont donc deux critères interdépendants qui permettent de discerner la littéarité d'un ouvrage et que les champs paralittéraire et littéraire partagent. Tous deux présentent des textes dont l'écriture a été pensée et construite en fonction de l'inscription générique dominante choisie. D'un côté, la norme littéraire demande à l'auteur d'être original, de se démarquer de ses prédécesseurs. De l'autre, les contraintes paralittéraires attendent du roman qu'il reprenne les codes de l'espèce générique dans laquelle il s'inscrit. Dans les deux cas, l'écrivain dispose d'une liberté plus ou moins grande, mais l'inscription générique elle-même nécessite une attention à l'écriture qui justifie l'inclusion de l'œuvre dans le champ littéraire entendu au sens large.

Nous considérons par conséquent qu'il existe un champ littéraire global regroupant les productions restreintes et de grande production. Ces textes se distinguent par la visée esthétique de leur auteur, et sont répartis sur un continuum se déroulant des textes les plus typiques de la paralittérature aux textes les plus originaux de la littérature légitimée.

C'est ce que propose également D. COUÉGNAS (1992) qui énonce en conclusion de son étude sur la paralittérature plusieurs traits caractérisant un modèle paralittéraire. Il en déduit par la suite un modèle inverse composé de traits « repoussoirs » incompatibles avec le modèle précédent. Ces deux modèles vont permettre de fixer deux extrémités au continuum évoqué précédemment, et d'attribuer des critères d'identification. Ainsi, pour ce chercheur, toute œuvre est proche du modèle paralittéraire si elle présente les six traits suivants :

- « un péri-texte éditorial établissant sans équivoque [...] un véritable contrat de lecture dans le cadre d'un sous-genre romanesque immédiatement repérable » (1992 : 181).
- « une tendance à la reprise inlassable des mêmes procédés [...] sans mise à distance ironique ou parodique susceptible d'amorcer la réflexion critique du lecteur » (*op.cit.* : 182).
- « un maximum de procédés textuels tendant à produire l'illusion référentielle, donc à abolir la conscience de l'acte de lecture » (*ibid.*).
- « le refus du dialogisme, un système "pansémique" redondant, marqué par la polarisation idéologique » (*ibid.*).

- « la domination du narratif dans l'espace textuel, l'importance du code herméneutique et des effets de suspens qui induisent une lecture "tendue" vers l'aval du récit » (*ibid.*).
- « des personnages procédant d'une mimésis sommaire et réduits à des rôles allégoriques facilitant la lecture identificatoire et les effets de pathétique » (*ibid.*).

Ces caractéristiques définissent les œuvres typiques appartenant au pôle paralittéraire. Reconnus par leur péri-texte, ces ouvrages utilisent des lieux, des décors typiques, reprennent des clichés qui ne se signalent pas comme tels. Le lecteur est plongé dans la lecture, il participe mais ne se voit imposer aucune distanciation. Le texte est transparent, essentiellement narratif et orienté idéologiquement. Il vise à séduire le lecteur et à le mener au terme de la lecture par l'identification à des types de personnages. Les œuvres qui correspondent à cette description sont celles qui vont exemplifier la production paralittéraire et vont se situer à l'une des extrémités du continuum littéraire. Elles constituent une représentation prototypique de la paralittérature et un point de départ pour les écrivains qui vont proposer des textes mixtes, ou choisir quelques unes de ces caractéristiques. Ces ouvrages atypiques se placeront ensuite dans une position plus ou moins proche de ce pôle, tout en sachant que si une de ces caractéristiques est présente dans un texte, celui-ci est automatiquement exclu du pôle littéraire légitimé.

À l'opposé du premier, ce pôle littéraire légitimé rejette ces six caractéristiques. Il réunit les œuvres où sont proposés des choix stylistiques différents, et qui sont reconnues par l'institution littéraire. Il faut alors définir des critères qui permettent, comme précédemment, de distinguer ces œuvres et de les situer dans l'une ou l'autre extrémité du continuum. Là encore, la variété de la production rend la tâche difficile. Tous originaux et se définissant parfois par ce caractère, les textes littéraires reconnus par l'institution partagent cependant quelques points communs énoncés par D. COUÉGNAS (1992). Ils doivent ainsi présenter une affirmation de leur nature langagière, de l'arbitraire du signe et de l'opacité des mots employés. Ils doivent ensuite mettre en avant leur nature fictionnelle et la dévoiler, par exemple en interpellant le lecteur. Enfin, ils sont relativement objectifs ou proposent une polyphonie idéologique qui invite le lecteur à dialoguer avec le texte.

L'ensemble de la production littéraire va se répartir entre ces deux pôles. En fonction des critères que nous venons d'énoncer, un texte occupera une position plus ou moins proche de l'un d'entre eux, il sera identifié à la paralittérature ou à la littérature

légitimée. Toutefois, il pourra aussi se positionner dans un espace intermédiaire, à mi-chemin entre ces deux extrémités et partager certains traits caractéristiques de chacune de ces deux productions.

La figure suivante illustre cette configuration. Nous avons choisi d'utiliser une flèche pleine et large pour symboliser l'ensemble des œuvres littéraires car elles ne sont pas situées sur une ligne tendue, mais s'organisent dans un espace plus complexe.

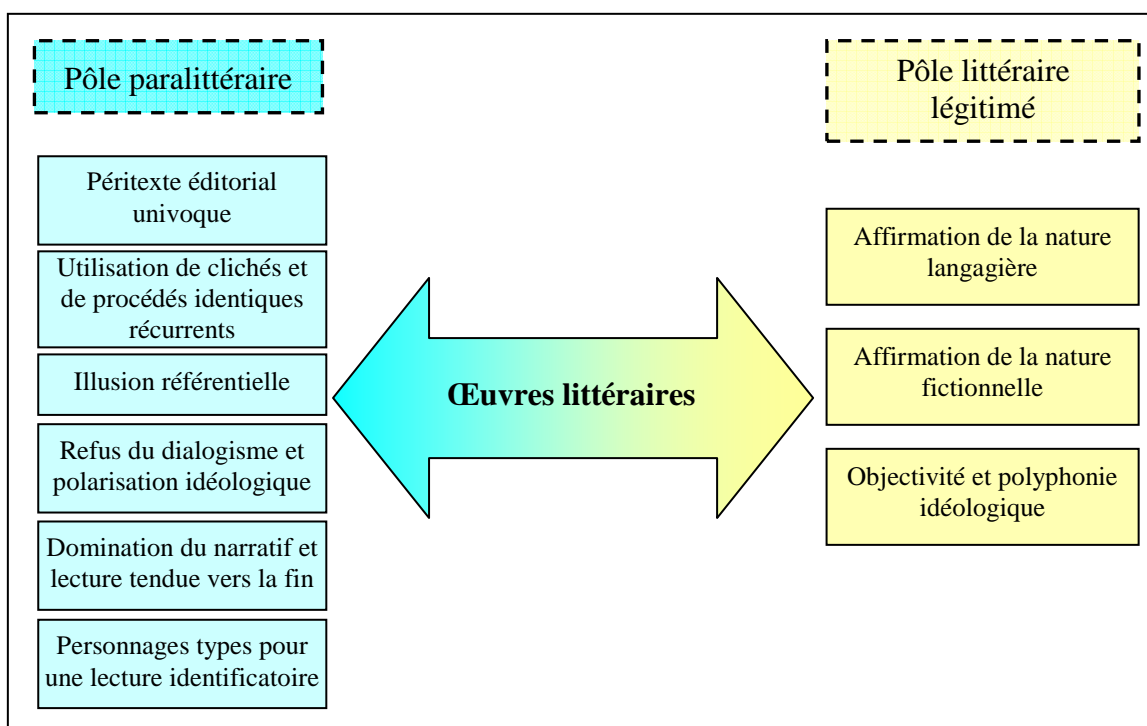


Figure 27 : **Représentation du continuum littéraire**

Certains critères situés de part et d'autre de cette figure se répondent, comme la polyphonie idéologique qui marque le pôle littéraire légitimé et la polarisation idéologique propre au pôle paralittéraire, ou l'affirmation de la nature fictionnelle du texte et l'illusion référentielle. Faire le choix de l'un de ces critères lorsqu'on est écrivain induit automatiquement le rejet de son opposé. L'on comprend dès lors que certains théoriciens considèrent ces traits caractéristiques comme des ensembles insécables et les œuvres qui s'y rapportent comme les éléments d'un espace fermé.

Là encore, cependant, se pose la question des œuvres mixtes. Un roman paralittéraire sera identifié la plupart du temps par le premier critère fixé ici pour cette production : son péri-texte éditorial. Avant même la lecture, sa couverture affiche son appartenance et induit un mode de lecture spécifique. Il arrive alors que le texte contredise cette inscription et, tout en adoptant la dominante d'une espèce générique paralittéraire comme le roman policier par exemple, il propose un jeu sur la nature fictionnelle du roman, ou une polyphonie idéologique qui interpelle le lecteur. La participation générique du texte, sa généricité, est partie prenante de ce processus de transgression.

Car il s'agit bien là d'une transgression. L'écrivain attaché à l'espace paralittéraire qui choisit de produire une œuvre atypique franchit une frontière qu'il n'est pas censé pouvoir traverser. Il tend vers un espace de production aux règles strictes où seuls les écrivains reconnus par leurs pairs sont acceptés. Il court aussi le risque de surprendre son lecteur et de ne pas obtenir son adhésion. À l'opposé de cette situation, l'écrivain déjà reconnu par l'institution qui fait appel à des procédés paralittéraires est jugé différemment. Il travaille les frontières du champ, il anoblit le genre emprunté en l'utilisant, et sa position initiale, si elle est solide, lui garantit une impunité, voire une reconnaissance pour son travail.

Le péri-texte éditorial prend alors une importance particulière puisqu'il va conditionner la réception du texte, ou plutôt induire un mode de lecture spécifique. En fonction des indications fournies, le lecteur qui dispose d'une compétence lectorale plurielle adopte soit un mode de lecture littéraire, qui conjugue participation et distanciation, soit un mode de lecture paralittéraire où la participation prend le pas sur la distanciation. Dans quelques cas, le choix est possible, et ce même lecteur peut utiliser un mode de lecture mixte, où tout en sachant que le texte appartient à l'espace paralittéraire, il choisit de conjuguer participation et distanciation.

Il accède de la sorte à l'intégralité du texte et à tout ce que l'auteur a mis à sa disposition. Il peut se laisser prendre par l'illusion référentielle et conserver le recul nécessaire pour percevoir notamment l'intertextualité ou les remises en cause de cette illusion que l'auteur a pu placer dans l'œuvre. Chaque lecteur a théoriquement le choix du mode de lecture qu'il adopte. Il faut pour cela qu'il dispose des connaissances suffisantes pour analyser le texte et choisir effectivement une posture de lecteur adéquate.

La lecture littéraire, que nous avons définie précédemment, est une de ces postures. Alternant participation et distanciation, elle se réalise lors de la lecture d'œuvres proches

du pôle littéraire légitimé. Plus le texte s'éloigne de ce pôle, plus la distanciation laisse la place à la participation. Il est néanmoins toujours possible de conserver une part de distanciation pour lire un roman dont la dominante est une espèce générique paralittéraire. C'est ce qui permet de discerner la mixité de certains textes.

Cette mixité, les relations qui se tissent d'un pôle à l'autre et l'espace mitoyen qui apparaît permettent d'affirmer que les œuvres littéraires sont aujourd'hui réparties le long d'un continuum qui s'étend d'un pôle paralittéraire à un pôle littéraire légitimé. En fonction de la conformité à l'un ou l'autre trait distinctif de ces pôles, en fonction également de la dominante générique choisie, le texte est situé plus ou moins près de l'une de ces extrémités. Il peut être en adéquation parfaite avec celle-ci, comme le sont les textes typiques, ou proposer une combinaison de différents traits et s'inscrire ainsi dans un espace intermédiaire.

Les définitions de la littérature et de la paralittérature que nous souhaitons établir ici correspondent aux descripteurs énoncés ci-dessus pour désigner les pôles littéraire légitimé et paralittéraire. En outre, selon notre orientation didactique, disposer de critères distinctifs qui permettent de considérer l'ensemble des œuvres dans un même champ comporte plusieurs avantages.

Le corpus exploitable en classe s'ouvre à des documents plus nombreux. La littérature et sa didactique ne sont plus restreintes aux seules œuvres patrimoniales, mais sont invitées à prendre en compte des productions plus variées aux modes de lecture également diversifiés.

Ajoutons avec D. FONDANÈCHE (2005) que « les paralittératures touchent tous les pays développés ; elles ont pour ancêtre commun la littérature orale, puis la littérature de colportage et enfin le roman populaire ; elles ont une identité commerciale et elles ne sont pas toutes (loin s'en faut) méprisables » (2005 : 17). Pour de nombreux apprenants, cet espace de la production littéraire sera donc connu. Leurs pratiques de lecture en langue maternelle pourront s'orienter vers ces textes, ce qui facilitera éventuellement l'appropriation de stratégies déjà exploitées dans d'autres contextes de lecture.

Il ne faut pourtant pas négliger l'intérêt de disposer d'outils permettant d'identifier les productions littéraires. Grâce à eux, le lecteur peut choisir le mode de lecture qu'il va adopter et sa lecture est guidée. Il valide ses choix ou les modifie en fonction de ce qu'il

perçoit dans et autour du texte. Constitutifs de la compétence lectoriale et de la compétence générique qui lui correspond, ces outils peuvent relever de la présentation du texte, de l'objet livre ou du texte lui-même. Ils sont multiples, mais pour certains, il est possible de les classer dans des catégories, ce qui facilite leur enseignement puis leur identification.

2.2. Localisation d'une distinction signifiante

Dans une librairie, dans une bibliothèque, lieu culturel par excellence, trouver un livre peut être très simple ou, au contraire, très compliqué. Celui qui dispose des codes d'utilisation de ces lieux sait où se diriger pour trouver ce qu'il cherche. S'il connaît les normes d'identification des livres eux-mêmes, il peut ensuite choisir sans problème celui qui lui convient. Cette compétence peut suppléer à la première, et permet dans la plupart des cas de s'orienter dans un lieu « livresque » inconnu. Par l'observation des couvertures, des formats, des genres, l'acheteur qui est aussi un futur lecteur, navigue entre les rayons et parvient à celui qui l'intéresse.

Sans ces connaissances, en revanche, découvrir un livre en flânant ou trouver celui que l'on est venu chercher, peut s'avérer beaucoup plus ardu sans le concours d'une tierce personne. Le futur lecteur ne peut faire appel à sa culture personnelle dans ce domaine. Il est face à un univers difficilement compréhensible qui peut parfois provoquer un rejet.

Quand on envisage, en tant qu'enseignant de français langue étrangère, de favoriser l'autonomie des apprenants, de leur donner accès à des documents en français, leur donner aussi les codes qui régissent la production littéraire semble inévitable. La fréquentation des textes est une première étape, qui appelle à être suivie par celle des objets-livres qui les contiennent. Entrer dans une librairie ou une bibliothèque sera alors facilité par la possibilité de s'appuyer sur ces savoirs et ces savoir-faire.

Pour les enseigner, il faut d'abord les décrire et envisager ces compétences sous un angle pragmatique, qui pourrait être formulé sous la forme d'une question du type : « quels sont les informations utiles au lecteur pour choisir, puis pour lire un livre ? » Chaque lecteur répondra différemment à cette question, parce que les stratégies mises en œuvres sont multiples et parce qu'une partie d'entre elles est inconsciente. Il est cependant possible de déterminer des invariants permettant à chacun de faire son choix puis

d'envisager la lecture à venir. Le premier est sans aucun doute la couverture du livre, véritable vitrine qui permet son identification et doit attirer le lecteur. La publicité participe à ce processus de séduction, elle représente le livre et le valorise afin qu'il trouve son lectorat. Ce même lectorat pose aussi question car on l'imagine très ciblé et de nombreux stéréotypes le caractérisent. Avant de l'évoquer, nous mentionnerons également les lieux de vente où les livres sont disponibles, une partie de la production littéraire étant attachée à certains types de points de vente, eux-mêmes liés à certaines catégories de lecteurs.

2.2.1. Le paratexte avant la lecture

En 1967, lors du colloque de Cerisy-La-Salle intitulé *Entretiens sur la paralittérature*, J. TORTEL (1970) affirmait l'identité d'apparence et de forme matérielle de la littérature et de la paralittérature : « dans la mesure où elle est près de la littérature, la paralittérature lui emprunte son apparence : son système général d'expression, l'écriture et, à l'intérieur de celle-ci, sa forme matérielle, le livre et tous ses genres » (1970 : 16). En effet, un roman paralittéraire et un roman littéraire légitimé partagent l'utilisation du langage, ils sont tous deux écrits par un auteur qui construit un texte à partir d'une structure culturellement marquée, généralement scindée en différents chapitres. Ils se présentent aussi sous la forme d'un objet-livre que J. TORTEL désigne ici comme un ensemble homogène : « le livre et tous ses genres », renvoyant le lecteur en quête d'un critère distinctif vers le texte lui-même.

Différencier la paralittérature et la littérature légitimée relèverait alors de la lecture, et pour connaître l'appartenance d'un texte, le lecteur devrait ouvrir le livre et lire ce qu'il contient. Cette proposition était intéressante lorsqu'il était question de défendre une production qui était à cette époque fort malmenée, mais elle s'avère inopérante lorsqu'il s'agit d'enseigner une compétence qui permette de choisir un livre avant même de l'ouvrir, ou de faire des hypothèses de lecture qui faciliteront celle-ci.

En outre, il n'est besoin que d'observer une vitrine de librairie ou de grande surface culturelle pour voir que si le livre en tant que média ou support est bien partagé par l'ensemble de la production, sa présentation, au contraire, est très diversifiée. Les éditeurs et les collections sont nombreux, ils tendent à adopter des couvertures qui les identifient et permettent au lecteur de les reconnaître. Ils choisissent aussi des compositions qui leur garantissent un classement rapide dans l'un ou l'autre champ.

2.2.1.1. Identifier le texte

Comme nous allons le voir, la couverture d'un livre est donc un élément constitutif de l'objet-livre partagé par l'ensemble de la production littéraire, mais traité différemment selon les éditeurs et selon l'appartenance institutionnel qu'ils revendiquent ou qui leur est imposé. Vitrine du texte, elle permet de l'identifier, de le situer dans l'ensemble plus vaste de la production littéraire et de le choisir.

Cette couverture n'est pas le seul élément constituant l'objet-livre. Elle est d'ailleurs double, puisque la première et la quatrième de couverture comportent des informations différentes. La tranche, ensuite, seule indication visible dans les rayonnages d'une bibliothèque, peut occuper les fonctions de la couverture et, tout en proposant des informations moins nombreuses, permettre une identification du texte.

Il ne s'agit donc pas de décrire la couverture en tant qu'objet matériel⁸², mais de déterminer les informations qui y figurent. Ce sont elles qui indiquent l'appartenance du texte à l'un ou l'autre pôle de la littérature, puis à l'une ou l'autre espèce générique.

Pour G. GENETTE (1987), le texte seul n'est pas accessible au lecteur puisqu'il ne comporte aucune indication pratique visant justement à le rendre public. C'est pour cela qu'il s'accompagne d'informations annexes :

« [le] texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme un nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le *présenter*, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort : pour le *rendre présent*, pour assurer sa présence au monde, sa "réception" et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins, d'un livre. » (1987 : 7).

La précaution que prend G. GENETTE à la fin de cette citation se révèle aujourd'hui pertinente, puisque les formes qu'un texte est susceptible de prendre ont évoluées. Le document numérique, le livre électronique sont autant de nouveaux supports, qui maintiennent malgré tout le besoin d'informations destinées à présenter le texte. Le livre électronique comporte une page de titre située avant le texte, comme le document

⁸² Il serait possible de décrire les choix des éditeurs à ce sujet, comme les formats de ces couvertures – et donc du livre lui-même – ou la qualité du matériau utilisé, la présence d'un gaufrage pour le titre... mais de nombreux éditeurs ont aujourd'hui des collections grand et petit format qui alternent les présentations et banalisent ce critère d'identification.

numérique mentionne le titre du texte, le nom de son auteur et les numéros de paragraphes pour suppléer à l'absence de pagination.

Cette persistance montre l'importance de ces informations et leur caractère indispensable. Sans elles, le texte est invisible. Il est nécessaire qu'il soit attaché à un auteur, une instance émettrice individuelle ou collective, réelle ou fictive, qui assume le discours produit. Il nécessite ensuite un titre pour le distinguer d'autres œuvres et lui donner une identité. G. GENETTE (1987) rappelle d'ailleurs que certaines œuvres antiques sont restées dans la mémoire collective par leur titre, bien que le texte ait disparu. Il n'existe donc pas de texte sans ce qu'il est convenu de nommer son « paratexte », mais il peut exister un « paratexte » sans texte.

Ce paratexte se définit comme « ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public » (GENETTE, 1987 : 8). Médiation entre le monde et le texte, il l'accompagne et permet son identification. Il le fait aussi exister en tant qu'objet, il invite le lecteur à en prendre connaissance et lui annonce ce qu'il va y trouver.

Souvent teinté de séduction, le discours paratextuel est destiné à attirer le regard, à susciter une curiosité ou un intérêt pour le texte qu'il présente. Il doit pousser l'acheteur à venir vers lui. Comme le dit P. LANE (1992), dans la définition qu'il propose du paratexte :

« le paratexte se compose donc d'un ensemble hétérogène de pratiques et de discours que réunit cependant une visée commune, celle qui consiste à la fois à informer et convaincre, asserter et argumenter. » (1992 : 17).

Le paratexte a une dimension pragmatique qui apparaît clairement ici. Sa force illocutoire peut varier selon les textes et selon les éléments de discours concernés, mais elle est toujours plus ou moins présente autour du texte. Dans certains cas, le paratexte informe le lecteur, comme lorsqu'est indiquée la date de publication, dans d'autres il exprime l'intention de l'auteur ou de l'éditeur. Alliant fonction et persuasion, les indications paratextuelles fournissent des informations tout en orientant le lecteur. Certaines sont obligatoires, d'autres sont plus libres, mais toutes sont disposées de manière à participer à l'identification du livre, de la maison d'édition ou de la collection.

Ces informations paratextuelles sont évidemment nombreuses et destinées aux différents utilisateurs du livre. Éditeur, libraire, bibliothécaire, vendeur, lecteur, tous vont avoir recours à certaines informations paratextuelles, comme le titre, mais certains d'entre

eux seulement auront l'usage de l'ISBN ou du code barre. Si la pertinence de ces informations est liée à l'utilisateur pris en compte ou à ce que nous pouvons nommer leur destinataire, leur description dépend aussi de leur emplacement, de leur moment d'apparition ou de disparition, de leur mode d'existence (verbal ou autre), des caractéristiques de leur auteur et de leur fonction.

En tenant compte de ces critères d'identification et pour parvenir à une théorisation exploitable de cet espace situé autour du texte, G. GENETTE (1987) propose un modèle composé de deux types d'information. Le paratexte se décompose ainsi en deux catégories : le « péritexte » et l' « épitexte » qui se distinguent en premier lieu par la distance qu'ils entretiennent avec le texte. Le péritexte est autour ou à côté du texte, ils partagent tous deux le même espace physique, tandis que l'épitexte n'appartient pas à la matérialité de l'objet-livre présentant le texte.

Le péritexte, que nous avons déjà évoqué dans la figure représentant le continuum littéraire, est ainsi situé « autour du texte, dans l'espace du même volume, comme le titre ou la préface, et parfois inséré dans les interstices du texte, comme les titres de chapitre ou certaines notes. » (G. GENETTE, 1987 : 11). Il est possible de recenser les éléments constants suivants : le format de l'ouvrage, la couverture, les annexes, la page de titre. Le nom de l'auteur, le titre, les intertitres, la collection sont des informations qui figurent sur ces éléments. Il peut se trouver également une préface, un prière d'insérer⁸³, une dédicace, une épigraphe, des notes qui ne sont pas obligatoires.

L'épitexte, au contraire, est constitué de « tous les messages qui se situent, au moins à l'origine, à l'extérieur du livre » (*Ibid.*). L'épitexte n'étant pas sur le support de l'objet-livre, il peut être médiatique comme le sont les interviews ou les entretiens, il peut aussi appartenir à la communication privée, comme la correspondance de G. FLAUBERT. Hors du livre, il est parfois intégré aux annexes au fil des éditions successives. Deux types d'épitexte sont distingués, notamment en fonction de leur diffusion et de leur destinataire. Largement diffusé, l'épitexte public touche de nombreux lecteurs ou futurs lecteurs, tandis que l'épitexte privé a d'abord un destinataire unique. Il peut ensuite être publié, ce qui ne lui enlève pas son caractère privé. La présence originelle d'un destinataire unique à qui s'adressait l'auteur implique un mode d'écriture et une formulation particulière. Ils peuvent être influencés par le fait que l'auteur ait conscience de l'éventuelle publication de ces écrits, mais restent marqués par le destinataire d'origine.

⁸³ Nous choisissons d'employer cette locution au masculin, comme le fait G. GENETTE (1987).

Par ailleurs, le paratexte, qu'il s'agisse du périphrase ou de l'épithète, peut être dû à différents destinataires. L'auteur n'est pas son unique producteur. Or cette instance locutrice importe pour la perception du paratexte. Elle concourt à sa description et à son efficacité pragmatique. Selon G. GENETTE (1987), le statut de ce locuteur importe plus que son identité réelle :

« le destinataire d'un message paratextuel (comme de tout autre message) n'est pas nécessairement son producteur de fait, dont l'identité nous importe peu, comme si l'avant-propos de *la Comédie humaine*, signé BALZAC, avait été en fait rédigé par un de ses amis : le destinataire est défini par une attribution putative et par une responsabilité assumée. » (1987 : 14).

Ainsi, l'écrivain usant d'un pseudonyme prend la parole au nom de l'identité ainsi créée, tandis que son discours est légitimé par cette posture. Texte et auteur sont liés, ils existent l'un par l'autre. Ceci implique également que le lecteur attende une certaine honnêteté de la part de cet auteur. L'utilisation d'un « nègre », par exemple, est souvent mal perçue par le public qui y voit un procédé malhonnête.

L'éditeur est le deuxième destinataire principal du paratexte. Il peut être à l'origine du prière d'insérer, de la présentation choisie pour le livre, de l'illustration de couverture ou de la typographie utilisée. Sous cette appellation sont désignés l'ensemble des personnels qui travaillent à la mise en page du texte, sous l'autorité du directeur de la maison d'édition. Cet éditeur générique et l'auteur sont donc responsables du texte et de sa présentation.

La préface peut être confiée à un autre auteur, de même que le paratexte public. Journalistes, critiques et lecteurs peuvent s'exprimer à propos du livre ou poser des questions à l'écrivain. Là encore, leurs différentes postures impliqueront une prise en compte différente de leur discours. Tandis que le critique a une certaine autorité pour s'exprimer à propos du texte, le lecteur donne son avis personnel, non validé par l'institution. Le journaliste, en revanche, occupe une position ambiguë. Il participe généralement à la promotion du livre tout en prenant éventuellement position.

La publicité n'est pas citée par G. GENETTE (1987). Elle constitue cependant un élément constitutif de l'épithète public, comme les interventions télévisées ou radiophoniques de l'auteur. Le livre n'est pas un produit de consommation comme les autres, ce qui ne lui interdit pas d'être soumis aux lois du commerce. Influençant le lecteur,

la publicité présente le livre, elle doit attirer les lecteurs et éveiller en eux un horizon d'attente qui leur corresponde.

Entre le texte et le lecteur, il existe donc de nombreuses médiations. Péritexte et épitexte présentent ce texte, ils permettent à son lecteur de construire des hypothèses, un horizon d'attente, constituant une image préalable à la lecture. Le paratexte fait exister le texte dans la société, il le rend public en informant sur son identité. Il est produit par l'auteur du texte, par l'éditeur ou par un tiers. Il est possible de schématiser cela par une multiplication de cercles concentriques dont le centre est le texte :

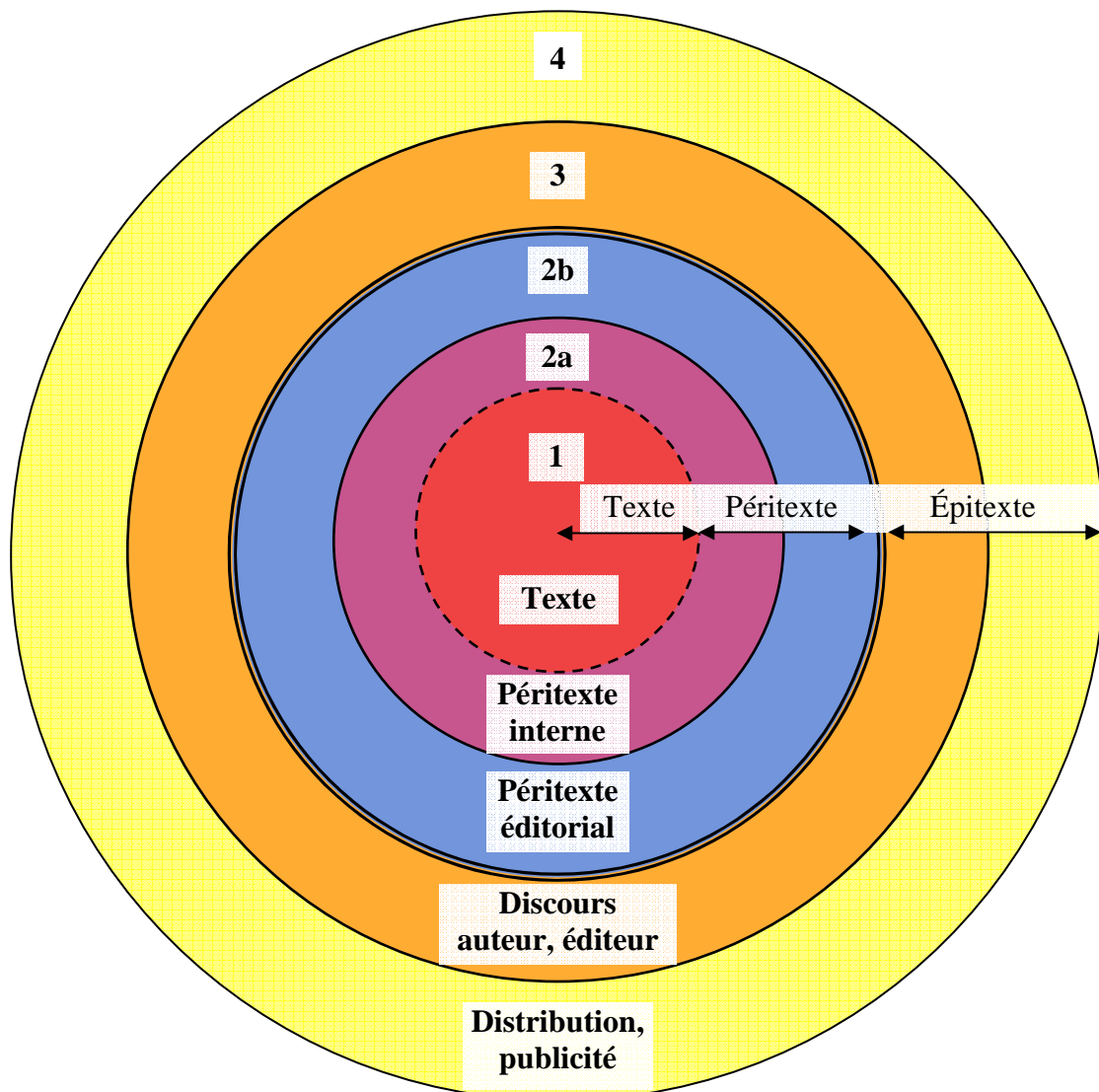


Figure 28 : Texte et paratexte

Cette figure distingue les deux espaces que sont le livre et le hors livre. Les trois premiers cercles placés au centre représentent les éléments qui s'entrelacent dans un livre et qui, en réalité, ne sont pas aussi nettement distingués. Texte et périphrase se côtoient au cœur du livre, ils se construisent mutuellement. On peut néanmoins différencier ces trois constituants :

- le texte lui-même (1) ;
- le périphrase interne (2a) constitué par le nom de l'auteur, les titres, la préface, la dédicace, les intertitres, les notes, les dédicaces, les épigraphes⁸⁴ ;
- le périphrase éditorial (2b) où sont réunis la couverture, le format, la collection, les annexes, la page de titre, la composition et les tirages.

Nous avons choisi de marquer la distinction entre le texte et le périphrase interne par une ligne de pointillés car ces deux entités partagent le même espace. Le périphrase éditorial, en revanche, est à l'extérieur du livre, ou se démarque par une page de titre intermédiaire comme c'est le cas pour les annexes. Les distinctions établies ici peuvent parfois être difficiles à percevoir, certains textes brouillant les pistes pour dérouter le lecteur. De nombreux éléments sont néanmoins fixes et aisément repérables, comme le titre ou le découpage des chapitres⁸⁵.

Ces trois composantes du livre influencent le lecteur à des degrés et des moments différents. Leurs fonctions sont multiples, de même que leurs objectifs. L'auteur cherche principalement à identifier son texte, et à offrir une indication quant à son contenu. Le choix d'un pseudonyme peut aller dans ce sens, celui du titre y concourt assurément.

Le périphrase interne a pour usage principal d'informer le lecteur et de le guider dans sa lecture. Les chapitres lui permettent de se repérer dans le livre, le nom de l'auteur mentionné sur la couverture identifie l'émetteur du livre, ou refuse cette identification par volonté ou manque d'information. Le titre ensuite individualise le livre et lui donne une identité. Il annonce son contenu ou la forme de l'ouvrage, de même que le sous-titre qui

⁸⁴ Ces éléments sont détaillés par G. GENETTE (1987) dans les chapitres 2 à 11 de *Seuils*. Il distingue lui-même le périphrase éditorial dans son premier chapitre puis les sous-catégories citées plus haut. Nous les regroupons ici en considérant leur spatialité commune, à l'intérieur du livre, tandis que le périphrase éditorial est situé sur les faces extérieures du livre ou en fin d'ouvrage, comme c'est le cas pour les annexes.

⁸⁵ Là encore, des exceptions notables existent comme le roman d'I. CALVINO *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. L'auteur alterne les chapitres numérotés où le narrateur s'adresse directement au lecteur pour lui expliquer la difficulté qu'il rencontre à écrire un roman, et les incipits de roman qui se succèdent entre les chapitres mais qui ne sont jamais développés au-delà de quelques dizaines de pages. Le sujet du roman est-il alors l'écriture et la difficulté du narrateur ou les incipits successifs, et comment interpréter ces incipits intercalés entre les chapitres numérotés ?

peut inscrire le texte dans un genre ou un courant particulier. Il vise enfin à séduire le lecteur et à l'attirer vers ce livre. Dans *Seuils*, G. GENETTE (1987) indique que la première de ces trois fonctions est la seule réellement obligatoire. Les deux suivantes sont facultatives et leur ordre n'est en rien pertinent. Un titre peut être alléchant et n'avoir pourtant aucun rapport avec le contenu du livre, comme c'est le cas pour certains romans paralittéraires du XIX^e siècle. De même, un titre peut être partagé par plusieurs livres, ce qui rend nulle sa fonction de désignation, mais l'ancre souvent dans une tradition littéraire forte.

D'autre part, les notes présentes dans de nombreux textes montrent la fragilité de certaines frontières entre le texte et le périphrase. Lorsqu'elles sont insérées par l'auteur au moment de la rédaction, elles entrent en relation avec le texte et deviennent indissociables de celui-ci, puisqu'ils ont été pensés tous deux simultanément. Il est possible que l'auteur ajoute ces notes dans une édition ultérieure, ce qui montre leur importance pour le fonctionnement du texte. Dans ces deux possibilités, notes simultanées ou notes postérieures, celles-ci peuvent être fictives ou assumées par l'auteur. Dans ce cas, « le destinataire lui-même est à quelque titre fictionnel : dénégatif, fictif ou apocryphe » (GENETTE, 1987 : 342). Ce procédé est usité, par exemple, lorsque la narration est épistolaire. Le narrateur se voit ménager un espace d'expression dans les bas de page.

L'autre forme de note, qui nous amène à sortir du périphrase interne, est la note éditoriale. Elle « nous entraîne sur une autre frange du paratexte, puisqu'elle consiste en un commentaire extérieur, le plus souvent posthume, qui n'engage nullement la responsabilité de l'auteur » (*op. cit.* : 339). Comme la couverture, le format du livre ou la collection dans laquelle il est édité, ces éléments relèvent de la responsabilité, mais surtout du choix et de la décision de l'éditeur. L'auteur peut être consulté lorsque la publication se fait de son vivant, la décision finale relève cependant sans doute toujours de l'éditeur. L'évolution de l'édition a modifié ce rapport de l'auteur à l'objet fini. Alors qu'autrefois le mode de publication lui laissait parfois tout contrôle sur le livre vendu, le produit que nous connaissons aujourd'hui répond à des codes éditoriaux – voire marketings – qui échappent au créateur.

Répondant à ces codes, la fonction première de ce périphrase éditorial est, comme précédemment, de guider et d'attirer le lecteur. Il faut que le livre se singularise, qu'il annonce son contenu, qu'il soit remarqué et séduise le lecteur, soit les trois fonctions que nous avons déjà relevées pour le titre. Ce titre appartient au discours de l'auteur bien qu'il

puisse avoir été modifié sous l'influence de l'éditeur. Il constitue ainsi un cas particulier, à la limite entre les deux types de périphrase que nous avons distingué. Nous pourrions écrire la même chose à propos de l'illustration de couverture ou de l'inscription dans une collection, toutefois le rapport serait inversé. Tandis que le titre est d'abord le domaine de l'auteur, la couverture ou la collection se font avant tout chez l'éditeur, qui peut d'ailleurs les modifier au fil des rééditions.

L'épithète relève d'instances plus complexes et plus nombreuses. Il peut, bien entendu, être constitué par les discours que l'auteur et l'éditeur produisent à propos du texte. Nous n'avons pas distingué les épithètes public et privé ici, car ils ne peuvent être répartis en fonction de leur proximité ou de leur éloignement du texte. Ils forment au contraire ce premier ensemble qui est censé être proche du texte dans la mesure où ses locuteurs sont à l'origine du livre. Entretiens radiophoniques et télévisés, intervention de l'auteur, présentation du livre, ces prises de parole sont toutes assumées par les instances productrices du livre. Il est alors envisageable qu'elles présentent un caractère homogène. L'éditeur, comme l'auteur, visent à promouvoir le livre pour qu'il se vende et le présentent en conséquence. Leur discours est explicatif autant que valorisant, le caractère original du texte est mis en avant, afin de lui permettre de se singulariser et d'être visible dans la masse des œuvres publiées. La mise en avant de la personnalité de l'écrivain est parfois un autre mode de promotion du livre. Pour faire partie de l'actualité, un événement médiatique est plus ou moins organisé afin de faire connaître l'auteur et non son texte. Ce procédé publicitaire place l'instance locutrice devant le message produit et propose une vision extrême de l'individualisation de l'écrivain entamée au XIX^e siècle.

Le second épithète distingué dans la figure 28 n'est plus le fait de l'auteur. Il relève de l'éditeur, du service chargé de la promotion des livres au sein de la maison d'édition, d'une agence de publicité ou du libraire et du bibliothécaire eux-mêmes. Envoyer les livres d'une part, les commander d'autre part, sont suivis par une mise en place qui peut être accompagnée d'une note, d'un commentaire du libraire chargé de vendre ces livres. Il relaie la maison d'édition dans son rôle de promotion et peut faire connaître des textes pour lesquels il n'était pas prévu de publicité particulière. Des réseaux de libraires publient d'ailleurs des revues présentant les livres qu'ils souhaitent faire connaître. Il participe à la réception du texte, puisqu'il le place dans une position particulière par rapport à l'ensemble de la production littéraire. Il vise à influencer le choix du lecteur et à l'orienter.

On le voit à présent, le paratexte a un rôle plus large qu'un simple accompagnement du texte. Il n'est pas là uniquement pour le rendre public, ou pour le présenter. Il oriente d'abord le choix du futur lecteur, il lui permet d'envisager la lecture à venir, de faire des hypothèses, de construire un horizon d'attente, toutes choses essentielles pour la bonne conduite de cette lecture. Il la guide ensuite, en identifiant le texte et son auteur, en le séquençant en différents chapitres, en le commentant par des notes. Le paratexte, sous la forme de l'épitéxte ou du péritexte a donc réellement une dimension pragmatique, il agit sur le lecteur à des degrés divers.

L'apprenant, en tant que lecteur, est lui aussi soumis à ces effets lorsqu'il est face à un livre. Connaître le fonctionnement de l'objet-livre et de son paratexte peut alors lui permettre de se repérer parmi les différentes productions, mais également de développer un regard critique favorisant un choix conscient des procédés utilisés pour l'influencer.

2.2.1.2. La couverture, vitrine du livre

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à un élément fort du paratexte : la couverture du livre. Objet pluriel, elle peut prendre des formes diverses qui ont de multiples fonctions. Premier élément visible du livre, elle est également appel et promesse. Elle doit attirer le regard de celui qui cherche un livre, elle doit donner un aperçu – juste ou erroné – de ce qu'il contient qui donne envie d'aller plus loin. Elle peut être illustrée ou non, souple ou rigide, recouverte d'une jaquette... Elle est en étroite relation avec des choix éditoriaux plus larges, comme le format du livre ou la charte graphique de la collection.

La couverture du livre n'a cependant pas toujours eu cette apparence. Elle était autrefois beaucoup plus simple, ne présentant que les informations nécessaires à l'identification du livre et les mentions légales obligatoires. L'évolution des moyens techniques comme l'ouverture du champ littéraire à des productions plus variées ont entraîné une modification de la couverture qui s'est faite plus attractive. Les éditeurs ont dû attirer le regard pour se démarquer, introduisant la nécessité d'être original ou de mettre certains éléments en valeur. Les romans feuilletons publiés en volume ont ainsi été les premiers à voir leur couverture évoluer notablement. Les illustrations en tête de volume existaient depuis plusieurs siècles, sous la forme de petites gravures situées sur la page de titre lorsque le livre était relié. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la première de

couverture est entièrement illustrée. Elle présente un dessin en couleur commandé par l'éditeur et servant d'arrière plan aux indications habituelles du titre, du nom de l'auteur, de l'éditeur et du prix. Pour D. COUÉGNAS (2001), ce choix éditorial manifeste

« la nécessité vitale, qui commandait que l'illustration de couverture, cette affiche publicitaire en réduction fût saisie *instantanément*, appréhendée, déchiffrée de manière *univoque* par le regard afin de provoquer désir ou curiosité, conditions nécessaires d'une lecture ultérieure du roman. » (2001 : 60, l'auteur souligne).

Usant d'une typologie simplifiée, ces couvertures devaient exprimer clairement le groupe générique auquel appartenait le texte et faire entrer le lecteur dans un univers déjà rencontré dans les titres précédents. Il s'agissait de séduire et de marquer le lien entre le roman qui venait de paraître et ceux que le lecteur avait déjà pu lire.

Fort logiquement, les productions relevant du champ littéraire légitimé conserveront une première de couverture neutre, de couleur claire, mentionnant les informations habituelles : nom de l'auteur, titre, sous-titre, maison d'édition, année et lieu de publication. Refusant le caractère commercial du texte littéraire, les écrivains comme G. FLAUBERT auraient probablement contesté que celui-ci s'orne d'une illustration qui était parfois une affiche publicitaire réutilisée sur la première de couverture.

Cette opposition est maintenue encore aujourd'hui, bien que l'illustration soit désormais présente sur une grande partie des couvertures. Ainsi, la collection « Blanche » de Gallimard ne saurait être accompagnée d'aucune illustration⁸⁶, mais la réédition d'un de ses textes en format de poche dans la collection « Folio » de la même maison d'édition entraîne l'adjonction d'une reproduction de tableau, de sculpture ou de photographie artistique. Élément principale de ces couvertures, l'illustration ou son absence sont à considérer comme des manifestations symboliques fortes.

Une première de couverture sans image indique un statut institutionnel élevé, annonce un texte proche du pôle littéraire légitimé puisqu'il est d'ores et déjà reconnu par l'éditeur qui a choisi de le publier de cette façon. L'illustration, au contraire, ajoute un caractère mercantile à l'objet-livre qui touche évidemment le texte. L'édition de poche étant moins valorisée que le grand format, elle peut comporter une illustration, tout en conservant un caractère distinctif par le choix d'une œuvre artistique ou d'une image publicitaire.

⁸⁶ Il existe toutefois quelques exceptions à cette règle.

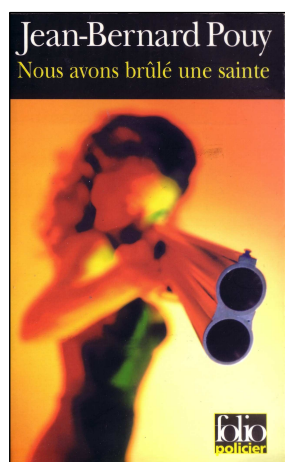
Cette question du format du livre importe donc lorsqu'il est question de couverture. Elle implique par exemple un espace plus ou moins important pour présenter une illustration, une qualité matérielle et une maniabilité différente. Le livre en grand format a longtemps eu un prestige qui différait aussi. Les petits formats étaient réservés aux romans paralittéraires, tandis que la production restreinte était publiée en grand format. L'arrivée du livre de poche a logiquement suscité des débats car ces publications étaient associées à une dévalorisation de l'objet-livre en tant que bien culturel. Les textes patrimoniaux ont mis deux décennies pour être réédités dans ces collections de poche, marquant la fin de cette période de questionnement.

Actuellement, l'ensemble des livres publiés est susceptible de comporter une illustration, les livres de poche, bien sûr, comme les grands formats. Parmi ceux-ci, différents choix sont faits par les maisons d'édition. Lorsque la collection ou l'éditeur est classé dans le champ de grande production, les couvertures sont généralement illustrées par une image qui recouvre l'intégralité de l'espace et constitue un arrière plan pour les mentions habituelles. La Série noire de Gallimard ayant changé de format, elle présente désormais ce type de première de couverture. Du côté des maisons d'édition au capital culturel plus marqué, la question de l'appel au regard se pose aussi. Les collections littéraires se voulant élitistes sont généralement de couleur claire et comportent uniquement des indications écrites. Certains éditeurs, pour rendre leur livre visible tout en maintenant leurs choix de présentation, ont fait le choix d'adjoindre une jaquette illustrée qui dissimule la couverture habituelle de la maison d'édition, tout en la conservant. D'autres placent un bandeau de lancement figurant la photo de l'écrivain, le prix reçu pour le livre ou une phrase d'accroche. H. NYSSSEN (1993) analyse ce phénomène comme ceci :

« À ces pratiques se reconnaît une inquiétude. D'un côté on entend préserver les traditions d'accueil ou d'apparat, et de l'autre on prend en compte les exigences modernes de la concurrence. C'est que l'on sait aujourd'hui – et l'on saura de plus en plus – que le premier média du livre est le livre lui-même. » (1993 : 71).

L'identité éditoriale et ce qu'elle implique disparaît devant l'obligation de trouver des lecteurs, et avant cela des acheteurs. Les maisons d'édition dont le nom est associé à un type d'écrit comme Gallimard, les Éditions de Minuit, Acte Sud, Grasset voient leur image menacée par cette nécessité. Le bandeau de lancement est alors une concession d'un faible niveau par rapport à la jaquette. Le premier pourra disparaître, du fait de l'éditeur, du lecteur ou même du libraire, tandis que la seconde est plus durable.

La présence d'une illustration n'interdit pas, cependant, de conserver une distinction entre pôles du champ littéraire. Si la plupart des livres de poche se présente accompagné par cette image, elle n'est pas la même chez tous les éditeurs et n'est pas placée de manière identique. Prenons l'exemple de deux romans édités chez Gallimard, dans la collection Folio. Dans le premier cas, il s'agit d'un roman policier considéré comme un classique de cette espèce générique, dans le second d'un classique scolaire de la littérature française.



Couverture de *Nous avons brûlé une sainte* de J.-B. POUY



Couverture de *Madame Bovary* de G. FLAUBERT

Figure 29 : Exemples de première de couverture

Le fond de couleur est la première différence entre ces deux sous-collections : Folio policier et Folio classique. Le premier est noir, tandis que le second est blanc, opposition stricte qui reprend le couple collection « Blanche » et « Série Noire », chez le même éditeur. Autre reprise, la charte graphique de la Série Noire est respectée par la couleur du nom de l'auteur et du titre. Cette sous-collection s'inscrit donc dans la lignée de cette collection fameuse, qui a connu ces dernières années de longues périodes d'inactivités nécessitant le recours à une autre collection pour publier à nouveau les textes les plus connus.

Ces deux couleurs sont emblématiques des normes implicites utilisées dans l'édition française. Chaque espèce générique est en effet liée à une couleur qui lui permet

d'être parfaitement visible. Ainsi, le noir est-il la dominante habituelle des romans policiers, accompagné par le jaune, sans doute utilisé par métonymie⁸⁷. Le rose est l'apanage des romans sentimentaux, de même que le rouge, et le gris identifie les couvertures de romans de science-fiction.

L'illustration elle-même est orientée différemment sur ces deux couvertures. Les textes classiques, chez Folio, sont présentés par une reproduction picturale qui occupe les trois quarts de l'espace, tout en conservant un bandeau blanc en haut et en bas de l'image. Certains écrivains se voient associer un peintre fixe pour chacun de leurs textes⁸⁸. Quand ce n'est pas le cas, le tableau ou l'œuvre choisie sont théoriquement en rapport avec le texte. Ils le présentent comme le fait l'illustration figurant sur le roman de G. FLAUBERT, tout en ajoutant une information. Il s'agit fréquemment de symboliser le personnage principal du roman, ou un événement particulier au cœur de la narration.

L'illustration du roman policier, au contraire, n'est pas l'œuvre d'un artiste. Il s'agit d'une commande réalisée à partir d'une photographie par un illustrateur. Nulle caution artistique ne figure donc dans cet espace paratextuel. Occupant la majeure partie de la première de couverture, cette illustration tend à maintenir une opposition marquée entre littérature légitimée et paralittérature. La première peut être associée à une autre œuvre artistique, ce caractère rejaillissant sur le texte. La seconde s'en tient à la photographie, sans caution artistique.

Outre cette illustration, la première de couverture mentionne différentes informations qui constituent une fiche d'identité pour le livre. H. NYSSSEN (1993) dénombre les mentions suivantes :

« le nom de l'auteur, sa qualité éventuelle (*de l'Académie française*), le titre du texte, le sous-titre ou sur-titre, la marque de l'éditeur, la dénomination de l'éventuelle collection et les noms de ces acteurs très particuliers que sont les préfaciers, postfaciers, lecteurs ou commentateurs (à quoi s'ajoute, s'il y a lieu, celui du traducteur) » (1993 : 41).

Cette fiche d'identité est aussi un appât, nous l'avons déjà dit. Le nom de l'auteur, s'il est connu, peut constituer une assurance pour le lecteur qui aurait apprécié ses dernières productions. Le nom de l'éditeur, quant à lui, garantit une certaine qualité dans le choix des manuscrits, une orientation récurrente dans la plupart des textes qu'il a édités, ou

⁸⁷ En italien, un « giallo » est un roman policier, ce mot désignant par ailleurs la couleur jaune.

⁸⁸ C'est le cas, par exemple, pour M. KUNDERA dont les textes sont toujours accompagnés par une reproduction de PICASSO.

une inscription littéraire particulière. La collection précise ces indications. Un préfacier fameux, maître de l'écrivain ou reconnu pour ses qualités propres d'écriture, apportera une caution institutionnelle, pseudo adoubement du texte. De même, un critique ou un théoricien de la littérature mettra en avant la reconnaissance institutionnelle dont bénéficie le texte.

Autres éléments constitutifs de la couverture, la tranche et la quatrième participent à la visée globale de cet espace péri-textuel et proposent au futur lecteur des indications qui visent à orienter son choix. La tranche reprend les couleurs adoptées par la première de couverture, le nom de l'auteur, le titre, l'éditeur et la collection. Elle peut aussi comporter un numéro correspondant au placement du titre dans la collection. Destinée à renseigner le lecteur lorsque le livre est placé dans un rayonnage, sa fonction informative prime, mais la présence d'indications génériques sous la forme d'un pictogramme de collection et d'une couleur dominante maintient un appel au lecteur.

La quatrième de couverture, au contraire, est un espace mixte qui allie les mentions légales obligatoires et les sollicitations du lecteur. Elle remplit un rôle complémentaire de celui qui est réservé à la première de couverture. Alors que cette dernière interpelle le futur lecteur ou l'acheteur, la quatrième nécessite un début de lecture qui le fait pénétrer dans le livre. Elle instaure un premier contrat de lecture en donnant des informations sur le texte. P. LANE (1992) distingue deux types de contrat de lecture instaurés par cet espace paratextuel, qui sont identifiés aux deux champs de production littéraire. Le premier est destiné aux lecteurs de la production élargie :

« [II] se définit principalement par un texte narratif [...] dans lequel l'histoire, les héros du roman, une thématique attractive (amour, aventure, exotisme) sont mis en avant. On y trouve également l'utilisation de toute une série d'éléments destinés à rapprocher le livre et son auteur du lecteur potentiel : la photo du romancier qui le rend plus familier, le rappel du titre et une notice bio/bibliographique dans laquelle le succès, la popularité de l'auteur sont soulignés. » (1992 : 99).

Les usages éditoriaux du champ paralittéraire ciblent alors un type de public qui compte sur la quatrième de couverture pour être informé du contenu du texte. L'auteur se fait plus réel, il est plus qu'un nom et les mentions signalant ses succès précédents ou des critiques élogieuses sont là pour rassurer le lecteur qui douterait de son choix. L'objectif est clairement d'attirer celui qui s'intéresse à cet espace péri-textuel et de poser les bases d'une relation plus longue.

Face à la quatrième de couverture d'un livre appartenant au champ de production restreinte, le lecteur dispose d'informations différentes. La visée esthétique dominante et affirmée nécessite de ne pas mettre en valeur le sujet du texte, pour mentionner le travail d'écriture de l'auteur. Le lecteur est invité à ne pas céder à l'illusion référentielle afin de percevoir la portée du texte qu'il va lire :

« la quatrième de couverture opère une distanciation avec l'histoire racontée dans le roman, la narration passe nettement au second plan. C'est la description qui est le mode de textualité dominant. L'écriture est mise en avant ; la morale dominante est prise à contre-pied par un non-conformisme complice. » (*op. cit.* : 100)

Le contrat de lecture proposé au lecteur implique d'adopter une distanciation identique face au texte. Cette courte description qui figure sur la quatrième de couverture constitue donc un guide de lecture et, tout en présentant le texte et son auteur, concourt à l'inscrire dans un espace restreint du champ littéraire. Comme l'appartenance à une collection ou l'éventuelle illustration de couverture, elle oriente la perception du livre de façon à attirer l'attention et le lecteur.

Le paratexte apparaît alors accompagné de sa fonction principale : la séduction. Le périphrase est orienté pour attirer le regard, l'épithète est construit pour attirer l'attention. Guider le lecteur et lui permettre de lire le texte comme l'auteur l'a voulu est le second objectif de ce discours à la fois auctorial et éditorial. Il les relie en opérant une médiation et une conversion médiatique. Le texte devient livre, il est rendu présentable et peut être mis à la disposition d'un lectorat.

La couverture dans son ensemble participe ensuite à l'identification et au classement du texte dans une catégorie générique, elle affiche les choix de l'auteur pour atteindre les lecteurs qui correspondent théoriquement à ce genre. Bien identifié, un livre peut trouver son public, et inversement.

Par ailleurs, l'illustration figurant fréquemment sur la première de couverture distingue deux types de production, elle doit interpeller le lecteur et l'inviter à s'approcher pour aller jusqu'à la quatrième de couverture. Lisant la description ou l'annonce de l'intrigue qui y figure, il entre dans l'antichambre du texte et n'a plus qu'à se laisser prendre par le contrat de lecture ainsi engagé.

2.2.2. Attirer le lecteur

Dans sa conceptualisation du paratexte, G. GENETTE (1987) évoque brièvement l'épitéxte éditorial constitué par les affiches ou placards publicitaires, les communiqués et les prospectus, les bulletins périodiques des éditeurs ou les dossiers de presse. Il ne décrit pas ce type de document en détail parce qu'il « n'engage pas toujours de manière très significative la responsabilité de l'auteur, qui se borne le plus souvent à fermer officiellement les yeux sur des hyperboles valorisantes liées aux nécessités du commerce » (1987 : 349).

Il est vrai que la publicité émane de la maison d'édition pour qui il est nécessaire de faire connaître l'ouvrage publié. Elle ne relève pas de l'instance auctoriale, ce qui serait contreproductif. Elle participe pourtant à la constitution d'un horizon d'attente chez le lecteur car elle peut lui présenter le livre avant même que celui-ci ne soit à sa portée. Elle doit alors être assez efficace pour permettre une identification rapide et donner envie au lecteur d'aller plus loin.

Ces documents publicitaires fonctionnent à la manière des première et quatrième de couverture, dont ils reprennent certains attributs. Ils mentionnent le nom de l'auteur, le titre du livre, généralement sous la forme d'une reproduction de la première de couverture. Le spectateur de cette publicité connaît ainsi le visuel associé au texte, ce qui pourra faciliter un éventuel achat. Le nom de la maison d'édition figure en bonne place, ainsi que des extraits de critiques valorisantes pour le texte ou aguichantes pour le lecteur. Ces commentaires élogieux touchent la maison d'édition puisqu'ils valident le choix de l'éditeur et cautionnent son jugement. Par ce procédé, la publicité met en valeur le livre comme l'éditeur. Un court résumé et/ou une formule brève peuvent encore figurer en guise d'accroche, reprenant le procédé du texte placé habituellement en quatrième de couverture. Percutante, cette phrase redouble le titre et fonctionne comme un sous-titre explicatif, elle manifeste le caractère publicitaire du document tel un slogan. Cet usage est confirmé par le fait qu'elle ne figure que rarement sur la publicité lorsque le livre présenté relève de la littérature légitimée. Enfin, les couleurs choisies pour les arrière-plans de ces espaces commerciaux correspondent aux codes couleurs utilisés sur les couvertures.

La publicité serait alors une première prise de contact entre le livre et le lecteur, suivie par la découverte de la première et de la quatrième de couverture, puis par celle du texte. Approche progressive du livre, ces étapes suscitent des hypothèses à propos de

l'inscription générique du texte, de son contenu, du mode de lecture à adopter. Elles créent des attentes chez le lecteur.

Pour faire son choix parmi les livres à sa disposition, l'apprenant gagnera à connaître le fonctionnement de ces publicités. Elles concourent à faciliter son approche du texte et lui donnent des informations sur le livre et la maison d'édition. Pour l'accès à la lecture littéraire et l'acquisition d'une compétence lectoriale, le document publicitaire peut être utilisé seul ou pour présenter le livre qui sera lu ensuite. Il est également pluriel et montre des différences de traitement lorsque le livre appartient à la littérature légitimée ou à la paralittérature.

2.2.2.1. Publicité et littérature

La liste non exhaustive proposée par G. Genette (1987) et rappelée plus haut ne permet cependant pas de définir la publicité. Elle peut être de différents types, émaner d'instances nombreuses et porter sur des produits très variés. G. LUGRIN (2005) a analysé différentes publicités présentes dans la presse écrite et en a déduit une typologie que nous allons reprendre ici. Il distingue ainsi en premier lieu les publicités appartenant à l'espace non payant du journal, et celles qui figurent dans l'espace payant. Dans le premier, les jeux, les mots-croisés et les romans-feuilletons côtoient l'agenda et l'horoscope. Dans le second se trouvent les avis commerciaux ou privés, les annonces et les publicités commerciales, celles qui vont nous intéresser plus particulièrement.

Se signalant nettement à l'attention du lecteur, ces espaces dédiés à une activité commerciale peuvent être définis comme suit :

« La publicité est une communication partisane s'accomplissant dans un contexte concurrentiel. Relayée par un support médiatique de masse ouvertement rémunéré, elle favorise l'échange de produits, de services ou de pensées dans un but précis, entre deux entités, dont la première, généralement bicéphale (annonceur visible et agence invisible), est clairement identifiée et la seconde ciblée mais aléatoire. » (LUGRIN, 2005 : 220)

Destinée à séduire celui qui la lit, elle est construite pour mettre en valeur le produit qu'elle vante et pour inciter son spectateur à s'y intéresser. Elle doit attirer l'œil et reste toujours subjective, tant sa force laudative doit se manifester pour être efficace. Cette définition met toutefois en exergue la difficulté de toucher leur cible pour ces documents. Dans un journal, comme dans la rue, le lecteur est soumis à une grande quantité d'espaces

publicitaires qu'il ne peut pas toujours éviter. Ce qui ne signifie pas qu'il y porte une grande attention.

De plus, dans notre cas, le type de produit vanté par ces publicités est particulier. Le livre n'est pas un produit commercial comme les autres. Il peut être considéré comme un objet culturel dont la commercialisation ne doit pas répondre aux règles habituelles. Pourtant, la publicité est utilisée par les éditeurs, qui rappellent alors ce caractère marchand dont il est difficile de faire abstraction.

Autre inconvénient inhérent à la publicité, elle vise à toucher un public bien spécifique, celui des lecteurs potentiels du livre affiché. Or, ces lecteurs ne sont pas toujours très nombreux et ce que l'on nomme aujourd'hui la « cible » du produit est une entité qui peut être bien difficile à cerner pour un livre qui n'est pas encore paru. En 1978, R. ESCARPIT s'interrogeait déjà sur l'inadéquation possible entre la publicité et le livre :

« L'inconvénient des techniques publicitaires habituelles est qu'elles s'adressent au public en général et non au public que vise l'éditeur : sur 1000 personnes touchées par la publicité, il n'y en a peut-être que dix ou vingt supposées susceptibles de s'intéresser au livre, alors que les 1000 peuvent s'intéresser à un savon, à une marque d'apéritif ou un article ménager. Pour qu'elle soit rentable, il faut concentrer la publicité sur les dix ou vingt personnes qui ont une chance, si lointaine qu'elle soit, d'être influencées par elle. » (1978 : 69).

L'auteur propose donc de restreindre le public touché par ces publicités afin de cibler les quelques futurs lecteurs qui pourront être intéressés. Cette proposition est intéressante pour l'enseignant qui souhaite travailler à partir de ces publicités, parce qu'elle va lui permettre d'orienter ses recherches de supports pédagogiques vers les types d'écrit qui sont susceptibles de toucher les lecteurs des livres vantés. Revues grand public spécialisées, rubriques de magazine portant sur les livres, suppléments de grands quotidiens vont lui offrir de nombreuses publicités dans des formats variés et portant sur des titres différents. Il arrive qu'un roman fasse l'objet d'une campagne publicitaire plus large, comme ce fut le cas pour le *Da Vinci Code* de D. BROWN, mais cela reste rare.

La presse n'est pas l'unique support à accueillir des publicités pour des romans ou des essais littéraires. Elle est néanmoins le plus adéquat, car son média est identique à celui du livre. Sur les chaînes de télévision, au contraire, le spot publicitaire semble peu adapté pour vanter un produit écrit. Il existe des programmes courts qui prennent quelques minutes pour décrire l'intrigue du livre et son auteur, qui sont à signaler mais ne sont pas assimilables à des publicités. La radio, en revanche, semble plus intéressante. Elle convient à la présentation rapide d'un nouveau titre par le biais de la lecture de ses premières lignes

ou d'un rapide résumé. Ces publicités ne font pas de place à l'image, ce qui est compensé par une insistance sur le titre et le nom de l'auteur. L'existence des livres audio montre la compatibilité entre lecture et écoute d'un texte, ce qui peut expliquer l'utilisation de ce mode de communication publicitaire.

2.2.2.2. Deux exemples de supports publicitaires

La publicité visuelle, présente dans la presse écrite, est toutefois en plus grand nombre et c'est elle que nous allons observer plus particulièrement. Poursuivant notre quête d'informations qui permettent de déterminer les critères qui rassemblent ou distinguent littérature légitimée et paralittérature, nous allons nous intéresser à la répartition de ces publicités.

La littérature légitimée refuse d'attribuer un caractère commercial aux textes qui la constituent. Il serait donc logique qu'il n'existe pas de publicité la concernant. La paralittérature, à l'inverse, parfois appelée « littérature commerciale », est probablement régulièrement vantée dans des espaces publicitaires. La nature du support, du magazine ou du journal où figure la publicité a sans doute également un rôle dans les choix des éditeurs. Leur lectorat diffère et le prestige de la publication peut agir sur le livre qui y figure.

Nous prendrons pour premier exemple la revue mensuelle *Lire*: fondée en 1975 par B. PIVOT et J.-L. SERVAN-SCHREIBER. Le positionnement éditorial de cette publication exprime le souhait de « guider [le lecteur] à travers les publications, toujours plus nombreuses, de romans, essais, documents » et encourage à « découvrir les nouveaux auteurs comme les valeurs sûres »⁸⁹. Une certaine diversité dans le choix des livres présentés dans ses pages est donc mise en avant, mais avec le souci de guider et d'aider les futurs lecteurs. Les thèmes choisis sont très variés, reflets de la volonté de découverte énoncée plus haut. Le numéro 355 (mai 2007), par exemple, est consacré à Corto MALTESE, héros de bande dessinée, tandis que le numéro 354 (avril 2007) est un « Spécial polar ». Ils montrent tous deux que la volonté d'amener à la lecture par un choix varié de livres est effectivement respectée.

Toutefois, dans les pages de la revue, les auteurs interviewés sont fréquemment ceux dont la production écrite est romanesque et en voie de reconnaissance, comme F. VARGAS, P. AUSTER ou F. CHANDERNAGOR. Si le prestige de ce magazine n'est pas le même que celui de la *Revue des Deux Mondes* autrefois ou du *Magazine Littéraire*

⁸⁹ Informations disponibles sur le site <http://www.expressroulartaservices.fr/fiche.asp?id=37>

aujourd'hui, il parvient à afficher une image positive et accessible grâce à ses créateurs et à la variété des critiques proposées. Les lecteurs sont au rendez-vous et certaines appréciations sont citées pour faire la promotion des livres concernés, comme celles de B. PIVOT. Le capital symbolique de *Lire* est donc celui d'une revue qui parle de littérature tout en s'adressant à un public varié.

Nous avons observé quatre numéros de cette revue afin de relever le nombre de publicités présentes et le type d'objet visé par ces pages. Pour pouvoir observer le rôle de ces espaces publicitaires, nous avons distingué les romans récemment publiés, ceux qui ont été récompensés par un prix, car cela leur assure une publicité, puis la littérature patrimoniale, les textes de critique littéraire, les essais et le genre paralittéraire du roman policier, et enfin la bande dessinée qui fait l'objet d'un numéro et d'une rubrique régulière dans le magazine. Nous précisons le nombre de publicités portant sur un autre type de produit afin de disposer d'un critère de comparaison. Comme elle influe sur l'espace publicitaire, nous mentionnons également la thématique de chaque numéro.

Numéro et thème Type de publicité	353 : autobiographie	354 : Polar	355 : Corto Maltese	356 : Écologie
Roman contemporain	6	6	5	2
Roman primé	2		1	
Littérature patrimoniale				1
Critique	1		1	1
Essai	1	1	1	
Roman policier		6		
Bande dessinée			2	
Publicité autre	9	9	8	9
Total	19	22	18	13

Tableau 10 : **Présence de la publicité dans la revue mensuelle *Lire* :**

L'observation de ce tableau nous apporte des informations de plusieurs ordres. La plus visible est l'absence de publicité portant sur la littérature patrimoniale. Nous avons uniquement relevé dans le numéro 356 une publicité pour le dernier livre de J. d'ORMESSON que nous avons placé dans cette catégorie en regard de son appartenance à

l'Académie française. Les essais, eux aussi peu nombreux, sont parfois des rééditions comme l'anthologie de V. SCHËLCHER, mais il s'agit plus fréquemment d'auteurs inconnus.

Il semble que le type de publicité le plus fréquent soit celui qui porte sur la production récente. Il faut faire connaître les dernières parutions, rappeler les prix littéraires et montrer la qualité d'un livre en citant les critiques parus qui n'ont pu être mentionnées sur la quatrième de couverture lors de la première édition. Ces citations, qui se portent caution lorsqu'elles sont extraites de revues ou de quotidiens eux-mêmes reconnus⁹⁰, peuvent aussi être des phrases d'anonymes qui sont censés, grâce à leur métier, avoir quelques connaissances en la matière⁹¹. Trois catégories apparaissent déjà qui hiérarchisent les produits que deviennent les livres. Sans citations, les ouvrages dont l'auteur est peu connu tentent de se faire une place à côté des romans pour qui les lecteurs témoignent et des écrivains à succès qui disposent de véritables slogans publicitaires.

En outre, il faut relever le nombre variable de publicités dans ces différents numéros du magazine, ainsi que leurs thèmes. Répondant à l'appel de R. ESCARPIT (1978) rappelé plus haut, les éditeurs profitent de la thématique mensuelle pour toucher des lecteurs potentiellement plus réceptifs qu'à l'ordinaire. Ainsi, pour les romans policiers, six publicités sont présentes dans le « spécial polar ». Certaines vantent plusieurs titres simultanément et aucune autre ne figure dans les numéros 353, 355 ou 356. Ce numéro étant destiné aux lecteurs de *polars*, ou à ceux qui s'y intéressent, il semble pertinent d'y faire figurer plusieurs espaces publicitaires. Lorsque le thème est plus généraliste, les publicités le sont aussi et ne portent plus sur les titres appartenant à ce genre, bien que certains romans policiers soient cités dans les pages du magazine. Le *polar* est un genre spécifique qui attire les lecteurs, ce que le nombre plus important de publicités dans ce numéro montre assez bien.

Enfin, le léger déséquilibre entre les publicités portant sur des livres et celles représentant d'autres produits est en général à la faveur de la production littéraire, mis à part dans le numéro consacré à l'écologie. C'est là une particularité des revues spécialisées

⁹⁰ Dans le magazine *Lire* n° 353, une publicité pour le roman *Dans le scriptorium* de P. AUSTER cite la critique de F. BUSNEL de *L'Express*, et le roman de M. DUGAIN *Une exécution ordinaire* est jugé par B. PIVOT dans *le Journal du Dimanche*. Dans le premier cas le nom du journal est gage de qualité, tandis que dans le second, le critique lui-même est associé à une émission littéraire télévisée reconnue.

⁹¹ Dans le magazine *Lire*: n° 354, une publicité pour le roman *Elle s'appelait Sarah* de T. de ROSNAY rapporte les paroles de « Olivier Augier, Librairie Arts et Livres "Un des meilleurs romans que j'ai pu lire ces derniers mois" » ou « Véronique Bruneau, Le Pavé du Grand Plaisir "Je l'ai lu comme un thriller" » qui place par ailleurs le thriller en norme de qualité supérieure pour un roman.

qui ont la possibilité de présenter des publicités en rapport avec leur contenu, ce qui permet aux annonceurs d'être sûrs de toucher une grande partie de leur cible. Il est également possible d'y voir le signe de la qualité de cette publication qui parvient à attirer les éditeurs par son image.

Afin de comparer ces remarques avec celles portant sur une publication se voulant plus élitiste, nous avons observé la présence de publicités portant sur le livre dans plusieurs numéros du quotidien *Le Monde* et dans son supplément *Le Monde des Livres*, diffusé chaque jeudi. Nous avons choisi 7 numéros publiés du 19 avril 2007 au 25 mai 2007, période également couverte par deux numéros de *Lire*: observés plus haut. Le premier journal, le numéro 19357, est sans supplément, publié le mercredi, et nous servira de témoin. Il nous permettra de faire des comparaisons et de mesurer la différence qui peut exister entre l'édition habituelle du journal et celle qui s'accompagne du supplément. Nous avons choisi un seul exemplaire de ce type car après observation, les commentaires qu'il permet sont généralisables à une grande partie des éditions quotidiennes du *Monde*.

Dans ce numéro sans supplément, les publicités portant réellement sur la littérature sont absentes. Seule figure une publicité pour une bande dessinée qui peut être mise en relation avec celles observées dans la revue mensuelle *Lire*:. Le statut accordé à ce genre est pourtant différent dans le quotidien. La comparaison avec le n°19369 montre que pour un nombre identique de publicités littéraires, la bande dessinée fait place à un essai, symboliquement dominant. Il semble également que l'édition quotidienne puisse présenter des publicités pour tous types d'écrit tandis que l'édition du jeudi daté du vendredi restreint le domaine des livres possibles, pour qu'ils correspondent au lectorat supposé du supplément.

La principale différence qui se présente ensuite entre les journaux et les suppléments porte sur la quantité de publicités généralistes et d'espaces publicitaires dédiés aux livres. Très nombreuses dans les journaux, où elles sont en nombre supérieur à celui des publicités pour les livres, elles le sont moins dans les suppléments dont l'espace disponible est aussi plus réduit. Cela montre, une fois encore, que les éditeurs ciblent les lecteurs de ces publicités et choisissent de préférence des supports bien identifiés pour présenter les livres de leur catalogue.

N° journal Date Type de publicité	19357 19/04/07	19358 20/04/07		19364 27/04/07		19369 04/05/07		19375 11/05/07		19381 18/05/07		19387 25/05/07	
	journal	Jou.	Sup.	Jou.	Sup.	Jou.	Sup.	Jou.	Sup.	Jou.	Sup.	Jou.	Sup.
Roman contemporain			4	1	1		2	1	2		1	1	5
Roman primé					1		1						
Essai			1	1	1	1		1		1		1	
Bande dessinée	1												
Magazine et Hors série	1	4		4		1	1	2				2	
Publicité autre	18	21	3	10		15	3	16	4	6	4	14	4
Total	20	25	8	16	3	17	7	20	6	7	5	18	9

Légende : Jou. : journal *Le Monde* Sup. : supplément *Le Monde des Livres*

Tableau 11 : Présence de la publicité dans le quotidien *Le Monde* et son supplément hebdomadaire *Le Monde des Livres*

Le nombre d'espaces publicitaires est relativement régulier dans les exemplaires observés, mis à part dans l'édition du 18 mai 2007. De même, les suppléments réservent un espace constant à ces publicités, sauf l'édition du 27 avril 2007 où elles ne sont que trois. Les formats occupés et les types de publicités sont variés dans les journaux, souvent dédiés à des produits de luxe ou à des magazines ayant un capital symbolique plutôt élevé comme *Courrier International* ou *Télérama*.

La publicité concernant les livres émane d'éditeurs dominants, comme Gallimard dont la collection « Folio » fait l'objet de deux publicités sur trois relevés au total. Plusieurs titres sont présentés conjointement pour faire la promotion de cette collection qui reprend l'image de la collection « Blanche » du même éditeur. Bien que peu nombreuses, ces quelques publicités peuvent indiquer une influence du supplément sur le contenu publicitaire du journal qui s'oriente dans la direction du lectorat de ce supplément.

Dans *Le Monde des Livres*, les publicités qui ne relèvent pas de cette thématique sont moins nombreuses. L'espace disponible est bien plus réduit, ce qui limite les encadrés réservés à la publicité. Le rapport entre les espaces publicitaires portant sur des livres et ceux qui concernent des produits différents est relativement équilibré dans la plupart des suppléments observés, ce qui peut surprendre. Les lecteurs de ce supplément sont pour la plupart d'éventuels futurs lecteurs qui s'intéressent au livre. Leur attention est donc sans

doute plus importante dans le supplément, ce qui pourrait impliquer une majorité de publicité portant sur la littérature, le manque d'espace invitant à l'efficacité. Or ce n'est pas le cas. Cependant, les produits non littéraires vantés dans les publicités appartiennent pour la plupart à des domaines proches du livre, comme des librairies, un site Internet de vente de livres épuisés ou des bibliothèques. Dans les publicités littéraires, les livres mis en avant ont été primés par le prix Fémina ou le Booker prize, signe d'une certaine reconnaissance. Ils sont édités chez Belfond, Gallimard, Albin Michel ou Viviane Hamy, maisons d'édition qui ont un capital symbolique moyen ou élevé et, pour certaines, une grande puissance économique. Elles se distinguent aussi par leur préférence pour le grand format. Il s'agit donc, dans cette publication, de présenter des livres ayant déjà une image, par le truchement de l'éditeur ou d'un prix accordé, image qui correspond à celle que le journal souhaite voir véhiculée.

D'une manière générale, le quotidien *Le Monde* comporte donc peu de publicités présentant des livres dans ses pages, tout comme son supplément. Lorsque ces publicités sont présentes, elles occupent fréquemment la une ou la dernière page du journal et concernent des collections ou des titres déjà reconnus par des prix, ce qui peut confirmer l'influence potentielle de l'image du livre présenté sur le support associé.

Revenons à la revue mensuelle *Lire*: pour observer les différences ou les similitudes qui peuvent exister entre ces deux publications. Il apparaît tout d'abord que le nombre total de publicités est très proche dans ces deux publications et parfois légèrement supérieur dans le quotidien, bien que le nombre de pages soit différent, une centaine pour le magazine et une quarantaine pour le quotidien.

La surface disponible du magazine est exploitée de façon plus segmentée, la publicité étant disposée sur une page complète ou une demi-page. Les délimitations sont claires et l'espace publicitaire ne se mêle pas au discours de la revue. Les demi-pages qui côtoient le contenu journalistique de la revue ne présentent que des livres, tandis que les pages complètes peuvent être consacrées à d'autres types de produits. Le quotidien, au contraire, subdivise la page en colonne et peut proposer des quarts de pages ou des bas de colonnes à ses annonceurs. Plus malléable, il a la possibilité de présenter plusieurs publicités sur une même page sans qu'il lui soit impossible d'y placer son propre texte. L'espace semble davantage partagé dans cette formule où texte et publicité sont imbriqués. En revanche, il n'y a pas de différence de traitement en fonction du type de livre.

Dans les deux publications, le roman contemporain, en général très récent, et les essais ont une position constante. Les textes patrimoniaux n'ont apparemment pas besoin de publicité, les ventes étant assurées par l'usage scolaire. Quelques éditeurs, comme Albin Michel ou Gallimard, sont présents dans les deux espaces et des croisements de citations sont opérés. Une des critiques de B. PIVOT, publiée dans *Lire*: est citée pour vanter un livre dans *Le Monde*, tandis que *Le Monde des livres* est également convoqué pour appuyer un avis chez son homologue mensuel. Le nombre limité de publications de ce type amène les publicitaires des maisons d'édition à opérer ce genre d'échanges et à parler parfois des mêmes ouvrages. Les objectifs éditoriaux sont cependant différents et le supplément du *Monde* s'accompagne d'une image symboliquement élevée qui le désigne comme une source sûre d'information.

Comme le dit P. JOURDE (2002) dans son ouvrage critique sur une partie de la production littéraire actuelle « pour les métiers liés à la culture, professeurs, artistes, écrivains, il constitue l'outil d'information privilégié » (2002 : 47). Mais l'auteur ne s'arrête pas là et dénonce ensuite l'évolution actuelle du supplément : « peu à peu, quels que soient le talent ou la rigueur de certains de ses collaborateurs, *Le Monde des livres* ne fait plus autorité en matière littéraire. Sa crédibilité s'effrite. Son domaine est toujours plus étriqué. » (JOURDE, *op. cit.* : 48). Il est possible que cette perte de pouvoir symbolique – et de lecteurs – n'engage plus les éditeurs à figurer dans ces pages. Au contraire, la revue *Lire*: gagne régulièrement de nouveaux lecteurs et a été primée pour l'année 2006, ce qui pourrait expliquer que l'on retrouve dans ces deux espaces des éditeurs comme Gallimard.

Deux interprétations de ce fait sont possibles. Soit l'éditeur accepte de figurer dans une revue que l'on peut considérer comme liée à la consommation du livre, parce qu'il a toujours besoin d'atteindre un chiffre minimal de vente et ne peut se soustraire totalement au marché. Soit la revue a acquis un capital symbolique qui invite aujourd'hui les éditeurs, quels qu'ils soient, à être présents dans ses pages. Même si le livre n'est pas un produit comme les autres, la loi du marché est toujours une donnée importante pour une maison d'édition. Toutefois, la seconde hypothèse est sans doute également valable dans le cas de la revue dont il est question ici.

Le choix des éditeurs est par conséquent fonction du lectorat et du capital symbolique qu'ils prêtent à une publication. Le thème particulier de certains numéros les attire ensuite, car cela permet d'affiner l'image du lecteur virtuel que la publicité prend pour cible. Ainsi, les livres les plus fréquents dans tous les numéros observés sont ceux qui

sont désignés par la mention « roman ». Les romans policiers, comme les bandes dessinées sont concentrés dans les numéros qui leur sont consacrés.

Un nouveau critère de distinction entre littérature légitimée et paralittérature émerge ici. La littérature institutionnelle reconnue n'a apparemment pas besoin de la publicité et n'y figure quasiment jamais. La littérature contemporaine et les publications récentes, au contraire, sont directement concernées par ce procédé, tandis que les genres considérés comme paralittéraires sont réservés aux publications portant explicitement sur le genre en question.

On le voit, le livre entretient une relation ambiguë avec la publicité. L'institution de la littérature souhaiterait sans doute ne pas voir les livres soumis aux règles de ce symbole de la société de communication. Il n'est cependant plus possible aujourd'hui d'envisager qu'un éditeur choisisse de publier uniquement des textes dont la diffusion serait restreinte, par choix ou par manque d'information à destination du public. Il lui faut vendre un minimum de volume pour pouvoir exister et la publicité peut être un bon moyen d'assurer ce minimum.

2.2.2.3. La publicité au cœur du livre

Signalons pour terminer qu'une autre forme de publicité est possible au sein même du livre. Au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, un encart publicitaire était fréquemment inséré dans les romans-feuilletons. Il pouvait annoncer le volume suivant lorsqu'il s'agissait d'un ouvrage comportant plusieurs fascicules, d'un titre de la même série ou thématiquement proche et publié chez le même éditeur. Le public était ciblé en fonction du livre qu'il venait de se procurer, l'encart publicitaire présentant un texte du même ordre que celui récemment acheté.

Cette pratique tend à se développer de nouveau. Elle est restée longtemps l'apanage de la littérature sentimentale, les éditions Harlequin, par exemple, réservant toujours plusieurs pages en fin de volume pour annoncer les publications des deux mois à venir. Il s'agit dans ce cas d'un type de roman particulier publié périodiquement, dont les différents titres répondent à un cahier des charges assez précis, ce qui entraîne une standardisation des publications. Le lecteur – ou plutôt la lectrice dans ce cas – qui lit ces livres s'attend à une certaine répétition, ce qui permet ce système d'annonce.

Depuis quelques années, chez plusieurs éditeurs de collections de poche plus généralistes, les publicités intérieures sont remises au goût du jour, comme on le voit chez

Pocket. Dans ce cas, les romans présentés sont ceux de l'écrivain ayant écrit le livre où ils figurent, et des auteurs reconnus institutionnellement peuvent être associés à ce procédé. Il réinstalle pourtant le système de consommation dans le livre et le repositionne en tant que produit. Rappelant le roman feuilleton, il tend à déplacer l'image du roman consacré, malgré une présentation différente.

Voici deux exemples de publicités de ce type présentes dans des romans situés dans des positions différentes du champ littéraire. L'une figure sur la troisième de couverture du roman *La Demoiselle d'honneur* de P. MARSHALL⁹², édité chez Harlequin. La seconde est au même emplacement dans le roman *L'attentat* de Y. KHADRA⁹³, publié chez Pocket.



Publicité de troisième de couverture insérée dans *La Demoiselle d'honneur* de P. MARSHALL



Publicité de troisième de couverture insérée dans *L'attentat* de Y. KHADRA

Figure 30 : Exemples de couvertures mentionnant une publicité

La principale différence entre ces deux publicités réside dans leurs présentations. Le fond blanc qui accompagne le roman de Y. KHADRA met en valeur la reproduction de couverture qui constitue l'un des éléments principaux de cette publicité, avec la citation du *Magazine Littéraire*, dont la critique semble être un gage de qualité. Au contraire, le roman

⁹² MARSHALL Paula, 2006 : *La Demoiselle d'honneur*, Première partie de la saga *Au nom de la Reine*, éditions Harlequin, coll. Les Historiques, 352 p.

⁹³ KHADRA Yasmina, 2005 : *L'attentat*, Julliard, Pocket, 246 p.

de P. MARSHALL comporte trois éléments, la date de parution, le titre et la couverture, présentés sur un fond reprenant l'illustration de couverture. Le prix, signe principal de l'appartenance du livre au système de consommation, est indiqué sous l'argumentaire qui est là pour convaincre de futures lectrices. Ces deux publicités illustrent deux modes de présentation opposés, qui correspondent aux deux pôles du continuum littéraire. Dans le premier cas, le livre est présenté sous l'apparence d'un volume, l'objet-livre est convoqué, prolongeant l'illusion référentielle de mise dans le texte. Dans le second, la simplicité est de rigueur et la couverture doit suffire à présenter le roman, néanmoins accompagnée par une citation valorisante.

Cet espace publicitaire potentiel qu'est la deuxième ou la troisième de couverture, peut donc être exploité avec de légères variantes selon le genre du roman concerné. Il diffère de ce dont nous avons parlé précédemment, dans la mesure où sa position le lie intimement au livre dans lequel il figure et le place dans le périphrase, et non dans l'épithète. Il peut prendre la forme que nous venons de voir, celle d'un encart cartonné inséré au milieu du volume, ou de quelques pages placés à la fin du livre. Il se distingue de la liste des ouvrages publiés dans la même collection figurant dans les dernières pages, car il est constitué d'un argumentaire ou d'une citation chargée d'interpeller le lecteur et est souvent placé autour d'une reproduction en couleur de la couverture. L'objectif est de frapper le regard et d'inciter à acheter le livre, et non uniquement d'informer de l'existence d'une liste de publications. Bien entendu, cette liste des publications est également une publicité, elle est cependant moins visible et moins incitative que la mise en valeur d'un titre particulier. Dans le roman de Y. KHADRA, la présence de résumés de plusieurs romans du même auteur peut représenter une variante élaborée de cette liste.

Cette forme de publicité interne au livre, appartenant au périphrase éditorial, brouille donc les limites fixées entre le périphrase et l'épithète pour toucher plus sûrement la cible envisagée par l'éditeur. Elle utilise les mêmes procédés qu'une publicité figurant dans une revue, mais de façon plus efficace, comme le faisaient les éditeurs du XIX^e siècle. Le lecteur est ciblé et invité à prolonger le plaisir qu'il a pu ressentir à la lecture de ce livre en se procurant celui que l'éditeur lui indique.

La publicité est indéniablement un symbole de la société de consommation et l'évoquer rappelle que le livre est aussi un produit commercial. Elle apparaît pourtant comme un mal nécessaire et indispensable pour les maisons d'édition qui veulent faire

connaître leur production. Touchant le lecteur en dehors de la présence du livre, au hasard de ses lectures et parfois sur les ondes de radio, l'espace publicitaire amène à la lecture et constitue une première accroche du futur lecteur. Ainsi attiré, celui-ci peut ensuite se rendre dans une librairie, aller sur Internet, dans un supermarché ou une grande surface culturelle pour atteindre l'objet-livre, prendre connaissance de la couverture et enfin du texte. La publicité peut aussi amener le futur lecteur à entrer dans un lieu où il trouvera des livres à vendre, l'inciter à pénétrer dans un endroit dont il n'est peut-être pas familier.

2.2.3. Librairies et autres lieux

Le livre, en tant qu'objet, est disponible dans différents lieux qui répondent chacun à des caractéristiques différentes et peuvent s'orienter vers telle ou telle partie de la production littéraire. Ils peuvent également s'adresser à un type de lecteur particulier.

La librairie semble en effet être l'endroit le plus évident pour acheter un livre. Elle n'est pourtant pas le seul et certains lecteurs se rendent plus volontiers dans des lieux généralistes, moins marqués culturellement. Plus ou moins commerciaux, plus ou moins culturels, ces points de vente ne proposent pas tous les mêmes titres, ce qui peut constituer un nouvel élément distinctif.

Prenons pour premier exemple la librairie indépendante, qui peut proposer une grande diversité de livres ou être spécialisée dans un domaine particulier. Dans les librairies de taille moyenne, 50 000 titres sont généralement disponibles qui recouvrent des domaines variés comme les livres d'art, la littérature, la vie quotidienne, la bande dessinée et, bien sûr, les ouvrages scolaires dont les ventes sont importantes⁹⁴. Les clients de ces librairies appartiennent principalement aux catégories socioprofessionnelles⁹⁵ des cadres supérieurs, des professions libérales, des artisans et des chefs d'entreprise. Il s'agit en majorité de femmes, et de diplômés de l'enseignement long et court. Pour ces acheteurs, la publicité, la visibilité d'un ouvrage dans le paysage médiatique ou les conseils d'un proche sont autant de facteurs qui vont être à l'origine de l'achat d'un livre. Le libraire est une

⁹⁴ Le CENTRE NATIONAL DU LIVRE (2009) déclare un pourcentage de 8 % des ventes pour les ouvrages scolaires. Il s'agit du quatrième secteur éditorial si l'on observe l'ensemble des exemplaires vendus en 2007, après les romans (23 %), les livres pour la jeunesse (19 %), les dictionnaires et les encyclopédies (10 %), et les ouvrages pratiques, de vie quotidienne, de loisir ou de tourisme (10 %).

⁹⁵ Les informations sociologiques reprises ici sont extraites de l'étude de J.-F. HERSENT (2000) portant sur *La Sociologie de la lecture en France*.

ressource, il a trié ce qu'il a reçu et ce que lui propose l'éditeur, afin de le proposer à sa clientèle et d'orienter celle-ci vers ce qui lui convient. Il gère également un stock, ce qui peut avoir une incidence sur les titres disponibles et les choix effectués. Comme pour la publicité, le libraire est soumis à des impératifs de rentabilité qui lui imposent de sélectionner les livres qu'il met en rayon. En outre, les enquêtes montrent que les clients de ces librairies s'y rendent sans exclure aucun genre de livre, mais en s'orientant plutôt vers les livres d'art, ou vers la poésie, le théâtre et la nouvelle, ou bien encore vers les essais économiques et les livres politiques.

Les points de vente que l'on nomme les grandes surfaces multimédias, comme la FNAC, Virgin ou Cultura, ont d'autres possibilités par rapport à leur stock et à leur mode d'approvisionnement. Elles touchent aussi un lectorat sensiblement différent. Dans ces commerces, les produits sont diversifiés mais liés à la consommation culturelle. Une grande partie de la clientèle a entre 25 et 34 ans, est cadre supérieur ou exerce une profession libérale, et a un diplôme de l'enseignement supérieur. Là aussi, les acheteurs viennent acheter des livres « en général », de la poésie, du théâtre, des essais littéraires, philosophiques, de sociologie, de psychologie ou de psychanalyse, des romans classiques ou de science-fiction, fantastique ou policiers, mais peu de romans sentimentaux ou de livres témoignages.

Troisième lieu de vente possible, mais premier en termes de pourcentage d'achat, les hypermarchés et les supermarchés représentaient 21,4 % des achats de livre en France en 2007. En tant que lieux qui se livrent de manière annexe à la vente de livre, ces grandes surfaces ne proposent aucun conseil ou accompagnement au futur lecteur. Le choix des livres est relativement restreint, composé principalement de poches dont le prix n'excède pas 10 euros. Quelques publications récentes en grand format peuvent également figurer dans ce rayon lorsqu'elles ont fait l'objet d'une campagne publicitaire ou ont été primées. Le public concerné par ces achats a entre 35 et 49 ans, est employé, diplômé du supérieur court ou de niveau bac et brevet professionnel. Les achats sont impulsifs et portent sur des domaines différents, comme la science-fiction et le fantastique, la bande dessinée, les romans sentimentaux et marginalement la poésie et le théâtre. Ces lieux de vente ont l'avantage de toucher des publics pour lesquels la fréquentation d'une librairie n'est pas habituelle. Le livre se fait plus proche, il n'impose pas de démarche particulière et peut être intégré à la liste de course. Il est aussi à la disposition des populations qui habitent en périphérie des villes ou en zone rurale. Enfin, associé dans le rayon et par le mode de

distribution à la presse quotidienne ou hebdomadaire, il peut adopter sa périodicité, disparaissant du rayon en fin de mois.

Touchant également des populations excentrées des centres villes, les clubs du livre et la vente par correspondance occuperaient la quatrième place si l'on établissait un classement des points de vente du livre. Dans l'enquête de J.-F. HERSENT (2000), 29 % des personnes interrogées ont déclaré « avoir recours *généralement* à ce mode d'approvisionnement » (2000 : 41, l'auteur souligne). Touchant particulièrement les lecteurs dont l'âge est compris entre 25 et 34 ans, ce mode d'achat concerne les employés et les personnes à faible niveau scolaire (3^e) ou titulaires d'un CAP/BEP. Les livres de témoignage sont les plus vendus, avant les romans fantastiques, de science-fiction, les essais littéraires et philosophiques, les romans historiques et les biographies ou romans autobiographiques. Les catalogues sont établis en fonction des ventes, qui sont elles-mêmes induites par le catalogue. Il appartient alors au lecteur de se retrouver dans l'offre de ces clubs.

Ce mode d'achat du livre se distingue de la vente par Internet, car celle-ci est le fait de véritables librairies ou de sites Internet dédiés qui sont organisés autour d'un catalogue très généraliste. Les possibilités de stock sont importantes et les frais de gestion moindres, ce qui autorise à proposer des ouvrages disposés sur un spectre générique très large. Les informations portant sur les acheteurs de ces sites Internet et sur les produits sont peu nombreuses et en évolution rapide, ce qui ne nous permet pas de connaître avec précision les genres principalement vendus par ce mode de distribution. Il est néanmoins possible de signaler la part importante du livre d'occasion vendu par certains sites, comme Chapitre.com qui annonçait 65 % de ses ventes dans ce domaine en 2006, et l'augmentation des ventes des livres de niche qu'explique J. FAUCILHON (2008) :

« Internet a permis l'émergence de ce qu'il est convenu maintenant d'appeler "la longue traîne" (*The long tail*, dans le monde anglo-saxon), c'est-à-dire la capacité de ce médium à augmenter de manière significative la vente des ouvrages de niche, spécialisés, dans la mesure où les lecteurs intéressés par des livres pointus peuvent y accéder plus facilement. » (2008 : en ligne).

L'observation des meilleures ventes affichées par les principaux sites Internet de librairie en ligne⁹⁶ permet de compléter cette liste indicative en ajoutant les romans publiés récemment, les ouvrages de vie quotidienne, les essais politiques, les romans policiers et

⁹⁶ Il s'agit d'Amazon.fr, Fnac.com, Alapage.com, et Chapitre.com.

les bandes dessinées. Les clients de ces librairies ne sont pas plus faciles à décrire. L'INSEE indique que 46 % des Français ont une pratique régulière d'Internet. Parmi eux, 34 % font des achats sur Internet, et 26,7 % de ces achats concernent les livres. Si l'on fait une synthèse de ces chiffres, on obtient un pourcentage de 4,17 % de Français de plus de 15 ans ayant acheté un livre sur Internet en 2007. Les catégories socioprofessionnelles sont indiquées globalement par l'INSEE et définissent l'internaute français comme un individu diplômé de l'enseignement supérieur, cadre supérieur, un homme âgé de 35 à 49 ans, ou une femme de 35 ans.

Les maisons de la presse offrent elles-aussi des livres, qui accompagnent les périodiques. Elles constituent l'unique point de vente du livre dans de nombreuses localités rurales. Fréquemment franchisées, leur fond est constitué par leur centrale d'achat qui sélectionne les titres en amont, parmi les ouvrages susceptibles de correspondre à tous les publics. Ce sont apparemment les romans policiers qui sont les premiers sur les listes de vente, suivis par les romans de science-fiction, les romans historiques, les biographies et témoignages, les bandes dessinées. Les romans sentimentaux sont également vendus dans ces maisons de la presse, de même que les romans pornographiques, mais ils sont parfois classés parmi les périodiques en raison de leur rythme de parution. Les acheteurs qui fréquentent ces commerces appartiennent à des catégories socioprofessionnelles variées, et sont en majorité des femmes dont l'âge est situé entre 30 et 54 ans.

Les kiosques et les librairies de gare fonctionnent sur un modèle similaire et ont une clientèle également variée. Leur installation date du XIX^e siècle, époque où leur statut était celui des colporteurs. Leur catalogue était alors réglementé et contrôlé, les ouvrages devant respecter les bonnes mœurs. Sous l'impulsion de L. HACHETTE, les librairies de gare se sont multipliées, et orientées vers une production de qualité afin d'amener l'instruction dans les campagnes. Le monopole des « bibliothèques de gare » s'est maintenu, et si la presse domine désormais ces espaces, le livre fait toujours parti des possibilités d'achat, représenté par les livres de poche. Les genres qui occupent les rayonnages de ces points de vente sont les romans récemment édités, ou repris en collection de poche, les romans policiers, de science-fiction, fantastique, sentimentaux et pornographiques. En revanche, aucune donnée n'est disponible quant aux acheteurs fréquentant ces lieux.

Derniers lieux que nous distinguerons ici, les bouquinistes et autres vendeurs de livre d'occasion ne sont pas à négliger, car ils appartiennent également au circuit de distribution du livre. Ils proposent cependant des ouvrages déjà utilisés, à des tarifs non

régulés par la loi Lang qui fixe un prix unique pour le livre depuis 1981. Deux types de bouquinistes existent. Les premiers proposent des ouvrages de collection, livres d'art ou premières éditions, destinés à un public de collectionneurs. Les seconds s'adressent aux étudiants, aux scolaires, aux lecteurs à la recherche de livres à bas prix. Ces derniers vendent principalement des livres de poche, romans, littérature patrimoniale ou vie pratique. La bande dessinée et les revues populaires anciennes ont remplacé la science-fiction, autrefois très présente dans ces commerces. Certains bouquinistes sont spécialisés dans un genre en particulier, ils s'adressent ainsi aux collectionneurs, comme aux acheteurs occasionnels.

Un lecteur en quête d'un nouveau livre a donc différentes possibilités qui s'offrent à lui pour se le procurer. Il apparaît pourtant que tous ces lieux ne reçoivent pas l'ensemble des lecteurs potentiels. Entrer dans une librairie n'est pas anodin et suppose une compétence culturelle que tous les lecteurs ne partagent pas. Ces points de vente, sans être spécialisés, sont associés à certains genres littéraires, soit parce qu'on ne les trouve que là, comme les romans sentimentaux ou pornographiques, soit parce qu'ils s'accompagnent d'un capital symbolique élevé, comme c'est notamment le cas pour les livres d'art.

Le tableau suivant présente le détail des achats de livres en France en 2007, répartis selon le type de point de vente. Il précise à titre indicatif le nombre de points de vente correspondant quand cela est possible, et le pourcentage de personnes interrogées ayant déclaré avoir utilisé ce mode d'achat lors de l'enquête rapporté par J.-F. HERSENT (2000). Les maisons de la presse et les lieux d'achat insérés dans la catégorie « autre » n'étaient pas mentionnés dans le questionnaire, ce qui explique le manque d'information les concernant. Le total de ces pourcentages dépasse les 100 % car plusieurs réponses étaient possibles. Nous mentionnons également les types d'acheteurs résultant de cette enquête et les genres qu'ils associent à ces différents lieux. Il ne s'agit effectivement pas des genres réellement vendus, mais de ceux qui sont exprimés par les enquêtés.

Types de points de vente	Achats en valeur	Nombre estimatif de points de vente	Pourcentage d'enquêtés déclarant utiliser ce mode d'achat	Types d'acheteurs	Genres associés aux points de vente
Hypermarchés, supermarchés	21,4 %	1000	24 %	35-49 ans, employés, dipl. supérieur court, bac, BEP	Science-fiction, fantastique, BD, romans sentimentaux, poésie, théâtre
Grandes surfaces multimédias	21,2 %	190	12 %	25-34 ans, cadres sup., professions libérales, dipl. supérieur long et court	Poésie, théâtre, essais, romans patrimoniaux, science-fiction, fantastique, romans policiers, ouvrages scient. et tech.
Librairies indépendantes	18 %	2800	29 %	Femmes, cadres sup., professions libérales, dipl. supérieur long et court	Tous les genres, essais, livres d'art, poésie, théâtre, nouvelle
VPC, clubs (hors Internet)	16,3 %		29 %	25-34 ans, employés, faible niveau scolaire, CAP/BEP	Livres témoignages, fantastique, science-fiction, essais, romans historiques, biographies
Internet	7,9 %		4,17 %	35-49 ans, hommes et femmes, dipl. supérieur long, cadres sup.	Livres d'occasion, livres de niche, vie quotidienne, romans récents, romans policiers, essais politiques, BD
Maisons de la presse	6,4 %	11 990		30-35 ans, femmes, catégories socioprofessionnelles variées	Romans policiers, science-fiction, romans historiques, biographies, BD, romans sentimentaux et pornographiques
Occasion, soldes	1,4 %		5,5 %	Collectionneurs, étudiants, scolaires	Livres de collection, poches, romans et littérature patrimoniale, BD, revues, romans policiers
Autre (kiosque, gare...)	7,4 %				Romans policiers, romans récents, science-fiction, romans sentimentaux et pornographiques

Tableau 12 : Répartition des achats de livre, des types d'acheteurs et des genres vendus par types de points de vente

Au moment du développement du roman-feuilleton, premier représentant des paralittératures, les librairies étaient réservées au public fortuné qui pouvait accéder aux livres reliés. Les lecteurs moins favorisés économiquement et culturellement, s'adressaient à d'autres réseaux de distribution et choisissaient leurs lectures en fonction des publications de presse et des publicités. Le système de vente a évolué aujourd'hui, il est plus diversifié et offre en théorie des espaces ouverts à tous offrant des livres à tous les prix. Pourtant, les clivages persistent, et l'on voit dans le tableau qui précède, que tous les lecteurs ne fréquentent pas tous les lieux de vente du livre.

Les lecteurs appartenant aux catégories socioprofessionnelles élevés et ayant un haut niveau d'étude, achètent leurs livres dans l'ensemble des lieux de vente, privilégiant les librairies et les grandes surfaces multimédias. Les catégories socioprofessionnelles moins élevés, au contraire, utilisent la vente par correspondance pour les plus jeunes, et le rayon livre des hypermarchés pour les plus âgées. Les bouquinistes sont fréquentés par les étudiants, futurs diplômés qui pourront conserver cette habitude plus tard, tandis que la vente par Internet est elle-aussi l'apanage des catégories socioprofessionnelles plus élevés, l'usage de ce média étant un corollaire de ce mode d'achat.

De même, les livres sont répartis inégalement, ce qui se vérifie lorsqu'on considère des genres opposés, situés près des pôles littéraire légitimé et paralittéraire distingués plus haut. Les livres d'art, que nous avons déjà cités, comme les volumes reliés du type « La Pléiade » – ouvrages à forte valeur culturelle ajoutée – sont majoritairement achetés dans les librairies et les grandes surfaces multimédias, qui sont également les lieux où ces ouvrages sont disponibles.

Les librairies de gare, les maisons de la presse, les hypermarchés, trouveraient peu de clients pour ce genre d'achat réfléchi et relativement onéreux, et s'orientent vers des genres qui sont moins présents dans les rayonnages des librairies, et peuvent correspondre à des achats impulsifs. La littérature sentimentale et son pendant pornographique sont disponibles uniquement dans ces lieux de vente, probablement en raison de leur périodicité, mais pas uniquement. Pour D. FONDANÈCHE (2005), l'éditeur a fait ce choix pour rapprocher le lecteur et le genre en question :

« le système de distribution de cet éditeur [Harlequin] (grandes surfaces, maisons de la presse, etc.) en fait également une littérature de proximité. Le roman va au lecteur, s'offre à lui dans des lieux qu'il fréquente, plus qu'une librairie. C'est par ce biais qu'il est fidélisé » (2005 : 370).

Le lecteur n'a nul besoin de se déplacer, de se rendre dans un lieu spécifique pour avoir accès à ces publications. Pendant ses activités habituelles, il peut se procurer ces ouvrages qu'il sait pouvoir retrouver à cet emplacement quand il le souhaite. Par ailleurs, ces lectures sérielles sont généralement associées à une littérature de mauvaise qualité et dévalorisée, ce qui interdit à ces productions de trouver une place dans une librairie. Le regard du libraire pourrait aussi décourager plus d'un lecteur. La répartition des genres extrêmes est donc due à leur mode de distribution, à leur lectorat, mais également aux stéréotypes qui leur sont associés.

Les romans policiers ou de science-fiction, au contraire, semblent avoir trouvé une place dans l'ensemble de la chaîne du livre. Le roman de science-fiction perd actuellement du terrain, conservant un lectorat fidèle mais en déclin, tandis que le roman policier, parfois discret, occupent souvent des rayons entiers. Les librairies, la vente par Internet, les maisons de la presse ou les librairies de gare lui donnent une visibilité certaine, l'assurance de ventes nombreuses justifiant ce positionnement. Les collections sont variées, de même que les formats et les prix, les éditeurs essayant de cibler un public aussi vaste que possible, ce que confirme les enquêtes portant sur les lecteurs que nous allons évoquer ensuite.

Entre ces genres extrêmes, la littérature reconnue institutionnellement, les classiques scolaires, sont vendus dans les librairies, les grandes surfaces spécialisées et chez les bouquinistes. Quelques titres sont également présents dans les hypermarchés en fonction des attentes du public, car ces ouvrages correspondent généralement aux demandes des établissements scolaires. La plupart du temps, il faut cependant entrer dans une librairie, aller jusqu'au livre et pénétrer dans un lieu qui s'associe dès lors à l'étude et à la littérature. Par le biais de cet achat scolaire, le client accède à un espace commercial et culturel qui peut faire de lui un lecteur.

Ces informations vont permettre d'établir la répartition réelle et symbolique des littératures dans le circuit de distribution commerciale. Les librairies indépendantes sont les lieux qui présentent le capital symbolique le plus élevé, opposées aux maisons de la presse et aux kiosques de gare, tandis que la littérature patrimoniale et les romans sentimentaux sont les deux extrêmes du continuum littéraire exposé ci-dessus. Librairies et littérature patrimoniale sont donc associées, face au roman sentimental vendu dans les kiosques de gare. Entre ces deux représentants, l'ensemble de la production est disposée de manière à

toucher ses lecteurs. Les genres communs à ces points de vente sont la science-fiction, le fantastique et le roman policier, ce qui peut confirmer leur position de genre en voie de reconnaissance. En revanche, les livres de témoignage et les biographies sont achetés dans les grandes surfaces multimédias, les maisons de la presse et les clubs du livre. Moins dévalorisés que les romans sentimentaux, ils n'en conservent pas moins un statut différent qui ne les relie pas aux possibilités d'achat d'une librairie.

Nous avons représenté ces différentes catégories qui apparaissent actuellement dans la production littéraire dans la figure suivante, où trois espaces littéraires sont figurés. Le premier désigne la littérature légitimée, c'est-à-dire les œuvres patrimoniales, le deuxième regroupe la littérature en voie de reconnaissance, le roman policier et la science-fiction appartenant à cet espace, et le troisième figure la littérature non reconnue par l'institution, le roman sentimental étant son représentant le plus emblématique.

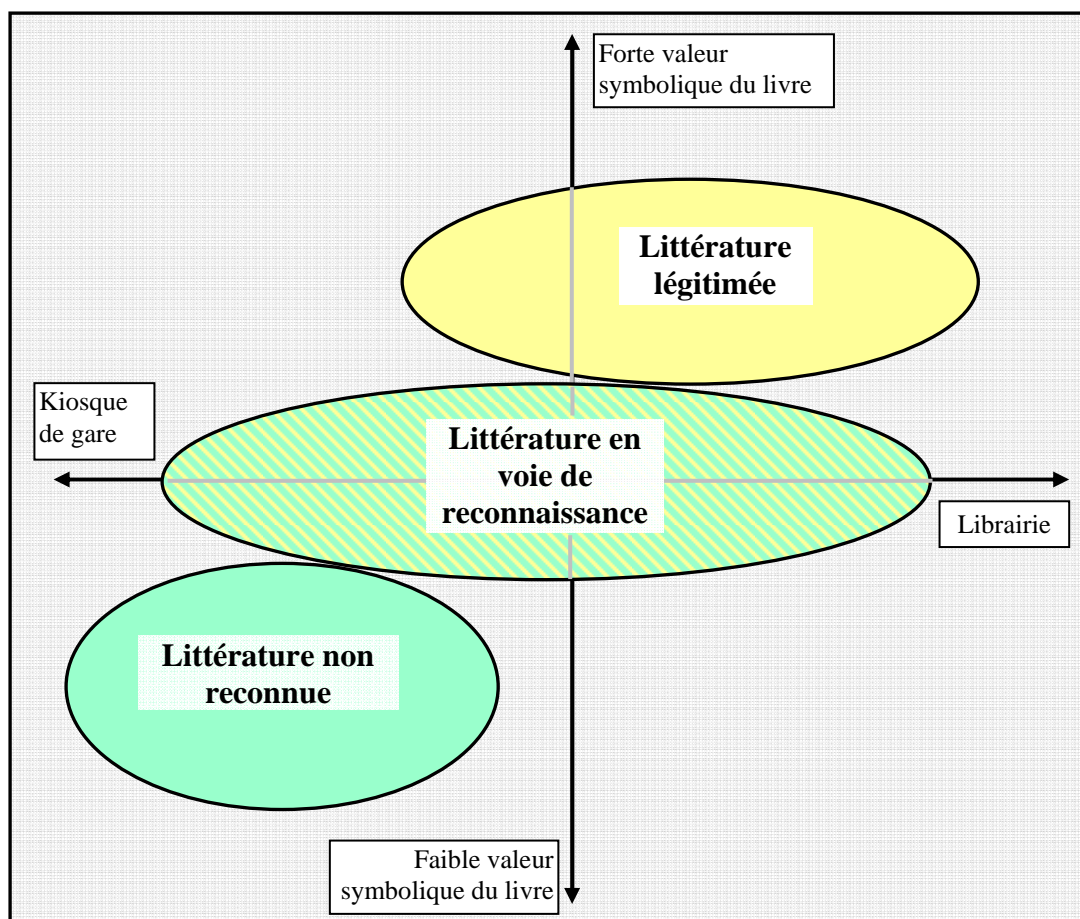


Figure 31 : **Positionnement symbolique et réel du livre littéraire dans le circuit de distribution commerciale**

Cette représentation schématique est destinée à faciliter la modélisation de ces lieux de vente en vue de la conceptualisation d'une compétence lectorale enseignable. Les segmentations ne sont pas aussi strictes et les kiosques de gare vendent quelques représentants de la littérature légitimée. L'inverse est moins vrai, et certaines séries paralittéraires ne sont jamais présentes dans les rayonnages d'une librairie indépendante.

Pour l'enseignant, et ensuite pour l'apprenant, le circuit de distribution commercial du livre apparaît ainsi comme un discours second qui donne une information sur le texte, tout en renseignant sur les ouvrages disponibles dans les différents lieux d'achat possibles. Il complète le péri-texte, discours premier appartenant physiquement à l'objet-livre, pour s'insérer dans l'épi-texte, devenant une donnée culturelle.

Si la librairie peut sembler un vaste lieu délicat à apprivoiser pour un apprenant étranger, le kiosque de gare pourra être plus accessible. Localisé dans un lieu bien identifié, disposant d'un rayon littéraire restreint, il propose une sélection de livres qui correspondent à l'actualité de la production littéraire et sont de tailles variées. Il sera alors probablement plus simple de faire ses premiers achats dans ce lieu, avant de se rendre dans une librairie où le choix sera plus vaste.

Par ailleurs, on le voit, les lecteurs qui fréquentent la majorité de ces lieux sont les plus diplômés, et ceux dont la catégorie socioprofessionnelle est la plus élevée. Appartenant à un groupe culturel bien doté, ils maîtrisent les codes liés au livre et aux lieux qui lui sont associés, y compris les bibliothèques que nous n'avons pas évoquées ici, mais qui représentent 18 % des pratiques de lecture. Dans ces institutions réservées à l'emprunt, le public est sensiblement le même que celui des librairies, avec toutefois une proportion de lecteurs inactifs, de ruraux et de diplômés niveau baccalauréat, que l'on ne trouvait pas aussi nombreux chez les libraires indépendants. Les emprunts concernent aussi les mêmes catégories génériques.

2.2.4. Brouillage lectorial

Il serait aisé d'extrapoler à partir des observations précédentes et de considérer que les lecteurs qui se rendent dans des points de vente symboliquement valorisés sont ceux qui lisent prioritairement les œuvres patrimoniales. Les lecteurs appartenant à des catégories socioprofessionnelles moins élevées seraient alors les lecteurs privilégiés des genres les plus proches du pôle paralittéraire. Or ces lecteurs sont aussi ceux des clubs du livre, où les

clients sont le plus souvent employés ou ont un faible niveau scolaire et l'observation du tableau 12 montre que les livres les plus achetés dans ces clubs sont les livres témoignages, la science-fiction, les essais et les romans historiques. Dès lors, la difficulté d'associer une espèce générique et un type de lecteur précis apparaît, contredisant également les stéréotypes portant globalement sur les lecteurs de romans paralittéraires.

La production littéraire appartenant au champ non restreint est traditionnellement considérée comme l'héritière des romans populaires d'antan. Le lectorat devrait donc logiquement être aussi identique sociologiquement à ce qu'il était à l'époque. Ouvriers, employés de maison, artisans et agriculteurs préféreraient ainsi lire des romans sentimentaux, policiers ou d'aventure. Qu'en est-il alors réellement ? L'observation de la fréquentation des points de vente invite à penser que la réalité n'est pas aussi simple, et si les cadres supérieurs fréquentent l'ensemble de ces lieux, ils doivent également choisir leurs lectures dans un champ très vaste. De même, les catalogues des clubs du livre ne se retiennent pas à ces genres, comme les rayons d'hypermarchés, ce qui peut indiquer des lectures différentes.

Ces réflexions amènent à s'interroger quant à l'identification des lectorats. Malgré ces difficultés, est-il possible de distinguer des zones regroupant des catégories de lecteurs similaires, comme nous venons de le faire pour les points de vente ? Les critères de regroupement sont d'ailleurs eux-aussi sujets à discussion. La sociologie utilise traditionnellement les catégories socioprofessionnelles, le sexe, l'âge et la profession pour établir ses enquêtes. Dans notre domaine, le but de la lecture est sans doute un autre critère pertinent pour classer les œuvres. La littérature patrimoniale est traditionnellement associée à un usage scolaire, tandis que la paralittérature est une lecture plaisir, liée aux vacances et au temps libre. Nous verrons que d'autres objectifs peuvent être pris en compte.

Observons en premier lieu les différents types de lecteurs et les pratiques de lecture qui leur correspondent. C. HORELLOU-LAFARGE et M. SEGRÉ (2003) dans leur ouvrage *Sociologie de la lecture*, indiquent que les lecteurs de romans sont plus souvent des femmes, âgées de 15 à 19 ans ou de plus de 45 ans, qui ont un niveau BEPC ou baccalauréat et études supérieures. Leurs catégories socioprofessionnelles sont majoritairement comprises parmi les cadres et professions intellectuelles. Ce profil est

vaste et donne des tendances qui forment des descriptions possibles d'individus divers. Il n'existe pas un individu type qui serait le lecteur de roman type.

Les auteurs de l'étude mentionnent également les résultats d'une enquête réalisée en 1997, portant sur les genres de livre lus par les Français (2003 : 80). Nous reprenons dans le tableau suivant les chiffres qui concernent la littérature romanesque, pour laquelle trois types de livre sont distingués : la littérature institutionnelle, les romans et les romans policiers. Les personnes ayant répondu à l'enquête sont d'abord désignées selon leur sexe, puis leur niveau d'étude et enfin leur catégorie socioprofessionnelle.

	Littérature institutionnelle	Romans	Romans policiers	Aucun
Hommes	9	19	21	5
Femmes	15	46	21	3
Aucun diplôme	7	31	17	5
BEPC	22	35	25	3
CAP-BEP	9	26	23	3
Bac et équivalent	16	35	26	2
Études supérieures	19	43	20	1
Ouvriers non qualifiés	6	23	14	5
Ouvriers qualifiés	8	28	21	4
Employés	15	33	23	4
Professions intermédiaires	14	35	22	4
Cadres sup. Prof. Intellect.	22	41	24	1
Artisans commerçants	9	25	17	2
Agriculteurs	10	21	18	7
Retraités	11	36	19	4
Ensemble	12	33	21	4

Tableau 14 : **Genres romanesques lus le plus souvent en France en 1997**

La question posée aux enquêtés portait sur les genres de livres qu'ils estimaient lire le plus souvent. Les réponses pouvaient être multiples. Ce qui apparaît tout d'abord, c'est la domination du genre romanesque dans les réponses des lecteurs, et les écarts qui peuvent exister entre deux catégories socioprofessionnelles. Ainsi, alors que 21 % des agriculteurs

déclarent lire le plus fréquemment des romans, 41 % des cadres supérieurs font la même réponse, la moyenne étant de 33 %. La proportion double donc entre ces deux catégories socioprofessionnelles. Les employés se situent au contraire dans une zone égale à la moyenne. Les lecteurs relevant de cette catégorie sont 33 % à lire des romans, plutôt que d'autres livres.

Ces pourcentages sont à comparer avec ceux qui concernent le niveau d'étude. Les diplômés ayant fait des études supérieures sont également les plus nombreux à lire des romans, genre dominant pour cette catégorie, alors que les titulaires d'un BEP ou d'un CAP sont les moins nombreux à déclarer préférer lire des romans. Mais la proportion de non diplômés déclarant lire des romans est plus intéressante, parce qu'elle montre que la répartition n'est pas en relation avec le niveau d'étude. De même, les pourcentages cumulés des trois catégories romanesques montrent que les lecteurs préférant ces trois types de livre sont plus nombreux chez les diplômés ayant fait des études supérieures ou titulaires d'un BEPC. Lire des romans n'est donc pas l'apanage des hauts diplômés.

Il importe ensuite d'observer les pourcentages propres à chacune de ces catégories. Les trois genres romanesques que les auteurs de l'enquête ont distingués appartiennent aux types d'ouvrages les plus vendus dans ce secteur dans les librairies⁹⁷. Globalement, on peut affirmer que les romans sont les livres les plus cités par les enquêtés, tandis que le roman policier occupe la deuxième position. La littérature institutionnelle se voit attribuer la troisième position.

Les écarts entre les niveaux d'étude ou entre les catégories socioprofessionnelles sont plus marqués en ce qui concerne les romans et la littérature institutionnelle, tandis que les romans policiers sont lus par environ 20 % de la population, tous groupes confondus. Un élément confirmant un positionnement symbolique hybride du roman policier commence à se faire jour. La littérature institutionnelle, en tant que champ de production restreinte, vise un lectorat peu nombreux, ce que confirment les pourcentages du tableau ci-dessus. Les lecteurs non-diplômés sont ceux pour qui l'écart est le plus important entre les deux premières colonnes du tableau. Le nombre plus grand de livres patrimoniaux lus par les titulaires d'un BEPC peut être dû à la présence de lycéens dans le panel interrogé. Dans les répartitions par classe socioprofessionnelle, les écarts sont tout aussi importants, et là encore, les cadres supérieurs et les professions intellectuelles déclarent plus

⁹⁷ Nous nous appuyons sur les chiffres fournis par le ministère de la culture et de la communication dans son fascicule *Chiffres clés 2009, Statistiques de la culture* (LACROIX C., 2009).

fréquemment lire majoritairement des livres de ce type, alors que les ouvriers non qualifiés sont très peu. Les pourcentages proches de la moyenne concernent une fois encore les employés et les professions intermédiaires. Le roman policier voit ses lecteurs se comporter différemment. Les écarts entre les niveaux de diplôme et entre les catégories socioprofessionnelles sont nettement moins visibles, pour atteindre l'égalité entre les lecteurs hommes et femmes. Cette espèce générique serait ainsi l'objet d'un consensus où, dans l'ensemble de la population, quelque soit le niveau d'étude atteint, l'emploi exercé ou le sexe du lecteur, le roman policier serait la lecture préférée de 21 % des Français.

Dans leur étude portant plus particulièrement sur les lecteurs de récits policiers, A. COLLOVALD et E. NEVEU (2004) démontrent le brouillage que le roman policier, et plus particulièrement le « polar », est en train de créer actuellement dans le paysage français. Si les chiffres montrent que la littérature institutionnelle est plutôt une lecture relevant de catégories socioprofessionnelles moyennes et élevées, il n'est pas possible d'en dire autant, ou de dire l'inverse pour le roman policier.

« L'analyse des statistiques portant sur les pratiques lectorales des Français révèle combien la lecture de romans policiers brouille les classements sociaux qui prévalent habituellement pour les pratiques culturelles. Elle sape ainsi l'idée d'une "communauté de lecteurs" constituée sur le niveau scolaire et culturel et sur la position sociale. » (2004 : 258).

Il n'est plus possible de cantonner cette espèce générique à un type de lecteur. Les lectures, les usages, les commentaires sont variés, tout comme les œuvres qui relèvent de cet espace de la littérature. Sa perception évolue aussi et exercer une profession intellectuelle n'interdit pas de s'adonner à la lecture de certains auteurs publiés dans des collections policières. Lecteur non diplômé et lecteur ingénieur peuvent se côtoyer, partager le goût d'une même espèce générique, et effacer toute possibilité de distinction. Le public est restreint par le type générique, qui n'est pas apprécié par tous, et non par l'inscription institutionnelle. Le goût devient le critère dominant, passant outre le jugement de l'institution.

Les objectifs de la lecture montrent eux aussi ce passage de frontière qui s'opère actuellement dans le champ du roman policier. Si le lecteur est multiple, sa pratique de la lecture l'est aussi. Il peut lire pour diverses raisons qui vont sans doute orienter son choix et induire la fréquence d'un genre particulier parmi ses lectures. Afin de définir ce

phénomène, il est possible de distinguer quatre pôles vers lesquels s'orienteront l'ensemble des pratiques de lecture étudiées.

G. MAUGER, C. F. POLIAK et B. PUDAL (1999 : 416-422) proposent de considérer tout d'abord la lecture de « distraction » qui occupe le temps libre, offre des échappées hors de la quotidienneté et délasse. La lecture « didactique », ensuite, liée au savoir, contribue à la formation et à la qualification des lecteurs, elle apporte des informations utilisables de façon pratique. Le troisième type de lecture est la lecture de « salut », constituée par les textes religieux, les livres politiques, les manuels de conduite ou de conseils, mais également par les œuvres de fiction investies d'une forte charge de légitimité culturelle. Elle aide à mieux vivre, à faire face aux difficultés et donne un sens à l'existence. Elle permet enfin de dépasser son quotidien et d'accéder à des domaines supérieurs. Le dernier type de lecture renvoie au plaisir de l'esthète, c'est la lecture « pure » qui se focalise sur le style, la forme, l'esthétique de la littérature.

La littérature institutionnelle peut faire l'objet d'une lecture de salut ou d'une lecture pure. Le roman paralittéraire, au contraire, semble destiné à être lu pour distraire son lecteur. La littérature au sens restreint serait l'équivalent d'un mode d'emploi, d'un guide qui traduit la réalité et conduit son lecteur à mieux la comprendre. Promesse d'une vie meilleure, la découverte des livres ayant un statut légitime aiderait chaque individu. Si cela est vrai pour de nombreux lecteurs, la littérature institutionnelle est-elle la seule à permettre ce dévoilement du fonctionnement social ? A. COLLOVALD et E. NEVEU (2004) affirment que non et démontrent, à partir des entretiens qu'ils ont réalisés, que les lecteurs attendent la même chose du roman policier :

« La lecture de romans policiers a tout alors d'une lecture de salut où l'évasion et le didactisme sont mis au service de la recherche d'une parfaite interprétation du monde et sont destinés à parfaire le lecteur. C'est que nombre de lecteurs combinent en eux, tout en les remodelant, le "lisant" et le "lectant", ces deux figures du lecteur habituellement séparées entre lesquelles ils oscillent. » (2004 : 305)

Possédant la compétence lectoriale que nous avons définie, ces lecteurs ont recours aux deux attitudes complémentaires qui construisent la lecture littéraire, y compris lorsqu'ils lisent un roman policier. Ils se laissent prendre par l'intrigue, ils participent au processus d'illusion référentielle, mais gardent une distance pour observer la construction qu'échafaude l'écrivain, pour démonter les procédés qu'il utilise afin de tromper le lecteur et lui cacher la vérité jusqu'aux dernières pages. Certains lecteurs avouent d'ailleurs lire

ces romans à partir des derniers chapitres ou relire fréquemment de bons polars, car cela leur permet de mieux apprécier les « ficelles » utilisées. La lecture pure, orientée vers le style de l'auteur, trouve ainsi matière à se développer dans l'attention à l'écriture.

Le polar propose aussi une explicitation du fonctionnement social. Il dévoile les travers de nos sociétés, parfois de façon simpliste, d'autres fois de manière plus complexe. Il peut présenter une dimension politique, ou sociologique qui donne des outils au lecteur pour comprendre le monde réel auquel il est confronté. En cela, il participe aux lectures de salut, tout en n'interdisant pas les lectures de distraction.

Ces multiples modalités de lecture ne sont donc plus réservées à un ensemble restreint d'ouvrages. Elles s'accompagnent de références, d'une culture du policier qui permet d'émettre un jugement sur le texte. Les outils initialement forgés pour la littérature légitimée sont transposés aux littératures policières par le biais de la caution d'universitaires ou de lecteurs socialement et/ou institutionnellement reconnus. Le roman policier est étudié à l'université, il fait l'objet de publications et d'un discours critique qui peut être diffusé par le biais de clubs ou de forums souvent organisés par les lecteurs eux-mêmes. Leur diversité implique ensuite des discussions, des échanges autour de ces productions, qui font fréquemment intervenir des locuteurs dont le statut institutionnel valide les propos.

Les littératures policières sont par conséquent le lieu où émerge la contestation des frontières. Appartenant aux paralittératures par leur inscription paratextuelle, elles sont perçues par leurs lecteurs et par les critiques comme des objets bien plus complexes et se positionnent à mi chemin entre cette inscription non légitime et la reconnaissance institutionnelle. Certains critères d'identification, comme les couvertures ou les publicités, les identifient nettement comme des policiers, d'autres, comme les points de vente où ils sont vendus, montrent que les territoires autrefois bien identifiés ne sont plus aussi clairs qu'auparavant.

3. Le roman policier, un genre en transition

Pour certains auteurs, le roman policier est une sorte d'énigme à résoudre, l'égal d'une grille complexe de mots croisés. Les *Vingt règles* de S. S. VAN DINE présentées en annexe le montrent, en mettant en exergue l'aspect technique de la construction d'un récit policier. Ce point de vue correspond également à une vision de ces textes qui les assimile à des romans « industriels », fabriqués à la chaîne, expliquant le recours à des modes d'emploi et des grilles de rédaction.

Cela ne correspond toutefois pas à la réalité de nombreux romans, et déjà, lors de la rédaction de ces fameuses règles, la plupart des écrivains ne les respectaient pas. Parmi les plus fameux, A. CHRISTIE, par exemple, n'hésitait pas à transgresser la règle n° 4 dans *Le Meurtre de Roger ACKROYD*, ce qui ne causa aucun débat particulier à ce sujet au moment de la publication du roman. Comme dans le domaine restreint de la littérature légitimée, les écrivains relevant du policier proposent ainsi des textes qui s'identifient au cadre général imposé par la dominante générique, tout en s'en écartant pour créer une surprise chez le lecteur. Il s'agit de marquer son individualité, de jouer avec le modèle de base et d'écrire un texte original qui pourra trouver son public.

La production n'est pas homogène, nous l'avons déjà dit, et certains auteurs proposent encore aujourd'hui des textes conformes aux codes du genre, s'adressant à une partie du lectorat qui recherche ces romans dont la généricité est faible. Ils sont cependant moins visibles dans le paysage littéraire, comme la plupart des romans proche du pôle paralittéraire.

L'étude du paratexte nous a permis de montrer cette duplicité des littératures policières. Elles sont considérées par beaucoup comme des représentantes de la paralittérature, dont l'accès à un autre espace littéraire serait sacrilège, tout en démontrant régulièrement le brouillage des valeurs qu'elles opèrent chez les lecteurs comme chez les critiques et les théoriciens du livre. Si la lecture de romans policiers est fréquemment

associée à une distraction, elle est aussi lecture de salut et lecture pure, comme peuvent l'être les lectures d'œuvres appartenant à la littérature institutionnelle.

Il faut néanmoins dépasser le paratexte que nous avons abordé dans le chapitre précédent, pour observer les textes, discours premier de l'auteur. C'est à cet endroit que nous allons déterminer le degré de généricité des œuvres, par l'observation des traits qui relèvent du pôle littéraire légitimé, et de ceux qui identifient le texte au pôle paralittéraire et plus particulièrement à l'espèce générique du roman policier.

Les littératures policières tendent aujourd'hui à l'autonomie et instaurent parmi elles un champ de production restreinte et un champ de grande production. Ces différents ouvrages sont identifiés par des appellations plus ou moins partagées par les lecteurs, mais qui distinguent des productions multiples. Comme il existe un groupe d'œuvres légitimées considérées comme étant représentatives d'une certaine qualité littéraire, il existe un groupe de romans policiers placés par les théoriciens du genre au sommet d'une échelle de valeur correspondant à cette espèce générique.

Il serait trop simple de considérer ces ouvrages à l'aune des productions légitimées jugées de moins bonne qualité. La frontière séparant théoriquement les littératures policières du champ littéraire légitimé ne se situe pas entre ces deux types d'écrits et ne peut sans doute pas être envisagée de manière franche, à un endroit précis du champ. Il est probablement plus juste de les concevoir comme des axes pluriels où les espèces génériques se superposent.

Afin de disposer d'outils pour analyser ces textes, nous allons nous intéresser au roman policier en tant qu'espèce générique et à ses représentants. Jusqu'à présent, nous avons évoqué les littératures policières comme une entité unique dénommée « le roman policier ». Si cette appellation permet de désigner cet objet de manière générale, elle ne rend pas compte de la diversité de la production qu'elle recouvre. Elle ne permet pas non plus de désigner ces groupes de romans qui peuvent être considérés comme des manifestations du caractère hybride de cette espèce générique.

Nous aborderons ensuite l'un des thèmes communs à la littérature policière et à son homologue légitimé : l'attrait pour l'urbanité. Les villes sont à la fois décor et agent dans divers romans, qui les placent au centre d'une esthétique contemporaine aux racines ancrées dans des œuvres patrimoniales de renom. En analysant le cas des descriptions urbaines, nous pourrions observer plus précisément les lieux de conversation entre champs littéraires et les relations qui se tissent entre certaines œuvres.

3.1. Du roman policier au polar urbain

Dans son ouvrage sur l'*Histoire du roman policier*, J. BOURDIER (1996) aborde son sujet en évoquant quelques termes qui sont utilisés en français et en anglais pour désigner un même objet et ses différentes manifestations. La dénomination exacte de ces romans semble en effet échapper à l'usager de ces lectures qui se trouve confronté à une réalité complexe s'il décide d'aller plus loin que le nom général de « roman policier ». Le *Dictionnaire* de C. MESPLÈDE (2007) choisit d'ailleurs l'intitulé « littératures policières » pour s'intéresser à l'ensemble des œuvres appartenant à cette espèce générique. La langue anglaise différencie ensuite le *whodunit*, le *thriller* et la *crime story*, trois groupes génériques qui permettent théoriquement d'observer l'ensemble de la production policière.

En français, les trois catégories généralement retenus sont le roman à énigme, le roman noir et le roman à suspense, comme le décrivent de nombreux auteurs dont Y. REUTER (1997), F. ÉVRARD (1996) ou encore A. VANONCINI (1993). Chacun de ces types possède ses spécificités et ses invariants, ce qui permet au lecteur de s'orienter vers celui qui lui est le plus familier. Ils peuvent également prendre des formes particulières en fonction de l'inscription géographique et temporelle de l'auteur, et de l'histoire de chacune de ces catégories. Le rappel de quelques repères marquants dans l'évolution de cette espèce générique peut alors permettre de mieux comprendre les manifestations actuelles de ce secteur du champ de production littéraire.

3.1.1. Bref historique

Le roman policier a une histoire courte et pourtant complexe où de grandes périodes sont distinguées en fonction des évolutions stylistiques du genre. Celles-ci sont fréquemment en relation avec des événements historiques importants, comme la première guerre mondiale qui s'est accompagnée d'une production de propagande spécifique à cette époque.

C'est aussi une espèce générique plurinationale, dont les manifestations locales peuvent devenir des groupes génériques. Ceux-ci vont inspirer des écrivains de toutes nationalités et produire aujourd'hui des types romanesques dont les manifestations sont parfois considérées comme des modèles du genre.

3.1.1.1. De quelques ancêtres

Le roman policier apparaît officiellement au XIX^e siècle aux États-Unis, avec la nouvelle d'E. ALLAN POE : *Double assassinat dans la rue Morgue*. Narrant l'enquête psychologique d'un amateur aristocrate d'énigmes, le chevalier DUPIN, l'auteur jette les bases d'un genre qui va se développer ensuite sur d'autres continents. Publiée dans un périodique à Philadelphie en 1841, cette nouvelle s'accompagnera quelques années plus tard de deux autres titres aux thématiques similaires : *La lettre volée* et *Le mystère de Marie ROGET*. Le principe de l'enquête, du détective extérieur à la police, l'utilisation d'un narrateur qui n'est pas ce détective, et, bien sûr, le mystère de la chambre close sont posés par ces textes qui constituent les ancêtres de nombres de romans et nouvelles publiés depuis lors.

Cet acte de naissance n'est toutefois pas reconnu par tous comme la première manifestation d'une construction typique de ce que nous nommons aujourd'hui le roman policier. Quelques auteurs vont plus loin, en lui offrant des prédécesseurs illustres et beaucoup plus anciens. Le premier d'entre eux est certainement la Bible, dont le Livre de Daniel, où ce personnage est le héros de plusieurs récits courts qui le montrent usant de ruse et d'astuce pour résoudre des énigmes face au roi qui veut sa mort. Certains extraits similaires des *Milles et Une Nuits* mettent en scène un héros faisant preuve d'ingéniosité face à un ennemi, comme de nombreux fabliaux du Moyen Âge. Il faut citer encore *Œdipe Roi* de SOPHOCLE qui résout le meurtre de son père, *Hamlet* de SHAKESPEARE qui fait de même, *Zadig* de VOLTAIRE qui décrit deux animaux par déduction et sans les avoir jamais vus. Au XIX^e siècle, deux nouvelles de BALZAC viennent compléter cette généalogie, il s'agit d'*Une ténébreuse affaire* et de *Maître Cornélius*. Dans la première, la police ourdit un complot, tandis que la seconde met le roi LOUIS XI en position d'enquêteur dans une courte scène.

Ces différents textes placent le roman policier dans une lignée antique, philosophique et littéraire valorisante, qui lui donne une caution qualitative du fait de l'héritage potentiel qui a eu lieu. Il est cependant possible de contester ces filiations qui paraissent « trop belles pour être honnêtes ». Comme le dit Y. REUTER (1997) : « il semble que la recherche de sources tient plus à une volonté de valoriser le genre par de "grands" ancêtres qu'à une quelconque réalité » (1997 : 11). Ces œuvres comportent toutes des éléments qui seront plus tard constitutifs du roman policier, sans présenter encore les critères dominants qui font d'une narration un roman policier.

Moins valorisantes, les sources réelles de la formation de cette espèce générique sont à chercher du côté du roman gothique, du roman feuilleton et des mémoires de hauts fonctionnaires de police ou des chroniques judiciaires.

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, en France comme en Angleterre, ces chroniques connaissent un grand succès, de même que les *Mémoires* de VIDOCQ qui seront une source d'inspiration pour de nombreux écrivains quelques années plus tard. Elles répondent à un nouvel intérêt du public, généré par les mutations sociales et culturelles de cette époque. Le nombre de lecteur augmente, se diversifie et on voit apparaître un intérêt grandissant pour le crime.

Pour E. MANDEL (1986), dans son *Histoire sociale du roman policier*, cet intérêt est issu de la peur de la bourgeoisie face aux faubourgs qui se développent et voient affluer de nouvelles populations. L'industrialisation de la société amène les individus à se déplacer dans ces lieux où la pauvreté est omniprésente et où la criminalité trouve un terrain fertile. Il faut y ajouter l'organisation nouvelle de la police et l'utilisation de méthodes innovantes qui fascinent les lecteurs de la presse populaire.

Cette presse publie quotidiennement des romans-feuilletons depuis 1836. Certains mettent en scène des sociétés criminelles secrètes, comme *Les Mohicans de Paris* d'A. DUMAS dont la publication aura lieu de 1854 à 1857. D'autres s'orientent vers le roman exotique, inspiré de F. COOPER, où le motif de la chasse est omniprésent, avec sa piste, ses traces, ses pièges et le chasseur, que l'on peut d'ores et déjà nommer l'enquêteur.

Plus ancien, le roman gothique du XVIII^e siècle a lui aussi apporté sa contribution au genre policier. Il invente l'angoisse du lecteur, il l'entretient, la dose pour l'amener à son paroxysme. Il propose des décors et un climat qui seront repris par nombre de romans policiers plus récents.

Ces différentes publications ont chacune apporté des motifs, des structures ou des lectorats qui seront ensuite conjugués pour proposer une espèce générique nouvelle, dont la création ne revient pas en tant que telle à E. ALLAN POE ou à un autre auteur. Lui comme d'autres ont proposé à quelques années d'intervalle un type de roman ou de nouvelle qui répondait aux attentes des lecteurs, attentes construites à partir de leurs lectures précédentes.

En France, les nouvelles de cet auteur ont été traduites et publiées une première fois en 1846 et retraduites par C. BAUDELAIRE en 1855. Elles sont donc accessibles dès le milieu du siècle pour de nombreux lecteurs, dont sera le premier auteur français de romans policiers : E. GABORIAU. Ce que l'on nommait à l'époque le « roman judiciaire » naît en France avec la publication de *L'Affaire Lerouge* en 1863, suivi par quatre autres romans dans les dix années qui suivirent. Les éléments constitutifs du roman policier sont en place et permettent d'affirmer qu'il s'agit des premiers ouvrages de ce genre. L'enquête est mise en avant, elle occupe le premier plan du roman et est menée par un détective professionnel. Le crime est mystérieux, sans explication apparente et nécessite de faire appel à un raisonnement complexe. Peu de temps auparavant, en 1859, W. COLLINS avait publié en Angleterre *La Dame en blanc*, dont le thème est également criminel. La traduction rapide d'E. GABORIAU en anglais fait pourtant passer son homologue britannique au second plan et c'est de lui que se réclamera Sir A. CONAN DOYLE lorsqu'en 1887, il publiera le premier Sherlock HOLMES d'une longue série.

Parmi ces fondateurs qui apportèrent leur participation à la construction du roman policier, il faut encore citer G. LEROUX, dont le détective ROULETABILLE est resté dans la mémoire collective française, M. LEBLANC, créateur d'Arsène LUPIN, gentleman cambrioleur qui oscille entre roman d'aventure et roman policier, et P. SOUVESTRE et M. ALLAIN, créateurs de FANTOMAS qui, comme le précédent, change sans cesse d'apparence et d'identité. Ces quatre écrivains vont systématiser la typologie qui se forme à la veille de la première guerre mondiale et affirmer la prédominance de l'enquête, l'importance de la focalisation, du réalisme et de la psychologie qui évincent le fantastique et le surnaturel. L'explication rationnelle est la clé de tout, elle garde la narration de tout effet excessif.

Pour J. DUBOIS (1992), c'est à ce moment que le roman policier va prendre une place intermédiaire. Il s'oppose au roman artiste des GONCOURT, à la déconstruction qu'ils proposent en imposant une forme très contrainte et orientée vers une fin :

« le roman judiciaire survient comme une forme narrée qui surdétermine sa finalité en la portant au comble ou à la limite. [...] Pris entre deux pôles, il veille à inscrire tous ses énoncés dans le même registre de sens et dans la même logique. Ainsi, par un effet de reflet inversé, ce roman fortement contraint apparaît comme l'interprétant, le double questionneur du texte déconstruit que les Goncourt portent aux avant-gardes et dont ils revendiquent la négativité. » (1992 : 36).

Instaurant une relation forte entre ces deux pôles de la production littéraire, littérature policière et roman artiste, cette proposition d'analyse place le roman policier en

position de repoussoir pour les avant-gardes. Déclassé, accusé de mille mots, ce type de roman est dédaigné pour mieux mettre en valeur la crise du romanesque qui marque cette fin de XIX^e siècle. Il comporte pourtant lui aussi une contestation, qui se manifeste dans la prise de distance que l'on discerne dans les romans d'E. GABORIAU. Roman d'hommes face au roman sentimental en développement, il parodie, il cite le roman-feuilleton pour mieux marquer sa différence. Il acquiert une autonomie qui se confirmera par la suite.

3.1.1.2. XX^e siècle et meurtres en série

Après la première guerre mondiale, le roman policier fait l'objet d'une codification par le biais de règles prescriptives et d'essais qui sont publiés en Grande Bretagne, aux États-Unis et en France. Il devient l'objet de publications théoriques qui valident son existence en tant que genre autonome et lui assignent des normes que les auteurs ne respecteront pas toujours.

Les femmes apparaissent également parmi les écrivains, de même que les intellectuels. Pour Y. REUTER (1997), « cela explique peut-être les héros plus cultivés et plus lettrés, les intrigues plus resserrées, le nombre plus réduit de crimes et de cadavres (un cadavre dans la bibliothèque suffit), l'humour au second degré et la dimension ludique » (1997 : 19). Le roman policier devient roman à énigme et se fait plus policé. S'éloignant du roman d'aventure, ces *murder party* littéraires proposent parfois explicitement au lecteur de se faire détective et de résoudre l'enquête. Chef de file des auteurs de ces romans, A. CHRISTIE a su créer des personnages récurrents dont les enquêtes sont toujours prisées aujourd'hui.

Aux États-Unis, le roman noir émerge et semble être en opposition à ces romans à énigme. Là où le détective était intouchable, il devient fragile et pris dans une jungle urbaine dont il est difficile de se défaire. D. HAMMETT est l'un des principaux représentants de cette littérature sombre, où détectives privés et gangsters s'affrontent dans un décor insondable dont on ne peut sortir. Après la seconde guerre mondiale, ces motifs se développent et se déclinent dans une production grandissante due à de nombreux auteurs qui sont considérés actuellement comme des classiques du genre, tels C. HIMES ou R. CHANDLER.

En France, la Série noire créée par M. DUHAMEL en 1945 va s'appuyer sur les traductions de ces romans pour construire son image et publier des écrivains anglo-saxons, américains et français. D'autres collections font de même dans de nombreuses maisons

d'édition, qui distinguent une partie de leur catalogue de cette façon et lui donnent une visibilité. Parmi les auteurs qui font leur apparition à cette époque, il faut citer L. MALET qui est un des plus connus aujourd'hui. Après avoir écrit plusieurs livres publiés aux éditions de Minuit, il se tourne vers le policier et invente Nestor BURMA, « l'homme qui met le mystère K.O. »⁹⁸. Des revues spécialisées ont également vu le jour, ainsi que des prix littéraires tels que celui du Quai des Orfèvres en 1946.

Opérant une synthèse entre ces deux types de production, roman à énigme et roman noir, les romans à suspense voient également le jour durant cette période. Ils manifestent l'alliance de l'analyse psychologique et de la mise en valeur de la fragilité de la victime en proposant parfois des intrigues où la victime n'en est pas encore une. L'atmosphère créée et l'implication du lecteur, son empathie pour le héros, agissent autant que l'envie de connaître le dénouement du récit. S. JAPRISOT et BOILEAU-NARCEJAC ont développé ces thèmes dans leurs romans en s'appuyant sur l'angoisse et la peur que le lecteur peut ressentir. Dans leur ouvrage théorique portant sur *Le roman policier*, les auteurs connus sous le pseudonyme de BOILEAU-NARCEJAC (1975) énoncent ainsi les caractéristiques nécessaires pour ces œuvres romanesques :

« Menace. Attente. Poursuite... Telles sont les trois composantes du suspense. Dans le suspense, qu'est-ce qui est "suspendu" ? Le temps. C'est la menace qui transforme le temps en durée douloureusement vécue. L'attente est cette durée ralentie à l'extrême et par là même torturante ; la poursuite est cette durée accélérée, aboutissant à l'espèce de spasme où la vie éclate et se défait. » (1975 : 90).

L'émotion et le temps sont liés pour susciter chez le lecteur une tension, une communion avec le personnage qui fait appel à une participation active. L'écrivain construit une alternance rythmique qui déstabilise le lecteur et instaure la peur dans le rapport qui s'établit avec le texte. Cette peur était déjà présente dans le roman noir, lors d'affrontements entre le criminel et le détective, mais ce dernier démontrait son habileté avant ce duel et le lecteur savait qu'il ne pouvait rien lui arriver. Dans le roman à suspense, au contraire, tous les personnages sont en danger et rien ne garantit leur survie.

Pour BOILEAU-NARCEJAC (1975), l'évolution du roman policier était en train de faire disparaître toute émotion chez les personnages comme chez les lecteurs. Le roman à suspense convoque donc de manière presque excessive la participation active de

⁹⁸ Cette formule était le slogan publicitaire qui accompagnait les publications des romans de L. MALET où Nestor BURMA était présent.

l'observateur qu'est le lecteur, et l'interpelle comme le faisaient les romans gothiques du XVIII^e siècle, pour réveiller son intérêt et renouveler l'attrait du genre. Il ne s'agit plus seulement de susciter une surprise lors du dénouement, il faut impliquer le lecteur dans ce que vit le personnage principal.

Les bases du roman policier actuel sont posées au cours de ces années d'intense activité. À tel point qu'en 1988, A. DEMOUZON écrit dans une lettre ouverte que « le genre serait désormais incapable d'accoucher d'espèces nouvelles ; il se bornerait à s'affirmer en tant que monument par le biais de rééditions d'un côté, de réarrangements internes de l'autre » (VANONCINI, 1993 : 102). En réalité, deux évolutions se font jour lorsqu'on observe cette période.

La première fait apparaître des récits policiers qui sont des laboratoires de représentation romanesque. Les écrivains questionnent les stéréotypes qui ont cours depuis plusieurs dizaines d'années, reprennent des scènes types ou jouent avec la mythologie du genre. Personnages et situations prototypiques se joignent pour dénoncer le poids de l'histoire du roman policier pour la production contemporaine.

La seconde évolution montre une volonté de placer la trame policière au second plan pour faire du roman policier une passerelle vers l'étude sociologique du milieu, des modes de vie modernes, vers le dévoilement des refoulements de la société, pour faire un « portrait psychopathologique d'une société aliénée » (*op. cit.* : 103). Le roman devient un lieu de dénonciation, une critique idéologique ancrée dans l'actualité.

Cette seconde orientation de la production va donner naissance en France au « néo-polar », figure emblématique des années 1970-1980. Souvent associé à l'extrême-gauche, ce type de roman policier est issu des contestations sociales déjà présentes dans le roman noir américain. Pour les écrivains qui se reconnaissent dans cette nouvelle vague, le néo-polar doit « ancrer le roman policier dans la réalité sociopolitique française, imposer une vision critique et contester ce qu'ils estiment être une littérature figée » (REUTER, 1997 : 33). J.-P. MANCHETTE est l'un des chefs de file de ce mouvement dont les préoccupations sociales vont perdurer dans de nombreux romans par la suite, donnant lieu à une lignée du polar toujours active aujourd'hui. Des prix, des revues comme *Enigmatika*, ou des fanzines accompagnent cette production, et les éditeurs misent sur des collections dédiées dont « Fayard noir », « Engrenage » ou « Sanguine » qui sont devenues des symboles du néo-polar.

Parallèlement au développement du néo-polar, le public prend conscience que le roman policier est une espèce générique internationale qui peut être ancré dans des cultures très diverses. Les traductions se multiplient, relayant d'abord la production européenne, puis celle de pays beaucoup plus éloignés. Des écrivains comme les suédois M. SJÖWALL et P. WAHLÖÖ, ou l'espagnol M. V. MONTALBAN sont publiés en France à cette période, dans des collections là encore spécialisées, comme les « Grands détectives » de l'éditeur 10/18.

Ce que l'on nomme communément le roman policier est par conséquent une espèce générique riche, qui se renouvelle régulièrement et propose différentes orientations. Cela peut expliquer son succès et sa persistance dans le paysage littéraire, d'autant que certaines de ses orientations émigrent ou sont partagées par plusieurs pays simultanément. Il semble aussi avoir un rôle social lorsqu'il se fait dénonciation et qu'il démasque les perversions de certains milieux. Politique parfois, il vise à amener le lecteur à voir ce qu'on lui cache.

3.1.2. Roman noir ou polar

Les groupes génériques relevant du roman policier qui ont le plus grand succès actuellement auprès des lecteurs, si l'on en croit les éditeurs et les orientations qu'ils choisissent, sont apparemment les romans qui plongent le lecteur dans l'histoire, et ceux qui, à l'opposé, sont en lien direct avec l'actualité. Ils peuvent en outre fusionner chez certains écrivains, mêlant dénonciation sociale et ancrage historique.

Ces deux types de roman sont complémentaires dans la mesure où ces descriptions sommaires ne sont pas sur le même plan. Le roman à énigme peut avoir pour décor une époque passée, tout comme le roman à suspense. Pour le roman noir, la thématique sociale impose une période récente, car la dénonciation aura plus de poids si elle porte sur un événement peu ancien. Il est cependant possible de trouver des romans noirs qui se déroulent sur toute la seconde moitié du XX^e siècle.

La question de la définition de ces types de roman policier et du roman policier lui-même, se pose alors, de même que celle de la distinction entre ce que nous avons nommé « roman noir » et « polar ». Comme nous allons le voir, cette dernière catégorie est particulièrement intéressante pour l'étude comparative à laquelle nous allons procéder. Il importe donc de connaître ses caractéristiques.

3.1.2.1. Définir le roman policier

Pour distinguer le roman policier de ses semblables romanesques, il faut fixer des invariants qui permettent également de voir que les ancêtres illustres qu'on reconnaît parfois à cette espèce générique n'appartiennent pas réellement à cette sphère d'écriture. Ainsi, la présence d'un crime ne suffit pas à assigner une dominante générique policière à un roman, tout comme la résolution d'une énigme. La littérature fantastique, la littérature légitimée ou la science-fiction peuvent être construites autour de cette énigme sans que l'on puisse affirmer qu'il s'agit de littérature policière.

Ce qui subsume ces éléments, au contraire, c'est l'activité intellectuelle développée dans le roman et par le lecteur. Le récit vise la découverte d'une vérité cachée qui implique une enquête, le déchiffrement des signes présents par la figure de l'enquêteur et la reconstitution du récit véridique des événements cachés. Comme le dit F. ÉVRARD (1996), « la lecture d'un roman policier [...] apparaît comme un acte essentiellement herméneutique » (1996 : 13). Le lecteur suit ou précède la réflexion de l'enquêteur, il « retrouve le texte caché sous le texte indicial, reconstitue la chaîne des événements et des indices [qui] invitent à une lecture tendue, orientée par la réponse attendue à la question primitive » (*ibid.*). L'ensemble du texte devient alors indice potentiel et se constitue en réseau d'information. Tout est signifiant, l'enjeu du texte lacunaire initial étant d'aboutir à un texte complet à la fin de la lecture.

Pour répondre à cette quête herméneutique, le roman policier est construit à partir d'une structure narrative double. Le crime ou la transgression initiale engendre une enquête, premier récit auquel on assiste et qui part lui-même à la recherche du second récit, celui du crime ou de la transgression. Tandis que l'enquête suit généralement l'ordre chronologique de la découverte du coupable, le second récit est reconstitué à partir de sa conclusion. Il est inversé et l'enquêteur doit remonter le temps pour découvrir les motivations et le déroulement du crime. Cette structure distingue alors clairement le roman policier d'autres espèces génériques romanesques, car dans une narration d'un autre type, l'organisation est soit régressive, soit progressive. Elle ne peut conjuguer ces deux régimes narratifs contradictoires. Leur combinaison implique ensuite une série de personnages qui sont la victime, l'enquêteur, le coupable et le suspect, et qui entretiennent des relations elles-mêmes codifiées.

Le troisième critère qui permet d'identifier le roman policier est ce que F. ÉVRARD (1996 : 18) nomme « les différents modes de narration ». Dans ce genre de roman, la

relation de l'auteur au lecteur est particulière. Ce dernier sait qu'une partie des informations sera délibérément voilée. L'auteur doit parvenir à fournir des indices, à transmettre l'ensemble des informations utilisées par l'enquêteur pour résoudre le crime, sans que celles-ci soient trop aisément repérables. Il s'agit de placer des leurres, de donner des explications partielles pour maintenir l'intérêt tout en étirant le temps de lecture. Par l'utilisation de narrateurs situés en retrait de l'action, cet effet est renforcé et l'information peut être dévoilée de façon décalée. L'enquêteur dispose de toutes les compétences pour déchiffrer les signes qui s'offrent à lui, son confident beaucoup moins. Ce dernier accède ainsi à la connaissance après l'enquêteur, il comprend les signes plus tard et informe le lecteur lorsque l'information est moins pertinente. Par conséquent, ce narrateur a une véritable fonction organisatrice, il impose un tempo et suscite la curiosité du lecteur. Dans les romans noirs, la narration est le fait d'une troisième personne qui se confond avec le point de vue du détective. Là encore, le lecteur a une connaissance limitée des informations nécessaires à la résolution du crime. Les faits sont rapportés de manière objective sans explication, ce qui nécessite des éclaircissements qui arriveront plus tard. La structure chronologique du récit de l'enquête est alors tendue entre le raisonnement déductif, qui marque un arrêt de l'action proprement dite, et le développement narratif qui conduit à la résolution finale.

Le roman policier propose donc le récit de la résolution d'un crime, une narration double qui sollicite une participation active du lecteur. Quête herméneutique, la narration donne les informations nécessaires tout en les dissimulant, elle retarde le moment du dévoilement tout en étant tendue vers la conclusion. Cette tension est d'ailleurs aussi celle du lecteur qui souhaite connaître le coupable, en espérant cependant poursuivre la lecture le plus longtemps possible. Serait-elle alors l'élément fondamental du roman policier ? Elle maintient en tout cas l'attention du lecteur lorsqu'elle est bien construite.

3.1.2.2. Trois types dominants

À partir de ces éléments fondamentaux que sont l'importance du code herméneutique, la structure narrative double et la dialectique du voilement / dévoilement, il est possible de distinguer les romans policiers de la production romanesque en général. Trois groupes génériques sont ensuite établis, qui permettent d'identifier l'ensemble des littératures policières et de rendre compte de leurs particularités.

Le critère principal utilisé est celui des modalités de résolution de la situation initiale. Alors que le roman à énigme vise à découvrir le coupable d'un délit et la façon dont il a procédé, le roman noir cherche à mettre fin aux agissements souvent répétés d'un même individu. Quant au roman à suspense, la tâche du personnage principal est d'éviter que le délit se produise. Une même structure fondamentale donne ainsi lieu à trois traitements divergents, où chaque élément du roman se doit d'être conforme à l'orientation générale du texte.

Dans le roman à énigme, le crime est un événement fondateur qui engendre une analyse logique et un jeu intellectuel de reconstitution. L'enquête est un processus réflexif dans lequel les personnages ont peu d'épaisseur psychologique. Le dénouement, acmé de la narration, provoque le dévoilement des rôles de chacun et de leurs secrets. Le roman à énigme est également lié à la parole. L'enquêteur ne court aucun risque, il intervient après le crime, il doit décoder des signes et non affronter la réalité. Le crime est d'ailleurs absent du roman dont l'enjeu est sa reconstitution. Le détective évolue dans une petite société où il élimine les suspects un à un, avant de délivrer la solution de l'énigme à l'ensemble des protagonistes.

Le roman noir, à l'inverse, fait de l'affrontement physique l'un de ses principes. Le crime peut coïncider avec la narration de l'enquête et quelques fois l'évincer. Le meurtrier et son histoire deviennent les héros d'un roman où le crime est en train de se faire. Les personnages risquent leur vie, « ils ont une psychologie, ils sont de chair et de sang, ils doivent pouvoir drainer les identifications et les émotions du lecteur » (REUTER, 1997 : 60). Socialement divers, ils sont faillibles et tous peuvent faire partie des victimes ou devenir meurtrier. Le meurtre est lié au fonctionnement de la société qui va le provoquer, il importe davantage que l'enquête qui peut suivre. La résolution finale est alors plurielle. Elle peut exprimer l'échec de la société qui ne parvient pas à châtier les coupables, ou à l'inverse, montrer le caractère implacable de cette lutte sociale lorsque le détective atteint le coupable, et l'incapacité des institutions à le faire elles-mêmes. La plupart du temps, cette résolution est néanmoins perçue comme une fin provisoire dans un combat sans cesse renouvelé. La société est coupable, elle enferme les personnages et les conditionne sans qu'ils puissent s'extirper de cette situation. Le lien est donc fort entre l'intrigue de ces romans et le cadre dans lequel ils se déroulent, comme le montrent de nombreuses villes

désormais associées à des personnages de détectives⁹⁹ fameux tels Philip MARLOWE et Los Angeles ou Nestor BURMA et Paris.

Plus difficile à définir, le troisième type de romans policiers peut prendre des formes multiples. Il est néanmoins basé sur un crime virtuel, que le lecteur attend et souhaite empêcher. À l'origine de la forme actuelle du roman à suspense, M. HIGGINS CLARK utilise trois principes qui seront repris ensuite. Le personnage principal, sympathique pour le lecteur, doit d'abord être sous la menace d'un danger vital. Ce danger est imminent et son existence est très vite révélée. Enfin, le lecteur dispose d'informations que les protagonistes de l'histoire ne connaissent pas. La narration va ensuite consister à retrouver le passé des personnages afin de le comprendre et de déjouer le futur annoncé. Le présent, très court, est ainsi pris entre le passé et le futur, dans une tension génératrice d'angoisse et de suspense pour le lecteur. Placé entre le désir de connaître la suite et de ne pas voir le dénouement se produire pour les personnages, il subit lui aussi la tension qui frappe les protagonistes de l'histoire.

Dans chacun de ces groupes génériques, le lecteur est fortement sollicité. Il est enquêteur lorsqu'il lit un roman à énigme et peut s'identifier à la figure du détective. Il est victime face à un roman à suspense, partageant les émotions du personnage principal dont la vie est menacée. Il occupe une position intermédiaire à la lecture d'un roman noir qui l'invite à s'identifier au détective, avec tous les dangers que cela comporte, attaque de gangster et balles perdues.

Ce troisième groupe générique semble alors plus complexe que les deux précédents. En outre, comme nous allons le voir, il offre un ancrage dans le réel qui peut être intéressant pour notre analyse et pour la lecture de ces romans dans une classe de français langue étrangère. Non uniforme, il se décline en plusieurs types, dont certains développent un rapport particulier au cadre urbain.

3.1.2.3. Le polar

Ce qu'une première typologie nomme le roman noir a connu en France un succès important, qui a permis l'apparition d'un type particulier de romans policiers, autonome et inscrit dans cette réalité géographique : le « néo polar ».

⁹⁹ Ce personnage typique du roman noir est également nommé « hard-boiled detective » ou détective dur à cuire, ce qui montre sa ténacité face aux événements qui le touchent généralement personnellement.

Né dans les années 1970 sous l'impulsion d'écrivains d'inspiration marxiste comme J.-P. MANCHETTE ou J. VAUTRIN, ce type de roman noir a rapidement acquis une identité et a su trouvé son public. Roman social, le néo polar présente des anti-héros violents qui se révoltent contre la société et vise à dénoncer les inégalités, le racisme, les injustices et la corruption du pouvoir. Issus des mouvements de contestation de mai 1968, ces romans constituent une forme extrême de ce que le roman noir a produit dans différents pays. Ils radicalisent les contenus sociaux et politiques habituels, et cherchent « à innover sur le plan des formes esthétiques en renouant avec les avant-gardes du début du siècle symbolisées par l'œuvre de James JOYCE » (ÉVRARD, 1996 : 67). Les écrivains associés au néo polar s'inscrivent donc dans une tradition littéraire de renouveau et de modernité. Il s'agit de proposer une espèce générique neuve, qui s'appuie sur un genre lui-même élitiste, afin d'accuser le système politique et de dénoncer ses dérives.

Renonçant au réalisme, les écrivains du néo polar s'orientent vers l'expressionnisme parce que « la réalité urbaine [paraît] si insensée et si terrible qu'on ne [peut] la fouiller que du point de vue de l'émotion » (BLANC, 1991 : 46). La subjectivité permet en effet de rendre compte d'une réalité où l'individu n'a pas accès à la compréhension de ce qui l'entoure. Le sens de ce qu'il vit se dérobe, et seul le ressenti semble apte à permettre la découverte de la vérité. L'auteur vise alors par son texte à toucher le lecteur, à lui imposer un mode de lecture émotionnel où l'identification au personnage principal est indispensable.

Ces néo polars sont une forme politisée extrême du roman noir. Ils s'adressent d'ailleurs à un lectorat assez restreint au moment de leur publication, fidèle de la série noire et des collections spécialisées équivalentes.

Au milieu des années 1980, la production évolue et perd de sa violence pour conserver l'aspect contestataire. Le « polar français » naît de cette volonté de continuer à dénoncer, à dévoiler comment la société agit sur l'homme, mais en adoptant des modalités de narration différentes. Le préfixe « néo » disparaît pour conserver l'appellation « polar » que les écrivains relevant de cette production avaient adopté pour gommer les références au mot même de « roman » et au thème du corps policier.

Les auteurs du néo polar revendiquaient leur appartenance politique ou la manifestaient fortement dans leurs écrits. Les écrivains qui choisissent de s'exprimer par la voie du polar sont moins marqués politiquement, tout en restant attachés à une tradition qui

« évolue sur une ligne de crête séparant l'utopie de la catastrophe : d'un côté l'espoir d'une société meilleure et de l'autre le désespoir suscité par la barbarie du siècle dernier » (MÜLLER, RUOFF, 2002 : 16). Le polar se veut le témoin de cette barbarie. Il participe de la mémoire collective car il est postulé que les causes des crimes actuels se trouvent dans l'histoire de la société bourgeoise. Il aspire alors « à conserver en mémoire les moments où ont surgi des raisons d'espérer et les défaites qui ont vu ces espoirs se dissiper » (*op. cit.* : 18). Il se crée ainsi un réseau de thématiques dans le polar où l'histoire, le pessimisme et la volonté d'espérer se conjuguent pour rejeter le déterminisme historique.

Par rapport au champ de production plus général du roman policier, le polar est un objet atypique. Dans leur essai sur *Le polar français*, E. MÜLLER et A. RUOFF (2002) marquent nettement les divergences profondes qui le distinguent :

« Ces polars vont à contre-courant du traditionnel roman policier, qui se focalise sur la pure élucidation du crime : ils situent la critique sociale et la description détaillée des divers milieux sociaux au centre de la trame narrative qui ne suppose plus aucune réconciliation avec le monde décrit » (2002 : 28).

D'après ces auteurs, le dévoilement final qui marquait le retour à la normale dans les romans à énigme n'est plus présent dans les polars dont l'objet central est de dénoncer le fonctionnement de la société. Il serait toutefois plus juste de dire que le dévoilement ne porte plus sur l'identité de l'assassin, et que le retour à la normale n'est plus un « simple » repositionnement de chacun à sa juste place. Il est question, au contraire, de dévoiler ce qui se cache sous les dehors policés de la société, ce que les élites sociales dissimulent afin que le lecteur comprenne mieux ce qui se déroule autour de lui, et qu'il devienne un meilleur citoyen, contestataire au besoin.

Pour atteindre cet objectif, le monde contemporain est très présent, mais l'histoire peut-être relue et réécrite. L'idée principale de l'évocation historique est effectivement de mettre en relief la continuité des événements et de donner les clés d'interprétation du présent. Ainsi, J.-B. POUY, dans *Nous avons brûlé une sainte*, resitue l'épopée de Jeanne d'ARC dans un XX^e siècle d'apocalypse. Parfois absurde, cette transposition met en relief la persistance d'une société où la violence est de règle, malgré une apparente modernité. C'est d'ailleurs cette modernité qui marquera le point d'orgue du roman en causant la mort de Jeanne d'ARC.

L'argot est un autre élément symbolique du polar. Stéréotype fréquent, il semble indissociable de ces romans dont l'ancrage social et géographique peut s'associer à l'emploi d'une langue teintée d'argot. Il s'agit pourtant d'une représentation excessive, car l'argot en tant que tel n'est que très rarement utilisé. L'écrivain peut recréer une langue à partir de ce qu'il sait de cet argot et de ce qu'il souhaite exprimer dans son texte. Il peut également choisir d'utiliser une variété de langue commune, propre à la communication orale, ce qui instaure un effet de réel assez marqué. Non indispensable, ce procédé est toutefois très fréquent car « la prédominance orale de ces récits les rend rapides, nerveux, vivants, faisant une place de choix à la langue populaire contemporaine, ne se contentant plus des argots traditionnels et figés, mais reproduisant le langage de la rue » (POUY, 2008 : 18). Symbole du réel face à la langue dite littéraire, ce langage de la rue renforce le lien entre l'espace fictionnel et l'espace réel. Il invite le lecteur à se plonger dans le roman comme il se plonge dans la vie, à ressentir ce qui s'y passe. Il le fait aussi pénétrer dans un milieu qui n'est pas forcément le sien, par l'accès à une variété de langue toujours relativement identifiée à un groupe social ou culturel.

Cette impression de réalité est encore renforcée par un dernier élément qui prend une grande importance dans de nombreux romans et leur donnent réellement une dimension de polar. Il s'agit de la ville. Le polar prend place dans un cadre, un décor qui a un rôle dans l'action et influe sur son déroulement.

3.1.2.4. Ville et urbanité

La ville a longtemps été un simple décor dans de nombreux romans depuis plusieurs siècles. Parfois réelle, parfois imaginaire, elle était généralement désignée par une initiale suivie d'astérisques, et constituait une série de tableaux descriptifs et statiques. Ce n'est que H. de BALZAC qui a « osé », le premier, indiquer clairement le nom de la ville où prenaient place ses romans et faire de ce cadre urbain le lieu de représentations dynamiques. Elle n'en était pas moins un décor qui servait l'intrigue, décrit en fonction des besoins romanesques et parfois même modifié si cela s'avérait nécessaire.

Le roman policier a très vite pris possession de ce cadre particulier qu'est la ville. Pour F. ÉVRARD (1996), la liaison entre ces deux entités provient de l'étymologie grecque de « policier » qui renvoie à la « polis », c'est-à-dire la « cité ». La ville est le symbole du mal et du vice, elle cristallise les défauts de la civilisation. Le roman noir comme le roman à suspense y ont donc trouvé un cadre propice au déploiement de la violence dans les

quartiers et les banlieues urbaines. La campagne n'est pas pour autant innocente, mais d'autres types de romans policiers s'y déroulent¹⁰⁰.

Dévoilant ce qui se cache dans nos cités, les romans noirs s'intéressent à des lieux qui passent d'ordinaire inaperçus. Ils permettent à leurs habitants et aux visiteurs de les lire sous un autre regard. C. MESPLÈDE (2003), dans son *Dictionnaire des littératures policières* évoque la « Ville pourrie » comme « l'un des thèmes majeurs du roman noir américain » des années 1920 à 1950, où « la ville est tombée entre les mains de politiciens véreux qui, avec le soutien actif d'une police corrompue, utilisent le pouvoir dont ils ont été investi pour leurs intérêts personnels et ceux de la mafia locale » (2003 : 834). Le roman noir agit pour dénoncer cette perversion de la société et pour dévoiler les agissements secrets de ces notables corrompus. Le polar reprend cette thématique en y ajoutant un attrait pour les lieux eux-mêmes, symboliques de ceux qui y vivent.

La ville est effectivement fortement criminogène et de nombreuses thématiques du roman policier y trouvent un cadre parfaitement adapté. Ainsi, comme le dit J.-N. BLANC (1991) à propos du « détective privé classique du roman noir » : « On ne peut l'imaginer que dans un décor urbain. Pas de campagne, de nature, de grand ciel ni de bosquets. Mais la rue, les bas-fonds, les bas quartiers, les hôtels louches, les ruelles solitaires, la nuit : la ville » (1991 : 9). Il est vrai que le roman noir est celui qui a développé l'usage du cadre urbain avec le plus d'habileté. Alors que le roman à énigme s'attache plutôt à la description de villages, le roman à suspense ne porte qu'un intérêt limité au décor qui pourrait souvent être interchangeable. Le polar français, ensuite, a su exploiter ce cadre urbain pour en faire un élément typologique fort.

Dans son étude sur les *Images de la ville dans le roman policier*, J.-N. BLANC (1991) établit la typologie des lieux de prédilection du roman noir et plus particulièrement du polar. Il constate qu'il s'agit le plus souvent de « lieux urbains isolés et séparés : rues, ruelles, impasses, hôtel, nuit... » (*op. cit.* : 61). Parmi les plus emblématiques, on peut distinguer la rue déserte. Souvent bordée de vieux bâtiments, elle appartient aux faubourgs, aux vieux quartiers délabrés et s'inscrit dans un ensemble plus vaste qu'elle contribue à dessiner : le quartier sinistre. Ce dernier dessine un lieu parallèle à la ville connue, un petit espace hors-la-ville où aucune trame claire ne se dessine. De même, le terrain vague

¹⁰⁰ Le roman à énigme est plutôt localisé dans des espaces clos, de petite taille, où le détective peut avoir un certain contrôle sur les agissements des différents suspects, comme dans un village ou un manoir.

constitue l'inverse de la ville, et se conjugue à la maison délabrée, à l'hôtel miteux ou au « trou à rats » dont l'absence de vie est précisément ce qui engendre la peur. Le fleuve ou le canal, lorsqu'ils sont présents, dramatisent le décor, car leurs berges sont le lieu idéal pour diverses transactions, accompagnées par l'image de l'eau sale, des déchets transportés par le fleuve, du réseau d'égouts, du noyé parfois, du lieu où l'on peut se débarrasser de ce qui encombre.

S'ajoutant à ces lieux, le temps peut être considéré comme un élément du décor puisque la nuit, comme le brouillard, rendent ces endroits moins lisibles, et créent de nouveaux espaces de vide. L'obscurité s'y engouffre et dérobe tout au regard, tandis que la brume cache d'une autre manière, elle limite la vision et rend l'espace incertain. La ville se perd dans le brouillard et devient hostile, tout peut en surgir, ou tout peut s'y perdre, y compris le personnage. La pluie, enfin, est souvent diluvienne, glacée et rend aussi la ville invisible. Glissant et fuyant, l'espace urbain se dilue sous l'orage, mais en ressort parfois nettoyé de ses impuretés.

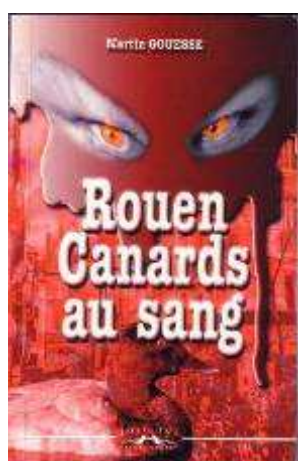
Du côté du lecteur, l'espace du polar ne fait pas rêver. Au contraire, il enferme les personnages et les effraie. Pour créer cette tension, les auteurs vont utiliser des lieux qui expriment des peurs particulièrement liées à la ville comme le passage entre deux immeubles d'où quelque chose peut surgir ou le souterrain, image la plus puissante, qui représente l'étouffement, l'écrasement, l'angoisse urbaine majeure. L'objectif est d'inscrire des sentiments intenses dans des espaces définis et restreints, et de construire des images fortes qui doivent impressionner le lecteur. Le gros plan, les descriptions partielles sont privilégiées, tandis qu'aucune vue d'ensemble ne permet de lire la ville et de la saisir dans sa totalité. Le personnage est donc enfermé dans un univers dont il ne possède pas les clés. Il ne peut en sortir jusqu'au moment du dévoilement final où, enfin, il dispose des informations nécessaires à la compréhension.

Comme nous le voyons, dans ce processus d'exploitation du cadre urbain propre au roman noir et à sa forme française dénommée « polar », la ville devient un véritable protagoniste du récit. Elle enferme le personnage principal de l'enquêteur qui ne peut s'abriter nulle part. Le monde décrit est concret, non maîtrisable, il attaque parfois le personnage et se montre clairement hostile.

On peut alors s'interroger à propos du choix de la ville décrite dans le roman. Elle peut être fictive, issue d'une construction imaginaire de l'écrivain, mais est plus

fréquemment réelle et réfère explicitement à un lieu reconnaissable par le lecteur. Celui-ci peut en outre être séduit par l’ancrage géographique du polar, il peut le choisir en fonction de ce critère et souhaiter découvrir ou retrouver une ville particulière dans ses pages. Comme le dit C. A. SIBOUT (2006) à propos du polar normand, « lire un roman policier régionaliste, c’est en effet non seulement s’offrir un moment de détente, et même parfois de réel plaisir littéraire, mais c’est aussi, de façon inattendue et séduisante, revisiter la Normandie » (2006 : 95-96).

Cet attrait commercial n’a pas échappé aux maisons d’édition et plusieurs d’entre elles ont su l’exploiter. Il existe ainsi, chez quelques éditeurs, des collections dédiées à ces polars dont la localisation est affichée dès la couverture, comme dans les exemples suivants :



Couverture de *Rouen, Canards au sang* de M. GOUESSE



Couverture de *Rouge gorge, Rue du Faubourg du temple* de F. SALVAING

Figure 32 : Exemples de collections mettant en valeur l’ancrage géographique du roman

Le premier appartient au catalogue d’une maison d’édition régionale, les éditions Charles CORLET, et affiche dans le titre le lieu principal où se déroulera l’action. La majorité des titres de cet éditeur fonctionne de cette façon et porte sur l’ensemble de la

Normandie, comme *Mon cadavre se navre au Havre*, *Crime pur sang à Alençon* ou *Pêches macabres à Houlgate*. Le deuxième roman est édité par les éditions Autrement, dont l'image est plutôt celle d'une maison d'édition « sérieuse ». Cela peut représenter un indice du statut particulier de ces polars associés à la ville, d'autant qu'il est ici question d'une collection dédiée : « noir urbain ». Dans chacun de ces romans, la ville est indiquée à la suite du nom de la collection, et une rue particulière est mentionnée dans le titre. Pour renforcer l'image urbaine, un plan du quartier correspondant est stylisé sur la couverture.

Ces romans policiers sont-ils alors toujours des polars ? Leur péri-texte reprend les codes du genre, il affiche les couleurs rouge et noire comme dominante, l'image du sang pour l'un et la mention du nom de la collection pour l'autre. Une certaine violence est présente dans le roman, le personnage principal est faillible et vulnérable. Le traitement de la ville elle-même est cependant différent.

Pour J.-N. BLANC (1991), la ville du polar est « à l'intérieur de l'écriture elle-même » (1991 : 32). Il ne peut pas s'agir simplement de la mention de quelques lieux qui balisent le trajet du personnage et reconstituent une image prétexte de la ville, car dans ce cas, la description est trop succincte. Le roman est documenté, il permet un ancrage référentiel, mais tout ceci reste au niveau du commentaire touristique. La ville est un décor pittoresque et non une réalité urbaine, comme dans les deux romans que nous venons de citer. Le premier donne les noms de plusieurs lieux en les accompagnant d'une brève description, tandis que le second présente de nombreuses photos. Le lecteur est invité à faire appel à ses propres souvenirs ou reçoit l'aide d'illustrations pour pénétrer dans l'univers du récit. Parfois appelés « romans policiers touristiques », ces ouvrages ne sont donc pas des polars à proprement parler, puisqu'ils exploitent le cadre urbain sur un mode différent.

Pour que la ville devienne une réalité urbaine, elle doit appartenir à l'écriture du roman, devenir un élément intrinsèque du récit qui ne peut être modifié. L'image urbaine doit être le meilleur moyen d'exprimer ce que le roman souhaite exprimer, comme le souligne J.-N. BLANC (1991) :

« Lieu d'une écriture, sujet d'une vision plutôt qu'objet d'une description, espace de désignation d'une vérité plutôt que lieu de déploiement d'une réalité, la ville constitue l'univers du drame : émotions, sentiments, rêve, cauchemar. Elle déborde de sens. » (*op. cit.* : 33).

Deux types d'usage de la ville se font jour, qui sont opposés. Dans le premier, elle constitue un décor pittoresque, rappelé par quelques mentions de monuments plus ou

moins connus qui balisent la lecture et permettent au lecteur d'imaginer le trajet du personnage. Dans le second, la ville appartient au récit, elle joue un rôle et a une signification particulière. Le premier, roman policier touristique, est publié par des éditeurs régionaux ou nationaux. Il présente alors des localités différentes selon son mode de diffusion. La maison d'édition régionale s'oriente habituellement vers des titres qui portent sur la région dans laquelle elle diffuse ses publications. L'éditeur national, au contraire, choisi le plus souvent de grandes agglomérations qui pourront trouver un public dans l'ensemble du pays. Le second type de roman peut être qualifié de « polar urbain ». Son éditeur est national, et le nom de la ville n'est que rarement mentionné sur la première de couverture.

Cette dénomination reprend les propositions de C. HORVATH (2007) qui a analysé *le Roman urbain contemporain en France*, car l'exploitation du cadre urbain n'est pas uniquement une caractéristique du polar. Elle traverse les genres et se déploie avec vigueur dans le champ du roman légitimé depuis le XIX^e siècle. Les villes, lieu de fascination et de répulsion, sont le théâtre d'intrigues de toutes sortes jusqu'à nos jours, sans que ces récits soient tous identifiables au roman urbain. Afin de définir ce type romanesque, l'auteur propose la définition suivante :

« par roman urbain j'entends ici les récits dont l'intrigue se déroule à l'époque contemporaine (celle de l'auteur et du lecteur à la parution du texte) et qui livrent une description très précise de la vie quotidienne ordinaire, sans que l'objectif primordial soit de décrire les "mœurs" d'une classe sociale particulière. [...] Ce qui distingue ces romans de toute œuvre visant à présenter un "ailleurs", c'est avant tout leur ambition de peindre le quotidien et son décor indispensable : le milieu urbain contemporain. » (2007 : 16).

Dans le roman urbain, un souci particulier est apporté pour faire de la ville un point focal qui joue un rôle dans le récit. Le personnage principal peut être attaché à un quartier ou aller de ville en ville, il s'inscrit dans un lieu qu'il découvre ou qu'il considère comme un élément constitutif de son identité. Dans les deux cas, cela permet à l'écrivain de décrire ces lieux et de leur donner une signification particulière qui pourra trouver une résonance chez le lecteur. Il n'est pas question de faire l'évocation pittoresque d'un quartier ou d'une ville, mais de proposer une relecture de ces lieux au travers des modes de vie de ses habitants, propres aux grandes métropoles.

Dans ce type de roman, les villes réelles, nommées et identifiables peuvent cohabiter avec leur corollaires abstraites. Il est cependant plus rare de trouver un ouvrage où seule la ville abstraite est présente. L'ancrage référentiel est évidemment plus fort

quand une partie du roman se déroule dans un lieu qui évoque quelque chose pour le lecteur, ce qui peut expliquer ce phénomène. Par ailleurs, les lieux de prédilection des romans urbains sont assez proches des lieux emblématiques du polar relevés par J.-N. BLANC (1991). Pour donner un aspect mythique à la ville et dépasser l'évocation d'un lieu réel, les écrivains font appel aux motifs de la ville nocturne, du labyrinthe, de l'antre souterrain ou du réseau d'égouts. Comme dans le polar, la ville se dérobe ou propose des lieux dont il est difficile de sortir. Labyrinthe elle-même, elle enferme le personnage dans l'un et l'autre type romanesque.

Ces objectifs et ces motifs communs autorisent à appliquer le qualificatif d'« urbain » aux polars qui exploitent la ville comme le font les romans urbains. Tous deux conservent cependant leur identité par le traitement qu'ils font du fonctionnement de la société, et par les priorités accordées à cette thématique. Le roman urbain ne propose aucune généralisation à son lecteur. Celui-ci n'est pas invité à extrapoler à partir de la situation du personnage principal du récit, qui reste individuelle, tout en révélant les modes de relations sociales caractéristiques de la ville, véritable sujet du roman. Dans le polar urbain, la narration est orientée vers l'enquête et la dénonciation d'un fonctionnement social corrompue. Le cadre urbain est important, mais il est au service de la résolution finale de l'énigme. Sans ses caractéristiques fondamentales, ou en les faisant passer au second plan, le polar n'en est plus un, ce que constate également J.-N. BLANC (1991) : « le polar ne peut devenir urbain, c'est-à-dire accomplir sa propre définition, que s'il disparaît comme polar » (1991 : 286). Si la ville passe au premier plan, le polar urbain devient un roman urbain dont la trame narrative reprend secondairement la structure de l'enquête.

Le passage d'une espèce générique à l'autre, du roman policier au roman légitimé, semble alors aisé, comme le confirment les écrivains cités par C. HORVATH (2007), parmi lesquels D. PENNAC ou T. BENACQUISTA. Après avoir écrit des romans policiers de type polar urbain, où la ville a une importance indéniable, ces écrivains ont écrit des romans urbains publiés dans des collections reconnues comme la Blanche de Gallimard. Les points de passage existent donc et la ville semble être l'un d'eux. Plus qu'un simple décor, elle constitue un motif typologique dont le traitement manifeste l'attention portée par l'auteur à l'écriture, et permet de déterminer l'inscription générique dominante du roman.

3.2. Littérature noire, littérature blanche

Les relations entre la littérature dite « noire » et son opposée « blanche »¹⁰¹ sont alors sans doute plus complexes que ne le laisse croire ce contraste chromatique. Il ne peut s'agir simplement de deux champs de production strictement opposés, dont l'un serait meilleur que l'autre. Certes, les lecteurs eux-mêmes font parfois une différence lorsqu'ils témoignent de leurs lectures, et quelques enquêtes rapportent les difficultés rencontrées pour connaître l'ensemble des livres lus par les enquêtés. Le roman policier occupe toutefois une position particulière, et si les romans sentimentaux sont fréquemment passés sous silence, la lecture de polars et autre romans à énigme peut être revendiquée.

Dans l'enquête de A. COLLOVALD et E. NEVEU (2004), les auteurs signalent que les personnes interrogées sont très peu à entretenir un rapport coupable à leur lecture de romans policiers. Sans culpabilité, elles sont prêtes à témoigner de leurs pratiques, comme quelques unes qui « expriment un rapport militant, revendiquent la qualité, parfois la supériorité (esthétique, littéraire, sociale) de ces récits » (2004 : 17).

Là encore, la position intermédiaire du roman policier se dévoile. Chez les lecteurs comme chez certains théoriciens, les champs de production littéraire, et notamment ceux du roman policier et du roman légitimé, entretiennent davantage de liens qu'il n'y paraît au premier abord. Relations intertextuelles, emprunts, citations, reprise de motifs communs sont fréquents de part et d'autre et montrent la porosité des frontières.

La ville est d'ailleurs l'un de ces thèmes partagés, comme nous venons de le voir. Exploitée de manière identique ou divergente dans les romans légitimés et les romans policiers, elle représente un terrain commun qui peut dévoiler les choix esthétiques de l'écrivain. Traitée comme un décor ou comme un agent ayant une incidence sur le récit, elle peut constituer un lieu de passage potentiel entre les deux champs de production et invite à observer ce qu'il en est réellement dans les textes.

Après avoir abordé les relations qui se sont tissées pendant un siècle et demi entre la littérature légitimée et le roman policier, nous nous intéresserons donc à un double corpus constitué d'extraits de romans policiers et de romans légitimés. Il nous permettra d'observer les lieux de ville décrits par les écrivains et les différences potentielles qui

¹⁰¹ Il est fait allusion ici à l'opposition qui caractérise les séries noire et blanche de l'éditeur Gallimard, emblématique en France de la relation qui lie la paralittérature et la littérature légitimée.

peuvent exister entre ces deux types de production. De la description pittoresque à l'évocation expressionniste, un large éventail de possibilités se dessine qui ne présente pas nécessairement la répartition la plus évidente.

3.2.1. Honneur et déshonneur

Dans les premiers temps du roman judiciaire, au milieu du XIX^e siècle, la répartition des œuvres dans le champ était claire. Le roman des avant-gardes, la production restreinte, n'avait théoriquement rien à voir avec cette production destinée à un plus grand nombre de lecteur, d'un milieu social différent, pour qui la lecture représentait uniquement un moment de détente. Les écrivains étaient attachés à un type de production dont ils ne pouvaient s'éloigner, et il aurait été impossible, pour eux, de publier sous le même nom des romans d'un autre type.

Les éditeurs occupaient eux aussi des territoires distincts, tant dans la géographie des points de vente que dans la matérialité de l'objet-livre. Afin d'assurer un prix de vente peu élevé, les caractères d'imprimerie utilisés étaient déjà usagés, le papier était d'une qualité médiocre et la reliure de ces livres ne supportait pas les lectures trop répétées. Le format choisi pouvait également être inférieur à celui de livres plus valorisés.

Malgré cela, dès la fin de ce siècle, des liens se sont tissés, et le lectorat a évolué : « à côté du public populaire des journaux, une frange importante de la bourgeoisie est de plus en plus concernée par cette littérature très vite devenue abondante et énormément vendue » (COLIN 1999 : 13). Plus tard, les lecteurs des avant-gardes seront eux-aussi touchés, et S. de BEAUVOIR évoque dans *La Force de l'âge* le goût qu'elle partageait avec J.-P. SARTRE pour les romans policiers : « nous nous plongeons dans les romans de VAN DINE, dans les récits sanglants de WHITFIELD, de Dashiell HAMMETT en qui les critiques saluaient le précurseur d'un "nouveau roman" » (1960 : 144).

Lectorat et textes ne suivent cependant pas la même évolution, et le roman policier restera longtemps un genre distrayant mais non sérieux pour bien des critiques et des écrivains.

On peut alors s'interroger à propos de cette scission claire imposée par l'institution de la littérature. Encore aujourd'hui, étudier le roman policier peut être perçu comme un acte militant, et le mettre en relation avec le roman légitimé peut sembler tout simplement

sacrilège. Le passé populaire de cette production et l'image de littérature industrielle qui lui sont attachés persistent, négligeant les évolutions qui l'ont marqué. Quelques théoriciens de moins en moins nombreux s'en prennent encore violemment à cette espèce générique, rappelant les attaques d'autrefois qui dénonçaient la perversion de ces livres dont le sujet n'était pas conforme aux bonnes mœurs. Le lecteur courait alors un grand risque, attribué soit à la production elle-même, source de corruption, soit à l'incompétence de ce même lecteur qui n'était pas censé pouvoir discerner ce qu'il fallait lire et comprendre. L. ARTIAGA (2008) rappelle le rôle de l'église dans cette déconsidération du lectorat du roman populaire :

« Parce qu'elle s'inquiétait des conséquences politiques et morales des mauvaises fréquentations littéraires d'une population jugée faible dont elle souhaitait contrôler les loisirs, l'Église s'imposait en première ligne de ce nouveau front. Il était urgent d'allumer des contre-feux » (2008 : 120).

C'est ce qu'elle fit en édictant des décrets d'interdiction de lecture et en réglementant le choix des titres pour désigner de « saines » lectures et de « mauvais » livres. Ces règles ne touchaient pas toute la population mais ont concouru à fixer des a priori qui ont perduré longtemps. En tant qu'objet issu de l'imagination, le genre romanesque dans son ensemble mentait, isolait le lecteur et le coupait du monde.

Ces invectives sont dépassées désormais, et le débat s'est déplacé. Il n'est plus question d'évaluer les qualités morales du roman populaire, et plus précisément du roman policier, mais de juger de la qualité de l'écriture, du style de l'auteur. Le genre romanesque a obtenu ses lettres de noblesse grâce aux textes d'écrivains dont le style est reconnu. De ce fait, il serait possible de penser que les deux types de production que nous prenons en compte ici s'opposent par des styles différents. Or nous l'avons déjà souligné, dans la production légitimée comme dans la production policière, il existe des écrivains dont ce qu'il est convenu de nommer le « style » est de plus ou moins bonne qualité.

Dans les années 1970, certains auteurs de romans policiers eux-mêmes validaient ce critère de jugement, comme T. NARCEJAC (1975) qui écrit en conclusion de son ouvrage théorique : « tant pis pour nous auteurs policiers. Nous sommes ce que nous sommes. Ne confondons pas adresse et talent. Il faut toujours dire la vérité » (1975 : 247). Faisant montre d'un certain défaitisme, et d'une ironie particulière pour un écrivain de romans policiers dont la tâche consiste à dissimuler les indices au lecteur, T. NARCEJAC (1975) exprime l'opinion de nombreux théoriciens de son époque. Pour lui, la différence

fondamentale qui oppose le roman policier et la littérature légitimée, repose sur la présence d'un principe d'organisation. Pendant la « gestation » du roman, l'auteur paralittéraire serait toujours soumis à une organisation qu'il transpose avec habileté, tandis que l'auteur littéraire serait emporté par sa création, le personnage s'emparant de tout et allant vivre une vie qui lui est propre.

Cette position dénote une vision de la littérature très ancrée dans une idéologie où l'écrivain est un créateur inspiré par les muses. Celui qui écrit pour la littérature légitimée est guidé par son génie, il écrit sans se préoccuper de contingences stylistiques puisque tout lui vient de son inspiration. L'auteur de romans policiers, au contraire, se conforme à des normes contraignantes qui ne lui permettent pas d'envisager autre chose qu'une variation autour de ces règles. À la même époque, T. TODOROV (1971) exprime un point de vue analogue : « le roman policier a ses normes : faire "mieux" qu'elles ne le demandent, c'est en même temps faire "moins bien" ; qui veut "embellir" le roman policier, fait de la "littérature", non du roman policier » (1971 : 10). Comme plus haut, cette citation pose un principe ambigu. Elle exprime en premier lieu l'idée qu'un « beau » roman est littéraire, tandis qu'un roman normé est paralittéraire, ce qui conduit à dire qu'un « beau » roman ne suivrait pas de règle. Elle invite ensuite à penser que le passage de frontière serait aisé entre le roman policier et la littérature, puisqu'il suffirait d'« embellir » le premier pour qu'il accède à la seconde. Or ce n'est évidemment pas aussi simple.

Le critère du respect des normes est invalidé par l'existence même de romans qui les transgressent à loisir. Celles de S.S. VAN DINE (1951), dont nous avons déjà parlé ici, ont été maintes fois contournées pour le plaisir du lecteur qui s'attend à être surpris. Afin de le tromper, il est indispensable de proposer des procédés innovants, de ménager des surprises qui le déroutent. Par ailleurs, dans le roman policier comme dans le roman légitimé, l'écrivain reconnu pour ses écrits est généralement celui qui propose au lecteur un texte à la fois conforme et différent des précédents. Comme l'explique D. MAINGUENEAU (2001), « en principe, chez un véritable écrivain, les conventions génériques sont en quelque sorte transcendées par une option stylistique originale qui les légitime [...] chez un mauvais écrivain, en revanche, la convention tomberait au rang de procédé » (2001 : 134). Certaines œuvres patrimoniales sont ainsi considérées comme des chefs d'œuvre, malgré leur inscription générique très marquée, comme les tragédies de RACINE, contredisant ce critère de classement qu'est le respect des normes. La critique peut aussi attribuer un caractère « scolaire » à certains romans, qui sont désignés par ce qualificatif en

raison de leur trop grande proximité au modèle supposé de ce genre. Contrairement à ce que disait T. TODOROV (1971), il serait alors sans doute possible d'affirmer qu'il existe de « véritables écrivains » dans le champ du roman policier comme dans celui du roman légitimé, et que ceux-ci pratiquent une écriture qui se joue de la norme tout en proposant au lecteur un texte inscrit dans une espèce générique. Il ne s'agit pas d'« embellir » le roman policier, mais de travailler son écriture, comme le font la plupart des écrivains reconnus.

On en vient à penser avec M. LITS (1993) que la question est sans doute mal posée lorsqu'on tente de comparer le roman policier et le roman légitimé. Pour opposer une « bonne » et une « mauvaise » littérature, il serait nécessaire de disposer d'une définition de la première, de critères indiscutables qui fonderaient le jugement et justifieraient le classement établi. Or cette définition n'existe pas, et la littérarité semble se dérober devant ceux qui tentent de la définir. Pour J.-P. COLIN (1999)

« un tel opportunisme, une telle complaisance règnent dans ce domaine que le lecteur qui ne prend pas les condamnations stylistiques ou grammaticales des puristes pour argent comptant s'aperçoit vite que l'argument du mal écrit n'est qu'un prétexte permettant de classer socialement les *bons* auteurs : ceux qui se conforment aux lois d'un bon sens scriptural plus ou moins académique » (1999 : 219, l'auteur souligne).

La valeur d'un texte littéraire serait par conséquent liée à l'académisme de son auteur, lui-même fonction de l'inscription sociale de celui-ci. L'écrivain peu doté socialement aurait pour objectif de nombreuses ventes, ce qui lui permettrait de financer le prochain livre, tandis que son homologue rentier pourrait viser un lectorat restreint et élitiste. Déjà sujet à caution au début du siècle dernier, ce mode de classement est toujours aussi contestable. La plupart des romanciers, y compris ceux qui ne comptent pas sur leurs écrits pour les faire vivre, souhaite que leurs livres rencontrent un grand nombre de lecteurs. Pourtant, ce signe d'une reconnaissance du public est rédhibitoire pour l'institution qui a tendance à rejeter les écrivains dont les livres ont fait l'objet de gros tirages. Qualité de l'écriture et large public serait donc incompatibles, le « bon » texte étant celui qui s'adresse à un lectorat averti, forcément restreint.

Dans ce panorama de l'évaluation des textes littéraires, trois dominantes apparaissent. D'abord idéologique, la scission entre les espaces policier et légitimé de la littérature est devenue esthétique, mais également sociologique. Ces trois orientations n'ont toutefois pas apporté de réponse définitive à la question qui paraît essentielle aux critiques,

qui est celle de la valeur des textes relevant de ces champs de production. Cette absence de consensus est néanmoins logique si l'on considère avec A. COMPAGNON (2004) que « l'évaluation d'une œuvre particulière prend en compte les contrastes et les comparaisons avec l'ensemble de la littérature, où tout est solidaire comme dans un système structuré » (2004 : 83). Un texte est un chef d'œuvre par référence à l'ensemble du champ littéraire. Il s'inscrit dans un système de relations où tout nouveau texte modifie les positions et les perceptions de chacun des ouvrages de cet espace de production.

L'ensemble de la production policière, comme l'ensemble de la production romanesque légitimée doit par conséquent être analysé en considérant la pluralité des productions et leur diversité. Dans un cas comme dans l'autre, le roman peut être de mauvaise ou de bonne qualité, il peut présenter une écriture travaillée ou être le fait d'une production en série qui attend un autre niveau stylistique de ses auteurs.

La question du point de vue est en effet importante. Critiques et lecteurs n'ont pas les mêmes attentes face au texte, ils ne partagent pas le même horizon d'attente. Le lecteur qui souhaite lire un roman fortement stéréotypé sera sans doute déçu face à un texte trop original. À l'inverse, un autre lecteur ou un critique cherchera cette originalité, il jugera le roman en fonction de son degré de non-conformité avec la norme. La pluralité des publics du roman policier autorise cette diversité de production, et l'inverse est aussi vrai¹⁰². Chaque zone du champ de production trouve son lectorat, qu'il s'agisse d'un roman très éloigné du modèle canonique ou, au contraire, d'un texte correspondant exactement aux normes fixées pour cette espèce générique.

F. ÉVRARD (1996) propose d'opposer deux modes de lecture qui correspondraient à ces différentes productions. Le premier serait paralittéraire, destiné à céder à l'illusion référentielle et à lire le roman comme le demande son appartenance générique, tandis que le second attendrait du texte une ambivalence, un jeu avec le lecteur que l'on peut qualifier de littéraire. On le devine, ce mode de lecture littéraire peut convenir aux romans légitimés comme à de nombreux romans policiers. Les relectures possibles de ces derniers montrent qu'il n'est pas uniquement question de découvrir la fin de l'histoire et l'assassin, mais que le lecteur peut aller plus loin. Un premier récit littéral est généralement maintenu dans les

¹⁰² G. THOVERON (1996) souligne l'action de l'éditeur dans le champ paralittéraire. Pour lui, « l'éditeur détermine la demande et invite ses auteurs à s'y adapter. À la limite, il fournit du travail à façon. L'écrivain est généralement docile » (1996 : 43). La production paralittéraire stéréotypée dont il est question ici répondrait donc à la demande, mais saurait également la susciter.

romans qui autorisent cette double lecture, auquel viennent s'ajouter d'autres possibilités d'interprétation. L'ensemble des lecteurs trouve ainsi ce qu'il est venu chercher, conformément à ce qu'annonçait le périphrase du livre.

Cette prise en compte de l'horizon d'attente ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas de bons et de mauvais livres. Il existe un ensemble de règles qui permettent de fixer un modèle minimal de l'espèce générique du roman policier, et nous savons que les textes de meilleure qualité sont ceux qui jouent avec ce modèle tout en restant inscrit dans un cadre fixé au préalable. Comme le dit M. LITS (1993) :

« il ne s'agit cependant pas de vouloir justifier la qualité de chacun des ouvrages du genre, ce que personne d'ailleurs n'a jamais voulu faire, de la même manière que tout roman publié n'est pas une grande œuvre et qu'une minorité de livres seulement laisse une trace dans l'histoire littéraire et dans la mémoire collective » (1993 : 111).

Roman policier ou roman légitimé, tous sont soumis au jugement de la critique, du public puis de la postérité. Succès d'un jour ou œuvre patrimoniale, il est difficile de déterminer le statut futur d'un texte au moment de sa parution, ce qui ne signifie pas qu'il soit impossible d'observer l'écriture de l'auteur. Les deux champs de production qui nous intéressent possèdent tous deux une esthétique, des codes, des normes qui sont parfois complexes à établir, mais permettent aux auteurs de s'inscrire dans un courant littéraire ou un type de production qui est toujours plus ou moins identifiable. Deux productions opposées apparaissent dans les deux champs de production, la première se conformant aux normes fixées par l'institution et les écrivains eux-mêmes, la seconde s'en éloignant pour proposer des variations, une généricité qui peut brouiller l'appartenance affichée par le périphrase.

De fait, les normes sont instaurées pour permettre aux écrivains de les contourner. Montrant de la sorte leur virtuosité, ils se distinguent de la masse des nombreux textes publiés chaque année. Ils le font également pour maintenir l'intérêt du lecteur. Pour la littérature légitimée, l'écart est signe de qualité, pour la littérature policière, il est aussi signe de surprise. Le lecteur, après avoir lu quelques romans policiers, maîtrise déjà plusieurs procédés qui ne peuvent être réutilisés sans entraîner un échec des effets attendus. La lecture est orientée vers la découverte d'un coupable qui doit chaque fois se dissimuler d'une autre façon. Si ce n'est pas le cas, la réutilisation du procédé doit se justifier ou être travestie. Dans le cas contraire, le lecteur surpasse le détective et n'a plus rien à apprendre du dévoilement final.

Comme la littérature légitimée, la littérature policière a donc su développer des procédés esthétiques qui en font une espèce générique à part entière et qui permettent aux écrivains d'interroger les frontières établies. Par un mouvement mimétique, elle s'est d'abord appuyée sur la production romanesque pour proposer ses propres critères stylistiques et acquérir ensuite cette autonomie qui réunit un ensemble d'œuvres partageant les mêmes caractéristiques. Suivant une évolution qu'avait connu le genre romanesque avant elle, la littérature policière observe aujourd'hui les limites imposées par l'institution et la position qui lui a été assignée pour faire de nouvelles propositions, et intègre fréquemment la généricité dans ses textes les plus travaillés. M. LITS (1993) l'affirme : « s'il a fallu au roman plusieurs siècles pour être reconnu comme un genre noble, le roman policier, pour sa part, semblera devoir faire preuve de moins de patience » (1993 : 109). Il est vrai que le genre romanesque a parcouru une partie du chemin en parvenant lui-même à la reconnaissance institutionnelle. Le roman policier, en tant que sous-catégorie de ce genre, a moins de route à parcourir et 21 % de la population¹⁰³ lui est déjà acquise.

En ce qui concerne ce processus de légitimation, on peut constater que certains courants littéraires institutionnels ont interpellé le champ de production restreinte en convoquant les propriétés du roman policier. Le Nouveau Roman est le plus marquant, tant il s'est lié à cette espèce générique. Mouvement littéraire contestataire, il a emprunté certains procédés du roman policier pour remettre en question les normes en vigueur dans les années 1950. Les critiques faisaient d'ailleurs les mêmes reproches aux deux espèces génériques : « critiques contre l'absence de psychologie et de personnages auxquels s'attacher, contre une organisation trop structurée entraînant une certaine froideur ; contre le refus du vraisemblable et de l'enracinement dans le réel » (LITS, 1993 : 134). Dévoilant une conception de la littérature marquée historiquement, ces critiques imposent le modèle d'une adéquation parfaite entre le réel et l'œuvre écrite, celle-ci étant la transcription fidèle de ce réel. Or le Nouveau Roman – et dans une certaine mesure le roman policier – refuse le vraisemblable, pour proposer un autre modèle. Il reprend les principes du soupçon généralisé, des règles contraignantes, de l'enquête tournée vers le passé et de la place capitale accordée aux objets pour dévoiler le drame du quotidien, sans instaurer systématiquement un crime et un enquêteur.

¹⁰³ Nous nous référons aux pourcentages de lecteurs déclarant préférer lire un roman policier cités dans le tableau 13 présenté plus haut.

De façon paradoxale, ces emprunts vont légitimer le Nouveau Roman qui réécrit les procédés appartenant à une autre espèce générique, tout en confirmant la position hors champ du roman policier. Ces emprunts sont marqués par la distance institutionnelle que les discours des écrivains du Nouveau Roman confirment, comme L. JANVIER qui affirme dans un essai : « en somme, le Nouveau Roman, c'est le roman policier pris au sérieux » (Lits, 1993 : 133). Si les procédés empruntés sont intéressants pour ce courant littéraire, le roman policier lui-même semble l'être beaucoup moins, ce qui rappelle le processus plus général de légitimation du champ littéraire, qui utilise son homologue paralittéraire comme repoussoir. Définir un espace inférieur à celui auquel on appartient permet de se positionner sur une position d'emblée surélevée.

Le roman policier semble pourtant avoir bénéficié de l'intérêt que lui portait le Nouveau Roman. L'analyse des techniques du récit d'énigme et leur contournement ont permis à la littérature policière d'évoluer et d'instaurer une plus grande complexité dans un grand nombre de romans. Alors que l'énigme était auparavant résolue de manière univoque, il reste désormais des ambiguïtés plus fréquentes. Une place est laissée pour l'interprétation du lecteur dans l'ensemble du roman qui se fait moins manichéen. L'Oulipo participa également à ce processus d'évolution en observant lui aussi les structures narratives propres aux récits d'énigme. Quelques propositions ont été faites à ce sujet, notamment de la part de F. le LIONNAIS qui avait fondé l'Oulipopo avec R. QUENEAU, l'ouvrage de littérature policière potentielle.

Par ailleurs et du fait de ces emprunts, le regard porté sur le roman policier a changé. Les dénonciations morales ont disparu, pour laisser place à une prise en compte de l'esthétique des textes. Ce sont désormais les motifs utilisés, la structure et la technique narrative qui sont jugés par les critiques. L'intérêt de certains auteurs légitimés pour la littérature policière, leur goût avoué pour cette lecture, lui ont permis de sortir de la paralittérature pour accéder à un espace intermédiaire.

Le néo-polar est né à la fin de la décennie suivante, sur un terrain idéologique et politique qui lui correspondait, mais on peut sans doute voir dans les évolutions esthétiques qui le caractérisent le résultat de ce changement de statut qu'a permis le Nouveau Roman. Roman légitimé et roman policier entretiennent des relations où les emprunts sont fréquents depuis lors, et pratiqués dans les deux sens. L'esthétique de ces deux espèces génériques est différente, tout en s'enrichissant de l'usage de motifs extérieurs. Inscrit dans une dominante par un titre, un sous-titre ou les choix d'illustration de la couverture, le

texte peut déployer une genericité qui met à profit ces relations bilatérales, voire multilatérales quand elles font appel à d'autres espèces génériques. Assuré de trouver son lecteur par cette inscription péritextuelle, il a la possibilité de lui proposer un mode narratif innovant, pouvant donner lieu à l'usage de deux modes de lecture, l'un littéraire et l'autre paralittéraire. La présence d'invariants propres au roman policier et de procédés stylistiques relevant du champ littéraire légitimé autorise le lecteur à adopter l'attitude qu'il souhaite – ou qui est à sa disposition – face au texte.

Les champs de production du roman légitimé et du roman policier entretiennent donc aujourd'hui des relations plus complexes qu'il n'y paraît. Emprunts de procédés stylistiques, partage d'un mode de lecture, mimétisme de la constitution d'une esthétique, ces deux types de production ont depuis toujours été liés.

La rédaction de romans relativement normés contredisait dès l'origine la représentation de l'écrivain en demiurge inspiré. Il apparaissait soudain comme un laborieux ouvrier qui maniait la langue avec talent mais devait pour cela s'appuyer sur les textes qui l'avaient précédé. Cette activité noble de la littérature était également dégradée par le succès commercial de certains titres qui rappelaient le caractère économique du livre et en faisait un produit. Pourtant, peu de romans policiers ont connu le succès de certains romans légitimés. Dans un champ comme dans l'autre, la majorité des titres est imprimée à quelques dizaines de milliers d'exemplaires, sans espoir de réédition.

Ces facteurs qui persistent aujourd'hui n'interdisent pas de constater une nette évolution quant au statut du roman policier, qui occupe désormais un territoire intermédiaire situé entre le champ de grande production et le champ de production restreinte. Y. REUTER (1997) fixe des indicateurs qui permettent d'observer cette légitimation en cours depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Une partie des écrivains a gagné son indépendance par rapport aux éditeurs et aux contraintes économiques. Ils ont à présent une rémunération identique à celles d'autres écrivains. Ils sont également identifiés et ne s'effacent plus derrière le héros du roman. Les livres sont conservés, voire réédités, le retour sous la forme de la seule couverture¹⁰⁴ n'est plus autorisé. Le public et les auteurs se diversifient socialement et culturellement. Enfin, « des instances propres de consécration se multiplient, contestant dans le même mouvement l'absence de

¹⁰⁴ Cette pratique qui consistait, pour le libraire, à arracher la couverture des livres invendus pour obtenir un remboursement, est toujours utilisée pour les romans sentimentaux de certaines collections mais tend à disparaître totalement.

reconnaissance des autres institutions et affirmant l'autonomie du champ et la spécificité de ses valeurs » (REUTER, 1997 : 100). Il reste alors à abattre quelques barrières pour considérer le roman policier comme un roman légitimé.

3.2.2. Ville noire, ville blanche

Que l'on considère le roman policier comme une espèce générique déjà légitimée ou qu'on le place aux confins de cet espace, n'implique pas qu'il n'y ait plus de différence entre cette espèce générique et la production romanesque légitimée. Ce sont ces particularités qui donnent une identité à chacun, ou, au contraire, qui distinguent certains textes de l'ensemble auxquels ils appartiennent.

Ainsi, l'observation des modes de lecture que l'on peut employer pour lire un roman policier montre qu'une double lecture est possible dans bien des cas, mais qu'il reste de nombreux romans policiers pour lesquels une lecture participative s'impose. Tous ne sont pas destinés à une double lecture conjuguant distanciation et participation. Il serait sans doute possible d'énoncer la même idée au sujet du roman légitimé, bien que cela ne fasse pas l'objet de nombreux travaux.

Il apparaît ainsi une subdivision dans le champ du roman policier, qui existe aussi dans le champ du roman légitimé. La production prototypique, plutôt destinée à être lue sur un mode participatif, se distingue de la production originale, qui appelle une participation du lecteur, mais accompagnée d'une distanciation. Le péri-texte donne quelques indications à ce sujet. Après avoir classé le texte dans une espèce générique, il indique un nom d'auteur parfois évocateur d'un courant littéraire ou d'une écriture spécifique, tandis que les noms de la maison d'édition et de la collection peuvent exprimer une orientation vers le polar, le roman à énigme ou le roman à suspense. Le titre et le sous-titre, en revanche, portent plus fréquemment la marque du caractère prototypique, ils inscrivent le texte dans un genre, ou une espèce générique.

Qu'en est-il alors du texte ? Objet de langage, il doit comporter des différences structurelles pour que le lecteur choisisse un mode de lecture de préférence à un autre, tout en présentant les invariants qui indiquent qu'il s'agit bien d'un roman policier. Pour pouvoir observer les divergences qui peuvent exister entre le prototype et le roman individuel, il faut par conséquent déterminer un terrain précis où se manifestent simultanément les caractéristiques propres au roman policier prototypique et à ce que nous

nommerons le roman policier non prototypique. Afin de mettre cette analyse en perspective, il est nécessaire que ce terrain soit partagé aussi par le roman légitimé, ce qui permettra de mesurer l'écart qui peut exister entre celui-ci et le roman policier non prototypique.

3.2.2.1. Description et urbanité

Nous avons évoqué plus haut la spécificité du traitement de la ville dans le polar et plus précisément dans le polar urbain, ce que C. HORVATH (2007) met en relation avec le roman urbain. Le roman policier touristique, par son attrait pour les lieux évocateurs, traite aussi du cadre urbain. Nettement plus proche du modèle prototypique, ce type de roman répond la plupart du temps à une commande de l'éditeur, qui peut s'adresser à des journalistes ou des auteurs de nouvelles habitant la région. La ville peut donc être considérée comme un terrain d'observation approprié à notre analyse. Son exploitation est multiple et, comme nous allons le rappeler, elle répond à des normes génériques.

Par ailleurs, J.-P. COLIN (1999) indique que malgré les différents catalogues de règles publiés par de nombreux écrivains et théoriciens du roman policier, les normes qui régissent ce champ de production restent le plus souvent implicites, sauf une qui se manifeste de façon constante dans tous les romans policiers qui ont contribué à former l'espèce générique : « pour me limiter au plan stylistico-rhétorique, la seule norme claire est cette exclusion totale de la longue description » (1999 : 221). De courtes évocations sont possibles, sous la forme de quelques caractérisants associés à un nom de lieu typologique, mais une pause narrative qui laisserait le temps au lecteur de découvrir le décor du récit serait contraire aux règles du genre. Lors de la lecture d'un roman policier, le lecteur est attentif à tout ce qui défile sous ses yeux, car tout peut faire sens, tout peut être un indice. La description doit concourir à cette omniprésence du sens et apporter un élément de réponse pour la résolution de l'énigme initiale. Si ce n'est pas le cas, elle paraît superflue. Dans le roman à suspense, l'action est tendue vers une fin qui ne tolère aucun ralentissement. La description est alors considérée comme une pause de l'action potentiellement préjudiciable au maintien du suspense. Pour le roman noir, comme pour le polar, en revanche, décrire un personnage ou le cadre du récit semble être nécessaire, ce qui appelle un traitement différent de la description. Elle peut être très rapide, à la manière du roman à suspense, mais elle peut également faire l'objet d'un travail d'écriture correspondant à son importance dans la narration.

Cette acceptation de la description par le roman noir et le polar urbain peut être perçue comme un indice de la légitimation de ce groupe générique. Alors que le roman policier était autrefois soumis, comme l'ensemble des romans populaires, à des impératifs stratégiques et économiques, il peut désormais sortir du cadre imposé et comporter un nombre de page plus important. L'éditeur n'impose plus de cahier des charges, le lecteur accepte les romans plus volumineux, car on les lui propose. L'auteur est seul maître de son texte.

Par extension, d'autres groupes génériques relevant du roman policier peuvent proposer des descriptions, bien que cela ne soit pas conforme à leurs règles. Ainsi, l'écrivain qui choisit de s'orienter vers un roman à énigme historique pourra juger utile de faire appel à quelques descriptions afin que son lecteur ait une meilleure représentation du décor de l'intrigue. Dans le cas de la description urbaine, que nous allons observer plus particulièrement, il apparaît cependant des différences de traitement entre les descriptions destinées à « planter » un décor et celles qui ont réellement une importance dans le récit. Témoignant de la compétence de l'auteur, ce dernier cas manifeste sa capacité à lier description et narration, et rapproche le roman de l'espace légitimé.

La description n'a pourtant pas toujours été appréciée par les critiques littéraires et par les écrivains eux-mêmes. Symbole actuel de la littérature du XIX^e siècle pour de nombreux étudiants, elle a longtemps été accusée de maux variés. Selon les différents traités anciens rappelés par P. HAMON (1993), cette mauvaise réputation est due au fait qu'elle peut être considérée comme une négation de la littérature, ou « comme une sorte d'hyperbole de la figure, ornement des ornements du discours » (1993 : 14). La description se distingue alors du descriptif, le second étant naturel dans une narration, tandis que la première serait le lieu de multiples dangers.

Son objectif est de rendre le réel, ce qui lui est impossible. Elle constitue un regard porté sur le monde, mis en mots par une individualité, l'instance auctoriale. Ce processus implique un certain degré de subjectivité, que la photographie elle-même ne peut éviter. La description est alors accusée de travestir le réel et d'en proposer une imitation nécessairement imparfaite. C'est pourquoi « l'opération descriptive ne peut être abordée qu'en quittant l'opposition réductrice du vrai et du faux, du bien et du mal représenter » (ADAM, 1993 : 15). La description est une représentation figurée du monde, elle propose

une médiation entre celui-ci et le lecteur qui doit être évaluée en relation avec l'effet produit.

Deuxième critique qui peut être faite à la description, l'introduction d'un vocabulaire spécialisé est parfois nécessaire à la représentation d'un lieu ou d'une action. Jugé inconvenant dans une narration fictive, ce vocabulaire l'entraîne vers une hétérogénéité où l'illusion référentielle n'a plus cours. Le texte se fait scientifique, historique ou touristique et n'est plus narratif.

La critique du XIX^e siècle avait également reproché à É. ZOLA l'usage de descriptions trop détaillées, ce qui, pour lui, était une « hypertrophie du détail vrai » (ZOLA cité par HAMON, 1993 : 18), constitutive du réalisme. Dans les principes de ce courant littéraire, l'objectif de l'auteur est de proposer au lecteur un aller retour du particulier au général et inversement, en ne s'appuyant plus sur le personnage, comme il était de rigueur jusque là, mais sur son environnement. La description, manifestation du travail de l'écrivain, s'éloigne ainsi des préceptes qui la caractérisaient jusque là.

Parmi les objections les plus fréquentes faites à la description, il faut encore rappeler celle qui porte sur l'absence d'ordre qui lui est prêtée, impliquant une absence de limite compromettante pour l'unité du récit. Le texte descriptif est suspecté de constituer un espace libre pour l'écrivain, qui trouverait ici la possibilité d'utiliser des stéréotypes et autres poncifs usés, sans qu'il lui soit nécessaire de s'imposer une fin. Déployant à loisir des procédés suspects, il laisserait les phrases se succéder sans structure. A. BRETON (1963) sera à l'origine d'une formule célèbre à ce sujet, extraite du *Manifeste du surréalisme* :

« Et les descriptions ! Rien de comparable au néant de celles-ci ; ce n'est que superpositions d'images de catalogue, l'auteur en prend de plus en plus à son aise, il saisit l'occasion de me glisser ses cartes postales, il cherche à me faire tomber d'accord avec lui sur des lieux communs » (1963 : 15).

P. VALÉRY développe une position similaire dans de nombreux textes où il fustige l'arbitraire de la description, dénotant des choix esthétiques marqués par son époque.

La dernière attaque contre la description que nous pouvons citer concerne plus particulièrement le lecteur et sa relation avec le texte. Elle entre également en considération en ce qui concerne le roman policier. Les passages descriptifs sont considérés comme étant hétérogènes par leurs détracteurs. Ils entravent la progression de l'action et pourraient être à l'origine d'une échappée du lecteur qui se permettrait de

« passer » la description. Devenu incontrôlable, il ne suivrait plus la succession pensée par l'auteur et ne pourrait plus s'inscrire dans l'horizon d'attente que ce dernier avait envisagé. L'ensemble des effets prévus situés au-delà de cette description serait alors manqué. Au vu de cette perspective, les craintes de certains écrivains peuvent être compréhensibles.

Malgré cette tradition de rejet de la description, de nombreux romanciers l'ont utilisée et sont parvenus à l'intégrer dans le récit en lui donnant un rôle véritable. Partie prenante du réalisme, elle a trouvé une fonction qui ne peut empêcher le lecteur de passer outre sa lecture, tout en restituant la continuité du texte lorsque l'auteur fait preuve d'un talent d'écriture qui le permet. Car la description est devenue une marque d'écriture qui permet d'évaluer l'auteur :

« C'est presque un lieu commun de la critique traditionnelle : *la description révèle le grand écrivain*. Elle le révèle, avant tout, parce qu'elle est aussi inévitable que difficile à maîtriser, parce qu'elle est en conflit permanent avec les régimes narratif ou poétique dans lesquels elle doit s'insérer, parce qu'enfin, expansion pourtant naturelle de la fonction représentative de la langue, elle est, en fait, incompatible avec une esthétique littéraire fondée sur les valeurs dominantes d'*ordre* et de *mouvement*, d'*harmonie* et de *dynamisme*, ou encore – autre variante de la dichotomie fondamentale – de *variété* dans l'*unité*. » (ADAM, 1993 : 67-68, l'auteur souligne).

À la fois nécessaire au récit et incompatible avec la conduite d'une narration, la description est prise dans une tension que la compétence scripturale de l'écrivain permet de dépasser. Le « grand écrivain » sait ainsi proposer un texte où la narration et la description se conjuguent et s'enchaînent sans marques visibles. Les séquences descriptives sont justement dosées, elles utilisent des thèmes neufs ou proposent un autre regard sur ceux qui ont déjà été traités. Une relation intertextuelle peut aussi être instaurée par ces descriptions, qui reprennent des motifs identifiés à d'autres auteurs ou à des textes précédents. Pour le lecteur, le « grand écrivain » doit insérer les descriptions dans le mouvement narratif en les construisant à partir d'une structure et d'une thématique qui les justifient et invitent à les lire. Elles ne correspondent pas à la structure narrative mais peuvent conduire le lecteur vers la suite de la narration en lui proposant de nouvelles informations, pertinentes pour l'ensemble du texte.

Comme le dit P. HAMON (1993), « décrire, ce n'est jamais décrire un réel, c'est faire la preuve de son savoir-faire rhétorique, la preuve de sa connaissance des modèles livresques » (1993 : 13). Le sujet de la description importe donc moins que la compétence

de l'écrivain. Il peut choisir un personnage, un paysage ou une action, l'essentiel étant de le faire en déployant un savoir-faire qui résout l'inadéquation entre la pause nécessaire et la poursuite de l'action, qui réinstalle une homogénéité qui semblait ne pas être possible et qui attire le lecteur.

La tradition littéraire a également son importance dans ces deux citations. Dans la première, il semble qu'il faille s'en détacher pour adopter d'autres valeurs, ce qui n'est pas incompatible avec la seconde qui invite les écrivains à maîtriser les textes qui les ont précédés. De cette façon, ils pourront proposer de nouveaux modèles tout en faisant appel à des références reconnues pour leur qualité littéraire.

Dans cette perspective, le roman policier constitue un terrain particulier pour l'écrivain qui possède les compétences nécessaires à l'utilisation des descriptions. Il s'agit d'une espèce générique où leur présence est plus suspecte que valorisée. Les critiques d'autrefois y sont encore virulentes, notamment au sujet de l'hétérogénéité qui apparaît dans le texte lorsqu'une description y est présente, et de l'effet provoqué sur le lecteur. Comme au XIX^e siècle, un écrivain qui fait le choix de décrire certains personnages ou de préciser les lieux qui entourent l'action, doit être doublement compétent. Ces descriptions doivent se justifier aux yeux d'un lecteur qui n'a pas l'habitude d'en lire, et apparaître indispensables et intégrées à la narration. Le lecteur doit les lire sans prendre conscience qu'il est face à une description, ou en percevant leur intérêt pour l'intrigue globale du roman. Plus conservateur que le roman légitimé, le roman policier fait donc perdurer des principes dont le dépassement sera signe d'évolution pour cette espèce générique. Acceptant les descriptions, les digressions et autres temps hétérogènes d'un récit, il parviendra à se détacher de son modèle prototypique pour valoriser définitivement les textes qui jouent avec les normes et parviennent à créer une surprise stylistique pour le lecteur.

La description, et plus particulièrement sa forme urbaine, semble bien être un espace textuel où la compétence de l'écrivain lui permet d'interroger les règles génériques, de les pousser à leurs limites et de proposer de nouvelles expériences textuelles. Haut lieu de l'expression de l'auteur, elle manifeste ses choix stylistiques et est normée par une tradition littéraire qui s'est beaucoup exprimée à ce sujet.

Présente ou absente, d'une longueur conséquente ou évacuée en quelques mots, la description est emblématique de l'espèce générique dans laquelle s'inscrit le texte. Sa

dominante générique impose un traitement spécifique des séquences descriptives, que sa genericité peut contredire. La description apparaît ainsi comme un espace textuel particulièrement adapté à l'observation de cette genericité, puisqu'elle s'y déploie volontairement. L'auteur choisit d'imposer à son lecteur la lecture d'une description qui conditionnera également le choix de ce lecteur et son attitude face au texte. Ne pas lire un livre où figurent des descriptions, passer ces descriptions ou les lire, les rechercher avec avidité, appartiennent aux droits du lecteur, comme ceux qu'a fixé D. PENNAC (1992)¹⁰⁵.

Afin de pouvoir observer l'exploitation de la description urbaine dans les romans policiers et, plus loin, dans les romans légitimés, nous avons choisi de constituer un double corpus où figurent des romans dont l'action se déroule dans une même ville. Ce point commun nous permettra de disposer d'un ensemble de descriptions portant sur le même objet : la description du panorama de cette ville et de quelques monuments qui lui appartiennent.

Les choix des écrivains peuvent ensuite dévoiler une soumission à la typologie générique dominante du roman ou, à l'inverse, revendiquer une genericité qui devrait trouver un terrain propice dans cet espace textuel marqué par les contraintes institutionnelles. Là encore, le choix d'un même cadre urbain devrait mettre en valeur ces différences et permettre une focalisation sur les différences génériques potentielles.

Les romans intégrés à notre corpus ont été choisis en fonction de cette inscription urbaine et sans contrainte stylistique autre que l'appartenance au genre romanesque. La production policière locale étant particulièrement vivace depuis quelques années, nous avons fixé comme limite l'année de publication 2005, ce qui implique qu'aucun roman publié au-delà de cette date n'est présent dans le corpus. Ce seuil est arbitraire et correspond à l'avancée de nos travaux à cette date. Quelques romans policiers touristiques partageant le cadre urbain choisi pour notre corpus ont été publiés depuis cette date, mais nous verrons que les observations qui vont être faites peuvent porter sur l'ensemble de ce groupe générique.

Il reste à présent à choisir une ville qui constituera le cadre urbain des romans de notre corpus. Comme nous le verrons dans notre dernier chapitre, le groupe d'apprenants qui nous a permis de faire quelques expériences était inscrit dans un cursus d'apprentissage

¹⁰⁵ Le droit de « sauter des pages » et celui de « ne pas lire » constituent d'ailleurs les deux premiers items de la liste de ces « droits imprescriptibles du lecteur » (PENNAC, 1992 : 165).

en immersion du français langue étrangère. Il suivait des cours en Normandie, et plus précisément dans l'un de ses chefs lieux, à Rouen. Il nous a donc semblé intéressant d'utiliser des textes qui proposaient des descriptions du cadre quotidien de ces apprenants. Le processus de lecture était facilité par la connaissance qu'ils pouvaient avoir des lieux décrits et leur ressenti de lecteur pouvait interagir avec leur expérience en tant qu'habitant de cette même ville.

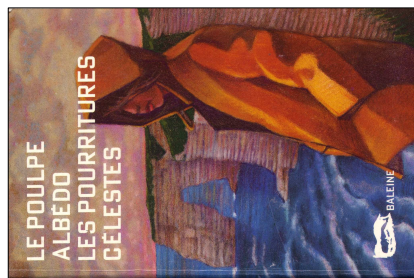
Les deux espèces génériques considérées ici nous ont permis de disposer d'un nombre conséquent de titres, autorisant des analyses comparatives. La liberté de l'écrivain étant néanmoins souveraine, tout nouveau texte est susceptible d'apporter des modifications à nos conclusions.

3.2.2.2. Rouen à la sauce au sang

Comme il s'agit de l'espèce générique où l'utilisation de la description urbaine est la plus significative, nous allons aborder en premier lieu les romans policiers. Parmi les titres édités entre les années 1984 et 2004, nous avons relevé neuf romans qui appartiennent à plusieurs groupes génériques policiers, dont l'intrigue se déroule intégralement ou en partie à Rouen. Ils ont été publiés chez différents éditeurs et comportent des caractéristiques typologiques très variées.

De la simple mention à la description détaillée, la ville de Rouen est présente dans ces romans en tant que décor symbolique, cadre de l'action ou véritable protagoniste du récit. Elle peut prendre différents visages, selon les besoins de l'auteur ou le type de roman policier dans lequel elle est évoquée. Elle est également affichée dès le titre comme un élément intrinsèque du récit, ou se dévoile sans dire son nom au fil de l'évolution de l'intrigue. L'observation de la première de couverture donne quelques informations quant au traitement du cadre urbain dans le roman, qui viennent s'ajouter aux indications typologiques que nous avons déjà évoquées.

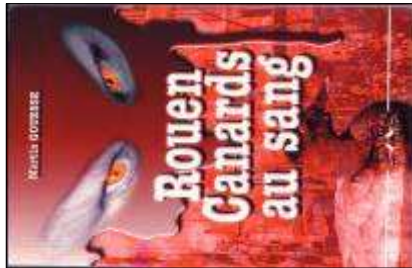
Afin de mettre à la disposition de notre lecteur l'ensemble des informations qui sont disponibles pour celui qui lit ces romans, nous choisissons de les présenter accompagnés de la reproduction de leur couverture. Le corpus de romans policiers est ainsi constitué des neuf romans suivants :



ALBÉDO, 1998: *Les pourritures célestes*, Baleine



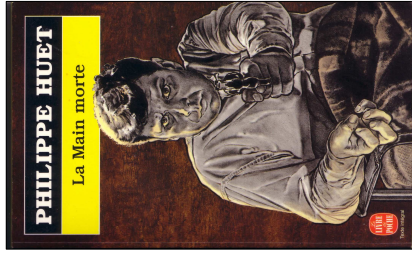
CALBRIX J., 2002 : *Mon cadavre s'enroue en Rouen*, C. Corlet



GOUESSE M., 2001 : *Rouen... Canards au sang*, C. Corlet



HOPMAN G., 2002 : *Berceuse de Chihuahua*, Baleine



HUËT P., 1994 : *La main morte*, Le Livre de poche



LANGLOIS G., 2000 : *Le fond de l'âme effraie*, Fayard



OBIONE M., 2004 : *Calmar au sang*, Krakoën



PÉRIGOT J., 1991 : *Le bruit du fleuve*, Calmann-Lévy



POUY J.-B., 1984 : *Nous avons brûlé une sainte*, Gallimard

Figure 33 : Romans policiers dont la narration se déroule intégralement ou en partie à Rouen

Éditeurs locaux, éditeurs spécialisés nationaux et éditeurs généralistes nationaux se mêlent dans ce corpus, ce qui laisse présager un traitement multiple du cadre urbain. Les éditions Baleine, dont le rayonnement est national, sont orientées vers cette production policière qui constitue la majeure partie de ses publications. La série du POULPE, dirigée par J.-B. POUY, est à l'origine de leur succès. Romans noirs dont l'auteur change à chaque nouveau roman, les aventures de ce personnage – dont un opus est présent ici – sont nécessairement polymorphes. Cet éditeur publie également d'autres collections, toutes policières, dont Pierre de GONDOL auquel le titre *Berceuse de chihuahua* appartient. Les couvertures répondent à la charte graphique de l'éditeur, où le nom de celui-ci et la mention de la collection doivent indiquer au lecteur la teneur du roman.

Les romans *Mon cadavre s'enroue en Rouen*, *Rouen Canards au sang* et *Calmar au sang* sont édités par des maisons d'édition locales, dont les publications sont variées. La visibilité de l'éditeur se fait cependant majoritairement par le biais de ces romans policiers et des ouvrages touristiques. Les éditions Charles Corlet, basées à Condé-Sur-Noireau dans le Calvados, présentent actuellement un catalogue de 42 polars qui ont tous pour cadre une ville de Normandie. Chez Krakoen, coopérative d'éditeurs et d'auteurs, une collection sur les quatre créées par la coopérative est consacrée au roman policier. L'ancrage local n'est pas obligatoire, mais reste présent dans de nombreux romans. Les couvertures des deux premiers romans présents ici comportent le mot « Rouen » inséré dans le titre et des éléments emblématiques de cette ville afin d'attirer le lecteur. Le Gros-Horloge est l'un des monuments les plus connus, tandis que le canard au sang est la spécialité gastronomique locale. Le roman de M. OBIONE reprend d'ailleurs lui aussi cette spécialité par une double allusion au canard et au personnage du poulpe devenu Calmar, le jeu de mot de ce titre achevant de lier le roman à la collection des éditions Baleine.

Enfin, quatre romans ont été publiés par des éditeurs généralistes nationaux, Le Livre de poche, Fayard, Calmann-Lévy et Gallimard. Les collections qui les présentent peuvent ensuite être spécialisées, afin de permettre une identification plus rapide pour les usagers du livre. Folio policier est le successeur de poche de la Série Noire, et la seule collection à être explicitement nommée. Le Livre de poche, Fayard et Calmann-Lévy font le choix d'utiliser les normes de couleurs symbolisant le roman policier, mais ne précisent pas de nomination spécifique. Le fond noir est dominant, le titre peut être associé au jaune et, chez Fayard, un bandeau publicitaire est imprimé sur la couverture pour annoncer le prix reçu par le texte, spécifique à la littérature policière. L'acheteur dans une librairie ou

le futur lecteur qui se rend dans une bibliothèque peuvent ainsi identifier ces livres d'un seul coup d'œil, car ils connaissent l'usage habituel de ces couleurs dans le monde de l'édition. Sans être des spécialistes, ils possèdent un savoir minimal formé en partie par la lecture de livres du même type et par leur compétence culturelle.

Observons à présent les textes de ce corpus. Dans ces neuf romans, nous avons d'abord relevé tous les passages comportant la mention d'un monument rouennais, de la ville elle-même ou une description plus large, comme celle des différents panoramas possibles. Dans un second temps, nous avons uniquement conservé les descriptions, les extraits où seul le nom de la ville figurait ayant été écartés. De cette façon, nous obtenons un relevé des lieux les plus souvent choisis par les auteurs, ainsi que des informations quant à leurs choix stylistiques.

Dans le polar urbain, la ville est en effet « le lieu du péché, du vol, de la cupidité et de l'immoralité » (BLANC, 1991 : 149). La fonction du polar est alors de « montrer le visage double de la ville, soulign[ant] que le but réel du polar n'est pas de découvrir une vérité, mais de mettre à jour le mensonge » (*op. cit.* : 151). Le dévoilement final montre les perversions subies par les personnages et les malversations commises par ceux qui dirigent la ville. Il importe alors que ces mêmes personnages aient uniquement sous les yeux des bribes de décor, des éléments épars non signifiants pour qu'ils ne puissent pas se repérer et trouver la sortie du piège que constitue le cadre urbain. C'est pour cette raison que les éléments décrits sont généralement parcellaires, éparpillés dans la ville et difficilement identifiables dans la masse des ruelles moyenâgeuses et des églises, puisque ce sont deux éléments architecturaux caractéristiques de la ville de Rouen.

Si le récit est au contraire balisé par des lieux repérables et connus du lecteur, l'objectif de l'auteur est probablement plutôt de construire un décor à moindre frais où il ne lui sera pas nécessaire de produire des descriptions circonstanciées. Pointant au fil du trajet du personnage, des monuments, des églises, des places que chaque visiteur de cette ville doit connaître, il conduit son lecteur dans une visite touristique où celui-ci apprécie de retrouver ce qui lui est familier ou ce qu'il a découvert lors d'un précédent séjour. Procédé commun du roman policier touristique, ce « circuit » peut passer par des lieux atypiques, mais doit comporter la mention de quelques monuments archétypaux – église, place, gare... – afin que le lecteur puisse s'orienter.

Le lecteur est au cœur du processus mis en place dans ces deux types de romans policiers. Dans le polar urbain, il s'agit de le perdre pour qu'il puisse percevoir ce qui lui est d'ordinaire caché. L'objectif va au-delà du roman pour former un citoyen responsable. Dans le roman policier touristique, le lecteur, attiré par la mention de la ville dans le titre du roman, trouvera ce qu'il est venu y chercher, une évocation pittoresque d'un lieu souvent connu.

Il reste ensuite à confirmer cette opposition par l'observation des monuments et des lieux évoqués le plus fréquemment dans les romans policiers du corpus. Le tableau suivant présente les choix faits dans les différents textes que nous avons sélectionnés. Nous les avons réunis en fonction des trois types de maison d'édition que nous avons distingués plus haut.

	<i>Les pourritures célestes</i> ALBEDO	<i>Bereuse de Chihuahua</i> Hopman GERKO	<i>Mon cadavre s'enroue en Rouen</i> , Jean CABRIX	<i>Rouen... Canards au sang</i> Martin GOUESSE	<i>Calmar au sang</i> Max ORIONE	<i>La main morte</i> Philippe HUIET	<i>Le fond de l'âme effraie</i> Guy LANGLOIS	<i>Le bruit du fleuve</i> Joseph PERIGOT	<i>Nous avons brûlé une sainte</i> , Jean-Bernard POUY
Vue du panorama		X	X			X	X		
Cathédrale et flèche		X		X	X		XX	X	
Autres églises					X		XXX		
Place du Vieux Marché	X			X	X	X	XX		X
Place Jeanne d'Arc		X						X	
Port, quai, fleuve	X		X	X	X	X	XX	X	X
Palais de justice				X	X			X	
Rues historiques et maisons à pan de bois	X	X	X		X	X	X		
Théâtre des arts			X	X					
Gare	X	X	X					X	
Gros-Horloge		X		X			XX	XX	
Zone industrielle rive gauche			X	X	X		X	X	X
Pluie		X		X	X	X			
Brume / brouillard				X		X		X	X
Nuit						X	X	X	

Tableau 15 : Répartition des monuments décrits dans les romans du corpus policier et indications météorologiques

Ce tableau montre la variété des choix faits par les écrivains de roman policier dans leurs textes, et manifeste quelques constantes. Il apparaît tout d'abord une préférence marquée pour les lieux situés sur la rive droite de la Seine, dans cette partie de la ville traditionnellement associée à la bourgeoisie locale, et où se situe la ville historique.

Typologiquement, le roman policier préfère habituellement les quartiers situés en banlieue, les zones industrielles sans population, ou les lieux dans lesquels les limites de la ville apparaissent. La quantité importante de descriptions de rues historiques, les mentions de la cathédrale et de la place du Vieux Marché, de même que l'évocation du Gros-Horloge laissent penser qu'une partie des auteurs du corpus a jugé indispensable de mentionner ces éléments constitutifs de la ville de Rouen. La zone industrielle est pourtant présente dans plusieurs romans, mais de façon indistincte. Aucun lieu spécifique n'est mentionné, mis à part le fleuve qui l'accompagne.

Le port, les quais, le fleuve sont des motifs plus habituels du roman policier, qui sont d'ailleurs présents dans l'ensemble du corpus, mis à part dans le roman d'H. GEKKO, davantage centré sur les quartiers Est et Nord. La typologie apparaît ici, manifestant la conformité de cet espace urbain avec les thématiques de l'enquête criminelle. Le centre historique de la ville est exploité par le polar urbain afin de pouvoir y dénoncer la bourgeoisie locale, tandis que le roman policier touristique y trouve ce qui lui permet justement d'être touristique, les monuments emblématiques de la ville.

Ces monuments sont ensuite traités sur un mode « policier ». Pour correspondre à la typologie, ils apparaissent modifiés par un facteur extérieur ou le personnage principal les ressent d'une façon particulière. La place du Vieux-Marché, par exemple, est utilisée parce qu'elle permet de mettre en relief la solitude du personnage au milieu de la foule. Visitée par de nombreux touristes qui viennent y voir le bûcher de Jeanne d'ARC, et fréquentée par la population qui vient y déjeuner, elle entraîne une opposition entre l'enquêteur, seul et généralement préoccupé, et ces groupes affairés qui l'entourent :

« La rue grouillait d'une foule impatiente. C'était la trêve de midi, écourtée par la pratique assidue de la journée continue. Il y avait de tout: des hommes d'affaires qui descendaient vers les restaurants cossus de la Grande-Place, les auberges prestigieuses à couverts d'argent... des dactylos, des vendeuses, qui avalaient leur salade ou leur croq' dans des fast-foods vitrés comme des aquariums... Et puis des jeunes, qui n'avaient rien à foutre, qui erraient en bande avant d'échouer devant leurs flippers... Conscients que leur temps de liberté était compté, les gens se frôlaient, se heurtaient sans s'excuser, jouaient des coudes et des épaules. » (HUET, 1994 : 143).

Cette accumulation d'individus identifiés par leur catégorie socioprofessionnelle ou leur âge entraîne un effet de masse indistincte où chacun se perd dans la foule. Aucune communication ni aucun échange ne semble possible, ce qui renvoie le personnage principal à sa solitude habituelle, et peut parfois l'accentuer.

De la même façon, les rues historiques de la ville correspondent au motif de la rue déserte. Elles sont vides, étroites, la structure des maisons à encorbellement entraîne un rétrécissement de leur largeur qui interdit aux rayons du soleil d'y pénétrer. Détémpées par la pluie et sombres, elles enferment le personnage qui s'y perd et ne trouve plus la sortie, comme l'écrit P. HUET (1994) : « le ciel se refermait sur le sol comme un rideau sur une scène de théâtre. Il flottait à huis clos » (1994 : 110). Ces rues peuvent aussi être dangereuses physiquement, car leurs pavés sont rendus glissants par la pluie qui cache à la vue les obstacles éventuels :

« Il s'élança dans la rue au pas de course. Un petit kilomètre, pas plus, le séparait de son domicile. La ville était saturée d'humidité. L'eau sortait de partout, des murs, des trottoirs, du macadam. Elle débordait des sous-sols, inondait les égouts, noyait la nuit. Julien rusait, rasait les façades, s'abritait comme il pouvait, mais se laissait surprendre par les gouttières défailtantes. Les filets d'eau qui dégoulaient, embusqués dans l'obscurité, le faisaient râler. » (Huet, 1994 : 123).

L'eau et la nuit se conjuguent dans cette description où le mouvement habituel est inversé. Il ne s'agit plus d'une pluie qui se déverse naturellement de haut en bas, mais d'un mouvement convergent. Le sol laisse aussi sortir cette eau qui noie tout, qui remonte pour rejoindre le flux descendant et former un mouvement continu. La ville est alors submergée, comme le personnage qui doit tout faire pour en sortir sans dommages.

De fait, cet élément météorologique a une grande importance dans la typologie du polar urbain, et rencontre un terrain particulièrement favorable à Rouen, que la légende lui associe souvent¹⁰⁶. Citons encore P. HUET (1994) qui constate dans son roman :

« La ville avait la réputation d'être née sous un ciel d'arrosoir. C'était plus ou moins injuste. Mais le syndicat d'initiative, outré de cette triste renommée, avait beau présenter des bilans annuels d'humidité plus que modérés, il ne pouvait rien contre la durée. Ici, c'est la durée qui tuait. On s'installait pour la pluie comme pour une saison. Ça n'avait plus rien à voir avec les quelques averses et bourrasques de l'après été. On disait qu'"on entrait dans la pluie". » (1994 : 109).

¹⁰⁶ Les cartes postales anciennes associaient l'expression « pot de chambre de la Normandie » à la ville de Rouen.

Le motif typologique de la pluie s'inscrit ainsi sans encombre dans l'évocation descriptive de cette ville. Répondant à un savoir culturel supposé du lecteur, il ne le choque pas et semble évident. Il permet également à l'écrivain de répondre aux contraintes de l'espèce générique en modifiant l'ensemble des lieux qu'il a choisi de décrire dans son roman, et en instaurant un climat de dissimulation avant la scène finale où le beau temps revient enfin. La pluie associée ici à la durée impose aussi une temporalité au lecteur, puisqu'elle ne semble pas pouvoir s'arrêter. Les jours défilent sans amélioration, là encore jusqu'au dévoilement final.

La pluie est présente dans plusieurs romans du corpus policier, de même que la nuit et le brouillard (qui peut prendre la forme de brume). Seuls deux romans n'utilisent aucun de ces motifs, le premier parce que cet élément météorologique est pris à contre-pied et le second parce que l'auteur a préféré la neige qui peut dissimuler tout aussi bien. La météo est donc quasiment toujours précisée et surtout exploitée dans ces romans où le soleil est rare. Dans *Les Pourritures célestes*, ALBEDO (1998) choisit de contredire la réputation climatique de la ville qui constitue pour son personnage un lieu de repos momentané, ce qui peut expliquer ce choix :

« Un soleil vigoureux fondait sur Rouen. Le Poulpe devina que, à l'instar de toutes les villes coutumières de la brume et du crachin, "le pot de chambre de la Normandie" offrait une particularité qu'aucune cité méridionale ne lui ravirait jamais : le beau temps la métamorphosait, littéralement - les trottoirs, jusqu'aux plus étroits, bordant les rues les plus sombres et les moins bien ventilées, semblaient avoir généré spontanément des terrasses, aussi exiguës que continuellement prises d'assaut. » (1998 : 90).

Cette description laudative ne peut toutefois s'empêcher de mentionner le climat plus habituel qui caractérise la ville. Elle le précise en négatif et ajoute un commentaire à propos des rues du quartier historique, sombres et sans air, ce qui amènera le personnage, quelques pages plus loin, à étouffer sous la chaleur, situation oppressante qui redevient typologique.

Comme nous venons de le montrer, le roman policier dispose d'une typologie urbaine à partir de laquelle il lui est possible de proposer des variations. S'appuyant sur les lieux relevant des normes du genre, il peut les modifier et les adapter à la ville qu'il intègre. Dans la liste non-fermée indiquée par J.-N. BLANC (1991), les lieux évoqués sont d'ailleurs accompagnés d'un qualificatif qui leur confère leur caractère policier. La rue n'est intéressante que lorsqu'elle est déserte, de même que le quartier sinistre et la maison désolée. Il semble que le fleuve et le port comportent en eux-mêmes des caractéristiques

qui rendent inutile toute précision. Ils sont cependant fréquemment évoqués de nuit ou sous la pluie afin d'accentuer l'effet produit par leur utilisation.

Parmi les lieux les plus cités dans les polars et figurant dans le tableau ci-dessus, nous pouvons également observer quelques monuments récurrents qui ne correspondent pas à la typologie du roman policier, comme le Gros-Horloge, ou la cathédrale et sa flèche. Ces symboles locaux ne sont pas inclus dans des descriptions orientées, ils ne sont pas utilisés pour dramatiser l'action, mais sont mentionnés accompagnés quelques fois d'un commentaire, comme dans les citations suivantes où les écrivains utilisent le procédé du personnage narrateur pour présenter le Gros-Horloge et la flèche :

« Nous avons suivi les rues piétonnes du centre-ville de la rive droite, j'ai même enfin vu cette horloge à une seule aiguille sous laquelle passent des gens maussades, lèvres pincées derrière le col remonté de leur imper. » (GEKKO, 2002 : 103)

« Je lui montre la cathédrale. Flèche éclairée au laser. La flèche la plus haute d'Europe, tu te rends compte, mon garçon? T'es fier ? » (PÉRIGOT, 1991 : 88)

En tant qu'emblèmes, ces monuments trouvent une place dans la moitié du corpus, mais de façon équilibrée selon les groupes éditoriaux, comme le palais de justice et la place Jeanne d'Arc. Romans policiers touristiques et polars les utilisent sans les adapter à l'espèce générique. Ces deux lieux sont exploités pour leurs bâtiments du XV^e et du XVI^e siècle, leurs particularités architecturales étant évoquées sans lien direct avec l'intrigue du roman. Le palais de justice est « classé monument historique, mais il n'est pas très fonctionnel » (GOUESSE, 2001 : 21), ou « mitraillé par les Allemands en 1940. Il y a encore les impacts de balles » (PÉRIGOT, 1991 : 25). Simple lieu de passage, il marque le paysage urbain par son architecture et sa taille imposante, sans occuper de fonction particulière.

L'attrait pour la flèche de la cathédrale, parfois mentionnée sans l'édifice qui la supporte, dénote également un intérêt pour ce qui fait problème dans la ville. Elle peut être associée à la place du Vieux-Marché et son église dans certains romans, car ces deux monuments, situés aux deux extrémités de l'axe principal du centre ville, ont fait l'objet en leur temps d'intenses discussions dont certaines sont encore vivaces. La flèche, comme l'église Sainte Jeanne d'ARC sont des éléments modernes imposés dans des environnements anciens. G. LANGLOIS (2000) le rappelle dans une description qui a tout du guide touristique, mis à part l'usage de l'imparfait :

« Objet de discordes, de contestations et d'enthousiasme, l'endroit avait été aux Rouennais un peu ce que le trou des Halles fut aux Parisiens. Après moult débats, on avait vu s'élever au milieu des maisons moyenâgeuses et à deux pas des vestiges de l'église Saint-Sauveur, paroisse qui avait eu pour trésorier Pierre CORNELLE, un ensemble architectural avant-gardiste regroupant sous un même gigantesque toit d'ardoise une église, un marché et un monument national à la mémoire de Jeanne d'ARC. » (LANGLOIS, 2000 : 181).

Le roman se fait le lieu de précisions qui ne répondent plus aux règles de l'espèce générique et s'adressent à un lecteur spécifique, souhaitant à la fois découvrir l'histoire de la ville et se laisser prendre à l'intrigue romanesque, deux objectifs qui semblent bien éloignés. Cette description peut alors être interprétée comme une critique portée contre la population rouennaise qui a autorisé cette construction, bien qu'elle ait été l'objet de controverses. L'évocation, dans le roman, de nombreuses églises gothiques à proximité de cette église contemporaine vise probablement à accentuer l'effet d'opposition, voire d'incongruité supposée de cette dernière.

Le théâtre des Arts, présent dans deux romans, est lui aussi un bâtiment à l'architecture contemporaine, mais cette caractéristique n'est pas exploitée. Il est mentionné en tant que borne entre la ville et le fleuve, entre la rive droite et cette barrière naturelle qui scinde la ville en deux espaces opposés, emplacement stratégique situé à l'angle d'une des rues principales de la ville.

À l'opposé géographique du théâtre des Arts, la gare est au contraire un élément typologique du polar. Elle symbolise d'ordinaire l'impossibilité du personnage à sortir de la ville. En tant que lieu de passage, d'entrée et de sortie, elle représente une porte ou une échappée vers un ailleurs que le protagoniste du récit ne peut atteindre. Il parvient parfois à entrer dans le bâtiment lui-même, mais ne monte jamais dans aucun train. Dans les romans de notre corpus qui utilisent ce motif, seul *Les pourritures célestes* (1998) le fait en respectant cette règle. Le personnage du Poulpe qui souhaite se rendre en train à Étretat depuis Paris, choisit de s'arrêter à Rouen après s'être aperçu qu'aucun train ne dessert cette destination. Il ne reprendra pourtant pas le train du retour vers Paris puisqu'il croise une jeune femme qu'il accompagne finalement vers Étretat, avant de revenir à Rouen. Dans les trois autres romans, la gare est un repère urbain, comme chez PÉRIGOT (1991) où le personnage, chauffeur de taxi, fait de fréquents trajets qui le conduisent jusque là. Il apparaît cependant qu'il ne souhaite jamais utiliser ce moyen d'évasion, le fleuve étant central pour l'intrigue. La gare est aussi un lieu de passage où prendre un train ne pose aucun problème. L'enquêteur de *Mon cadavre s'enroue en Rouen* (2002) fait de fréquents

allers-retours entre Yvetot et Rouen, les personnages de *Berceuse de Chihuahua* logent dans un hôtel à proximité de la gare, arrivent et repartent en train, sans rencontrer aucun obstacle.

L'opposition qui se manifeste entre les romans policiers touristiques et les polars urbains est particulièrement visible en ce qui concerne ce dernier motif de la gare. Il existe une typologie des lieux adaptés à la mise en place d'une intrigue policière, comme la rue déserte, la gare, ou le port, et des espaces urbains décrits dans ces romans qui ne lui appartiennent pas. Les motifs typologiques peuvent être traités sur un mode non conforme à cette norme, et les lieux non typologiques sont susceptibles d'être décrits de manière à leur donner une tonalité policière.

Dans le roman policier touristique, où l'auteur mentionne une série de monuments reconnaissables par le lecteur, ceux-ci sont fréquemment décrits par leurs caractéristiques architecturales, auxquelles s'ajoutent parfois la nuit ou la pluie. Ce n'est toutefois pas indispensable. Dans le polar urbain, au contraire, le cadre urbain est typologique, ou utilise les éléments présents dans la ville pour les adapter à la norme suivie. Ces modifications sont destinées à répondre à l'objectif principal de ces romans qui est la dénonciation de la perversion.

Dans les deux cas, le lecteur retrouve dans le roman la ville qu'il souhaitait y lire, mais sous un jour opposé. Sa position de lecteur est elle-même différente, puisque le choix d'un roman policier touristique le fera pénétrer dans une intrigue souvent proche du roman à énigme, bien que le personnage de l'enquêteur risque quelques fois son intégrité. Le polar urbain, au contraire, lui demandera une participation émotionnelle où l'image de la ville joue son rôle. Le rapport au décor est transformé, et ce qui était un plaisant rappel devient un nouveau point de vue.

3.2.2.3. Rouen en noir et blanc

Étant données les relations entre la littérature et le roman policier que nous avons rappelées plus haut et l'analyse du roman urbain que propose C. HORVATH (2007), les usages de la ville que nous venons de relever dans les romans du corpus policier appellent à être comparés aux choix faits par les écrivains dont les romans appartiennent à la littérature légitimée. Usage normé et non normé se mêlent dans les polars urbains et les romans policiers touristiques, mais qu'en est-il du roman légitimé ?

Nous avons évoqué plus haut le statut occupé par la description dans le roman légitimé. Lieu de manifestation des compétences de l'écrivain, elle revêt une importance particulière pour celui-ci qui doit la traiter en conséquence. Alors que dans un roman policier la séquence descriptive doit absolument être justifiée et passer inaperçue, dans un roman légitimé elle se doit d'être visible pour montrer le talent de son auteur tout en étant assez discrète pour ne pas provoquer de clivage trop apparent avec le récit. Cette tension entraîne une diversité de choix stylistiques qui peut correspondre au courant littéraire dans lequel s'inscrit l'œuvre, ou au style de l'écrivain lui-même.

Dans le domaine de la littérature policière, la description doit aussi se justifier de façon narrative. Elle doit contribuer au récit et apparaître indispensable. Dans le roman légitimé, elle est justifiée stylistiquement. L'écriture la rend indispensable, plutôt que l'information qu'elle présente.

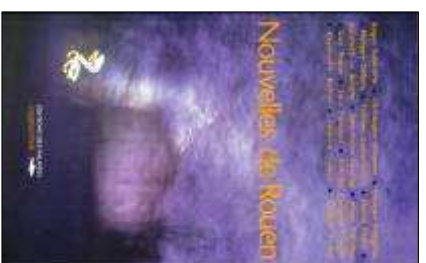
À partir du corpus de romans légitimés réuni, nous allons observer les choix thématiques faits par les écrivains dans ce champ de production, puis nous les mettrons en relation avec les résultats obtenus précédemment. Déterminer avec précision ce qui relève du choix stylistique de l'auteur et ce qui incombe au courant littéraire dans lequel il s'inscrit peut s'avérer difficile, c'est pourquoi nous aborderons en premier lieu la sélection spatiale opérée par les auteurs. Quelques textes seront ensuite analysés plus précisément.

Afin de disposer d'un corpus de romans légitimés présentant des descriptions de la ville de Rouen, nous avons procédé de la même façon que précédemment. Les romans constituant ce deuxième corpus ont été édités entre 1857, année de la première édition de *Madame Bovary*, et 2004. Le corpus de romans légitimés comporte huit ouvrages dont certains ne sont pas à proprement parler romanesque. Cinq textes appartiennent à ce genre, auxquels s'ajoutent un livre de mémoires, un recueil de nouvelles et un recueil de textes poétiques en prose parmi lesquels certains comportent une part de récit. Variés, ces textes présentent pour la plupart quelques scènes qui se déroulent à Rouen, et non l'intégralité du roman. À l'inverse, les nouvelles, comme le demandait sans doute la commande de l'éditeur, sont toutes centrées sur la ville.

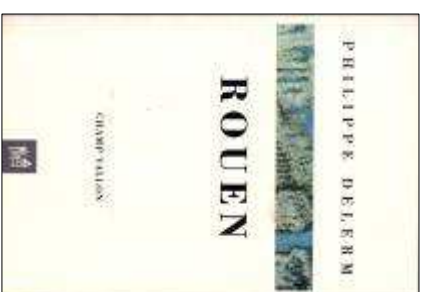
Nous présentons ces textes accompagnés de leur couverture car elles sont également expressives dans ce champ de production.



BEAUVOIR S. de,
1960 : *La force de l'âge*, Gallimard



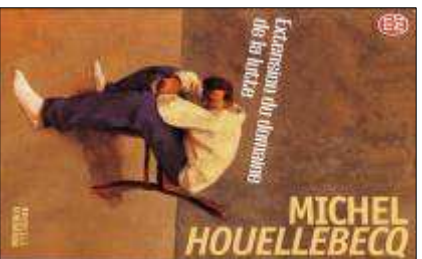
COLLECTIF, 2004 :
Nouvelles de Rouen,
éd. des Falaises



DELERM, 1987 :
Rouen,
éd. Champ Vallon



FLAUBERT G., 1857 :
Madame Bovary, mémoires de province, Gallimard



HOUELLEBECQ M., 1994 :
Extension du domaine de la lutte, J'ai lu



MAUPASSANT G. de,
1885 : *Bel-ami*,
Gallimard



MAUPASSANT G. de,
1887 : *Le Horla*,
G.Flammarion



STENDHAL, 1889 :
Lamiel, Gallimard

Figure 34 : Romans légitimés dont la narration se déroule intégralement ou en partie à Rouen

L'ensemble de ces ouvrages est édité dans différentes collections de poche, mis à part *Rouen*, de P. DELERM (1987) et *Nouvelles de Rouen* (2004). Ces deux livres appartiennent à des collections spécifiques qui réunissent des textes de ce type. Ainsi, la maison d'édition Champ Vallon a publié une série conséquente de volumes ayant pour thème une ville particulière. L'auteur est généralement lié à cette ville qui peut être en France comme à l'étranger. Les éditions Falaise, au contraire, sont implantées en Normandie et ont d'abord publiées des ouvrages centrés sur cette région avant d'ouvrir leur catalogue. Dans les deux cas, ces textes sont proches des romans policiers cités précédemment dont l'éditeur était lui aussi local. La présence d'un écrivain désormais reconnu leur apporte néanmoins une caution que ces romans n'avaient pas.

L'éditeur majoritaire dans ce corpus est Gallimard, par le biais de sa collection Folio. Il s'agit en premier lieu d'un effet lié au choix du format de poche. Quelques maisons d'édition proposent elles-aussi des collections de poche présentant les textes patrimoniaux, comme Garnier-Flammarion, Le livre de poche ou Larousse. Certains titres dont *Lamiel* et *La force de l'âge* étaient cependant uniquement disponibles dans cette collection, ce qui nous a amené à sélectionner les couvertures de Folio, au détriment d'autres collections¹⁰⁷. Il apparaît ensuite une distinction entre les Folio et les Folio Classiques. Tandis que sur la couverture des mémoires de S. de BEAUVOIR (1960), deux espaces sont distingués¹⁰⁸, le bandeau du titre et le nom de l'auteur d'une part et l'illustration d'autre part, les couvertures de *Lamiel*, *Bel-Ami* et *Madame Bovary* voient leur illustration encadrée par deux bandes blanches de taille inégale. Le blanc de la série grand format d'origine se doit apparemment d'être présent, voire très présent, pour différencier ces romans de la masse de la production romanesque, ce que confirme l'évolution actuelle de cette collection qui modifie uniquement la typographie utilisée pour conserver cette disposition. De fait, cette charte graphique distingue fortement les œuvres éditées par Gallimard, qui s'opposent ainsi sur les tables des libraires et dans les rayonnages aux couvertures entièrement illustrées, plus coutumières de ce format. La série Blanche trouve alors son équivalent visuel et qualitatif dans la collection Folio, où de nombreux textes ont été publiés précédemment chez ce même éditeur en grand format.

¹⁰⁷ Le choix de la personne responsable des achats pour la bibliothèque des salles de cours de nos apprenants était également orienté majoritairement vers cette collection, car l'objet-livre lui semblait plus résistant chez cet éditeur. Nous avons donc utilisé les livres mis ainsi à la disposition des apprenants.

¹⁰⁸ Si S. de BEAUVOIR (1960) ne partage pas cette sous-collection, cela est sans doute dû à l'année de publication de son livre, située au delà de 1900.

Le Horla, en tant que nouvelle, occupe un espace textuel plus restreint. De petit format, il est régulièrement réédité chez Garnier-Flammarion, comme ici, ou chez d'autres éditeurs qui proposent des collections accessibles aux scolaires. Ce texte est en effet fréquemment lu dans les collèges et les lycées, ce qui amène les maisons d'édition à réactualiser régulièrement la couverture et parfois l'appareil critique.

Le roman de M. HOUELLEBECQ (1994), enfin, relativement récent, a d'abord été édité par Maurice NADEAU, avant de connaître de nombreuses rééditions dans une collection de poche, chez J'ai lu. Ce choix atypique pour un roman légitimé s'explique par l'identité du premier éditeur et de l'écrivain lui-même, dont les romans n'ont pas fait immédiatement consensus à leur parution. Des accords entre groupes d'éditeurs peuvent également expliquer la réédition dans cette collection.

Les illustrations de couverture sont elles-aussi variées. Les Folio classiques peuvent être associés à la peinture du XIX^e siècle et le choix des œuvres picturales¹⁰⁹ évoque la trame romanesque centrée autour du personnage éponyme. Le texte de S. de BEAUVOIR (1960) est couvert par une photo de l'auteur qui correspond à la période évoquée dans le livre, tandis que le roman de M. HOUELLEBECQ (1994) propose une illustration originale réalisée pour ce texte. Seuls ces deux ouvrages conservent leur présentation au fil des rééditions, phénomène lié, sans doute, à l'originalité de leurs illustrations de couverture. La nouvelle de G. de MAUPASSANT (1887), à l'inverse, connaît de multiples couvertures qui évoluent au fil des rééditions. Assemblage symbolique de formes évoquant des silhouettes humaines, ce dessin n'est pas signé et a été remplacé depuis par une illustration plus traditionnelle. Le recueil de nouvelles a lui aussi une couverture originale car elle lui est propre, mais non associée à un artiste ou à une autre œuvre relevant du domaine artistique. Elle figure un bâtiment stylisé accompagné d'un arbre décharné, le tout pris dans une brume bleue. Enfin, la couverture du recueil de textes de P. DELERM (1987) utilise un bandeau situé au dessus du titre, qui comporte une partie d'un des tableaux de C. MONET représentant la façade de la cathédrale de Rouen, série picturale qui a marqué l'histoire de la peinture et des Rouennais. Ce choix met en valeur l'importance que prend la ville dans sa monumentalité au sein de ces textes, et indique qu'il sera question du regard de l'auteur sur ces monuments et non de descriptions objectives. Il s'agit d'évoquer un ressenti urbain, plus qu'une description de monuments, ce qu'a fait C. MONET en peignant ces tableaux.

¹⁰⁹ Elles peuvent toutefois être associées à plusieurs textes, l'illustration de *Madame Bovary* étant identique à celle qui a longtemps figuré sur la couverture de *Nana*, d'E. ZOLA.

Le roman légitimé est effectivement susceptible de manifester des choix opposés à ceux qui se dévoilent dans les romans policiers. Le ressenti du personnage peut prendre plus d'importance, et le cadre de l'action, le décor, ne s'installe pas selon les mêmes procédés. Pour le lecteur, ces éléments auront un effet. Nous reprendrons ce que dit B. LAMIZET (2004) à propos de la perception des lieux de ville :

« Ce qui permet de comprendre les lieux de ville, c'est ce que l'on peut appeler leur géopolitique, qui articule trois instances en les rendant significatives l'une pour l'autre. La première est ce que l'on peut appeler le réel des usages qui investissent ces lieux dans les pratiques sociales qui constituent l'habiter urbain ; la deuxième est le symbolique, c'est-à-dire les représentations dont les lieux urbains font l'objet dans l'activité de communication qui se déploie dans l'espace public de la ville ; enfin, il s'agit de l'imaginaire, c'est-à-dire des utopies et des rêves de ville dont nous sommes porteurs. » (2004 : 118).

Le lecteur, le personnage et l'auteur sont soumis, eux aussi, à la tripartition de cette perception. Les espaces urbains qui, dans notre corpus, font l'objet de descriptions existent, ils ont une réalité en dehors de la fiction, mais ils ont également une symbolique et répondent à l'imaginaire de ces acteurs du texte, dont l'auteur qui impose sa vision de la ville. L'écrivain de roman policier inclut les lieux décrits dans un imaginaire spécifique, où le monument, la place, la rue peuvent devenir autre chose sous sa plume. L'auteur de romans légitimés les met au service du personnage et du récit dans une tonalité tout autre, ajoutant parfois quelques commentaires. Les représentations communes qui portent sur ces espaces sont ainsi interrogées, elles peuvent être modifiées lorsque le roman connaît un grand succès, et influencer sur le regard qui leur est porté par la suite. La cathédrale de Rouen, par exemple, est liée depuis longtemps au rendez-vous galant d'Emma BOVARY, dont la lecture *in situ* ravit toujours les visiteurs, tandis que les critiques portées contre la flèche de cette église par G. FLAUBERT (1857) et G. de MAUPASSANT (1885) dans leurs romans sont encore citées par les guides aujourd'hui. Une large audience et la longévité de l'œuvre semblent donc des facteurs nécessaires à la pérennité d'une image urbaine, à moins que la qualité de cette image ne soit liée à celle du roman lui-même et à cette pérennité.

Afin de pouvoir observer les divergences ou les convergences qui existent dans les choix faits par les auteurs de nos deux corpus, et évaluer le degré de proximité entre ces deux champs de production, nous avons relevé les lieux décrits dans les textes de ce second corpus et nous avons placé les résultats dans un tableau identique au précédent. Les

indications atmosphériques n'y sont pas présentes car elles n'étaient que rarement mentionnées dans ces ouvrages.

	<i>La force de l'âge</i> Simone de BEAUVOIR	<i>Nouvelles de Rouen</i> COLLECTIF	<i>Rouen</i> Philippe DELERM	<i>Madame Bovary</i> Gustave FLAUBERT	<i>Extension du domaine de la lutte,</i> Michel HOUELLEBECQ	<i>Bel-Ami</i> Guy de MAUPASSANT	<i>Le Horla</i> Guy de MAUPASSANT	<i>Lamiel</i> STENDHAL
Vue du panorama		X	X	X		X		
Cathédrale et flèche	X	X X X X X X X X	X	X		X	X	
Autres églises		X		X			X	
Place du Vieux Marché		X X X X	X		X			
Place Jeanne d'Arc		X	X					
Port, quai, fleuve	X	X X X X X	X	X		X		X
Palais de justice	X	X X X X	X					
Rues historiques et maisons à pan de bois	X	X X X X X X X	X	X	X			
Théâtre des arts		X		X				
Gare	X	X X X		X	X			
Gros-Horloge	X	X X X X X X	X					
Zone industrielle rive gauche		X				X		

Tableau 16 : Répartition des monuments décrits dans les romans du corpus légitimé

Les nouvelles réunies au sein du recueil mentionné dans notre corpus sont au nombre de quinze, ce qui peut expliquer le nombre important de mentions de lieux dans cet ouvrage. Cette particularité met néanmoins en valeur le « balayage » très large qu'opèrent les écrivains lorsqu'ils ne disposent que d'un espace limité pour évoquer une ville. Certains sélectionnent un quartier qui va faire l'objet de mentions relativement détaillées, tandis que d'autres disposent des indications géographiques, comme le font les auteurs de roman policier touristique. Les adresses se succèdent alors, alternant avec des noms de monuments, d'église, avec des bâtiments officiels ou connus des habitants.

Les noms de rues sont par ailleurs très nombreux dans ces textes, ce que ne montre pas ce tableau. Comme G. FLAUBERT (1857) qui laisse « vagabonder » le fiacre d'Emma et Léon dans la ville, les auteurs multiplient les mentions précises de ces lieux, ce qui provoque un effet d'accumulation ou un repérage plus rapide comme dans les deux extraits suivants :

« On la vit à Saint-Pol, à Lescure, au mont Gargan, à la Rouge-Mare, et place du Gaillard-bois ; rue Maladrerie, rue Dinanderie, devant Saint-Romain, Saint-Vivien, Saint-Maclou, Saint-Nicaise, - devant la Douane, - à la basse Vieille-Tour, aux Trois-Pipes et au Cimetière Monumental. » (FLAUBERT, 1857 : 327).

« Remontant, au bout de la rue Martainville, en direction de l'hôtel de ville, par la rue Damiette, alors imprégnée des effluves curieusement exotiques des restos à couscous, il traversa la place du Lieutenant-Aubert et rejoignit la rue des Faulx pour aboutir sur le parvis de l'abbatiale Saint-Ouen. » (COLLECTIF, 2004 : 86).

Le lectorat envisagé pour ces textes peut expliquer cette différence, car le premier ne connaît pas nécessairement la ville, alors qu'on imagine le second comme l'un de ses habitants ou comme un visiteur fréquent. Elle dénote en tout cas une proximité entre ces nouvelles et les romans policiers touristiques. La nature de l'éditeur pourrait alors être considérée comme un facteur qui induit ce type spécifique de traitement des descriptions urbaines, effectué par mention de noms de rues et de monuments. Il s'agit cependant plutôt de cibler un lectorat qui correspond aux moyens de diffusion de ces éditeurs. Ce n'est donc pas l'éditeur lui-même qui influe sur le texte mais bien le lectorat envisagé par l'auteur.

Les noms de rues sont également cités dans les romans de la seconde moitié du XX^e siècle, car un nouvel attrait s'est fait jour dans les années 1980 pour les quartiers moyenâgeux, réhabilités progressivement par les municipalités et nécessairement plus attractifs. Ils apparaissent typiques et surtout constitutifs de la représentation associée à ces villes qui, comme Rouen, axent leur communication autour de ces images. Dans l'ouvrage de P. DELERM (1987), ces quartiers que l'on redécouvrait à cette date sont au cœur du récit. Massés autour de la cathédrale, l'auteur les évoque par couleurs, à la manière des tableaux impressionnistes de C. MONET et loin de l'image proposée auparavant, comme chez G. FLAUBERT (1857 : 55) où ils étaient assimilés à « une ignoble petite Venise ». L'effet recherché chez le lecteur est ici exactement l'inverse de celui envisagé dans le polar urbain, mais les procédés sont les mêmes. La description n'est pas détaillée, elle procède par touches et par évocations d'une lumière, d'une impression ou par association d'idée. Voici par exemple le début de la description d'un quartier :

« Le quartier Saint-Maclou, quand le brouillard descend comme une écharpe d'Angleterre avec la fin du jour, c'est le fond de la mer. Tout devient cotonneux dans l'air buvard. Par cette douceur froide je marche lentement, en soufflant devant moi des nuages d'haleine aussitôt estompés. Brouillard de la Seine et du port, brouillard d'eau de novembre ; l'année s'endort loin des espoirs et des remords. » (DELERM, 1987 : 45).

Le lecteur est invité à ressentir avec le narrateur ce temps suspendu où le brouillard, le port, l'hiver ne lui causent aucune sueur froide. Il n'est plus question de dissimuler une perversion. Au contraire, le lecteur perçoit le cycle qui se laisse deviner ici et qui invite à penser que le temps va changer, qu'il ne s'agit que d'un état temporaire qu'il peut d'ailleurs apprécier.

Le port, les quais et le fleuve sont d'autres lieux privilégiés par les écrivains. La plupart des romans de notre corpus présente une mention de cet axe urbain incontournable pour la ville de Rouen, que quelques uns inscrivent dans une description plus large. La distinction entre le port et les quais se fait dans ces textes en fonction de la date de leur rédaction. Ce qui était un port véritable au XIXe siècle se présente aujourd'hui sous la forme de quais plus ou moins aménagés pour la promenade. Quelques entrepôts subsistent aux limites de la ville, là où le port a été déplacé. S. de BEAUVOIR (1960) évoque néanmoins les cafés qui longeaient la scène avant la seconde guerre mondiale et les ouvriers qui déchargeaient les bateaux à cet emplacement. Elle oppose alors l'espace bourgeois de la ville au monde ouvrier des quais et plus loin de la rive gauche, afin de valoriser le second, ce que faisait également G. de MAUPASSANT (1885) au siècle précédent, et ce que feront les écrivains de polar quelques décennies plus tard. L'organisation spatiale apparemment très nette de la ville de Rouen permet cette confrontation où des espaces géographiques et sociaux s'affrontent.

La description des panoramas de la ville permet d'évoquer ces différents espaces que sont la rive droite et la rive gauche, séparés par la Seine. Quelques monuments ponctuent ensuite la description, comme la flèche de la cathédrale dont la hauteur lui permet de se détacher au dessus des toits. Ménageant un axe vertical qui s'oppose à l'axe horizontal de la Seine, elle structure le paysage et peut donner lieu à des commentaires comme ceux de G. FLAUBERT (1857) ou G. de MAUPASSANT (1885) que nous avons déjà évoqués plus haut :

« cette espèce de tuyau tronqué, de cage oblongue, de cheminée à jour, qui se hasarde si grotesquement sur la cathédrale comme la tentative extravagante de quelque chaudronnier fantaisiste. » (FLAUBERT, 1857 : 326).

« la flèche aigue de la cathédrale, surprenante aiguille de bronze, laide, étrange et démesurée, la plus haute qui soit au monde » (MAUPASSANT, 1885 : 245).

Si la flèche est aujourd'hui mieux acceptée par les Rouennais qui s'y sont habitués, l'église Jeanne d'Arc a connu le même type de critique. Ce qui apparaît cependant dans ces réflexions, ce sont les revendications que peuvent placer les écrivains dans les textes littéraires. Dans *Bel-Ami*, G. de MAUPASSANT (1885) oppose la rive droite et « ses mille clochers légers, pointus ou trapus, frêles et travaillés comme des bijoux géants, ses tours carrées ou rondes coiffées de couronnes héraldiques, ses beffrois, ses clochetons, tout le peuple gothique des sommets d'églises » (1885 : 244) à « l'autre côté du fleuve, [où] s'élevaient, rondes et renflées à leur faite, les minces cheminées d'usines du vaste faubourg de Saint-Sever » (*ibid.*). La flèche de la cathédrale est « laide », tandis que sur la rive gauche, le symbole des usines, la cheminée de l'usine de la *Foudre* est « la reine du peuple travailleur et fumant des usines » (*ibid.*). La bourgeoisie rouennaise est opposée au peuple dans un rapport où le second a l'avantage. En quelques lignes, l'auteur dresse un portrait ambivalent de la population rouennaise en utilisant les monuments qui caractérisent les deux espaces. Devenus des emblèmes sociaux, ils prennent la place des habitants comme dans l'expression « le peuple gothique des sommets d'église » (*ibid.*). La ville perd son humanité.

D'autres monuments ou lieux de ville sont également traités selon des modalités qui évoquent le roman policier dans ce corpus légitimé. Ainsi, la gare est pour M. HOUELLEBECQ (1994) un lieu que le personnage principal a du mal à atteindre. Il se sent prisonnier de la ville où une attaque cardiaque lui fait dire que mourir à Rouen serait « faire bien trop d'honneur, à ces imbéciles de Rouennais » (1994 : 74). Dans cette ville jugée oppressante et inintéressante par le personnage principal, prendre un train est un acte impossible qu'il mettra plusieurs pages à réaliser. G. FLAUBERT (1857) utilise la gare comme un point de repère géographique et S. de BEAUVOIR (1960) la cite car c'est par ce lieu qu'elle entre et sort de Rouen, ou qu'elle retrouve ses amis venus lui rendre visite. Le rapport à la gare est alors positif et constitue un point de passage qui mène vers l'ailleurs espéré et attendu.

S. de BEAUVOIR (1960) et M. HOUELLEBECQ (1994) développent en effet une thématique qui affleure chez G. FLAUBERT (1857) et qui porte directement contre les habitants de la ville. Leur inimitié transparait dans leurs lignes et justifie leur vision de la gare, perçue comme une porte ouverte vers un monde où les hommes sont différents. S. de

BEAUVOIR (1960) fait une description de la société rouennaise qui n'a rien à envier aux attaques contenues dans certains polars urbains. Elle dénonce la « morosité rouennaise » (1960 : 200), son « ciel mouillé » (*ibid.*) qui n'arrange pas son séjour, tandis que M. HOUELLEBECQ (1994) avoue que « cette ville et ses habitants [lui] avait été d'emblée antipathiques » (1994 : 74). Pour lui, à Rouen, « tout est foutu. Tout est sale, crasseux, mal entretenu, gâché par la présence permanente des voitures, le bruit, la pollution » (*op. cit.* : 69). Ces portraits peu flatteurs sont susceptibles d'avoir été influencés par les lectures de ces écrivains. S. de BEAUVOIR (1960) revendique dans son livre la lecture de romans noirs, tandis que M. HOUELLEBECQ (1994) a un âge qui autorise à penser qu'il a sans doute connaissance du traitement choisi par les polars pour décrire les villes. L'utilisation du motif de la gare et celui de la foule qui met en valeur la solitude du personnage, le laissent en tout cas penser.

Quelques monuments cités dans ce corpus font l'objet, quand à eux, d'une exploitation plus traditionnelle, comme le Gros-Horloge, dont la rue qui porte son nom est parfois plus présente que le monument lui-même, ou le théâtre des arts et la place Jeanne d'Arc. Ils sont placés dans les descriptions telles des bornes qui indiquent au lecteur connaissant la ville un monument précis, et à celui qui ne s'y est jamais rendu un type de lieu, église gothique, place ou rue moyenâgeuse.

La ville utilisée dans ces romans semble donc majoritairement décrite pour elle-même. Les écrivains font un choix qui correspond à l'intrigue qu'ils comptent déployer dans ce cadre. Si Rouen est adaptée aux idées et à la narration que souhaitent développer les auteurs, une autre cité ne peut la remplacer. Ses particularités sont exploitées en relation avec le récit, elles jouent un rôle et deviennent des éléments narratifs indissociables du texte dans son ensemble.

La proximité de certains écrivains avec les lieux choisis peut aussi expliquer en partie leur choix. G. FLAUBERT, G. de MAUPASSANT ou S. de BEAUVOIR ont vécu à Rouen ou dans ses environs. Le choix d'une ville qu'ils connaissaient bien était alors tout indiqué. Il apparaît cependant dans les textes un dépassement de cette contingence qui fait de la ville utilisée un constituant du texte. Elle n'est pas seulement là par hasard.

Par ailleurs, l'éditeur peut jouer un rôle important dans les choix de l'écrivain. Il dispose d'une audience plus ou moins large au niveau géographique, ce qui implique un lectorat dont les connaissances portant sur la ville décrite seront différentes. Mais

d'édition nationale, Gallimard touche des lecteurs pour qui le décor doit être clair, tandis que Charles Corlet distribue ses ouvrages dans la région qui est décrite. La plupart des lecteurs connaîtront ainsi la ville décrite, et pourront choisir le livre en fonction de leur proximité avec cet endroit. Dans le premier cas, la description sera représentative d'une expression stylistique qui peut se déployer dans l'évocation complète d'un cadre urbain sélectionné pour ses caractéristiques. Dans le second, l'auteur aura la possibilité d'utiliser des mentions brèves de noms de lieux ou de commenter les endroits traversés par les personnages.

La mise en relation des deux corpus de textes montre ensuite des points communs et des divergences qui ne reprennent pas la répartition imposée par l'appartenance institutionnelle de ces titres. L'usage de la description comme le choix des lieux décrits expriment des orientations stylistiques au service des œuvres et des objectifs de l'auteur.

Quelques lieux sont partagés par les deux corpus, comme la gare ou la place du Vieux-Marché. Leur usage peut être simple, ils font office de décor et voient passer les personnages, ou au contraire orienté vers une argumentation précise. L'auteur dispose d'un choix guidé par son inscription stylistique, qui peut donner lieu à une exploitation commune au polar urbain et à quelques romans légitimés. À l'inverse, et là encore dans les deux corpus, de nombreux endroits cités dans les textes ont une utilisation quasi topographique. Ils sont simplement mentionnés ou adjoints d'un qualificatif et sont destinés à planter un décor.

De même, la dénonciation sociale qui est liée aux polars est présente dans les descriptions urbaines des romans légitimés, et notamment dans les romans réalistes du XIX^e siècle. La ville est perçue dans les deux champs de production comme un lieu de vice où le crime se dissimule. Elle laisse libre cours à la luxure pour Emma BOVARY et Lamiel, elle pervertit la population dans *La main morte* et se fait clairement hostile dans *Extension du domaine de la lutte*. Afin d'opposer deux espaces distincts dont l'un seulement est apparemment atteint par ces défauts, plusieurs écrivains proposent un tableau du panorama de la ville où sont répartis les différents groupes sociaux des ouvriers et des bourgeois. Comme nous allons le voir, ces descriptions sont représentatives d'une répartition tripartite du corpus où le traitement du cadre urbain invite à établir un classement différent des textes de nos deux corpus.

3.3. Panoramas urbains

Après avoir observé les choix faits par les écrivains, il faut à présent porter notre attention sur les textes eux-mêmes. Leur mise en relation pourra nous donner des informations complémentaires quant au traitement de la description urbaine dans les deux champs de production qui nous intéressent.

Afin de procéder à une analyse comparative, nous allons sélectionner un type de texte descriptif commun à plusieurs œuvres. Cela nous permettra de mesurer les écarts qui peuvent exister entre les différents types de romans que nous avons observés plus haut. Roman policier touristique, polar urbain, roman réaliste, tous décrivent la ville de Rouen, et quelques uns partagent des motifs communs qui permettent de s'intéresser à la structure du texte.

À partir de l'un de ces motifs, nous ferons une analyse séquentielle qui nous permettra d'observer les positionnements stylistiques des écrivains considérés, ainsi que le traitement de la ville exprimé dans leurs textes. L'un et l'autre sont liés, comme nous l'avons vu plus haut. Ils ne sont cependant pas réservés à un champ de production au détriment de l'autre.

3.3.1. Voir la ville

Pour disposer d'extraits exploitables, il est nécessaire de choisir un motif qui invite l'auteur à développer la description sur quelques lignes, voire sur plusieurs paragraphes. Dans les tableaux 14 et 15, les lieux mentionnés sont, pour la plupart, cités ou décrits en une ou deux lignes, ce qui rend l'analyse comparative difficile. Les dates de publications parfois éloignées peuvent également avoir une influence sur les éléments mis en valeur et certains monuments ont beaucoup changé depuis le XIX^e siècle.

Il importe également de choisir un motif présent dans les différents types de romans que nous avons évoqués jusqu'à maintenant, le roman légitimé, le polar urbain et le roman policier touristique.

Dans cette perspective, nous avons choisi de sélectionner les descriptions du panorama de Rouen. Présentes dans les deux corpus, elles nécessitent de mentionner un certain nombre d'éléments du paysage qui sont incontournables, comme le fleuve ou les

clochers des églises, repères qui n'ont pas disparus depuis deux siècles. P. HUET (1994) comme G. FLAUBERT (1857) ont eu sous les yeux un paysage qui a nécessairement évolué, mais qui a su conserver un cœur historique préservé. Les éléments architecturaux reconstruits sont en outre régulièrement passés sous silence car ils n'appartiennent pas véritablement à la vision idéalisée que ses habitants comme ses visiteurs ont de la ville. Ils sont parfois utilisés pour montrer le contraste qui s'est instauré dans les années 1950 lors de leur construction, comme c'est le cas pour l'église Sainte Jeanne d'Arc et la place du Vieux-Marché, mais cela est assez rare.

Les tableaux 14 et 15 qui précèdent nous indiquent que huit textes au total mentionnent le panorama de Rouen dans des descriptions. Afin de disposer d'un seuil de base au-delà duquel nous pourrions procéder à des analyses comparatives, nous allons sélectionner ces descriptions et conserver uniquement celles dont le nombre de monuments cités est suffisant pour pouvoir les comparer. Les vues globales non détaillées seront ainsi écartées.

Parmi les romans du corpus policier, quatre proposent des descriptions du panorama. La moitié présente un bref aperçu de la ville, tandis que l'autre s'attarde plus longuement. Dans les deux cas, le déplacement du personnage est coordonné à ces vues. Le bref aperçu est pris dans le mouvement d'un véhicule, les collines entourant la ville permettant ce procédé, ou le personnage fait une pause, s'arrête et prend le temps d'observer le panorama, ce qui permet de déployer une description plus détaillée.

Les romans d'H. GEKKO (2002) et de J. CALBRIX (2002) comportent ainsi une vue rapide de Rouen, où les auteurs ont disposé quelques éléments de description qui doivent permettre au lecteur d'imaginer brièvement ce que le personnage a sous les yeux :

« Toute la cuvette rouennaise s'étendait devant nous, sous un bouquet de nuages gris aux tiges de soleil masqué. » (GEKKO, 2002 : 99).

« Il rentra à Yvetot en passant par la corniche de Canteleu pour examiner les lieux. De cet endroit, on avait une vue magnifique sur la Seine passant en contrebas, le port, et tout là-bas, Rouen, comme une perle enchâssée dans une monture de collines et de falaises. » (CALBRIX, 2002 : 218).

H. GEKKO (2002) évacue le motif en quelques mots et utilise les nuages bien à propos. L'observateur ne peut toutefois pas être placé au-dessus de ces nuages et le lecteur doit se contenter de la description de la ville telle une « cuvette ». J. CALBRIX (2002) est

plus loquace, puisqu'il mentionne la Seine, le port puis la ville, dans une comparaison laudative qui n'en dit finalement pas beaucoup plus.

Dans le corpus légitimé, les textes qui exploitent la vue du panorama sont au nombre de quatre également, et là encore, deux de ces descriptions sont assez succinctes. La onzième nouvelle du recueil, intitulée *Le rendez-vous inespéré* de L. PORQUET (2004), détaille davantage ce que voit le personnage :

« la lumière était exceptionnelle. L'esprit léger, il jeta un regard circulaire sur l'imposant panorama, comme un marin scrutant la mer jusqu'en ses plus ultimes limites. [...] Rouen était à ses pieds, soumise comme jamais elle ne l'avait été.

Successivement, il embrassa les deux tours de Saint-Paul, Saint-Maclou et sa dentelle de pierre, l'imposante abbatiale Saint-Ouen et la flèche de la cathédrale, orgueil suprême de la cité. Il revoyait les rues qu'il avait cent fois parcourues, ses flâneries émerveillées devant les superbes vitrines de la très digne rue Saint-Romain, le Gros-Horloge, la place du Vieux-Marché, le palais de Justice, la gare et sa pendule. » (2004 : 159).

Succession de noms de monuments ou de rues dont seule la rue Saint Romain a droit à un court développement, cette description pose le décor pour un lecteur qui connaît l'endroit. Elle ne construit pas réellement une représentation susceptible de convenir à un lecteur sans savoir préalable. P. DELERM (1987) va plus loin, car le panorama qu'il décrit est une citation, signalée comme telle, de la description faite par G. FLAUBERT dans *Madame Bovary* (1857). Il s'agit pour l'auteur d'« une vraie couleur, un vrai regard, un tableau saisi dans un cœur, [celui d'Emma] fût-il médiocre » (DELERM, 1987 : 31). Elle est à ce titre la meilleure des images, ce qui l'exempte de proposer son propre texte.

Il subsiste alors quatre textes de ce tri¹¹⁰, où nous conservons les descriptions substantielles. Parmi les textes du corpus légitimé, les vues de Rouen de G. FLAUBERT (1857) dans *Madame Bovary* et de G. de MAUPASSANT (1885) dans *Bel-Ami* seront considérées comme des exemples représentatifs de ce champ de production littéraire. Ces écrivains appartiennent aux corpus scolaires et au patrimoine littéraire, ils utilisent la description selon des modalités propres au courant réaliste où leur valeur représentative vise à « révéler cette vérité [des choses] en construisant un savoir sur le monde » (ADAM, PETITJEAN, 1989 : 25). Dans les deux cas, le déplacement du ou des personnages permet de visualiser le panorama dans toute son étendue. Emma, qui vient à Rouen tous les jeudis,

¹¹⁰ Ces textes sont présentés ci-dessous, dans la figure 35.

voit la ville de la fenêtre du fiacre qui la conduit vers son amant. DUROY et Madeleine, jeunes mariés, découvrent le paysage en prenant une côte où le cocher s'arrête habituellement pour laisser aux visiteurs le temps d'admirer la vue. Ces deux procédés semblables produisent des descriptions que J.-M. ADAM et A. PETITJEAN (1989) placent dans la catégorie des « descriptions de type VOIR » (1989 : 41). Le personnage est un voyageur, ce qui justifie l'observation du paysage, il est invité à regarder dans le second cas par la situation qu'impose le cocher du fiacre. Placé dans une position de surplomb par rapport à la ville, le point de vue est idéal, bien que les deux auteurs ne choisissent pas la même côte pour observer Rouen.

Les écrivains du corpus policier, P. HUET (1994) et G. LANGLOIS (2000), font de même. Dans le roman *La main morte*, le personnage principal est en embuscade dans un cimetière fictif sur la côte Sainte Catherine, ce qui lui donne le temps d'attendre et de regarder la vue qu'il a sous les yeux. Chez G. LANGLOIS (2000), le procédé est sans doute plus visible dans la mesure où les personnages principaux s'arrêtent dans le but, justement, de regarder le paysage. Aucun autre motif n'est invoqué, il s'agit uniquement de clore un rendez-vous. Le lecteur perspicace peut alors deviner que cette description n'est pas uniquement là pour délivrer cette image. Elle a une autre fonction, narrative et indicielle, puisqu'elle indique le lieu central pour comprendre l'énigme posée au début du roman. Véritable description de roman policier dans la mesure où elle participe au dévoilement du coupable, cette scène n'utilise pas de figures de style particulière, comme pourrait le faire une description réaliste, mais comporte des éléments qui indiquent au lecteur qui sait les déceler, le lieu où celui-ci doit chercher.

Ces différents extraits que nous citons ci-après vont constituer un ensemble de textes que l'analyse séquentielle va permettre de comparer au niveau structurel. On l'aura compris, il n'est pas question ici de juger la qualité stylistique de ces textes. Nous l'avons dit plus haut, le jugement d'un roman dépend d'abord de l'attente de son lecteur et la sanction institutionnelle, qui s'appuie sur une grille d'évaluation unique, est sans doute mal adaptée pour juger l'ensemble de la production.

Il est cependant difficile d'imaginer aborder ces textes sans idées préconçues. La séparation que nous avons opérée en deux corpus distincts, les indications paratextuelles

figurant sur les couvertures de ces romans¹¹¹, imposent une valeur institutionnelle qui touche le lecteur. Le nom de l'auteur ou le titre sont d'ailleurs eux-mêmes distinctifs dans le cas de *Madame Bovary* ou *Bel-Ami*, tant ces textes sont ancrés dans le patrimoine culturel et scolaire français. Ces écrivains ont une réputation internationale qui leur permet d'être identifiés sans qu'il soit nécessaire de faire appel à un paratexte complet, ce que les manuels de français langue étrangère démontrent fréquemment.

Les romans policiers, en revanche, nécessitent des informations paratextuelles pour être reconnus, même si ces informations sont sources de dévalorisation. Les pages de titre intérieures mentionnent dans les deux cas qui nous intéressent, qu'il s'agit d'un « roman », ce qui semble insuffisant. Ces deux « romans » ont été récompensés par des prix propres à la littérature policière¹¹² et affichent des couvertures où les codes du roman policier sont déployés, ce qui indique au futur lecteur l'espèce générique dominante de ces textes.

L'examen des structures descriptives élaborées par les écrivains des quatre textes que nous allons analyser, a donc pour but de proposer une observation technique et non évaluative. L'objectif est de percevoir les différences structurelles qui peuvent apparaître, et non de déterminer des critères de jugement d'une partie du champ littéraire.

3.3.2. Une lignée de séquences descriptives

Les quatre extraits que nous allons étudier présentent plusieurs caractéristiques identiques, ce qui va nous permettre de les mettre en relation. Après avoir établi les spécificités de ces descriptions, nous procéderons à une analyse séquentielle destinée à mettre en relief les différences structurelles ou les homologues qui peuvent exister entre les textes.

3.3.2.1. Topographie et représentation

Il s'agit tout d'abord de descriptions topographiques où figure un même objet : la ville de Rouen vue par un ou plusieurs personnages à partir d'une colline environnante.

Si nous reprenons ensuite la typologie proposée par J.-M. ADAM et A. PETITJEAN (1989 : 25) dans *le texte descriptif*, les deux premières descriptions, de G. FLAUBERT

¹¹¹ Cf. figures 33 et 34.

¹¹² Le roman de P. HUET, *La main morte*, a obtenu le Grand Prix de Littérature Policière en 1994, tandis que le roman de G. LANGLOIS, *Le fond de l'âme effraie*, a reçu, comme l'indique sa couverture, le Prix du Quai des Orfèvres en 2001.

(1857) et G. de MAUPASSANT (1885), peuvent être identifiées comme des descriptions « représentatives ». Elles ont une fonction principale mimésique et construisent une représentation, un univers de référence qui contribue à créer un effet de réalité dans le roman. Alors que le village de Yonville-L'Abbaye est fictif, l'auteur choisit de placer Emma dans une ville réelle, dont il renforce la réalité en proposant ce panorama qui vient appuyer le ressenti du personnage. Ces descriptions ont d'ailleurs également une fonction sémiotique attachée au personnage qui observe ce panorama. Dans *Madame BOVARY*, la découverte de la ville est liée à un rendez-vous galant mais adultère qui se reproduit chaque semaine. Il y a une certaine euphorie qui est aussi présente dans *Bel-Ami*, où les personnages viennent de passer leur nuit de noces à Rouen. Tout cela n'empêche pourtant pas le narrateur d'ajouter à ces descriptions des éléments d'information qui portent plus largement sur la ville vue comme un lieu de perversion ou d'oppression sociale. La fonction symbolique transparaît ainsi, puisque Rouen sera comparée quelques lignes après cette description à une Babylone par G. FLAUBERT (1857 : 348), qui reprend l'image de péché et de perversion souvent liée à ce milieu urbain¹¹³. De même, chez G. de MAUPASSANT (1885), le texte oppose l'horizontalité du fleuve et la féminité de l'élément aquatique à la verticalité de la flèche et de la cheminée de la *Foudre* dans une scène qui se déroule dans le prolongement du mariage des personnages, et permet à l'écrivain une critique voilée de la société rouennaise.

Ces descriptions réalistes offrent par conséquent au lecteur une vue de la ville qui comporte plusieurs niveaux. Le personnage émerveillé suit le mouvement du paysage, alors que le lecteur attentif décèle les informations complémentaires mais indispensables à la compréhension du texte. La lecture participative accompagne les personnages, la lecture distanciée suit le narrateur.

Dans les descriptions du corpus policier, la fonction mimésique des descriptions est également dominante. Il s'agit, là encore, de donner un cadre à l'action et de susciter un effet de réel dans deux descriptions représentatives guidées par le regard des personnages. Le texte de P. HUET (1994) fonctionne cependant différemment et s'écarte de la description que propose G. LANGLOIS (2000). En effet, la ville de Rouen n'est jamais explicitement nommée dans ce roman. Le lecteur l'identifie grâce à la mention de rues et de monuments qui lui appartiennent, auxquels l'auteur mêle des monuments havrais et des

¹¹³ Dans *Lamiel*, de STENDHAL (1889) – qui ne décrit pas le panorama de la ville –, le personnage principal est lui aussi perverti par la ville de Rouen.

rues imaginaires. La description de ce panorama apparaît par conséquent comme une validation des hypothèses éventuellement élaborées par le lecteur. Elle est néanmoins aussi indicielle car elle comporte quelques indications qui anticipent l'action future du personnage, dans cette ville qui semble alanguie et qui dévoile progressivement sa perversion, cachée au ras du sol. Bien que la dominante générique soit différente dans cette description, elle remplit des fonctions identiques à celles que nous avons relevées précédemment et montre une ville tout aussi perverse que le Rouen dans lequel s'enfonce Emma BOVARY.

Le texte de G. LANGLOIS (2000) est plus précis, puisqu'il utilise des noms de rues ou d'églises et ne s'attarde pas à susciter une représentation étoffée chez le lecteur. Il y a bien création d'un univers référentiel, mais dans une économie autorisée par la précision des indications fournies. Les monuments sont des églises, une abbaye, une cathédrale, un jardin, des quais, et le personnage désigne Rouen par l'indéfini « une ville ». Les noms associés à ces lieux semblent alors plus pittoresques que réellement utiles et toute autre ville aurait pu faire l'objet de cette description. La concision qui marque ce texte peut en tout cas être attribuée à la dominante générique du roman policier, qui utilise peu les descriptions pour privilégier l'action. La visée de l'auteur est surtout fonctionnelle, le regard est guidé vers le lieu de destination des personnages et va justifier un changement d'itinéraire pour le couple. Seule la fonction sémiotique peut être décelée ici puisque la clé de l'énigme se trouve dans ce restaurant vers lequel le personnage d'Alice souhaite emmener Jean. Le camouflage d'indices est cependant le propre des romans policiers, ce qui nous amène à dire que l'objectif principal de cette description est bien de justifier l'itinéraire emprunté par les personnages et de dissimuler une information. Il ne s'agit pas réellement de construire un cadre urbain qui pourra constituer un décor pour l'action.

Le texte de G. LANGLOIS (2000) apparaît déjà comme le plus singulier dans cette première analyse. Le traitement de la description qu'il présente diffère sur plusieurs points et sa visée argumentative n'a pas le même objectif. La description proposée par P. HUET (1994) n'est pas pour autant réaliste et reste attachée à la dominante policière du texte. Elle est cependant plus proche des deux premiers extraits, ce que nous allons pouvoir vérifier en observant les structures de ces séquences descriptives.

3.3.2.2. *Un panorama structuré*

Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons sélectionné des extraits d'une taille équivalente et nous avons mis de côté les textes trop courts ou ne faisant que mentionner une liste de monuments. Nous obtenons ainsi des descriptions dont le nombre de mots est compris entre 142 et 168, comme le montre le tableau suivant.

	FLAUBERT	MAUPASSANT	HUET	LANGLOIS
Mots	149	168	146	142
Caractères espaces compris	963	995	946	771
Caractères espaces non compris	816	830	799	637

Tableau 17 : **Taille des extraits descriptifs**

Le texte de G. De MAUPASSANT (1885) est le plus long, tandis que celui de G. LANGLOIS (2000), une nouvelle fois, se distingue par sa concision, notamment en ce qui concerne le nombre de caractères. Le style dialogué du texte entraîne un choix de vocabulaire différent, tout comme la présence de pronoms et d'interjections, ce qui peut expliquer cette caractéristique.

Il semble néanmoins que ces choix stylistiques influent aussi sur la perception globale du texte. Une différence formelle apparaît, qui ne correspond pas exactement aux dominantes génériques signalées plus haut. G. FLAUBERT (1857) et P. HUET (1994) construisent leurs séquences descriptives sans alinéa, le premier ménageant son effet en plaçant l'annonce de la ville à la fin du paragraphe précédant la description, comme une conclusion du voyage conduisant à Rouen. Au contraire, les deux autres textes comportent davantage de sauts de paragraphe. G. de MAUPASSANT (1885) découpe sa description en différents paragraphes courts, dont les thématiques suivent le mouvement supposé des yeux des personnages, tandis que G. LANGLOIS (2000), en raison de la forme dialoguée, doit alterner les tours de paroles et présenter chaque réplique à la ligne.

Afin de disposer d'informations plus précises, nous allons comparer les structures de ces extraits. En tant que textes, ils constituent des objets empiriques définis par J.-M. ADAM (2005) comme « une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (2001 : 21). Liés par une unité thématique et illocutoire, ces sous-systèmes « déterminent la cohérence sémantico-pragmatique globale d'un texte » (ADAM, 2005 : 175). Pour le lecteur, le texte doit donc posséder une forte cohérence et avoir un objectif, une visée perceptible. C'est de cette façon qu'il se reconnaît comme texte, qu'il s'affirme et qu'il se signale à son spectateur.

Les extraits considérés ici sont des textes, de même que les romans dont ils sont tirés. Ils sont cependant d'une dimension bien moindre et présentent une unité thématique aisément décelable. Leur visée illocutoire est également unitaire, mais peut être considérée comme étant plus complexe que ce qu'elle semble être au premier abord. En effet, l'objectif principal d'une description est de décrire. Cette tautologie cache cependant d'autres possibilités qui apparaissent dans les descriptions que nous observons. La visée argumentative est majoritaire dans la plupart des extraits que nous avons pris en compte, où le narrateur oriente la description vers la dénonciation. La description elle-même porte sur un objet unique, la ville de Rouen. L'unité double, thématique et illocutoire, est alors bien présente dans ces quatre textes, qui vont pouvoir donner lieu à une analyse séquentielle.

J.-M. ADAM (2001) propose de distinguer cinq types de séquences qui se conjuguent généralement dans les textes. Ces séquences permettent d'analyser l'organisation compositionnelle des textes et peuvent être définies comme suit :

« L'unité textuelle que je désigne par la notion de SÉQUENCE peut être définie comme une STRUCTURE, c'est-à-dire comme :

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;

- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. »

(ADAM, 2001 : 28)

Les extraits que nous avons sélectionnés répondent à cette définition, puisqu'ils présentent notamment une structure interne et sont inscrits dans une organisation plus vaste, celle du roman. Ils sont également identifiables au sein de ce roman, car ils comportent une formule d'ouverture et son équivalent opposé. La phrase « puis, d'un seul coup d'œil, la ville apparaissait » de G. FLAUBERT (1857) est reprise par G. de

MAUPASSANT (1885) de façon plus condensée, tandis que P. HUET (1994) choisit : « ses yeux portaient plus loin cette fois, jusqu'à la ville qui s'offrait à leurs pieds ». Chez G. LANGLOIS (2001), en revanche, l'arrêt des personnages sur une corniche « d'où l'on avait une vue sur toute la ville » amorce la description. Le narrateur se fait moins présent, de même que l'effet provoqué dans les trois premiers textes où la ville apparaît subitement. Le signal qui indique au lecteur la fin de ces descriptions est semblablement opposé dans ces textes, puisque ce sont les déplacements des personnages de G. LANGLOIS (2001) qui provoquent un arrêt de l'observation du panorama, là où les trois premiers auteurs mettent en place une structure complexe où le point final est intégré. Reformulation chez P. HUET (1994), opposition finale pour G. de MAUPASSANT (1885) et envolée du regard vers le lointain dans *Madame BOVARY*.

Les quatre descriptions que nous avons réunies sont donc bien des séquences descriptives qui sont identifiées par le lecteur comme des textes relativement autonomes au sein du roman. Cet effet est d'ailleurs renforcé par leur thématique. Ces panoramas ont tout du « morceau de bravoure » que chaque écrivain reprend en hommage à celui qui l'a précédé. La filiation intertextuelle se manifeste dans les jeux avec le modèle qui laissent toutefois une large place au développement d'un texte original.

La structure interne de ces descriptions varie alors pour mettre en avant un autre aspect du panorama ou pour exprimer un point de vue différent. Les opérations descriptives de base sont mises au service de l'appartenance stylistique et générique du texte, elles peuvent inscrire la séquence dans une espèce générique spécifique ou, au contraire, manifester une généricité plus ou moins marquée.

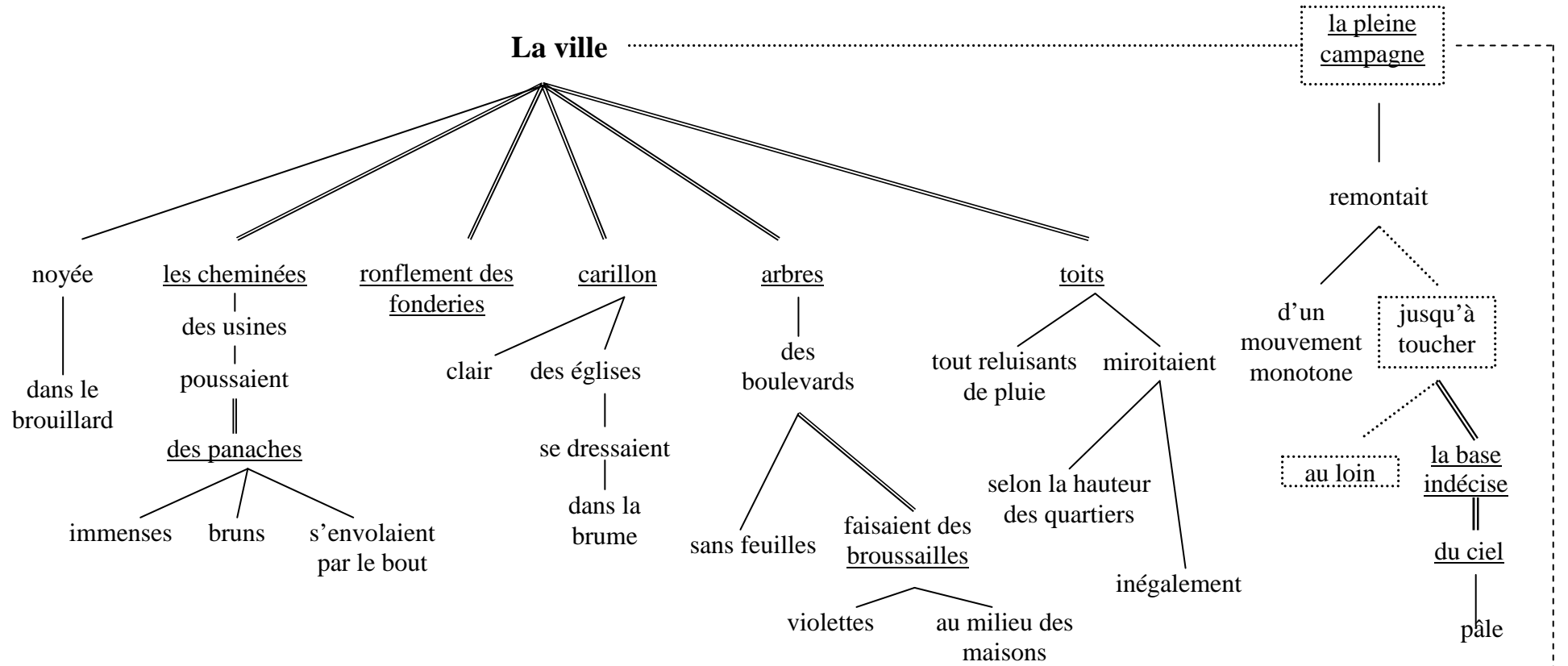
Nous présentons ci-après les quatre descriptions du panorama de Rouen que nous avons retenus pour cette étude, ainsi que leur analyse séquentielle. Les textes de G. FLAUBERT (1857), de G. de MAUPASSANT (1885) et de G. LANGLOIS (2001) comportent des crochets qui indiquent sur quoi portent les schémas qui les accompagnent. Il importait de mentionner dans ces textes les éléments qui permettent d'observer les procédés d'ouverture ou de fermeture de ces séquences, ainsi que l'ensemble des sous-thématisations. La structure globale de ces séquences n'était cependant pas affectée par ces éléments, ce qui nous a autorisé à ne pas les mentionner dans la représentation schématique de ces séquences.

[Puis, d'un seul coup d'œil, la ville apparaissait.

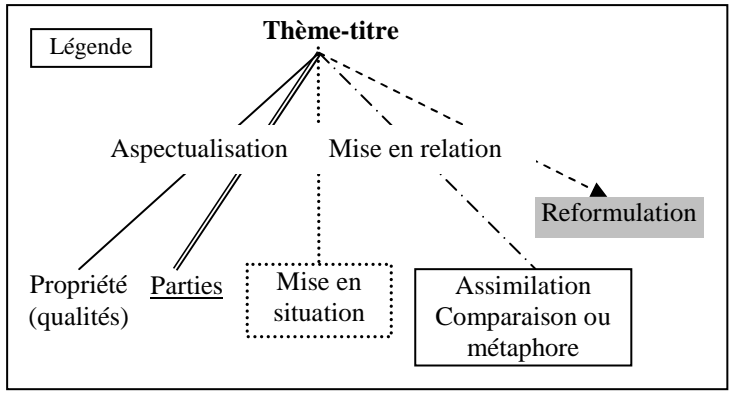
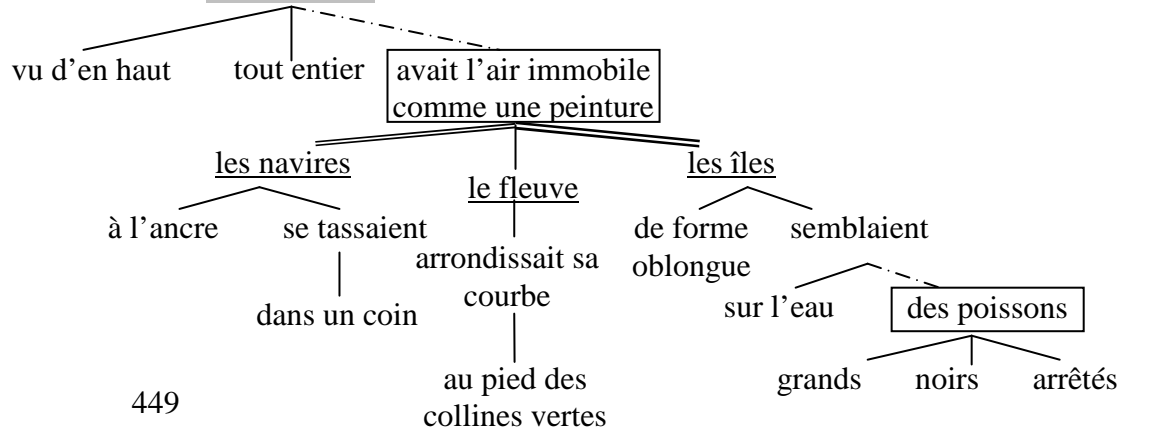
Descendant tout en amphithéâtre et noyée dans le brouillard, elle s'élargissait au-delà des ponts, confusément. La pleine campagne remontait ensuite d'un mouvement monotone, jusqu'à toucher au loin la base indécise du ciel pâle. Ainsi vu d'en haut, le paysage tout entier avait l'air immobile comme une peinture ; les navires à l'ancre se tassaient dans un coin ; le fleuve arrondissait sa courbe au pied des collines vertes, et les îles, de forme oblongue, semblaient sur l'eau de grands poissons noirs arrêtés. Les cheminées des usines poussaient d'immenses panaches bruns qui s'envolaient par le bout. On entendait le ronflement des fonderies avec le carillon clair des églises qui se dressaient dans la brume. Les arbres des boulevards, sans feuilles, faisaient des broussailles violettes au milieu des maisons, et les toits, tout reluisants de pluie, miroitaient inégalement, selon la hauteur des quartiers.] Parfois un coup de vent emportait les nuages vers la côte Sainte-Catherine, comme des flots aériens qui se brisaient en silence contre une falaise.

Gustave FLAUBERT, 2001 [1857]: *Madame Bovary, mœurs de province*,
Gallimard, coll. Folio, p. 347.

Figure 37 : **Séquence descriptive 1, *Madame BOVARY* de G. FLAUBERT**



le paysage



[Puis la ville apparaissait sur la rive droite, un peu noyée dans la brume matinale, avec des éclats de soleil sur ses toits, et ses mille clochers légers, pointus ou trapus, frêles et travaillés comme des bijoux géants, ses tours carrées ou rondes coiffées de couronnes héraldiques, ses beffrois, ses clochetons, tout le peuple gothique des sommets d'églises que dominait la flèche aiguë de la cathédrale, surprenante aiguille de bronze, laide, étrange et démesurée, la plus haute qui soit au monde.

Mais en face, de l'autre côté du fleuve, s'élevaient, rondes et renflées à leur faîte, les minces cheminées d'usines du vaste faubourg de Saint-Sever.]

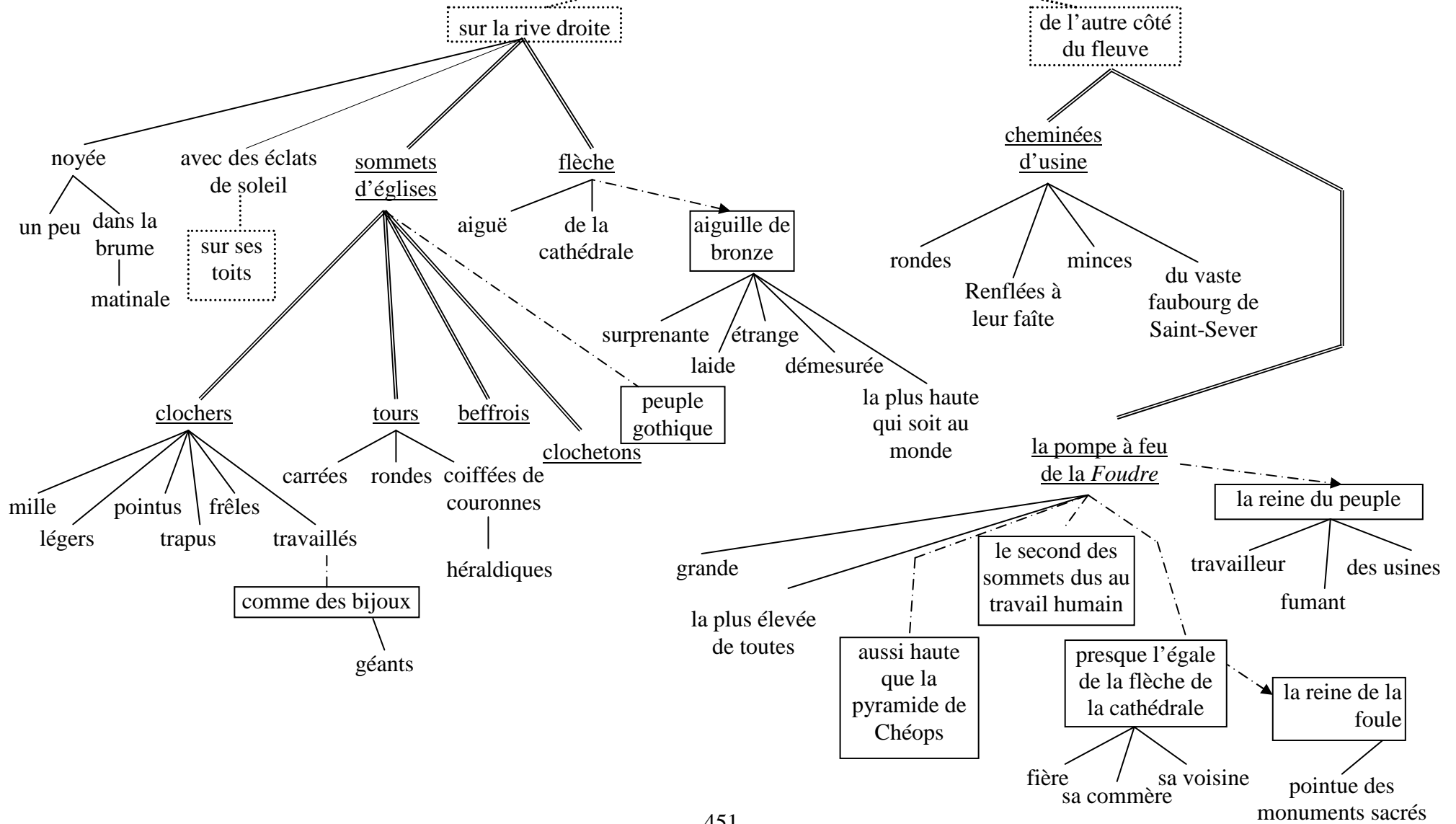
Plus nombreuses que leurs frères les clochers, elles dressaient jusque dans la campagne lointaine leurs longues colonnes de briques et soufflaient dans le ciel bleu leur haleine noire de charbon.

[Et la plus élevée de toutes, aussi haute que la pyramide de Chéops, le second des sommets dus au travail humain, presque l'égale de sa fière commère la flèche de la cathédrale, la grande pompe à feu de la *Foudre* semblait la reine du peuple travailleur et fumant des usines, comme sa voisine était la reine de la foule pointue des monuments sacrés.]

MAUPASSANT Guy de, 1973 : *Bel-ami*, Gallimard, coll. Folio, p. 245.

Figure 38 : **Séquence descriptive 2, *Bel-Ami* de G. de MAUPASSANT**

La ville

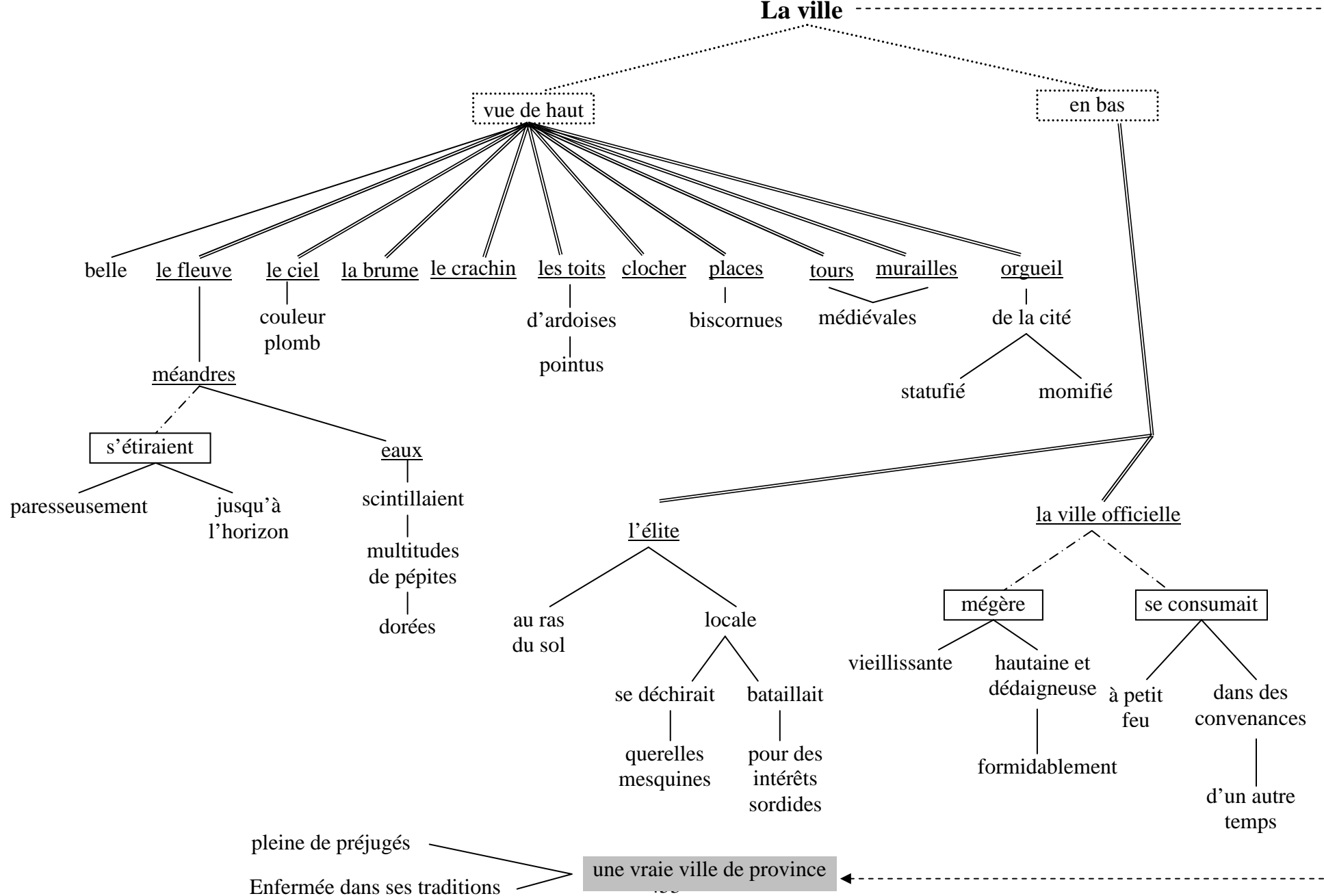


Ses yeux portaient plus loin cette fois, jusqu'à la ville qui s'offrait à leurs pieds. C'est vrai qu'elle était belle ainsi, vue de haut... Julien suivit le fleuve dont les méandres s'étiraient paresseusement jusqu'à l'horizon. Malgré le ciel couleur plomb, malgré la brume et le crachin, les eaux scintillaient en une multitude de pépites dorées. Il laissa son esprit vagabonder sur les toits d'ardoises pointus, rebondir de clocher en clocher, errer autour des places biscornues, des tours et des murailles médiévales. Il s'évada, songea à l'orgueil statufié, momifié de la cité. En bas, au ras du sol, l'élite locale se déchirait en de mesquines querelles, bataillait pour de sordides intérêts. La ville officielle était une mégère vieillissante, formidablement hautaine et dédaigneuse, qui se consumait à petit feu dans des convenances d'un autre temps. C'était une vraie ville de province, pleine de préjugés, enfermée dans ses traditions.

Philippe HUET, 1994: *La main morte*, Le livre de poche, p. 147.

Figure 39 : **Séquence descriptive 3, *La main morte* de P. HUET**

La ville



Pour redescendre vers Rouen, Jean emprunta la route de la Corniche et s'arrêta un instant sur un terre-plein d'où l'on avait une vue sur toute la ville. Ils descendirent du scooter et s'avancèrent jusqu'à la rambarde.

Alice se tenait juste devant Jean.

[- C'est beau une ville la nuit.

(...)

On voyait en bas scintiller Mille et une lumières; au loin, celles des bateaux le long des quais, plus près, celles de la ville avec, au milieu, la flèche illuminée de la cathédrale, la « grande pyramide de ferraille », comme l'avaient surnommée les Rouennais, peu sensibles aux œuvres de Viollet-le-Duc.

- Tu vois l'église à droite de l'abbaye de Saint-Ouen ? demanda Alice.

- Saint-Vivien?

- Oui. Eh bien, juste à gauche, derrière les arbres du jardin de l'hôtel de ville, c'est là que se trouvait le restaurant de mon père, rue de l'Abbé-de-l'Épée. Tu l'as déjà vu ?

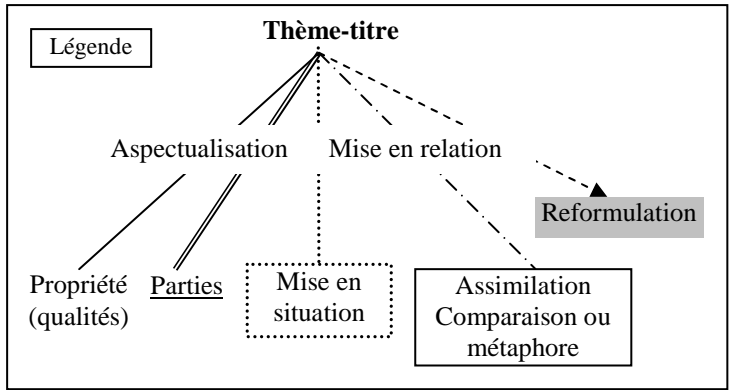
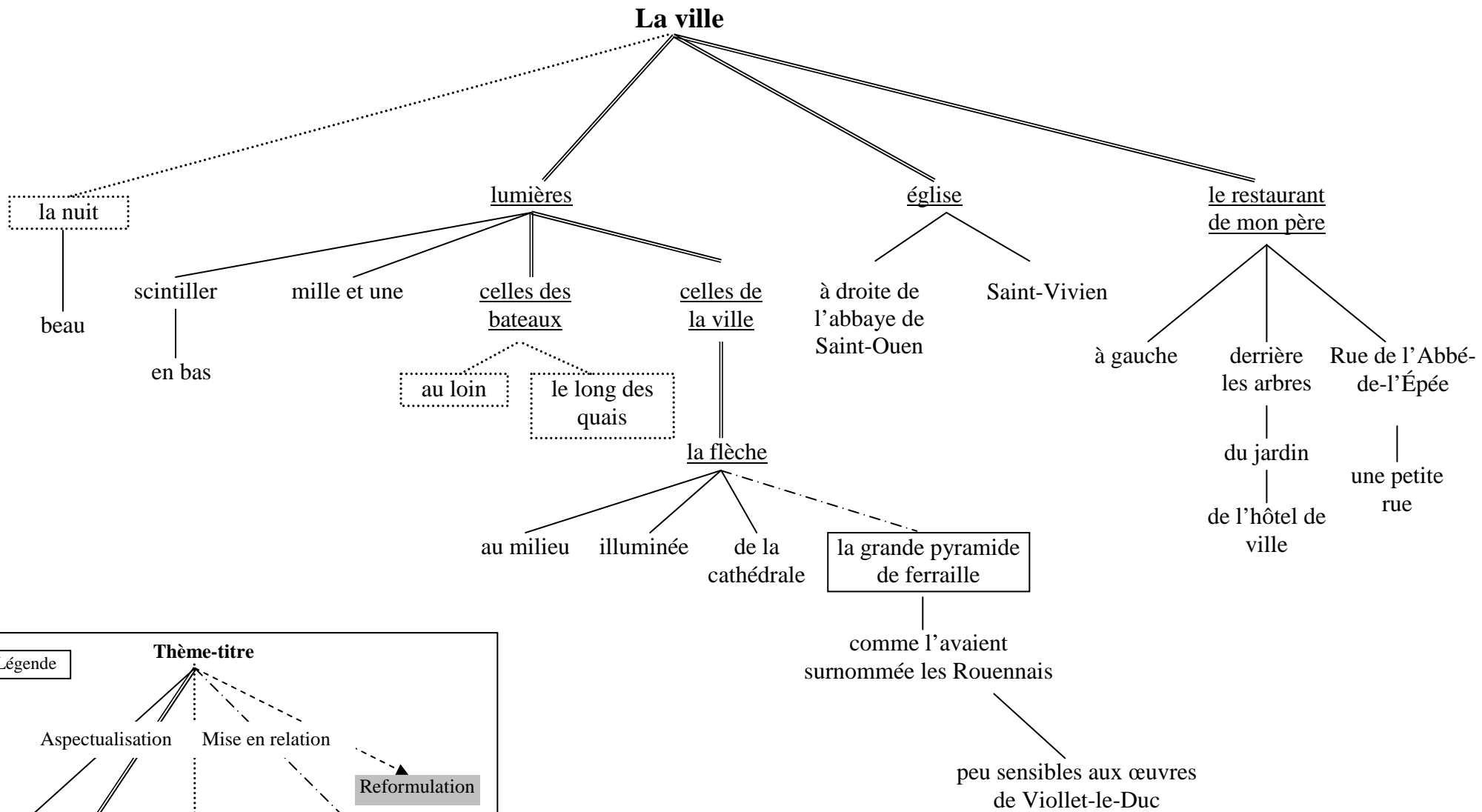
Bidart avait montré l'endroit à Jean, mais il fit mine de ne pas le connaître.

- J'ai dû passer devant, mais je ne vois pas à quoi il ressemble. C'est une petite rue, non?]

- Tu sais quoi? On va rentrer là, maintenant, et on va passer devant ; ça me ferait plaisir que tu voies la maison où il y avait le restaurant.

Guy LANGLOIS, 2000: *Le fond de l'âme effraie*, Fayard, coll. Poche, p. 187.

Figure 40 : Séquence descriptive 4, *Le fond de l'âme effraie* de G. LANGLOIS



Chacun de ces schémas transcrit une vision différente de la ville, une visée argumentative et une vue de Rouen particulière. Ces orientations vont se manifester dans les hiérarchisations et les choix opérés par les écrivains.

Dans ces quatre extraits, l'ancrage de la description se fait par le même thème-titre placé en début de séquence : « la ville ». Seul le quatrième texte mentionne le nom de cette ville, conformément au choix de concision fait par l'auteur et à la nécessité générique qui impose une description rapide. G. FLAUBERT (1857) et G. de MAUPASSANT (1885) précisent qu'il s'agit de Rouen dans les pages précédentes, tandis que P. HUET (1994) refuse cette identification et laisse des indices tout en brouillant les descriptions. Il construit une représentation autonome d'un double fictif de la ville où les excroissances imaginaires sont toujours possibles. Cette proposition stylistique peut être expliquée par la reformulation finale qui fait de la ville « une vraie ville de province ». Ce n'est donc pas cette ville qui importe mais l'image type de la province qui permet de dénoncer le fonctionnement social qui y a cours, ce que prouve la thématization de cette reformulation dans la suite de la narration.

G. de MAUPASSANT (1885) n'utilise pas la reformulation mais insiste sur un aspect semblable de la ville lorsqu'il oppose la flèche de la cathédrale et la pompe à feu de la *Foudre* par deux assimilations métaphoriques. Elles font de la première « la reine de la foule pointue des monuments sacrés » et de la seconde « la reine du peuple travailleur et fumant des usines ». La flèche est une « fière commère » tandis que la *Foudre* est comparée à la pyramide de Chéops, prônant le travail humain et le monde ouvrier, face à la bourgeoisie locale qui est réduite à une foule pointue comme sa flèche. Celle-ci est d'ailleurs « surprenante », « laide, étrange et démesurée » tandis que les cheminées s'élèvent simplement « minces » et apparemment mieux proportionnées aux yeux de l'auteur. Dans le prolongement de cette description, la suite du texte amène les deux personnages chez les parents de George DUROY, deux paysans cauchois dont les caractères et le cadre de vie sont à l'opposé de ceux des jeunes mariés. La description de Rouen peut alors être perçue comme un commentaire du narrateur, destiné au lecteur et mettant le mode de pensée du personnage en relief par opposition.

G. FLAUBERT (1857) utilise la reformulation dans un but différent mais répond de la même façon à une volonté d'orienter la description. La ville et sa campagne deviennent un paysage « immobile comme une peinture » dont on ne distingue que les hauteurs « noyées dans le brouillard ». Les usines et leurs travailleurs sont présents, mêlés aux

carillons des églises dont la clarté s'oppose au ronflement des fonderies, formant une image qui semble sereine. Pourtant, les limites sont indécises, la ligne du paysage est inégale, la pluie vient de cesser... Il se cache sous ce paysage un danger que la brume dissimule aux yeux d'Emma.

Le thème-titre est développé ensuite dans les quatre séquences descriptives par des aspectualisations nombreuses qui peuvent être regroupées par des mises en situation différentes.

G. FLAUBERT (1857) montre la ville « d'un seul coup d'œil », puis il utilise une mise en situation qui lui permet de guider le regard en décrivant l'environnement immédiat de Rouen. G. de MAUPASSANT (1885) et P. HUET (1994), au contraire, découpent tous deux la ville en deux espaces qui correspondent à leur vision d'une partition de la population en deux ensembles fortement localisés. La « rive droite » s'oppose donc horizontalement à « l'autre côté du fleuve » dans la séquence descriptive 2, alors que la séquence 3 présente une description verticale. Le personnage voit la ville d'en haut et le regard descend vers l'« élite » se trouvant « en bas », « au ras du sol ».

Ces orientations spatiales guident ensuite l'aspectualisation dans ces deux textes. L'horizontalité de la séquence descriptive 2 figure les différentes parties de la ville comme des groupes rassemblés sur chaque rive. Tous situés en hauteur, ils présentent les toits, les sommets d'église, la flèche, et en face les cheminées d'usine et de la pompe à feu. Seule la rive droite voit ses monuments sous-thématisés. Les sommets d'église se font plus précis pour distinguer des clochers, des tours, des beffrois, des clochetons, tout un « peuple gothique », pendant que la flèche de la cathédrale devient une « aiguille de bronze ». Les cheminées sont qualifiées par plusieurs propriétés, formant une forêt industrielle, dont seule la *Foudre* est mise en avant. L'horizontalité est ainsi conservée pendant toute la séquence, le regard des personnages et du lecteur restant au niveau des toits et des clochers.

Le point de vue d'un narrateur pourra alors exprimer une autre vision de la ville. Par leur situation géographique, les personnages sont nécessairement contraints à s'en tenir à ce qu'ils peuvent théoriquement voir. Si la séquence descriptive leur prête une vue parfois exceptionnelle, elle reste toutefois dans les limites imposées par une description réaliste.

La séquence 3 propose ainsi un choix différent, puisque le narrateur guide la description, tout en conservant le point de vue du personnage. Un artifice est utilisé pour cela, car l'esprit de Julien s'évade et le laisse songer à ce qui se dissimule dans le paysage qu'il a sous les yeux. Vue directe sur le panorama et commentaires orientés se conjuguent pour dévoiler la société rouennaise au lecteur. La construction de cette description orientée se fait à partir du fleuve qui guide en premier lieu le regard du spectateur vers la ville sans lui permettre de distinguer ses deux rives. Les hauteurs sont ensuite décrites, les toits les clochers, les tours, les murailles, mais également les places qui ménagent des espaces de vide dans la concentration urbaine. C'est finalement l'« orgueil statufié, momifié de la cité » qui amène le personnage à décrire l'« élite locale », au ras du sol. Vue verticale structurée autour d'une descente vers le cœur de la ville, cette représentation de Rouen met en exergue une cité hautaine écrasée par le regard en contre-plongée du personnage, auquel s'ajoute les clochers, les tours, les murailles, qui dissimulent et confirment cette image de surplomb pesant.

La mise en situation présente dans la séquence descriptive 4 amène à évoquer les différentes propriétés météorologiques que les écrivains ont associé à ces descriptions. Seul G. LANGLOIS (2001) choisit de proposer une vision nocturne de la ville. Il est vrai qu'il est plus difficile de décrire un panorama lorsqu'il n'est pas possible de le voir dans son intégralité. Il s'agit cependant ici de placer quelques éléments distinctifs associés à Rouen, comme le diptyque minimal du fleuve et de la flèche de la cathédrale. L'auteur conserve ainsi une vision floue de la cité conforme à la typologie du polar. Le regard des personnages se dirige ensuite vers d'autres monuments dont l'éclairage nocturne signale l'emplacement et désigne un espace plus restreint vers lequel ils vont se diriger. La lumière apparaît sélective, elle est uniquement présente là où cela a une importance narrative et laisse dans l'obscurité la plus grande partie de la ville.

Dans les trois autres textes, la ville est sous la brume. G. FLAUBERT (1857) la noie dans le brouillard, cachant sa vraie nature. G. de MAUPASSANT (1885) choisit de la noyer, lui aussi, mais dans la brume matinale, plus positive pour un matin suivant une nuit de noces. L'atmosphère globale de ces séquences s'en trouve profondément modifiée. Alors que la séquence 2 valorise le peuple ouvrier de la rive gauche, la séquence 1 montre la perversion de la ville. La plupart des éléments constitutifs de ce texte dévoilent l'ironie de l'écrivain. Tout est confus, indécis et inégal, la rive droite et la rive gauche se mêlent et le panorama tout entier se fait passer pour ce qu'il n'est pas. P. HUET (1994) ajoute le crachin

à ce tableau déjà chargé. La brume, élément visuel, se double d'un ciel « couleur de plomb » et de cette pluie fine qui n'altèrent toutefois pas la beauté de la ville pour le personnage.

Les aspectualisations présentées par chaque séquence descriptive sont également intéressantes. Les choix auctoriaux qu'elles manifestent corroborent les observations précédentes et montrent à la fois la proximité du texte de P. HUET (1994) avec les deux premières séquences et la singularité de la description de G. LANGLOIS (2001).

Dans ces descriptions, G. FLAUBERT (1857) choisit de rester à la surface de la ville en mêlant les cheminées des usines, les toits et les arbres des boulevards, tandis que G. de MAUPASSANT (1885) présente deux ensembles – les sommets des églises et les cheminées d'usines – puis l'élément le plus haut de chacun de ces ensembles – la flèche et la pompe à feu – pour ensuite les opposer par deux assimilations équivalentes. Ces choix manifestent les différents objectifs poursuivis par ces écrivains et sont particulièrement visibles si l'on observe les schémas. Dans le premier cas, la ville est un ensemble où tout est perverti, alors que pour G. de MAUPASSANT (1885) la rive gauche est soumise à un traitement différent. L'opposition entre deux milieux sociaux, qui deviennent des espaces sociaux, a plus d'importance que les critiques contre la ville elle-même. L'auteur ancre cette séquence descriptive 2 dans une intertextualité qui ne lui interdit pas de s'exprimer en conformité avec le projet plus global du roman. L'opposition manifestée ici est aussi celle qui marque les deux personnages qui observe le panorama, mais l'opinion du narrateur est opposée au comportement de Duroy qui méprise les travailleurs.

Reprenant ce mode d'intertextualité, P. HUET (1994) procède à des aspectualisations en nombre équivalent, en ajoutant la société locale à la mention des monuments. La composition de la séquence 3, comme le montre là encore le schéma, présente des points communs structurels avec les deux précédentes qui l'inscrivent dans une lignée littéraire réaliste. La ville est à la fois aspectualisée comme le fait G. FLAUBERT (1857), et dédoublée comme le fait G. de MAUPASSANT (1885), mais sur un mode vertical et non plus horizontal. Certes, les figures utilisées sont moins nombreuses que dans cette séquence 2. Le style du texte reste celui d'une description de polar urbain où la production d'une impression prime. Elles sont cependant présentes, puisque la ville officielle est une « mégère vieillissante » qui se consume à petit feu, et les méandres du fleuve s'étirent « paresseusement ». De plus, l'auteur oppose dans cette séquence descriptive un premier

espace complexe, composé de différents éléments qu'il cite les uns après les autres, à une entité unique et homogène, l'« élite », ou « ville officielle ». La première mise en situation, « vue de haut », peut être considérée comme un rappel de la séquence descriptive composée par G. FLAUBERT (1857), et la seconde, « en bas », reprend l'opposition instaurée par G. de MAUPASSANT (1885). Doublement intertextuelle, la séquence descriptive 3 manifeste le travail d'écriture de l'écrivain qui, tout en s'inscrivant dans le cadre typologique du polar urbain, interpelle son lecteur et exploite des codes appartenant au réalisme et au champ de production légitimé. La généricité de cet extrait ne contredit pas l'inscription générique dominante du roman, elle la complète et la complexifie.

La séquence descriptive 4, au contraire, est inscrite dans la dominante générique du roman policier touristique par l'utilisation de noms de monuments qui ne sont pas accompagnés de descriptions circonstanciées. Les aspectualisations conduisent le lecteur jusqu'à l'objectif du narrateur par une focalisation progressive vers le restaurant du père d'Alice. Objectif principal de la séquence, il est davantage détaillé et situé précisément. La mention de la flèche de la cathédrale peut être interprétée comme un signe d'intertextualité, ce que renforce la précision « grande pyramide de ferraille », qui pourrait être un rappel évasif du texte de G. de MAUPASSANT (1885). L'omniprésence de ce monument dans le paysage et la représentation de la ville ne permet toutefois pas de l'oublier dans une description de ce genre, ce qui peut constituer une explication plus simple de sa présence.

Signalons pour terminer la différence de traitement qui se manifeste lors de l'observation des sous-thématisations, entre les écrivains du XIX^e siècle et leurs successeurs du siècle suivant. Plus nombreuses chez les premiers, elles marquent une opposition stylistique qui peut être interprétée en relation avec l'évolution globale de la littérature. L'appartenance des séquences 3 et 4 à l'espèce générique du roman policier est un élément d'explication de cet écart, les choix stylistiques actuels des écrivains en sont un autre. Seule l'analyse de plusieurs séquences descriptives appartenant à des romans légitimés pourrait apporter une réponse à cette question, ce que nous réserverons à une étude future.

Malgré cette observation, les séquences descriptives 1, 2 et 3 semblent bien appartenir à une « lignée intertextuelle » où chaque nouveau texte fait référence à ceux qui l'ont précédé. La séquence 4, au contraire, s'inscrit dans une typologie qui impose un traitement de la description différent. La généricité est minimale, la représentation de la

ville est organisée par le regard des personnages et a pour fonction de participer à l'élucidation du mystère initial. Dans les trois autres extraits, la visée argumentative est centrale et justifie l'organisation de la description. Les éléments qui participent à cette représentation du cadre urbain répondent à cet objectif, et sont disposés de telle sorte qu'ils expriment la pensée de l'auteur.

La généricité de la séquence descriptive de P. HUET (1994) invite alors à reconsidérer les scissions trop franches qui organisent actuellement le champ littéraire. Si la description de G. LANGLOIS (2001) correspond à la typologie du roman policier, le texte de P. HUET (1994) s'en éloigne pour s'approcher d'un autre modèle. Le polar urbain, dans ses propositions normatives, amène d'ailleurs à jouer avec cette frontière et l'interroge, ce qui permet à l'auteur de s'en détacher pour invoquer d'illustres prédécesseurs. Comme nous l'avons rappelé plus haut, l'auteur fait dans les descriptions « la preuve de sa connaissance des modèles livresques » (HAMON, 1993 : 13). P. HUET (1994) le montre ici et les exploite pour proposer sa propre représentation de la ville de Rouen et se dissocier finalement des modèles.

La description apparaît alors comme un type séquentiel où la généricité se manifeste avec une grande acuité. Objet de nombreuses discussions, elle exprime les choix stylistiques de l'auteur grâce à sa plasticité. Généralement brève dans le roman policier, elle exploite les dénominations de rues et de monuments dans le roman policier touristique, le roman légitimé contemporain et les nouvelles, ce qui permet d'installer un décor en quelques mots. Dans le roman réaliste, comme dans le polar urbain, au contraire, elle se déploie pour offrir au lecteur une représentation de la ville orientée mais plus détaillée. La scission entre deux champs de production n'est alors plus respectée et nécessite de nouveaux classements.

4. Les littératures au service de l'enseignement / apprentissage du FLE

Ce travail ne serait pas complet sans évoquer les implications pédagogiques qui peuvent en découler. La didactique a évidemment pour finalité d'être mise en œuvre dans les classes, par des enseignants et pour des apprenants dont l'objectif est d'apprendre le français langue étrangère. Dans ce processus, le choix du support pédagogique est une question qui intéresse tous les enseignants. Le manuel est un appui indéniable, que l'éclectisme adopté dans de nombreuses classes depuis plusieurs années invite à compléter.

En outre, la littérature légitimée et la paralittérature, comme nous l'avons vu dans notre première partie, sont présentes dans les manuels et constituent des supports d'enseignement / apprentissage particulièrement intéressants. Ces deux ensembles peuvent être regroupés sous l'appellation « les littératures », pluriel qui permet de signaler la composition multiple du champ littéraire, tout en envisageant une entité unique. Celle-ci regroupe des œuvres très différentes, mais répondant à une même didactique. Ce regroupement semble alors indispensable pour ouvrir le corpus généralement envisagé dans les classes, et pour l'étendre à des territoires littéraires qui vont bien au-delà de la paralittérature. Les littératures francophones, fréquemment disposés dans une catégorie spécifique, la littérature épistolaire, autobiographique, contemporaine, ... sont autant de manifestations du caractère littéraire des textes qui apparaissent sous cet emploi pluriel de la désignation « littérature ». De plus, les littératures ont des caractéristiques spécifiques qui invitent les enseignants à les exploiter pour développer des compétences indispensables à l'autonomie des apprenants. Il en est ainsi de la compétence de lecture, et plus particulièrement de lecture littéraire.

De nombreuses composantes interviennent ensuite dans cette compétence qui permettront aux apprenants de disposer d'un regard critique sur le livre et sur son paratexte, et de compétences génériques qui seront exploitables dans d'autres langues et dans d'autres domaines de compétences.

L'acquisition d'une compétence de lecture littéraire n'est pas accessoire. Elle peut donner à de nombreux apprenants les outils nécessaires à la pratique de la langue étrangère, et, dans notre cas, du français. Lorsqu'il est rare de pouvoir parler avec des francophones, le recours à l'écrit est indispensable pour pratiquer la langue apprise. La bibliothèque devient donc un lieu de ressources nombreuses. C'est également le cas quand les étudiants peuvent pratiquer le français quotidiennement. L'habitude de lire en langue maternelle, l'envie de lire en français, les demandes des enseignants peuvent amener les apprenants à se rendre dans une librairie ou une bibliothèque. Disposer de compétences adaptées à ces lieux est alors appréciable. L'apprenant peut réellement choisir ce qu'il souhaite lire, et s'orienter vers ce qui lui semble intéressant. Apte à reconnaître les dominantes génériques des ouvrages qui se présentent à lui, il les sélectionne et envisage la lecture à venir, ce qui peut la faciliter. Le rayonnement de la bibliothèque devient un lieu de découverte des textes et non plus de perte de repères.

C'est de cette façon que le genre se fait outil au service du lecteur. Nous allons le voir, l'appartenance générique dominante d'un texte permet de le trouver, mais également de mettre en place des hypothèses, un horizon d'attente qui anticipe la lecture et la rend plus aisée, comme le préconise l'approche globale pour les textes seuls. Le paratexte¹¹⁴ d'abord, le texte ensuite participent à ce processus, et certains genres peuvent contribuer à la lecture en proposant des constructions très normées ou des procédés destinés à maintenir l'attention de leur lecteur. C'est le cas du roman policier, dont la structure est typologique et reprise par les auteurs afin de répondre aux attentes du lecteur. Celui-ci, curieux de connaître le coupable ou pris dans la tension provoquée par la narration, est engagé dans une lecture où tout est mis en place pour l'amener à tourner les pages du roman. Dans les ouvrages policiers où la généricité est importante, la lecture n'est pas moins tendue vers une fin qui peut réserver bien des surprises, du fait même de cette généricité.

Afin de valider ces propositions et d'observer en classe les effets de l'usage des littératures et plus précisément du roman policier, nous avons mené diverses expérimentations. Nous présentons ici plusieurs propositions pédagogiques qui ont été

¹¹⁴ Pendant de nombreuses années, les bibliothèques ont remplacé les couvertures des ouvrages brochés par des couvertures non souples afin de prolonger leur durée de vie. Cette procédure est actuellement en voie de disparition car les coûts étaient importants en temps comme en argent. Le remplacement des livres abîmés est désormais préféré, d'autant qu'il semble se produire peu fréquemment. Les couvertures d'origine des ouvrages sont ainsi visibles également dans les bibliothèques, au bénéfice de l'ensemble des lecteurs.

prises en place dans une classe de français langue étrangère et dans le cadre d'un projet visant à la réalisation de tâches actionnelles. Nous exposerons les conditions de cette expérimentation puis nous détaillerons quelques activités réalisées en classe dans l'objectif de permettre aux apprenants de développer une compétence de lecture littéraire.

4.1. Généricité et enseignement / apprentissage

Dans le domaine du français langue maternelle, l'ouvrage de K. CANVAT (1999) *Enseigner la littérature par les genres* fait figure de référence car il propose une reconception de la notion de genre et un ensemble d'activités qui permettent de mettre en place des stratégies de lecture adaptées aux littératures. À partir d'un corpus où les romans policiers côtoient les romans sentimentaux, l'auteur montre l'intérêt de tenir compte de l'appartenance générique d'un texte pour développer chez les apprenants une véritable compétence de lecture.

Ces propositions théoriques sont transposables au domaine du français langue étrangère, bien que l'objectif ne soit pas tout à fait le même. Il ne s'agit pas, pour nous, d'enseigner la littérature. Il est davantage question de favoriser l'accès à l'autonomie des apprenants en leur donnant les moyens d'acquérir une compétence de lecture littéraire. La littérature est utilisée pour elle-même, mais elle concourt à un enseignement plus général qui a pour objectif d'apprendre à communiquer en français si l'on s'inscrit dans l'approche communicative, et de pouvoir réaliser des projets si l'enseignant ajoute une perspective actionnelle aux activités qu'il propose à la classe.

Comme nous allons le voir, le choix de l'appartenance générique du texte exploité en classe peut avoir de l'importance car les stratégies de lecture utilisées varient d'un genre à l'autre. Le genre, ou plutôt, selon la terminologie adoptée ici, l'espèce générique peut aussi être un appui pour l'enseignant et pour l'élaboration de séquences pédagogiques. Chaque espèce générique a ses particularités, ce qui facilite l'adaptation du document au public et l'éveil d'un intérêt pour le document proposé. La compétence lectoriale s'acquiert quand l'envie de lire est présente, et un document motivant peut susciter ce désir de lecture.

4.1.1. Compétence lectoriale et compétence générique

La compétence lectoriale, telle que nous l'avons décrite dans cette étude, est conçue comme un ensemble d'outils qui permettent au lecteur de lire un texte en adoptant la posture adéquate. Nous avons centré notre propos sur le texte littéraire, qui demande une posture spécifique, oscillant entre participation et distanciation. Le choix entre ces deux pôles ou leur utilisation conjointe relève ensuite de cette même compétence qui fournit au lecteur les outils nécessaires à l'identification du texte.

Cette compétence est néanmoins mise en œuvre dans un contexte généralement extérieur à la classe, et en langue maternelle. Afin de la transposer lorsqu'elle est déjà maîtrisée par les apprenants, ou de l'enseigner quand certaines de ses composantes ne sont pas acquises, il est nécessaire de mettre en place des activités en langue étrangère qui permettront de dévoiler les stratégies qui lui correspondent. Les apprenants pourront ainsi prendre conscience de ces stratégies et les utiliser à leur tour.

Cela ne doit toutefois pas faire oublier les particularités qui marquent la lecture quand elle est réalisée en classe. A. ROUXEL (1996) expose ces différences au sujet de la lecture méthodique :

« Acte solitaire par excellence, la lecture devient à l'école une activité partiellement collective dans laquelle le dialogue avec le texte se nourrit des échanges entre élèves. La lecture méthodique vit de cette tension entre soi et le texte d'une part et soi et les autres d'autre part, équilibre fragile où la disparition d'un seul met en péril le sens de l'exercice. » (1996 : 54).

Cet exercice spécifique qu'est la lecture méthodique et que l'auteur nomme aussi « lecture scolaire », modifie profondément les modalités habituelles de cette activité. La relation au texte se double d'une relation aux autres où chacun peut modifier la perception de l'ensemble du groupe. La lecture scolaire ôte alors sans doute une de ses caractéristiques à la lecture littéraire, puisqu'elle ne laisse pas le lecteur seul face au texte. En revanche, pour un public qui acquiert une compétence lectoriale, elle permet de verbaliser des stratégies dont chacun pourra prendre conscience et d'échanger des hypothèses de lecture, mettant en valeur les possibilités qui sont offertes au lecteur par un texte de ce type. L'apprenant occupe une position de locuteur apte à produire un discours sur le texte littéraire. Son opinion est écoutée, elle fait l'objet de discussions et sa position de lecteur s'en trouve renforcée.

Ce qui était une interaction avec le texte devient un sujet d'échanges, de débats et de propositions. La lecture solitaire individuelle, comme la lecture scolaire collective

peuvent être à l'origine de projets ou d'activités collectives où chacun pourra exprimer son point de vue et l'enrichir par la confrontation avec le groupe. L'apprenant n'est pas un critique, mais il acquiert un statut de lecteur à part entière, actif et en interaction avec le texte. En tant que lecture « seconde, réflexive, critique, distanciée, y compris lorsqu'elle s'exerce sur des supports non littéraires [la lecture scolaire] nécessite un temps plus long que celui des lectures privées, et ce temps – cette présence au texte – modifie profondément la relation que le lecteur établit avec le texte. » (*op. cit.* : 51). La lecture scolaire n'est donc pas une lecture moins intéressante, mais au contraire une source d'apprentissage de la lecture individuelle.

Ce changement de posture déplace l'apprenant et lui offre la possibilité de sortir du rôle d'élève qui lui est traditionnellement dévolu. Il ne s'agit plus d'accepter la parole institutionnelle sur le texte, il faut désormais proposer sa propre parole. Cela peut amener une motivation nouvelle pour l'apprenant qui peut mesurer ses compétences et évaluer sa compréhension du texte par la confrontation avec le groupe. L'acquisition d'une compétence lectoriale va alors au-delà d'une tâche à réaliser. Il s'agit de pouvoir prendre part à une discussion et de s'impliquer réellement.

Le critère de la motivation est effectivement important pour la construction d'une compétence lectoriale. Pour J.-L. DUFAYS (2006), il existe un « décalage [qui] est sans nul doute une des causes de la démotivation envers la lecture qui gagne beaucoup d'élèves au fil de leur scolarité » (2006, en ligne). Le corpus scolaire s'éloigne trop du corpus habituel des élèves pour leur permettre de s'investir dans leur lecture et de trouver un certain plaisir à lire ces textes. Or, l'acquisition d'une compétence lectoriale est en grande partie liée à la motivation des apprenants : « plusieurs enquêtes ont démontré *la forte influence de l'engagement dans la lecture sur le développement des compétences lectorales* : plus un élève est motivé à lire, plus ses performances de lecteur s'améliorent. » (*ibid.*, l'auteur souligne). Le choix du corpus a alors une double incidence. Il conditionne les apprentissages, ce qui oriente fortement l'enseignant lorsqu'il sélectionne les documents, et agit sur la motivation des apprenants.

Dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, les corpus sont réalisés en fonction des compétences linguistiques des apprenants et les méthodologies invitent l'enseignant à s'appuyer sur les pratiques de lecture habituelles des apprenants pour élaborer les séquences d'apprentissage. Pensé en relation avec la didactique du

document authentique, le choix du document doit faire appel aux compétences maîtrisées en langue maternelle, ce qui permet notamment d'éviter un surcoût cognitif. La motivation des apprenants est censée découler de ces choix, qui semblent faire disparaître le décalage existant entre pratiques de classe et pratiques personnelles. Toutefois, le document exploité en classe acquiert un statut particulier, du fait même de son utilisation dans le cadre de l'enseignement / apprentissage. Il devient document d'apprentissage, est photocopié, lu avec un objectif inhérent à l'activité demandée et voit sa lecture conditionnée par le temps imparti pour l'activité. Est-il alors réellement conforme à ce que les apprenants lisent hors de la classe ? Leur attitude face au texte sera plus positive, mais la lecture du texte lui-même sera soumise aux tâches proposées.

Par conséquent, si les habitudes et les goûts des apprenants doivent être pris en compte, cela ne doit pas empêcher l'enseignant d'introduire en classe des textes qui ne leur correspondent pas. Certains genres présents dans le monde francophone ne le sont pas dans d'autres systèmes culturels. Cette centration excessive sur l'apprenant amènerait alors à négliger de nombreux documents.

Revenons à la compétence lectoriale littéraire elle-même, pour constater qu'elle s'appuie sur différentes compétences qui lui permette d'être mise en œuvre. Ainsi, le lecteur placé face à un texte doit en premier lieu reconnaître son appartenance générique. Il pourra ensuite adopter le mode de lecture adéquat, envisagé par l'auteur et nécessaire à la perception de l'ensemble du texte.

Les œuvres littéraires attendent elles aussi cette identification de la part du lecteur. Elles présentent des indications que nous avons déjà évoquées, par le paratexte et dans le texte, qui orientent le choix du futur lecteur et lui permettent de mettre en place un horizon d'attente. Utilisant des normes typologiques et des invariants génériques, ces textes adressent au lecteur un ensemble d'informations qui pourront être contredites par la suite, mais qui sont essentielles pour donner envie au lecteur de poursuivre la lecture. De plus, comme le dit J.-L. DUFAYS (2001) :

« comprendre, en général, qu'il s'agisse de littérature ou de quoi que ce soit d'autre, consiste toujours à reconnaître du déjà-lu dont on admet plus ou moins (selon les perches que le texte nous tend et la motivation qu'on a pour les saisir) de percevoir les combinaisons inédites ou spécifiques. » (2001 : 3)

L'identification générique se fait par conséquent outil de sélection et de compréhension. Ainsi anticipée, la lecture est facilitée, elle fait écho à des lectures précédentes ou à des textes connus pour permettre au lecteur de dépasser celui qu'il a sous les yeux.

Le savoir et la compétence générique sont alors deux éléments essentiels de la compétence lectorale littéraire. Intervenant à tous les niveaux de la relation entre l'apprenant et le texte, voire entre l'apprenant et le livre, ils participent à la lecture, à la construction de représentations préalables à celle-ci, et autorisent celui qui les possède à sortir du corpus imposé par le cadre institutionnel. La maîtrise des normes génériques permet aussi de percevoir la généricité de certaines œuvres littéraires. Appartenance à plusieurs espèces génériques, contournement des normes typologiques propres à l'une d'entre elles, sont des procédés qui sont accessibles à celui qui connaît les modèles originaux.

4.1.2. Le genre en didactique

Dans une classe de français langue étrangère, comment peut-on enseigner cette compétence générique, sachant qu'il n'est pas question de proposer un cours d'histoire ou d'analyse littéraire ? Les savoirs liés aux genres littéraires et aux espèces génériques sont nombreux, et il serait fastidieux – et inapproprié – de proposer aux apprenants une liste d'espèces génériques accompagnées de leurs caractéristiques. Il sera sans doute plus intéressant de mettre en place des activités qui leur permettent de construire leurs compétences et de poursuivre cette acquisition en dehors de la salle de classe. Plus que des savoirs, ce sont donc des pratiques qui seront enseignées.

De plus, les genres existent dans de nombreux systèmes culturels. Il est donc possible, pour un apprenant disposant d'une compétence générique dans sa langue maternelle, de l'amener à transposer en langue étrangère les savoirs qu'il maîtrise par ailleurs. Toutefois, il est apparu dans notre première partie qu'il pouvait être difficile de faire appel à ces savoirs s'ils ne sont pas exploités spontanément, et comme nous l'avons souligné, les codes éditoriaux sont propres à un système culturel, voire à une aire géographique. L'acquisition de méthodes permettant à l'apprenant de percevoir les caractéristiques génériques des textes qu'il lit et de déduire les normes génériques de ces observations, sera alors plus profitable, et lui permettra d'être autonome.

L'intérêt de la compétence générique n'apparaît cependant pas immédiatement pour les apprenants. Face à un texte en langue étrangère, leur objectif premier est la compréhension, qui doit leur permettre de réaliser les activités associées au document. Les stratégies utilisées sont tournées vers ce but et focalisées sur de petites unités textuelles, comme la phrase ou le mot quand la compétence de l'apprenant ne lui permet pas d'envisager une vue plus large de l'espace textuel. Il en est de même lors de la lecture d'un texte littéraire. Le caractère littéraire du texte peut être identifié par le recours au nom de l'auteur, au titre de la rubrique lorsque le document est présenté dans un manuel, au titre du livre ou de l'extrait. Ces informations sont ensuite rarement exploitées pour comprendre le texte lui-même, les anticipations possibles n'étant pas automatiques en langue étrangère.

Pourtant, comme le dit K. CANVAT (1999),

« le cadrage générique du texte constitue une opération essentielle pour l'établissement du contrat de lecture. Par cadrage, on entend ici l'activité sémiotique qui consiste à inférer un certain nombre d'informations à partir d'indices disposés à la périphérie du texte (dans le paratexte et le métatexte), à sa lisière (dans l'espace textuel et l'incipit), mais aussi dans le texte lui-même (les superstructures). » (1999 : 115).

Reconnaître la dominante générique apparaît par conséquent comme un préalable indispensable à la lecture d'un texte. Telle une approche globale spécifique à la littérature, ce processus donne des clés de compréhension et d'interprétation qui sont constantes d'une œuvre à l'autre, lorsqu'elles appartiennent à la même espèce générique.

Le rôle de l'appartenance générique est effectivement de mettre en place des structures communes qui permettront de décoder le texte dans un cadre prédéterminé. Dans les textes les plus conformes aux typologies génériques, le lecteur est guidé tout autant par sa connaissance préalable de la structure que par le récit. Il peut anticiper et valider les hypothèses formulées implicitement, ou au contraire mesurer l'écart proposé par l'écrivain par rapport au modèle. C'est ce que confirme K. CANVAT (1999) quand il affirme que les genres littéraires sont « des conventions qui fondent des attentes mutuelles, garantissent une certaine stabilité dans les échanges langagiers et assurent ainsi un contrôle plus strict du décodage du texte en réduisant son incertitude » (1999 : 114). Identifier le genre, puis l'espèce générique d'un texte apparaissent ainsi comme des étapes essentielles à la maîtrise de la compétence lectorale.

Implicite en langue maternelle, la compétence générique doit alors faire la preuve de son efficacité en langue étrangère, ce qui pourra motiver les apprenants et, davantage encore, leur permettre d'acquérir des savoir-faire dans ce domaine.

Certains documents semblent particulièrement adaptés à un dévoilement des processus liés à l'appartenance générique. Parmi ceux-ci, les couvertures occupent une place de choix, parce qu'elles présentent le texte et sont le lieu où se concentrent toutes ces informations. Les couleurs, les illustrations ou leur absence, le titre, le nom de l'auteur, la quatrième de couverture, sont autant d'indicateurs pour le lecteur qui orientent son choix puis sa lecture. Dans quelques cas – roman contemporain, auteur médiatisé – l'épitexte peut lui aussi participer à ce processus d'identification en indiquant le positionnement de l'auteur et en proposant un commentaire préalable du texte. Présentation du livre, ces discours qui le concernent participent à la constitution d'un horizon d'attente et peuvent être utilisés en classe comme des documents d'approche et de contextualisation. Pour l'apprenant, les couvertures, comme les articles de presse ou les interviews d'auteurs sont aisément reconnus comme des documents qui anticipent la lecture d'un texte. Ils l'exposent de manière flatteuse, car il faut séduire le spectateur ou l'auditeur, mais en ayant pour objectif la présentation d'informations nécessaires pour que le futur lecteur dispose d'une première représentation du texte et ait envie de vérifier cette image par la lecture. Dans les manuels¹¹⁵, les reproductions de couverture – lorsqu'elles sont présentes – sont toutefois rarement utilisées comme des préalables à la lecture du texte qui leur correspond.

Le texte lui-même comprend ensuite des espaces où son identité générique, comme sa genericité sont particulièrement prégnants. Il en est ainsi des incipits, qui sont les lieux d'accueil du lecteur. Premiers contacts avec le texte, ils mettent en place de nombreux éléments indispensables à la lecture, tels que l'horizon d'attente ou le cadre narratif. Les marques génériques se manifestent pour confirmer l'identification affichée par le paratexte, ou, au contraire, pour l'invalider et proposer un autre mode de lecture. Ces incipits sont également destinés à séduire celui qui s'y aventure, ce qui impose, dans de nombreux romans, une confirmation de ce que les lecteurs attendent. Les écarts éventuels interviendront ensuite, dans d'autres espaces du texte, comme dans les descriptions par exemple. Lieu de contestation, de revendication ou de démonstration pour l'auteur, elles peuvent représenter des saillances dans la narration où l'appartenance générique est

¹¹⁵ Et sans doute également dans de nombreuses classes, où l'activité basée sur le texte a la priorité.

déjouée ou confirmée, où l'intertextualité peut s'exprimer et inviter le lecteur attentif à faire appel à ses lectures antérieures.

Proposer aux apprenants des textes fortement typologiques, accompagnés de leur périphrase, peut leur permettre de déceler ces marques génériques, afin d'apprendre à mettre en relation l'ensemble des informations disponibles sur un objet-livre. L'exploitation du cadrage générique montre l'intérêt qu'il présente pour l'élaboration d'hypothèses de lecture et peut être mis à profit dans la recherche de relations intertextuelles, facilitant elles-aussi la découverte du texte. De plus, la comparaison de ces textes typologiques et de leurs corollaires où la généricité est majoritaire, mettra en relief la structure générique des premiers.

Nous n'évoquerons pas ici toutes les activités qui sont envisageables pour l'acquisition d'une compétence générique. Elles sont multiples et dépendent en partie du groupe qui se trouve face à l'enseignant. Les compétences dont les apprenants disposent déjà, leurs lectures, leurs cultures premières sont autant de facteurs qui vont orienter les séquences pédagogiques et influencer sur la réalisation des activités. Ils se joignent au choix des textes, des espèces génériques étudiées pour susciter la création de tâches pédagogiques et de projets qui sont chaque fois différents, bien que leur finalité soit la même.

4.1.3. Le cas du roman policier

Parmi les espèces génériques disponibles, certaines semblent convenir mieux que d'autres à une exploitation pédagogique dans une classe de français langue étrangère. Le roman sentimental est ainsi fréquemment exploité, de même que le roman policier. Tous deux présentent des couvertures expressives, une structure de base visible dans de nombreux récits relevant de ces espèces génériques, et des éléments typologiques, comme le choix des personnages ou du cadre de l'action.

Le roman policier a cependant la préférence dans les discours de nombreux théoriciens. En tant qu'espèce générique bien identifiée, il semble constituer un support pédagogique privilégié, car il présente des particularités qui le distinguent d'autres espèces génériques et qui ont des avantages dans une classe de français. Plus complexe que le roman sentimental, il peut faire l'objet d'activités multiples dont les objectifs seront variés.

Son statut particulier au sein du champ littéraire confère à son auteur une posture désacralisée qui autorise une étude du texte décomplexée. Apparaissant sous la figure de l'écrivain industriel, cet auteur est censé avoir suivi un canevas typologique où aucun style n'est nécessaire. Cette position, si elle n'est plus exacte aujourd'hui, a néanmoins l'avantage de faciliter la réalisation de tâches d'apprentissage où l'apprenant observe le texte pour y déceler les marques de la typologie. Alors que la lecture d'un texte littéraire patrimonial entraîne fréquemment l'attente d'une interprétation définitive donnée par l'enseignant, la lecture d'un roman policier semble moins formelle et non soumise à une interprétation stylistique. L'apprenant peut exprimer un point de vue qui ne portera pas sur une appréciation esthétique, mais sur une hypothèse narrative, telle que le nom de l'assassin. Certes, ce genre d'activité est également possible à partir d'un texte littéraire légitimé, mais l'attitude de l'apprenant face au support pédagogique sera différente, dans la mesure où le roman policier est davantage associé aux loisirs qu'au cadre scolaire.

Parmi les tâches d'apprentissage possibles à partir du roman policier, certaines vont nécessiter l'usage du péri-texte et du texte, tandis que d'autres ne s'appuieront que sur l'un de ces deux constituants du livre. La dominante générique est claire lorsque le document est un extrait présenté dans un manuel, alors que l'enseignant la précise s'il s'agit d'un document qu'il introduit lui-même en classe et qui ne comporte pas assez d'informations pour le laisser deviner. En effet, le choix d'utiliser un extrait ou un roman identifié à la littérature policière est généralement motivé par un objectif spécifique. Il importe donc de spécifier l'origine du texte si les objectifs à atteindre dépendent de cette appartenance générique, ou de présenter le texte et son péri-texte.

Ce péri-texte est fréquemment exploité dans les classes. Première et quatrième de couverture sont construites à partir de quelques invariants qui les rendent reconnaissables et expressives. Le noir et le jaune, l'illustration de couverture figurant un individu armé, une femme fatale ou une scène de genre sont la règle pour accompagner ces textes qui doivent attirer le lecteur habitué et donner envie de s'approcher à celui qui ne l'est pas encore. Ces invariants sont identifiables par les apprenants, notamment l'illustration qui est conçue comme l'élément le moins figé d'une couverture. Parmi les constituants relevant du choix de l'éditeur, cette illustration est celui qui paraît le plus volatile, contrairement au titre et au nom de l'auteur perçus comme des éléments inaliénables du texte. La

typographie ou la maquette de ces couvertures sont moins perceptibles, tant elles se fondent dans la matérialité de l'objet.

Pour la plupart des apprenants à qui nous avons posé la question, les éléments prégnants pour l'identification générique d'un texte semblaient être l'illustration, le titre et le nom de l'auteur, puis le résumé de quatrième de couverture. Certains ont ouvert le livre pour prendre connaissance des premières lignes du récit, sans y trouver les informations qu'ils cherchaient. Comme l'éditeur, l'usage des couleurs, et les noms des auteurs leur étaient inconnus, ils ont reporté leur attention sur ce qui leur semblait plus parlant, l'illustration, le titre et le résumé.

Ce rapide sondage montre la hiérarchie opérée par les apprenants lorsqu'ils choisissent un ouvrage en langue étrangère, et met en relief l'importance de l'illustration de première de couverture et du résumé situé en quatrième de couverture. Le choix du lecteur est orienté par cette image qui induit une représentation, confirmée ou infirmée par la lecture du résumé.

Il faut ensuite mettre en place une activité qui permette d'identifier les caractéristiques propres à chaque espèce générique. Pour cela, la comparaison de plusieurs couvertures fortement typologiques peut faire surgir les différences formelles qui existent parmi les choix éditoriaux et permettre l'apprentissage d'un savoir spécifique au système éditorial français. Une couverture de roman policier se distingue aisément d'une couverture de roman légitimé, de théâtre ou de poésie, mais il importe de savoir pourquoi.

Le texte peut faire l'objet, lui aussi, d'une analyse individuelle ou comparative. La littérature policière est vaste et comporte des œuvres dont l'appartenance générique ne fait aucun doute, comme des romans plus difficiles à identifier. Les premiers mettent en valeur les marques génériques, ils dévoilent les structures typologiques et répondent aux critères fixés par les théories génériques. Les seconds sont complexes, ils peuvent être écrits par des auteurs également présents dans le champ de production légitimé, et manifestent un questionnement générique qui peut être plus difficile à percevoir. Les compétences linguistiques des apprenants ont évidemment une importance dans le choix des textes et des activités. La généricité doit être très marquée pour être perceptible par des apprenants de niveau B1, tandis que ceux dont les compétences correspondent à un niveau C1 pourront la déceler avec moins de difficultés.

La présentation conjointe de plusieurs textes typologiquement opposés mais portant sur un même sujet peut ainsi montrer les écarts se manifestant entre ces deux espaces de production. La lecture de plusieurs incipits est un exercice particulièrement révélateur des possibilités qui s'offrent aux écrivains. Voici, par exemple, les premières lignes des romans *La Main morte* et *Mon cadavre s'enroue en Rouen* :

« Cela faisait bien six mois que les policiers chargés des affaires criminelles au commissariat central d'Yvetot s'emmerdaient ferme. Pas le moindre petit meurtre, le soupçon d'un braquage, l'ombre d'un viol dans un rayon de soixante kilomètres. » (CALBRIX, 2002 : 3).

« Julien posa sa main sur la barrière blanche. Il n'hésita pas à la pousser, pas vraiment... mais il la poussa lentement, très lentement. Il s'accusa de vouloir gagner du temps, se trouva minable... mais avança quand même sur les dalles claires. Il nota la pelouse tondu à ras, les fleurs fraîchement écloses, les parterres soignés. Tout était impeccable. » (HUET, 1994 : 9).

Dans le premier extrait, le lecteur est placé d'emblée face à des éléments typologiques, comme le « commissariat », les « affaires criminelles » ou « les policiers ». La mention des crimes est également un indicateur sans équivoque. À l'inverse, le second extrait, au passé simple, pourrait figurer au début d'un roman légitimé. Le périphrase invite le lecteur à le considérer comme un incipit de roman policier et à attendre un événement tragique qui n'arrivera pas, confirmant dès les premières lignes la généricité du roman. Les hypothèses du lecteur sont contredites pour leur substituer un nouvel horizon d'attente.

Les incipits d'autres espèces génériques peuvent être utiles pour compléter cette observation et offrir aux apprenants une vue plus large de la production littéraire française. Comme le fait I. CALVINO dans son ouvrage *Si par une nuit d'hiver un voyageur*¹¹⁶, ce type de groupement de texte peut montrer l'importance de la rencontre entre le lecteur et le roman qui conditionne l'intégralité de la lecture, et surtout l'entrée du lecteur dans le texte.

L'intégralité d'un roman court ou d'une nouvelle peut également constituer un support d'apprentissage exploitable dans une classe de français langue étrangère. La tension inhérente à cette espèce générique, la recherche des indices, la narration assumée fréquemment par un personnage novice sont autant de critères qui font du roman policier un document propice à la mise en place d'une lecture collective. La découverte du texte est individuelle, mais elle s'appuie sur la réflexion du groupe qui anticipe les pages à venir.

¹¹⁶ Calvino Italo, 1981 : *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Seuil, 276 p.

Les hypothèses sont formulées puis confrontées à la lecture, les sections pratiquées dans le texte donnent lieu à des relectures qui dévoilent les emplacements des indices ou la présence d'informations pertinentes. Le processus de tension, habituel dans cette espèce générique, devient une source de motivation qui encourage les apprenants à poursuivre la lecture. Théorisée notamment par R. BARONI (2007), cette tension narrative est un procédé textuel qui peut être présent dans d'autres espèces génériques :

« La tension, sur un plan textuel, est le produit d'une réticence (discontinuité, retard, délai, dévoiement, etc.) qui induit chez l'interprète une attente impatiente portant sur les informations qui tardent à être livrées ; cette impatience débouche sur une participation cognitive accrue, sous forme d'interrogations marquées et d'anticipations incertaines ; la réponse anticipée est infirmée ou confirmée lorsque survient enfin la réponse textuelle. » (2007 : 99).

Le roman policier place toutefois cette tension au cœur de la narration. Il ne s'agit pas uniquement de curiosité. Le suspense et la surprise sont utilisés pour maintenir l'attention du lecteur et l'amener à tourner les pages du roman. Il s'agit tout autant de valider des hypothèses que de prendre connaissance de la suite du récit. Dans le polar, cette tension est accompagnée par la crainte de voir le héros atteint par son ennemi et par une implication affective du lecteur. La relation au texte est plus forte, elle engage celui qui s'identifie au personnage principal et le rend tout autant vulnérable fictivement.

Objet d'une lecture attentive au détail, tendue vers une fin et fortement engageante, le roman policier apparaît par conséquent comme une espèce générique adaptée à une exploitation pédagogique ayant pour objectif l'acquisition d'une compétence générique et lectoriale. Son statut institutionnel et la posture de ses auteurs autorisent l'apprenant à manipuler le texte avec moins de contraintes qu'il peut en exister autour d'un roman légitimé. Son péri-texte est clairement identifiable, et présente des caractéristiques qui encouragent l'imaginaire à se développer. L'illustration de couverture, le résumé et le titre permettent de faire des hypothèses sur le texte à venir, là où la littérature légitimée offre parfois seulement un titre et un nom d'auteur. Le texte lui-même, structuré autour d'une énigme à résoudre, suscite une lecture où l'apprenant devenu lecteur peut se laisser prendre.

Le roman policier n'est pas la seule espèce générique qui permet de mettre en place des activités destinées à développer une compétence lectoriale chez les apprenants. Il présente néanmoins des particularités qui en font un support d'apprentissage privilégié.

4.2. Un projet de lecture par l'écriture

Afin de confronter ces réflexions théoriques à la réalité de la pratique pédagogique, nous avons choisi de mettre en place dans une classe de français langue étrangère, un projet où se mêlaient lecture et écriture, et qui était élaboré en vue d'exploiter le roman policier et le roman légitimé pour l'acquisition d'une compétence lectoriale.

S'inscrivant dans une perspective actionnelle, ce projet avait pour objectif final d'amener les apprenants à produire une nouvelle policière, tâche qui coïncidait avec la fin de leur période de formation. Les différentes activités mises en place dans le cadre de ce projet visaient à développer une compétence générique et à apporter aux apprenants des pratiques et des habiletés participant à la maîtrise de la compétence lectoriale. Devenir lecteur en langue étrangère était donc l'objectif formatif, tandis que la nouvelle policière représentait l'action collective réalisée dans le cadre du projet.

4.2.1. Public et cadre de l'expérience

Notre expérimentation s'est déroulée avec la participation d'une classe de neuf apprenants de langue maternelle anglaise étudiant le français en France pendant un semestre universitaire. Ce groupe était en immersion dans des familles d'accueil francophones, ce qui leur imposait une pratique quotidienne du français.

Étudiants, âgés de 18 à 20 ans, ces apprenants suivaient un programme d'enseignement où les disciplines de leur université d'origine se mêlaient aux disciplines propres à leur séjour en France. Les cours de langue française accompagnaient l'étude de la littérature de langue française et de langue anglaise, l'histoire ou les sciences politiques. Les matières relevant du programme de l'université d'origine étaient dispensées en anglais, tandis que les matières propres au programme en France étaient suivies en français. L'interdisciplinarité était donc importante et pour leur travail personnel, les apprenants se devaient de maîtriser les techniques de lecture et de recherche dont tout étudiant a besoin. Acquises en langue maternelle, il était nécessaire de les transposer en langue étrangère, car leur immersion en France nécessitait une utilisation de ces compétences en français, y compris pour un grand nombre de ressources portant sur le monde anglophone.

Les motivations des apprenants de ce groupe étaient plurielles. Pour certains, il s'agissait de pouvoir mentionner un séjour en Europe ou une compétence en langue française sur leur futur C.V., ces informations étant apparemment considérées par les employeurs comme les indicateurs d'une ouverture intellectuelle ou d'un « supplément d'âme » culturel. Pour d'autres, envisageant un emploi au Canada, parler couramment le français était indispensable. Le groupe était évalué en fin de semestre, évaluation qui conditionnait leur passage d'une année à l'autre. Cette échéance était par conséquent particulièrement importante pour les apprenants. Notre projet s'inscrivait dans cette évaluation. Fil conducteur de nombreuses activités réalisées hors du temps imparti pour le cours, il nécessitait des apprenants un important investissement en travail et en temps, ce qui justifiait cette insertion dans l'évaluation finale.

De plus, les différentes activités permettaient d'alterner les modalités de travail. En groupe, individuellement, en classe, hors de la classe, le cadre universitaire disponible offrait une grande liberté dans ce domaine. Les étudiants, en petit nombre puisqu'ils étaient vingt au total, disposaient d'une salle informatique qui faisait aussi office de foyer, d'une salle de classe où la majorité de leurs cours avaient lieu et d'un bureau. Le travail de groupe devant se dérouler hors du temps imparti pour les cours de français, était ainsi réalisé pendant les heures libres de l'emploi du temps des étudiants, qui disposaient d'un lieu pour travailler ensemble. Quelques séjours de découverte de la Normandie, de Paris et du Sénégal (en tant que pays francophone) leur permettaient également de travailler en groupe.

Cette structure à la disposition des étudiants comme des enseignants, autorisait l'exploitation de situations d'enseignement/apprentissage variées et la réalisation d'un projet où les recherches personnelles, les lectures, le travail de groupe, l'expression orale et écrite étaient quelques unes des activités mises en place pour développer diverses compétences.

La possibilité de disposer en fin de semestre du résultat tangible de ce projet était également très appréciée par les responsables du programme d'enseignement. La représentation de ces séjours à l'étranger est plutôt ludique pour les étudiants qui restent dans l'université d'origine de notre groupe, et lors de l'arrivée de nouveaux étudiants, la charge de travail qu'ils doivent affronter est fréquemment une mauvaise surprise. Les nouvelles policières rédigées à la fin de notre projet ont donc constitué un contrepoint studieux aux traditionnels albums photos présentés par les étudiants à leur retour.

4.2.2. « Rouen dans les livres, Rouen dans mon livre »

L'élaboration du projet a ensuite été guidée par les compétences spécifiques sollicitées chez les apprenants depuis plusieurs années dans le cadre du programme d'enseignement en immersion.

Nous avons observé des lacunes dans ces compétences, qui empêchaient les apprenants de réaliser certaines tâches demandées dans d'autres cours. Comme la réussite de ces tâches dépendait de la maîtrise de ressources en français, il est apparu logique de confier les activités de remédiation aux enseignants de français langue étrangère. Cette conclusion n'allait pourtant pas de soi, mais les séquences pédagogiques se sont bien intégrées à la progression de l'apprentissage de la langue française.

Nous avons donc mis en place différentes étapes, pour marquer une progression qui débutait par l'expression personnelle des apprenants à propos des livres qu'ils avaient lu, et se dirigeait vers l'objet-livre puis le texte. De multiples compétences étaient mises en œuvre dans ces activités, afin de mettre en place les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la rédaction de la nouvelle en français.

Le thème choisi était double, puisqu'il mêlait la ville de Rouen et les livres. Les premières activités concernaient uniquement les livres, les textes lus, appréciés par les apprenants, et les objets-livres, les couvertures, le péri-texte. La seconde partie du projet, au contraire, s'appuyait sur des textes décrivant la ville de Rouen et sur des romans policiers dont l'action était située dans cette ville. L'environnement urbain qui avait été découvert pendant quelques mois par les étudiants pouvait devenir le décor d'un livre et faire l'objet d'un commentaire circonstancié.

Le titre du projet associait ces deux aspects thématiques puisqu'il était formulé comme ceci : « Rouen dans les livres, Rouen dans mon livre ». Un espace d'affichage sur les murs de la salle de classe lui était réservé, et ce titre figurait au-dessus de l'ensemble des travaux des étudiants.

Nous développons ci-dessous quatre temps forts du projet. Le premier s'intitule « Les livres que j'aime » et constituait la première tâche demandée aux apprenants. Notre attention s'est portée peu après sur l'objet-livre et ses caractéristiques, car la maîtrise des codes génériques en usage sur les couvertures était un objectif à court terme pour les apprenants. Les descriptions urbaines de la ville de Rouen ont été exploitées après quelques mois, tandis que l'atelier d'écriture a été organisé pendant le dernier mois du programme.

4.2.2.1. « Les livres que j'aime »

Dès le début du semestre, nous avons utilisé la thématique du livre et de la littérature comme fil conducteur pour les activités qui demandaient un travail personnel en dehors de la classe. Des exposés réguliers étant imposés par le système d'évaluation, nous les avons orientés vers cette thématique et les consignes se sont rapidement approchées des livres, puis des livres en français.

Le premier exposé qui s'intégrait dans le projet demandait aux apprenants de présenter le livre de leur choix à l'ensemble de la classe. Cette présentation devait comporter des arguments justifiant ce choix, elle devait résumer le livre en question et expliquer dans quelles circonstances il avait été lu. L'intérêt de cette consigne était de placer chaque apprenant dans une position de lecteur et d'aborder leurs habitudes de lecture. Elle portait également sur l'acquisition du vocabulaire lié à l'expression d'une opinion personnelle et à l'argumentation. Elle s'inscrivait ainsi dans une double progression, linguistique et lectoriale. Aucune restriction n'était imposée quant à l'appartenance générique ou à la langue du texte lu. Les choix des apprenants se sont portés sur des livres patrimoniaux américains, comme *Les Aventures de Huckleberry FINN* de M. TWAIN (1884), ou sur des romans contemporains appartenant à des espèces génériques très différentes : roman à suspense et « chick lit »¹¹⁷. Tous ont néanmoins choisi de présenter un roman, ce qui dénote des habitudes de lecture romanesque et une compétence lectoriale en langue maternelle.

Le thème de cet exposé a été suivi par un sujet identique, mais portant cette fois sur un livre en français. Il a été demandé aux étudiants de choisir un livre écrit en français par un auteur francophone qu'ils avaient lu et qui leur semblait intéressant. Là encore, aucune restriction n'a été imposée quant à la dominante générique du texte. Ce livre pouvait provenir de la bibliothèque de la salle de classe, de l'université, d'une librairie, ou de la bibliothèque de la famille d'accueil. Comme précédemment, il fallait justifier le choix effectué et présenter le livre à la classe.

Certains apprenants ont choisi de présenter un livre français lu précédemment en anglais, comme *Le petit Prince*, ce qui facilitait la présentation du sujet et le résumé. D'autres ont préféré un livre lu par toute la classe, puisqu'il s'agissait d'un roman dont la

¹¹⁷ La « chick lit » est le nom donné à ce qui peut être traduit par « littérature pour les poulettes » et regroupe les romans récents héritiers des romans à l'eau de rose. Apparus en 1996, ces ouvrages répondent à un modèle diffusé par *Le Journal de Bridget Jones* de H. FIELDING ou *Le Diable s'habille en Prada* de L. WEISBERGER.

lecture devait préparer les étudiants à leur voyage au Sénégal : *Une si longue lettre* de M. BÂ (2001). Cette lecture collective était évidemment sécurisante.

Pour ce second exposé, le livre présenté devait être apporté en classe, ce qui imposait une certaine rigueur dans la préparation de l'activité et un choix orienté vers les livres disponibles. Le temps imparti pour la préparation permettait aussi aux apprenants de réfléchir aux arguments utilisés, et surtout au choix fait. L'une des questions posées par l'enseignant pendant l'exposé portait d'ailleurs sur les critères de ce choix. Les réponses ont été assez variées, mais la plupart des apprenants avait choisi des livres lus dans d'autres classes en France, ou conseillés par les familles d'accueil. Un seul s'était aventuré dans une librairie, ce qui montre la difficulté qu'il est possible de ressentir face à un espace de production culturelle dont on ne maîtrise pas les codes, et dont on ne croit pas toujours maîtriser la langue.

L'ensemble des exposés présentait des romans dont les titres peuvent être identifiés à la littérature institutionnelle, mis à part un titre de bande dessinée, découvert grâce aux enfants de la famille d'accueil. Pour l'ensemble des romans, le facteur institutionnel du choix effectué ne doit pas être négligé. L'exercice demandé prenait place dans un cadre scolaire où la parole de l'étudiant répond à la consigne donnée et engage sa représentation personnelle. Le choix d'un volume d'Astérix a été fait par une étudiante dont la posture dans le groupe permettait – voire imposait – une orientation originale et amusante, ce qui n'était pas le cas de ses camarades. Pour eux, il était sans doute plus logique de choisir un livre dont le statut institutionnel correspondait à une lecture valorisée et valorisante. En début de semestre, la relation aux membres du groupe et à l'enseignant a toujours une influence.

Cette constatation et les discussions menées avec les étudiants pendant les exposés nous ont appris qu'ils faisaient une différence très nette entre le statut de la littérature américaine et celui de la littérature française. Aux États-Unis, la littérature se concevait pour eux comme un ensemble d'œuvres où, certes, quelques grands écrivains se détachaient, sans entraîner une dévalorisation de l'ensemble de la production. En France, au contraire, leurs connaissances culturelles leur indiquaient qu'il existe un corpus d'œuvres culturellement supérieures, puis un ensemble de romans contemporains qui peuvent être assimilés aux romans américains actuels et, enfin, un troisième groupe où sont disposés les bandes dessinées, les mangas et autres ouvrages narratifs non romanesques. Cette répartition de la littérature, confortée par les conseils prodigués par les familles

d'accueil, transparaisait dans les choix faits pour les exposés, et également dans le choix d'utiliser le roman de M. BÂ (2001). Celui-ci, parce qu'il était étudié en classe de littérature française, semblait ne pouvoir appartenir qu'aux romans les mieux considérés du patrimoine français.

Si les codes génériques n'étaient pas tous maîtrisés par les apprenants, il apparaissait en revanche que la structuration du champ de production littéraire leur semblait déjà fortement figée. Malgré la fréquentation habituelle d'un système de valeur différent, ils appliquaient à la littérature française ce qui leur avait été enseigné auparavant, dans un contexte détaché de cette littérature. On peut alors en déduire qu'il n'y a pas eu de transfert entre les deux systèmes culturels. Chaque espace littéraire a été observé de manière autonome et non uniquement en fonction de la culture d'origine de l'apprenant.

4.2.2.2. Autour de l'objet-livre

Après avoir abordé les goûts des apprenants et leurs premières pratiques de lecture, nous nous sommes intéressée aux couvertures et aux informations qu'elles peuvent donner au futur lecteur. L'objectif communicatif était de pouvoir étendre la compétence générique des apprenants afin qu'ils puissent avoir à leur disposition un panel plus large d'ouvrages disponibles.

Nous nous sommes appuyés sur un ensemble de romans où figuraient quelques romans légitimés et plusieurs espèces génériques dont les codes péritextuels sont aisément reconnaissables. Les apprenants avaient dix livres à leur disposition, qu'ils pouvaient manipuler, ouvrir et comparer. Un document leur avait été distribué préalablement où figuraient les espèces génériques présentes parmi les livres proposés, et des espaces destinés à noter les informations dont ils s'étaient servis pour déterminer la dominante de chaque ouvrage. Les espèces génériques présentées avaient été expliquées, pour permettre aux apprenants de disposer de quelques informations essentielles à la reconnaissance des codes éditoriaux en usage en France. Certains écrivains étaient connus des étudiants, comme quelques titres, ce qui pouvait leur donner des points de comparaison possibles avec d'autres livres.

Nous présentons ci-après les premières de couverture de ces romans.

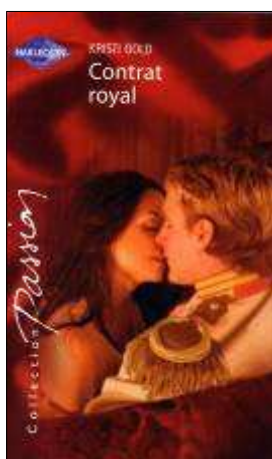
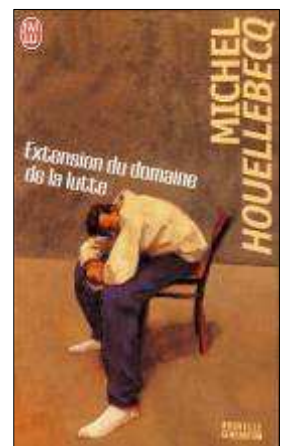
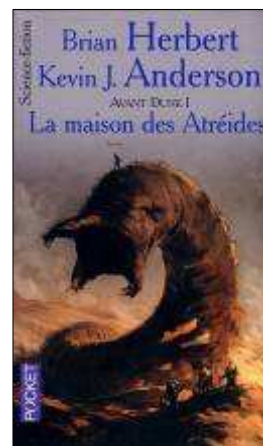
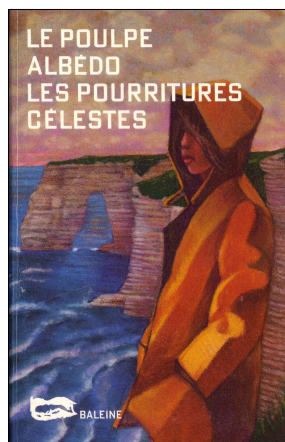
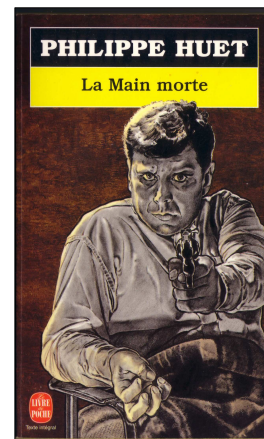


Figure 41 : Premières de couverture des livres mis à disposition pour l'activité

Ainsi, le roman de B. HERBERT, intitulé *La Maison des Atréides*, a été identifié grâce au nom de l'auteur, à la série d'origine et à l'illustration de couverture qui figure un ver géant, tandis que *La Force de l'âge*, de S. de BEAUVOIR a été classé sans problème parmi les mémoires puisque cet ouvrage avait fait l'objet d'un cours en *Gender studies*. D'autres romans n'ont pas posé plus de problème, comme l'exemplaire des éditions Harlequin, dont l'illustration de couverture et l'éditeur sont parfaitement reconnaissables, ou *Madame BOVARY*, et *Extension du domaine de la lutte* que les étudiants connaissaient.

Bel-Ami a, au contraire, été plus difficilement associé à l'espèce générique correspondante, et aucun rapprochement n'a été fait entre les collections communes à G. de MAUPASSANT, G. FLAUBERT et S. de BEAUVOIR. À l'inverse, le roman de S.A.S., qui avait fait l'objet de discussions tant sa couverture suscitait de commentaires, a été classé dans la catégorie « romans d'espionnage » par l'ensemble de la classe. La discussion, dans ce cas, a apparemment été efficace.

Le polar des éditions Baleine, *Les Pourritures célestes*, a lui aussi été à l'origine de quelques confusions. Les trois éléments principalement pris en compte par les apprenants étaient la couverture considérée globalement, puis le titre et le résumé. Si un doute subsistait, l'illustration était observée plus attentivement, et quelques apprenants avaient recours aux premières lignes du roman. Dans le cas de ce roman, pourtant, cette stratégie n'a pas fonctionné, et peu d'étudiants ont déduit de la couleur noire de la tranche et de la quatrième de couverture qu'il s'agissait d'un roman policier. De même, le roman *La main morte* a été identifié par son illustration et non par les couleurs utilisées par l'éditeur.

Cette activité confirme les difficultés qui peuvent survenir quand il s'agit d'identifier la dominante générique d'un roman dont les codes éditoriaux échappent au lecteur. Les stratégies utilisées par les apprenants sont constantes et portent sur quelques constituants dont la présence saute aux yeux du lecteur. L'usage des couleurs d'arrière-plan, la typographie, la hiérarchie éventuelle entre le titre et le nom de l'auteur sont des informations qui fonctionnent sur un mode implicite et ne sont pas conscientes. Il est alors difficile de les transposer dans un autre système culturel et aucun apprenant ne les a mentionnées dans son questionnaire. En revanche, les premières et les quatrièmes de couverture sont primordiales pour déceler la dominante générique d'un livre.

Il faut encore signaler le temps passé par les apprenants pour réaliser cette activité. Quelques dizaines de minutes ont été réservées à la fin d'une séance pour présenter les

différentes étapes que comportait l'activité, les espèces génériques mentionnées sur le document donné aux apprenants et les livres qui devaient être identifiés. Ces livres ont ensuite été laissés à la disposition des étudiants pendant plusieurs jours, mais dès la fin de la séance, le groupe a poursuivi la réflexion, ce qui nous a permis d'observer les moyens mis en œuvre pour résoudre les identifications problématiques. Nous avons ainsi pu constater que l'observation d'une grande partie des livres prenait plusieurs minutes aux étudiants. Les ouvrages connus étaient rapidement identifiés, mais certains romans policiers comme quelques romans légitimés demandaient davantage de réflexion. Cette tâche, banale pour un lecteur habitué, peut ainsi devenir une petite épreuve pour celui qui doit deviner la dominante générique du livre qu'il a dans les mains.

4.2.2.3. Se retrouver dans les livres

Il importait ensuite de s'approcher du texte et d'entrer dans les livres. Les exercices s'appuyant sur les incipits de romans dont il faut retrouver l'origine sont relativement fréquents dans les manuels, et nous avons utilisé ceux de *Campus 2* ou *Studio 100 niveau 2*¹¹⁸.

Dans les deux cas, les espèces génériques étaient mélangées et quelques reproductions de première de couverture étaient exploitées. Bien que ces manuels soient destinés aux mêmes niveaux, A2 et B1, les tâches demandées ne sont pas de même nature. La double page de *Studio 100* amène les apprenants à verbaliser leurs stratégies et l'objectif principal est de retrouver les auteurs et les appartenances génériques de chaque extrait. Le texte est tronqué, mais l'exploitation pédagogique de ces premières lignes peut susciter chez l'apprenant l'envie d'aller plus loin. Dans *Campus 2*, l'objectif est d'abord grammatical. Il s'agit d'étudier les temps du récit et les niveaux de langue, avant de proposer une suite à chaque incipit. L'identification de ces extraits n'intervient que dans un quatrième item, placé après l'exercice d'expression personnelle, et s'appuie sur le dictionnaire pour identifier les textes, et non sur les couvertures présentes dans la double page. Elles sont clairement traitées ici en illustration, d'autant que la liste des références des extraits présentés est mentionnée sous les textes. Les compétences générique et lectoriale des apprenants ne sont pas exploitées, et la mise en page n'y invite pas. *Studio 100* ne propose pas les couvertures de chaque incipit, mais celles qui figurent sur la double page sont visibles et exploitables. Dans *Campus 2*, seuls les titres et les noms d'auteur

¹¹⁸ Ces exercices sont présentés en annexe 4.

semblent avoir de l'importance, au détriment des illustrations qui sont pourtant intéressantes dans un manuel imprimé en couleur.

Dans le cadre de notre projet, nous avons utilisé la double page de *Studio 100* sans modification, et la page de gauche comportant les documents dans *Campus 2*. Cela nous a permis de proposer un intitulé identique pour ces activités, basé sur celui qui était indiqué dans *Studio 100*. Nous nous sommes particulièrement attachés à établir les stratégies utilisées pour identifier les textes et nous avons montré, par une réflexion sur les titres, que la lecture des premières lignes d'un texte suscitait chez le lecteur la construction d'un premier imaginaire. Dans le corpus proposé par *Studio 100*, seul l'incipit de *Salammbô* a posé problème car les apprenants ne disposaient pas d'un savoir culturel portant sur Carthage et Hamilcar. Les textes étaient assez parlants, ils proposaient des indications temporelles, sur les personnages ou les lieux qui permettaient de les identifier. Dans *Campus 2*, la fable de J. de LA FONTAINE a été l'unique texte identifié sans problème, parce qu'il était connu des apprenants. Confirmant l'objectif grammatical de l'activité, le choix des textes avait donc été fait en vue de l'étude du passé simple et non pour permettre aux apprenants de développer leur compétence lectoriale.

Après ce premier contact ludique avec le texte littéraire et les marques génériques inscrites dans les incipits de roman, nous nous sommes orientés vers le cœur du texte et les descriptions. Les apprenants suivaient chaque semaine des visites de la ville de Rouen et la connaissaient bien, ce qui leur permettait de lire ses descriptions en reconnaissant les monuments évoqués.

Le document de base de cette activité, reproduit ci-dessous, était construit à partir de la même structure que la double page de *Studio 100* exploitée précédemment. Il comportait huit extraits issus de plusieurs espèces génériques différentes, l'autobiographie (*La Force de l'âge*), le roman nommé ici « classique » (*Madame Bovary* et *Nouvelles de Rouen*), le thriller (*Le Fond de l'âme effraie*), le roman policier (*La Main morte*). Nous avons utilisé ces dénominations car elles correspondaient aux usages des apprenants. Comme il s'agissait de descriptions urbaines, nous avons également choisi des textes provenant d'un guide touristique régional et du *Journal de voyage* de STENDHAL, où la description est la norme, mais le style très différent. Cet écart devait mettre en valeur les différences entre ces écrits et les textes littéraires.

Identifier ces textes qui parlent de Rouen :

2. Il se mit à pleuvoir. Jour et nuit. Sans répit. La ville avait la réputation d'être née sous un ciel d'arrosoir. C'était plus ou moins injuste. Mais le syndicat d'initiative, outre de cette triste renommée, avait beau présenter des bilans annuels d'humidité plus que modérés, il ne pouvait rien contre la durée. Ici, c'est la durée qui tuait. On s'installait pour la pluie comme pour une saison. Ça n'avait plus rien à voir avec les quelques

1. La rivière, qui fait de ce quartier de Rouen comme une ignoble petite Venise, coulait en bas, sous un jaune, violet ou bleu, entre ses ponts et ses grilles. Des ouvriers, accroupis au bord, lavaient leurs bras dans l'eau. Sur des perches partant du haut des greniers des écheneaux de coton sechaient à l'air. En face, au-delà des bois, le grand ciel pur s'étendait, avec le soleil rouge se couchant.

5. Épurée par les hochements de la Seconde Guerre mondiale, la ville a conservé le long de ses quais ces sévères maisons à pans de bois et balcons particuliers en pierre blanche appartenant aux riches armateurs des siècles derniers. Cinq ponts, construits depuis le Moyen Âge jusqu'au XVIII^e siècle, enjambent le fleuve. Depuis la rive gauche, la vue sur cette façade ancienne de la rive droite - classée au Patrimoine mondial de l'Unesco - est remarquable.

6. Située derrière le musée des Beaux-Arts, cette petite rue parait jeter à certaines époques consolide comme l'une des rues chaudes de Rouen, quelques créateurs fidèlement racolés après la bombe du jour. Sédentaires, quelques créateurs fidèlement racolés après la bombe du jour. Sédentaires, mais parer que, bon meurent, il lui arrivait souvent de sortir à pied plutôt qu'en voiture. Mais dans fois, ses pas faisaient ment dans cette rue bordée de maisons à colombages, souvent ornés de sculptures, on se trouvait un restaurant qu'il affectionnait tout particulièrement.

3. Moi, je ne pouvais rêver un meilleur poste que Rouen, à une heure du Havre, à une heure et demie de Paris. Mon premier soin fut de me procurer un abonnement de chemin de fer. Pendant les quatre années que j'y enseignai, le centre de la ville, pour moi, demeura toujours la gare. Le lycée en était tout proche.

7. Le monument inauguré en 1979, est l'œuvre de Louis Arretche. D'abord vivement combattu par les traditionalistes, il est maintenant adopté par toute la ville. Sa structure complexe en bois, pierre, ardoise et béton intègre plusieurs fonctions. Les ballectes au nord perpétuent le marché traditionnel, réduit aux dimensions du quartier. L'église remplace la paroisse et Vincenz, située en bas de la rue Jeanne d'Arc et détruite en 1944, dont les vitraux, qui avaient été mis à l'abri, furent insérés dans l'église moderne.

4. Ce qui est admirable à Rouen, c'est que les murs de toutes les maisons sont formés par de grands morceaux de bois placés verticalement à un pied les uns des autres : l'intervalle est rempli par de la maçonnerie. Mais les morceaux de bois ne sont point recouverts par le crépi, de façon que de tous côtés l'œil aperçoit des angles aigus et des lignes verticales. Ces traverses qui fortifient les pieds droits et les unissent, et présentent de toutes parts la forme du jambage du milieu d'un N majuscule.

8. Le printemps à Rouen n'a rien de sûr ni de palpable. C'est une saison presque insaisissable, qu'il faut cueillir au jour le jour. S'il semble s'installer un soir du mois d'avril, il faut le respirer longtemps dans les rues ce soir-là ; mais ne sera peut-être que fraîcheur, grisaille et vent. Ici, les projets de plein air semblent toujours audacieux.

Autobiographie	
Roman classique	
Thriller	
Roman policier	
Guide touristique	
Journal d'un voyageur	

Figure 42 : Document donné aux apprenants (identification générique de descriptions)

Nous n'avons pas utilisé les couvertures de ces livres, car il s'agissait de centrer l'activité sur les textes. Les typographies et les encadrés variés avaient pour objectif de singulariser chaque extrait. Le document a été distribué, puis les apprenants ont lu les textes à voix haute. Chaque description a fait l'objet d'une discussion et d'une argumentation afin de lui attribuer un genre.

Les apprenants se sont montrés plus motivés par cette activité, en raison de son ancrage dans leur environnement quotidien. Nous n'avions pas précisé que la ville de Rouen constituait le sujet des descriptions, et plusieurs étudiants ne l'ont pas reconnue lors de la première lecture. Nous avons ainsi pu mesurer leur implication qui a sensiblement changé au fil de l'activité. Retrouver Rouen sous la plume des écrivains leur a semblé étonnant, car cette ville ne leur paraissait pas susceptible d'être choisie comme le cadre de récits, et surtout parce qu'il leur semblait incongrue de choisir une ville réelle dans un récit fictionnel. Ils ont toutefois exprimé leur plaisir à la découvrir sous ce nouveau jour.

Les stratégies exploitées ont dévoilé des compétences de lecture en diagonale qui permettaient aux apprenants de repérer dans les textes des indices utiles pour leur identification. L'espèce générique était parfois à l'origine de l'identification, comme dans le cas de l'autobiographie, où les apprenants ont recherché les textes dont la narration se construisait à la première personne. La plupart du temps, le vocabulaire était cependant l'élément le plus saillant et observé lors de la première lecture. Selon les termes utilisés dans le texte, les hypothèses pouvaient s'orienter plutôt du côté du roman policier et du thriller, ou du roman classique. Ensuite, les temps verbaux employés ont constitué un indice discriminant pour dissocier le journal de voyage, le guide touristique, et les textes narratifs. Le guide touristique a été identifié dès la première lecture, tandis que le journal de voyage, espèce générique moins maîtrisée par les apprenants, a nécessité plus de réflexion.

Par contre, la signification du texte n'a jamais été l'argument mis en avant. Il semble que celle-ci nécessite un temps relativement long que les apprenants n'ont pas utilisé pour cette activité, bien qu'il leur ait été possible de le faire. Réservée à un moment postérieur à la classe, la compréhension des extraits s'appuie sur l'usage d'un dictionnaire et sur une réflexion qui ne correspondent pas au travail collectif. Cette constatation est intéressante pour la gestion d'activités futures où la compréhension du texte a plus d'importance.

Cette activité a permis de dévoiler les stratégies exploitées par les apprenants pour identifier les textes et de leur proposer l'observation d'informations complémentaires auxquelles ils ne prêtaient pas toute attention. La réflexion commune est fréquemment à l'origine de l'émergence d'une prise de conscience et de discussions qui peuvent être profitables pour les apprenants. Notre groupe étant très soudé, les apprenants n'hésitaient pas à partager leurs savoir-faire et à expliquer à leurs camarades comment ils les mettaient en œuvre. Au cours d'une évaluation ultérieure, nous avons pu mesurer les apprentissages effectués pendant cette activité, et nous avons observé l'acquisition d'une ou deux stratégies complémentaires chez la plupart des apprenants.

Afin de prolonger l'étude des descriptions de Rouen, une lecture in situ de la rencontre entre Emma BOVARY et Léon dans la cathédrale Notre-Dame a été organisée par les apprenants, qui l'ont mise en scène pour l'ensemble du groupe d'étudiant et pour les enseignants du programme.

4.2.2.4. Nouvelles policières

L'aboutissement de notre projet consistait en la rédaction d'une nouvelle policière par les apprenants. Cela peut sembler incohérent dans le cadre d'un projet dont l'objectif est l'acquisition d'une compétence de lecture, mais l'écriture engendre une réflexion qui participe à la fois des champs de lecture et d'écriture.

Notre objectif étant tourné d'abord vers la compétence générique, l'atelier d'écriture avait en outre le mérite de nécessiter une observation des caractéristiques propres au roman policier, afin de pouvoir les exploiter dans les nouvelles produites par les apprenants. Le projet comportait ainsi plusieurs activités préalables qui ont permis au groupe de disposer d'informations nécessaires à l'accomplissement de la tâche finale.

Dans un premier temps, nous avons présenté différentes premières de couvertures de romans policiers aux apprenants. L'observation de leurs caractéristiques, des illustrations, des couleurs employées leur a permis d'établir une grille d'invariants où figuraient le nom de l'auteur, le titre puis l'illustration, la couleur d'arrière-plan et le nom de l'éditeur. En comparant ces couvertures à celles de *Madame BOVARY*, *La Force de l'âge* ou *Extension du domaine de la lutte*, l'intérêt de cette couleur d'arrière-plan et de la nature de l'illustration leur a semblé plus prégnant.

La seconde étape a consisté en la lecture de plusieurs incipits extraits de notre corpus de romans policiers. Notre objectif était de permettre aux apprenants de relever les éléments propres à cette espèce générique et indiquant au lecteur qu'il se trouve dans un roman policier. De la sorte, les compétences acquises lors des activités précédentes portant sur les incipits ont été réemployées et approfondies, pour élaborer un modèle bref et réactiver les savoirs acquis auparavant. Ce modèle comportait plusieurs options possibles, correspondant aux différents romans observés, et complétés par les incipits de romans légitimés lus parallèlement.

Il fallait ensuite mettre en place les constituants du récit qui permettraient aux apprenants de pouvoir écrire la nouvelle en s'appuyant sur des éléments déjà établis. Comme le rappelle P. POSLANIEC et C. HOUYEL (2001), disposer d'un point d'appui pour l'écriture, est toujours un avantage :

« Pour commencer à écrire une nouvelle policière, le plus difficile n'est pas d'élaborer l'histoire, mais de trouver un matériau de départ suffisamment riche pour susciter des péripéties originales. Aucun écrivain n'invente *ex nihilo*. Au départ d'un roman ou d'une nouvelle, il y a toujours un fait de réalité – même minime – que l'auteur développe dans tous les sens pour obtenir un matériau de base. » (2001 : 155).

C'est pourquoi nous avons imposé aux apprenants de placer leur nouvelle dans la ville de Rouen. Les quartiers choisis n'étaient pas limités, mais cette contrainte, cohérente avec l'ensemble du projet, devait leur donner le décor de l'action qu'il leur restait à élaborer, et leur permettre de s'appuyer sur ce « fait de réalité ». La nouvelle, dont la dominante générique a été établie dans la consigne, devait ainsi se dérouler dans Rouen, ville dont l'exploitation romanesque leur était déjà connue par les activités précédentes.

Nous avons poursuivi la mise en place de la structure de ces nouvelles, par différentes activités menées en classe et destinées à guider la réflexion des étudiants. L'acquisition d'une compétence générique au sein d'un atelier d'écriture nécessite le dévoilement de certaines caractéristiques génériques et le dépassement des intuitions. Les apprenants avaient tous lu au moins un roman policier, et vu plusieurs films dont les intrigues correspondaient à cette dominante générique. De ce fait, ils disposaient de quelques idées qui pouvaient être mises en commun pour servir de base de réflexion. Les étudiants se sont placés en binômes et ont choisi les personnages principaux et secondaires qu'ils allaient mettre en scène, à partir d'une réflexion menée sur leurs lectures personnelles de romans policiers. Nous avons établi des types de personnages :

l'enquêteur, la femme fatale, la victime, le détective, les témoins... puis les différentes intrigues que l'on peut rencontrer dans ces romans : un meurtre à résoudre, une prochaine victime à sauver par exemple. Ils ont ensuite rédigé une fiche récapitulant leurs choix et devant servir de guide pour la rédaction de la nouvelle.

La lecture des cinq nouvelles présentées en annexe¹¹⁹ montre que les personnages inventés par les apprenants ne sont pas tous conformes à ces modèles typologiques. La première et la quatrième nouvelles font évoluer un policier et un détective, mais dans les trois autres, les héros sont conducteurs de train, chercheur, ou étudiant. Ces choix sont dus à l'orientation des nouvelles qui se rapprochent plutôt du modèle du roman à suspense. Il semble difficile de mettre en place une scène de meurtre pour un groupe de jeunes femmes dont les habitudes de lecture se tournent plus vers le thriller que vers le roman noir, et dans le format court imposé par la nouvelle, une enquête leur semblait une intrigue trop lourde à mettre en œuvre. Les personnages sont donc des personnalités qui correspondent à un élément de la narration – le laboratoire pour l'étudiant, le train pour le conducteur de train – et vont subir les aléas du récit. En revanche, le récit comporte bien les éléments nécessaires pour en faire une nouvelle policière. Vol, bombe, attaque de banque, trafic, sont au cœur des narrations qui s'organisent selon le schéma de la séquence narrative théorisé par J.-M. ADAM (1985) : état initial, complication, action, résolution, état final.

La rédaction a été organisée pendant plusieurs semaines, où d'autres éléments ont été ajoutés. L'alternance entre le récit et le discours dans les romans du corpus, a été observé par les apprenants, de même que la nécessité de penser à une chute pour leurs nouvelles. Ce format court implique une intrigue rapide et marquée par un événement final qui peut être une surprise pour le lecteur. La lecture de quelques nouvelles a démontré l'intérêt de cette caractéristique qui pouvait cependant être difficile à mettre en place pour les étudiants non entraînés à ce genre d'exercice. Il était donc utile de consacrer une séquence à l'élaboration de cette résolution, et, par la même occasion, à l'incipit pour lequel de nombreuses questions avaient été posées.

La rédaction finale a donné lieu à un premier rendu intermédiaire où deux corrections ont été proposées. La première portait sur la correction linguistique et signalait les fautes de syntaxe, de grammaire et d'orthographe. La pédagogie mise en œuvre par ailleurs dans ce cours visait à ne pas corriger mais à indiquer l'emplacement des incorrections pour inciter les apprenants à mettre en place une réflexion et à s'auto

¹¹⁹ Cf. annexe 5.

corriger. Les modifications étaient ensuite validées par l'enseignant. C'est pour cette raison qu'il reste des imperfections dans les textes que nous proposons en annexe. Dans des productions de cette longueur, les corrections sont nombreuses, et bien qu'il y en ait eu beaucoup d'effectué, il reste quelques scories. La seconde correction portait sur le respect des consignes et la conformité des nouvelles au modèle policier. Ce critère d'évaluation constituait pour nous un indicateur de l'acquisition d'une compétence générique permettant aux apprenants de mieux connaître le roman policier. Ils pouvaient alors le distinguer du roman légitimé, établir par opposition des critères portant sur cette espèce générique, voire sur d'autres, comme le roman sentimental ou de science-fiction.

Les textes rendus pendant cette étape intermédiaire ont nécessité un nombre important de corrections linguistiques, ce qui est normal pour ce niveau (B1, B2), et assez peu de corrections « génériques ». Les modèles, établis avec les apprenants, ont été bien compris et plutôt bien appliqués, excepté sans doute pour les types de personnages qui ne convenaient pas aux types génériques. Un des groupes a cependant proposé une localisation erronée, puisque la nouvelle intitulée *Dans le bois de Bois-Guillaume* se déroulait à l'origine dans la jungle d'un pays d'Afrique non nommé. Les étudiantes concernées ont modifié leur texte avant le rendu final, mais il subsiste des incohérences dues à la rapidité d'exécution de l'activité.

Bien que le groupe ait été très réactif lors de ce projet, il faut signaler le manque d'implication d'une étudiante qui a entraîné son binôme dans cette attitude. R. DELAMOTTE et M.-C. PENLOUP (2000) le disent très bien, « l'époque est révolue où la seule injonction scolaire garantissait un passage à l'écriture dont on pouvait croire qu'il allait de soi et les réfractaires pèsent de tout leur poids, aujourd'hui, dans les classes » (2000 : 31). La classe de français langue étrangère n'est pas la classe de français langue maternelle, mais les réfractaires y sont également présents. Par inattention, les étudiantes concernées ont choisi un autre décor et à la lecture de la nouvelle, il est évidemment difficile de passer sans dommage d'une jungle africaine à une cité normande. Cet écart a toutefois montré que l'appui sur un lieu réel, imposé par l'enseignant comme le préconisent C. POSLANIEC et C. HOUYEL (2001) ne convient pas à tous et qu'il peut être préférable de faire des propositions multiples aux apprenants.

La généricité qui se manifeste dans deux nouvelles est également notable. La troisième, intitulée *Le temps a disparu*, mêle une dominante policière à une intrigue où la science-fiction a sa part puisque les personnages utilisent une machine à explorer le temps.

Le narrateur dit d'ailleurs que cela « ressemblait à un film de science-fiction ». Dans la dernière nouvelle, *Dans le bois de Bois-Guillaume*, le récit est digne d'un roman d'aventure, notamment en raison du décor – qui reste proche de la jungle africaine – et des événements narrés. Ces intrusions restent paralittéraires et ne font pas l'objet d'une réflexion théorique de la part des auteurs. Elles indiquent néanmoins la porosité des frontières, tant il semble aisé pour ces apprentis écrivains de convoquer des éléments appartenant à d'autres champs d'écriture. La machine à explorer le temps est caractéristique du roman de science-fiction, ce dont les apprenants avaient parfaitement conscience. Cet artifice narratif a fait l'objet d'une discussion pendant l'élaboration de l'intrigue et a été utilisé après avoir obtenu l'assentiment de l'enseignant.

Les couvertures, beaucoup observées au début du projet, devaient accompagner les textes, afin de pouvoir les présenter au sein d'un recueil distribué en fin de semestre à l'ensemble du groupe et mis à disposition des responsables du programme pour sa promotion dans l'université d'origine des étudiants.

Nous avons procédé de la même façon que pour les textes et avons établi des caractéristiques communes aux premières de couverture observées pendant la première partie du projet, et en particulier à celles qui présentaient un roman policier. La réflexion menée à ce sujet a été couplée avec l'élaboration d'un titre.

Pour la première nouvelle, l'illustration reprend quelques monuments de la ville et la Seine, couplés à une arme à feu. La deuxième figure une photo de la gare, lieu de l'intrigue, tandis que la troisième, sur un fond de couleur gris foncé, mentionne les personnages, la machine à explorer le temps et un dossier. La quatrième représente les cygnes volés que l'enquêteur doit rechercher, et un personnage qui tente de se dissimuler. La dernière figure un paysage vide et hivernal. Pour les quatre premières couvertures, le lien entre le récit et les motifs représentés est clair. La cinquième, au contraire, montre une attention à la dominante générique puisque ce paysage est conforme à ce que l'on peut attendre d'une couverture policière, sans utilisation d'éléments réellement ancrés dans la nouvelle. L'esthétisme de la couverture l'emporte sur l'annonce du récit.

Là encore, les critères génériques qui font d'une première de couverture une annonce pour un récit policier ont été acquis. Seule la photo de la gare ne comporte aucun élément typologique qui indique qu'il s'agit d'une nouvelle policière. Pour justifier le choix de cette illustration, les étudiantes ont avoué manquer de confiance dans leurs

compétences graphiques, et ont préféré utiliser une photo. Il était alors envisageable de réaliser une mise en scène, mais elles n'y ont apparemment pas pensé. De façon surprenante, les apprenants n'ont pas manifesté de réticences trop grandes lors de l'écriture de la nouvelle qui, il est vrai, s'est déroulée progressivement, mais ont eu plus de difficultés pour cette couverture qui semblait leur demander des compétences d'un autre type.

Plusieurs explications sont possibles à cette facilité apparente¹²⁰. La première porte sur le choix de l'espèce générique, car le roman policier, nous l'avons déjà souligné, implique une attitude lectoriale et une posture institutionnelle qui peuvent être bien différente face à ce type romanesque. La deuxième concerne les conditions de réalisation du projet mis en place. D'après les apprenants, les activités préparatoires, la réalisation progressive de la nouvelle et la possibilité de travailler en groupe leur ont permis d'aborder un peu plus sereinement la rédaction finale.

La mise en place d'un atelier d'écriture ne va effectivement jamais de soi. M.-C. PENLOUP (2000) le souligne, les représentations associées à l'écriture peuvent être si fortes qu'elles interdisent toute prise de risque et toute écriture. Parmi celles-ci, le clivage experts / non-experts est particulièrement prégnant :

« ce qui court tout au long des analyses sur les représentations de l'écriture, c'est le concept d'un clivage experts / non-experts qui répartit ainsi les rôles : à l'expert en écriture (écrivain ou enseignant de littérature), s'oppose le non-expert, souvent appelé "scripteur ordinaire" caractérisé par des erreurs et des manques. » (2000 : 31).

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, cette représentation se double d'une auto dévalorisation due au fait de s'exprimer en langue seconde. Les apprenants doivent non seulement dépasser leurs appréhensions concernant l'écriture, mais ils doivent également se faire confiance et proposer un texte de plusieurs pages dans une langue où ils peuvent se sentir peu à l'aise. Double déstabilisation, l'atelier d'écriture ne peut alors se concevoir sans activités préparatoires qui donneront à l'apprenant les moyens de dépasser ses réticences et de laisser libre cours à son imagination.

Cet atelier doit également être conduit par un enseignant dont la posture est bien différente de celle qu'il occupe habituellement. R. DELAMOTTE et M.-C. PENLOUP (2000)

¹²⁰ Bien entendu, elle n'est qu'apparente et lors de moments informels, hors de la classe, les étudiants ont exprimé leur peur de ne pas parvenir à rédiger une nouvelle assez intéressante pour qu'elle donne envie d'être lue, et leurs difficultés à parvenir à un texte cohérent.

proposent « la posture d'autorisation » qui « est celle d'une mise en relation, de l'instauration d'un espace garanti aux apprenants (*auctor*, en latin, signifie garant) pour qu'ils puissent observer, échanger, en toute sécurité » (2000 : 105). L'enseignant devient passeur, il permet aux apprenants de prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre et les guide pour qu'ils parviennent à l'écriture sans encombre.

La prise de conscience, le dévoilement, la mise en valeur sont des expressions que nous avons beaucoup utilisé, tant elles sont importantes pour l'acquisition d'une compétence et notamment lorsque celle-ci est lectoriale. Les compétences et les stratégies disponibles en langue maternelle ne sont pas immédiatement accessibles en langue étrangère et doivent être conscientisées pour être exploitées. L'atelier d'écriture orienté vers une espèce générique spécifique, couplé à des activités préparatoires où les savoirs génériques sont réactualisés ou complétés, peut donner lieu à une observation plus attentive des textes et à l'acquisition d'une compétence générique qui viendra appuyer la compétence lectoriale des apprenants.

Notre projet s'inscrivait dans ce processus, et au vu des évaluations réalisées par les apprenants dans le cours de français et dans d'autres cours, il semble qu'il ait réellement eu un effet positif. Le groupe qui a participé à ces tâches d'apprentissage a montré une autonomie plus importante et des recherches personnelles mieux organisées. Le nombre de livres lus en français par apprenant pendant le semestre était également plus important dans ce groupe. Tous avaient lu un minimum de trois livres, ceux dont la lecture était demandée en classe. Dans notre groupe, ce chiffre montait à quatre, et la moyenne était de six livres lus, contre 5,4 pour l'ensemble du groupe. Les apprenants semblaient donc réellement plus à l'aise, et pas uniquement face au genre policier.

Dans le cadre plus général de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, la compétence lectoriale semble bien bénéficier de l'observation des caractéristiques propres à chaque genre. Acquérir des stratégies de lecture est une première étape qu'il est intéressant de dépasser lorsque le niveau linguistique des apprenants le permet. La compétence générique permet alors de disposer d'une « bibliothèque collective » que P. BAYARD (2007) définit comme « tous les livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné » (2007 : 27). Devenus lecteurs, les apprenants ont à leur disposition une étendue de livres possibles et des potentialités de lecture peu limitées.

Synthèse de la seconde partie

Le roman policier semble à présent être un support d'apprentissage présentant de multiples avantages en classe, et notamment pour l'acquisition d'une compétence générique. Les textes appartenant à cette espèce générique ont évolué, ce qui implique de nouveaux questionnements et nécessite une redéfinition des espaces impartis aux différents champs de production littéraire, pour l'institution littéraire, comme pour la didactique des langues étrangères.

Dans notre premier chapitre, nous avons rappelé les difficultés qu'une dénomination peut présenter et les représentations qu'elle peut impliquer. La paralittérature ne s'est pas toujours nommée ainsi et cette appellation même est contestée par certains, qui aspirent à unifier l'espace littéraire. La dévalorisation qui touche l'ensemble des œuvres paralittéraires ne rend pas compte de leur diversité, tout comme le singulier utilisé pour désigner le champ de production restreinte. Il peut alors être souhaitable d'employer un pluriel qui permettra d'englober l'ensemble de la production littéraire, qu'il s'agisse de littérature, de paralittérature, de littérature francophone ou de jeunesse, en exprimant sa pluralité.

La scission du champ littéraire en deux espaces opposés est néanmoins ancienne. Le système institutionnel actuel a pour origine le milieu du XIX^e siècle où se sont formés les champs de production restreinte et de grande production. Appartenir à l'un de ces champs est exclusif et peu d'écrivains parviennent à traverser les frontières implicites imposées par l'institution littéraire. La classification d'un texte ne dépend d'ailleurs pas uniquement de l'écrivain. Son inscription sociale ou la médiation éditoriale peuvent également influencer sur ces choix. Pourtant, le roman lui-même était autrefois très déprécié et occupait une position dévalorisée. Genre jugé moralement dangereux, il était accusé de pervertir ses lecteurs. Malgré cela, son statut a évolué et de grands auteurs l'ont utilisé. Il

importait alors de recréer une échelle de valeur, ce qui fut fait en opposant les romans paralittéraires à ceux des avant-gardes littéraires de l'époque.

La classification générique a en effet une importance particulière dans le domaine littéraire. Elle permet de déterminer ce qui relève de la littérature et ce qu'il faut en exclure. À la fois prescription et description, elle évolue lentement, mais n'est pas figée. Les philosophes de l'antiquité ont proposé une première typologie qui s'est enrichi de nouveaux genres au fil des siècles. Les limites et les valeurs fixées à l'époque se sont déplacées pour aboutir aujourd'hui à un espace complexe où trois genres dominant. De multiples espèces génériques se distinguent ensuite, offrant la possibilité aux écrivains de choisir une dominante générique qui pourra s'enrichir d'une généricité se manifestant dans le texte, et parfois dans le paratexte. La médiation opérée par l'éditeur dans le périphrase présente la dominante générique au lecteur, à qui il appartient ensuite de déceler la généricité du texte.

On peut alors s'interroger sur la persistance d'une opposition très forte entre la littérature et la paralittérature. Dans notre deuxième chapitre, nous avons vu que ces deux espaces de production laissent entrevoir une interdépendance qui invite à ne pas les considérer de manière isolée. Ils forment au contraire les deux pôles d'un continuum où sont disposés les textes, se définissant l'un par rapport à l'autre. Ce champ littéraire global prend alors en compte l'ensemble des textes dont l'auteur a privilégié l'esthétisme de la langue et non sa fonction informative. Les distinctions génériques sont ensuite exprimées par le texte et le paratexte, celui-ci conditionnant la lecture et invitant le lecteur à choisir une posture adéquate.

Le paratexte lui-même permet d'identifier le texte, il indique sa dominante générique, et s'adresse au lecteur. Il vise à séduire l'éventuel acheteur ou emprunteur qui cherche un livre, en mêlant le discours de l'éditeur, de l'auteur et parfois d'un troisième locuteur. Mise en valeur du texte, le périphrase le fait exister et le constitue en tant qu'objet-livre, tandis que l'épigraphie a une fonction de médiation entre le livre et son futur lecteur. La couverture, élément intrinsèque de l'objet-livre affiche son statut, elle attire l'œil, indique sa dominante générique et son appartenance institutionnelle. Telle une publicité, elle met le livre en valeur. La publicité reprend d'ailleurs fréquemment cette vitrine du texte pour le présenter au lecteur. Ciblant celui-ci, elle utilise les mêmes codes et constitue une première approche du livre, avant tout contact dans une librairie ou un hypermarché. Les lieux de

vente où le livre est disponible sont en effet multiples et chacun peut avoir accès à un ouvrage romanesque dans sa vie quotidienne. Certains genres sont toutefois vendus uniquement dans certains lieux, de même que certains lecteurs fréquentent plutôt les lieux mixtes, non exclusivement réservés au livre. Un capital scolaire et une catégorie socioprofessionnelle élevée sont apparemment nécessaires pour pouvoir s'orienter aisément dans une librairie ou une grande surface multimédia, alors que le kiosque de gare, l'hypermarché, et plus encore le club du livre sont des lieux où les lecteurs moins dotés seront plus à l'aise.

Dans ce panorama, le roman policier fait figure de genre hybride. Disponible dans la plupart des points de vente mais identifié clairement comme une espèce générique paralittéraire, il touche l'ensemble des lecteurs et crée un brouillage multiple qui remet en cause l'existence de deux ensembles hermétiquement clos et bien délimités.

Afin d'observer cette généricité dans les textes, nous nous sommes intéressée dans notre troisième chapitre à la littérature policière et à ses relations textuelles avec la littérature légitimée. Le roman policier est une espèce générique apparue au XIX^e siècle qui s'est développée depuis cette date et a su proposer de multiples variantes à son modèle de base. Héritier du roman noir américain, le polar français fait partie de ces variantes. Lorsqu'il se fait urbain, il s'oppose typologiquement au roman policier touristique, pour proposer des textes qui s'éloignent des normes génériques traditionnelles. Faisant usage de procédés stylistiques appartenant à d'autres champs de production, il remet en cause les répartitions imposées par l'institution et le clivage qui existe entre la littérature dite blanche et son opposée noire.

Malgré les liens qui se sont tissés entre la littérature policière et certains courants littéraires légitimés au fil de leur histoire commune, cet espace de production a été l'objet d'attaques tant idéologiques, que stylistiques ou esthétiques. Il est vrai que les œuvres peuvent être très variées d'un champ de production à l'autre. Les attentes des lecteurs s'opposent alors aux jugements des critiques et imposent un classement des textes bien différent. Les romans typologiquement conformes appellent un mode de lecture participatif, là où une généricité omniprésente nécessite une lecture littéraire telle que nous l'avons définie, tendue entre la participation et la distanciation. Cette double possibilité montre que la paralittérature présente elle aussi des textes singuliers qui s'écartent des modèles de cet espace de production. En certains endroits du texte, le travail d'écriture de

l'écrivain se fait jour et interpelle le lecteur. La description est de ceux là. Son statut emblématique de la littérature réaliste et le refus du roman policier de tout ce qui ralentit l'action, font de son usage une revendication. Comme nous l'avons vu par l'analyse de deux corpus opposés institutionnellement, elle peut être brève ou longue, précise ou expressionniste, mais elle indique régulièrement le rapport de l'écrivain à son champ de production et à l'espèce générique dans laquelle il inscrit son œuvre.

Pour aller plus loin, nous avons réuni un corpus de descriptions urbaines représentant le panorama de la ville de Rouen. L'analyse comparative des schémas de ces séquences descriptives a montré la diversité des possibilités offertes à l'écrivain et la proximité qui peut exister entre une description réaliste et une description de polar urbain. Intertextualité, structure, symbolique sont partagées par les trois premiers extraits observés, tandis que la description issue d'un roman policier plus conforme aux règles typologiques, s'écarte notablement de ces procédés. L'idée du continuum littéraire introduite plus tôt se trouve confirmée par ces observations. La répartition des œuvres dans leurs champs de production respectifs est loin d'être satisfaisante et ne permet pas de montrer la diversité des choix stylistiques faits par les écrivains. Il faut donc proposer autre chose, comme en didactique où le corpus est encore trop souvent limité aux œuvres patrimoniales.

Dans le cadre de la classe, objet de notre quatrième chapitre, le genre peut faire l'objet d'une compétence spécifique qui complète la compétence lectoriale pour permettre aux apprenants d'être autonomes dans leurs lectures. La lecture scolaire est particulière. Collective, elle demande à l'apprenant d'adopter une posture de lecteur face au texte. Il n'est plus seulement apprenant, il peut proposer sa propre interprétation du texte et interagir avec celui-ci comme tous lecteurs. Autre particularité du cadre de la classe, la motivation ou son absence peuvent influencer grandement sur la réussite d'une tâche d'apprentissage. Le choix du document, son mode de présentation, l'activité, participent à l'obtention de l'adhésion des apprenants. Mettre en place des tâches d'apprentissage où une réelle implication de l'apprenant est demandée, peut alors être plus intéressant pour l'acquisition d'une compétence lectoriale comme pour la perception de l'activité. La compétence générique nécessite par ailleurs d'être mise en valeur afin que son intérêt pour l'apprenant soit visible. Dévoilant les structures du texte, participant à la mise en place d'un horizon d'attente, la dominante générique s'affiche sur le péri-texte et apparaît plus aisément dans certains espaces du texte. L'analyse des premières de couverture ou des

incipits permet de le montrer aux apprenants, de même que la mise en relation de textes présentant une forte généricité et d'extraits conformes à la typologie dans laquelle ils sont inscrits. Le roman policier devient ainsi un support d'apprentissage particulièrement intéressant, dans la mesure où la diversité des productions appartenant à cette espèce générique offre une pluralité de textes disponibles. Son statut au sein du champ de production littéraire en fait également un document pédagogique moins intimidant et apparemment plus accessible. Les tâches d'apprentissage envisageables ensuite sont nombreuses et peuvent exploiter tout autant le texte que le péri-texte. Analyses individuelles ou comparatives, ces activités sont destinées à prendre conscience des caractéristiques génériques pour les exploiter dans le processus de lecture.

Afin de vérifier nos propositions, nous avons mis en place un projet de lecture et d'écriture dans une classe de français langue étrangère. Ce projet exploitait les textes et le péri-texte pour permettre aux apprenants d'acquérir une compétence générique. Orienté vers le roman policier et le roman légitimé, il avait pour fil conducteur la ville de Rouen et sa description littéraire. Son évaluation a montré une maîtrise plus grande de la compétence générique de la part des apprenants qui avaient participé au projet et un taux de lecture personnelle plus important.

Notre seconde partie nous a donc permis d'observer les relations existant actuellement entre les différents champs de production littéraire, et de déterminer les évolutions qui sont en cours entre la littérature légitimée et la littérature policière. L'observation des textes et du péri-texte a confirmé ces premières conclusions. La transposition didactique mise en place dans le cadre d'un projet pédagogique a ensuite mis en relief l'intérêt que peut présenter la maîtrise de la compétence générique pour la lecture de textes littéraires et la mise en œuvre d'une compétence lectoriale.

Conclusion

**Pour une didactique des
littératures en FLE**

Conclusion

La didactique *de la littérature* est devenue, au cours de notre réflexion, didactique *des littératures*, changement grammatical qui indique en réalité un changement de paradigme.

L'utilisation pédagogique du texte littéraire ne suscite plus aujourd'hui de questionnements majeurs. Il est présent dans les classes, il fait l'objet d'une didactique détaillée qui met en valeur son adéquation avec une approche communicative de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Pourtant, nous l'avons observé dans les manuels, son exploitation est parfois encore marquée par une tradition grammaticale ou civilisationnelle qui ne rend pas compte de son caractère littéraire.

En tant que tel, il nécessite une présentation particulière et le recours à des compétences spécifiques qui doivent permettre à l'apprenant de développer une compétence de lecture littéraire. Cette compétence lui indique quelle posture adopter face au texte, quel mode de lecture employer pour le lire. Elle l'autorise à devenir réellement lecteur, ce qui nous a amené à la nommer, comme plusieurs didacticiens, « compétence lectoriale ». Gage d'autonomie, la compétence lectoriale donne les moyens à l'apprenant de pouvoir lire en dehors de la classe des textes littéraires qui lui seraient moins facilement accessibles sans elle. Elle se compose pour cela de différentes compétences spécifiques, portant notamment sur l'appartenance générique des textes.

Comme nous l'avons montré, la compétence générique intervient avant la lecture pour sélectionner le livre qui va intéresser l'apprenant, pour qu'il puisse faire des hypothèses quant à son contenu et qu'il mette en place un horizon d'attente qui sera validé ou déjoué par le texte. Ce texte est ensuite construit autour d'une structure correspondant à sa dominante générique. Il peut déployer une généricité plus ou moins importante qu'il appartiendra au lecteur de percevoir, ou, au contraire, être parfaitement conforme à l'espèce générique dans laquelle il s'inscrit. Dans le premier cas, le lecteur opère un va-et-

vient dialectique entre une lecture participative et une distanciation qui lui donne le recul nécessaire à la perception de cette généricité. Dans le second, le texte attend de ce même lecteur un mode de lecture participatif où l'identification au héros principal est attendue, comme la croyance en l'illusion référentielle mise en place par l'écrivain.

Le roman policier apparaît alors comme une espèce générique où ces deux orientations peuvent être mises en valeur. La complexité de cet espace de production littéraire met à la disposition de l'enseignant des ouvrages divers où la généricité est plus ou moins prononcée et qui peuvent correspondre à de nombreux niveaux pour les apprenants. Elle permet aussi d'observer le champ de production littéraire et sa disposition apparemment binaire qui laisse entrevoir, lorsqu'on l'observe attentivement, des relations beaucoup plus complexes.

Si la dominante générique d'une œuvre, affichée par son périphrase, lui permet d'attirer et de trouver son lecteur, elle peut être contredite dans le texte. La littérature policière se compose ainsi de nombreux romans qui font appel à ses structures typologiques, tout en questionnant les frontières imposées par l'institution. Proposant des œuvres qui empruntent à la littérature légitimée des procédés, des techniques ou des caractéristiques génériques, elle démontre la porosité de ces frontières et invite à la considérer comme une espèce générique en transition. Le champ littéraire évolue, comme il l'a toujours fait, et si toute la littérature policière est encore traitée par la critique comme un espace d'écriture non légitimé, le lectorat ne s'y trompe pas et l'ensemble des catégories de lecteur lit des romans policiers.

Car finalement, le lecteur est seul juge de ce qu'il lui faut lire et du mode de lecture qu'il importe d'adopter. C'est à lui qu'appartient le choix du roman dans lequel il va pouvoir se plonger. Roman policier touristique, polar urbain, roman réaliste du XIX^e siècle ou roman récent, son plaisir de lecteur peut résider dans chacun de ces ouvrages, ou dans tous, s'il dispose des compétences nécessaires. C'est pour cela que dans la classe de français langue étrangère, il importe de mettre en place les conditions propices au développement et à l'acquisition d'une compétence lectoriale. Disposant des outils nécessaires, l'apprenant pourra faire son choix parmi les œuvres disponibles et bénéficier de leur lecture, comme un lecteur francophone natif. Il deviendra lui-même lecteur en langue étrangère comme en langue maternelle.

Ces conclusions imposent également une ouverture du corpus littéraire utilisé, notamment parce que l'exploitation *des* littératures permettra aux apprenants d'aborder en

classe de nombreuses espèces génériques qu'ils pourront retrouver par la suite à la bibliothèque du centre de langue ou dans une librairie francophone.

Pistes de recherches

La recherche qui trouve son terme ici ne saurait s'achever totalement, et d'autres questionnements se sont faits jour pendant notre réflexion.

La didactique des littératures a été abordée sous l'angle du roman policier et du roman légitimé, deux espèces génériques particulièrement présentes dans le paysage lectoriale français. Il en est d'autres qui sont parfois exploitées en classe et peuvent elles aussi présenter de nombreux avantages. Certains chercheurs se sont déjà intéressés à quelques uns de ces champs de production, comme les littératures francophones, ou le roman sentimental. Il reste à présent à compléter cette didactique en établissant les caractéristiques de ces différents genres et espèces génériques, et en montrant leur intérêt pour l'acquisition d'une compétence lectoriale.

Cette compétence lectoriale est également très vaste, et si notre recherche s'est orientée vers la compétence générique, cela n'est toutefois pas limitatif. D'autres composantes peuvent être isolées et théorisées, portant sur la lecture littéraire et bien au-delà. De multiples habiletés sont sollicitées par l'activité de lecture. Nous nous sommes surtout attachés à observer les stratégies utilisées par les apprenants pour identifier l'appartenance générique de l'objet-livre qu'ils avaient entre les mains. Mais leur mode d'acquisition et leur exploitation pour la lecture, peuvent gagner à être davantage analysés.

Enfin, les différents corpus réunis au cours de ce travail de recherche sont susceptibles de délivrer bien d'autres informations, notamment en ce qui concerne le projet pédagogique et les données collectées. Nous avons rendu compte ici de ce qui intéressait la compétence lectoriale et plus particulièrement la compétence générique, mais il est possible de choisir d'autres perspectives d'analyse. Un atelier d'écriture tel que celui que nous avons mis en place, met à notre disposition des productions d'apprenants riches et faisant appel à de nombreuses compétences.

Nos perspectives de recherches sont donc ouvertes, et nous laissent envisager d'autres travaux qui viendront participer à la conceptualisation d'une didactique des littératures riche et enrichissante pour les apprenants comme pour les enseignants.

Bibliographies,

index et tables

Références bibliographiques¹²¹

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1996 : *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, coll. Exploration interculturelle et science sociale, 222 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999 : *L'éducation interculturelle*, PUF, coll. Que sais-je ?, 126 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis, 1996 : *Éducation et communication interculturelle*, PUF, coll. Éducation et formation, L'Éducateur, 192 p.
- Académie française, 2000 : *Dictionnaire de l'Académie française*, 9^e édition, Fayard, 594 p.
- ADAM Jean-Michel, 1985 : *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle*, Nathan université, coll. Linguistique française, 239 p.
- ADAM Jean-Michel, 1990 : *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga, 265 p.
- ADAM Jean-Michel, 1993 : *La description*, PUF, coll. Que sais-je ?, 128 p.
- ADAM Jean-Michel, 1997 : *Le style dans la langue, Une reconception de la stylistique*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des discours, 223 p.
- ADAM Jean-Michel, 1999 : *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Nathan Université, coll. Fac Linguistique, 208 p.
- ADAM Jean-Michel, 2001 : *Les textes : types et prototypes*, Nathan université, coll. Fac. Linguistique, 223 p.

¹²¹ Les références pour lesquelles le lieu de publication n'est pas indiqué sont éditées à Paris.

- ADAM Jean-Michel, 2005 : *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, coll. Cursus, 234 p.
- ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute, 2006 : « Six propositions pour l'étude de la généricité », in BARONI Raphaël, MACÉ Marielle, *Le Savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, pp. 21-34.
- ADAM Jean-Michel, PETITJEAN André, 1989 : *Le texte descriptif. Poétique historique et linguistique textuelle*, Nathan université, coll. Fac. Linguistique, 239 p.
- ALBERT Marie-Claude, SOUCHON Marc, 2000 : *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, coll. F Autoformation, 190 p.
- AMOSSY Ruth, MAINGUENEAU Dominique (dir.), 2003 : *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. Cribles, 488 p.
- ANSEL Yves, 2005 : « Sociologie des marges littéraires », in FOREST Philippe, SZKILNIK Michelle, *Théorie des marges littéraires*, Université de Nantes, éd. Cécile Default, coll. « Horizons comparatistes », pp. 73-130.
- ARISTOTE, 1990 : *Poétique*, Le livre de poche, coll. Classiques de poche, 216 p.
- ARNAUD Noël, LACASSIN Francis, TORTEL Jean (dir.), 1970 : *Entretiens sur la paralittérature, 1^{er} au 10 septembre 1967, centre culturel international de Cerisy-la-salle*, Plon, 479 p.
- ARON Thomas, 1984 : *Littérature et littéarité, un essai de mise au point*, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Les Belles-Lettres, 105 p.
- ARTIAGA Loïc, 2008 : « Lu, critiqué, consommé : le roman populaire et ses lecteurs », in ARTIAGA Loïc (dir.), in *Le roman populaire 1836-1960. Des premiers feuilletons aux adaptations télévisuelles*, Autrement, coll. Mémoires / Culture, pp. 117-136.
- BARONI Raphaël, 2007 : *La tension narrative, suspense, curiosité et surprise*, Seuil, coll. Poétique, 439 p.
- BARONI Raphaël, MACÉ Marielle, 2006 : *Le Savoir des genres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, La Licorne n°79, 372 p.
- BARTHES Roland, 1957 : *Mythologies*, Seuil, coll. Points essais, 233 p.
- BARTHES Roland, 1964 : *Essais critiques*, Seuil, coll. Tel quel, 275 p.

- BARTHES Roland, 1953 [réédition de 1972] : *Le degré zéro de l'écriture, suivi de Nouveaux essais critiques*, Seuil, coll. Points essais, 182 p.
- BARTHES Roland, 1973 : *Le plaisir du texte*, Seuil, coll. Points essais, 89 p.
- BAYARD Pierre, 2007 : *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Minuit, coll. Paradoxe, 162 p.
- BEACCO Jean-Claude, 2000 : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Français langue étrangère, coll. F Références, 192 p.
- BEACCO Jean-Claude, 2007 : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, coll. Langues et didactiques, 307 p.
- BEACCO Jean-Claude, 2008 : « Tâches ou compétences ? », in *Le Français dans le monde*, n° 357, mai - juin 2008, FIPF, Clé international, pp. 33-35.
- BEMPORAD Chiara, JEANNERET Thérèse, 2007 : *Études de Lettres*, « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », n° 4/2007, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, 293 p.
- BÉRARD Évelyne, 1991 : *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 126 p.
- BESSE Henri, 1982 : « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in PEYTARD Jean (dir.), *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, coll. Langues et apprentissages des langues, pp. 13-34.
- BESSE Henri, 1988 (fév.-mars) : « Sur une pragmatique de la lecture littéraire », in *Le Français dans le monde*, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 53-62.
- BESSE Henri, 1995 : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier, coll. Essais, 182 p.
- BETHLÉEM abbé Louis, 1932 : *Romans à lire et romans à proscrire*, La Revue des lectures, 620 p.
- BLANC Jean-Noël, 1991 : *Polarville. Images de la ville dans le roman policier*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 287 p.
- BOILEAU-NARCEJAC, 1975 [réédition de 1994] : *Le roman policier*, PUF, coll. Quadrige, 128 p.

- BOURDET Jean-François, 1988 (fév.-mars) : « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », in *Le Français dans le monde*, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 144-148.
- BOURDIER Jean, 1996 : *Histoire du roman policier*, éd. de Fallois, 350 p.
- BOURDIEU Pierre, 1979 : *La Distinction, critique sociale du jugement*, Les éditions de Minuit, 356 p.
- BOURDIEU Pierre, 1992 [réédition de 1998] : *Les règles de l'art, genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, coll. Points essais, 567 p.
- BOYER Alain-Michel, 1992 : *La paralittérature*, PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2673, 128 p.
- BOYER Alain-Michel, 2005 : « Les marges de la littérature et la question de l'autre », in FOREST Philippe, SZKILNIK Michelle, *Théorie des marges littéraires*, Université de Nantes, éd. Cécile Default, coll. « Horizons comparatistes », pp. 257-294.
- BOYER Alain-Michel, 2008 : *Les paralittératures*, Armand Colin, coll. 128, 124 p.
- BRAHIMI Denise, 2001 : *Langue et littératures francophones*, Ellipses, coll. Thèmes et études, 110 p.
- BRETON André, 1963 : *Manifeste du surréalisme*, Gallimard, coll. Idées, 188 p.
- BULOT Thierry, 2004 : *Lieux de ville et territoires. Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 2, L'Harmattan, coll. Marges Linguistiques, 194 p.
- CALVINO Italo, 1984 : *La machine littérature*, Seuil, Librairie du XXI^e siècle, 235 p.
- CANVAT Karl, 1999 : *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck, Duculot, coll. Savoirs en pratique, 298 p.
- CANVAT Karl, LEGROS Georges, 2004 : *Les valeurs dans / de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, 130 p.
- CANVAT Karl, 2007 : « Lire du côté de chez soi. Réhabiliter la lecture "ordinaire" », in BEMPORAD Chiara, JEANNERET Thérèse, *Études de Lettres*, « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », n° 4/2007, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, pp. 19-52.

- CENTRE NATIONAL DU LIVRE, mars 2009 : *Le secteur du livre, Chiffres clés 2007-2008*, Ministère de la Culture et de la Communication, Direction du livre et de la culture, 4 p.
- CICUREL Francine, 1991 : *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, coll. Autoformation, 155 p.
- CICUREL Francine, 2007 : « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire », in BEMPORAD Chiara, JEANNERET Thérèse, *Études de Lettres*, « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères », n° 4/2007, Lausanne, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, pp. 155-174.
- CICUREL Francine, MOIRAND Sophie, 1990 : « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », in GAONAC'H Daniel (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Hachette, coll. F, pp. 147-157.
- COLIN Jean-Paul, 1999 : *La belle époque du roman policier français. Aux origines d'un genre romanesque*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 248 p.
- COLLÈS Luc (*et alii*), 2007 : *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Cortil-Wodon, EME, coll. Proximités, 345 p.
- COLLOVALD Annie, NEVEU Erik, 2004 : *Lire le noir, enquête sur les lecteurs de récits policiers*, Bibliothèque Publique d'Information du Centre Pompidou, coll. Études et recherche, 346 p.
- COMBE Dominique, 1992 : *Les genres littéraires*, Hachette, coll. Contours littéraires, 175 p.
- COMPAGNON Antoine, 1998 : *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, Seuil, coll. Points essais, 341 p.
- COMPAGNON Antoine, 2004 : « Dévaluations de la littérature », in CANVAT Karl, LEGROS Georges, *Les valeurs dans / de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, pp. 75-88.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : *Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes*, Caen, Centre régional de documentation pédagogique, 35 p.
- CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, COMITÉ DE L'ÉDUCATION, 2001 : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Didier, 192 p.

- CONSTANS Ellen, 1999 : *Parlez-moi d'amour, Le roman sentimental. Des romans grecs aux collections de l'an 2000*, Limoges, PULIM, 349 p.
- CORDIER-GAUTHIER Corinne, 2002 : « Les éléments constitutifs du discours du manuel », in *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 125, Klincksieck, pp. 25-36.
- CORNAIRE Claudette, 1999 : *Le point sur la lecture*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 122 p.
- COSTE Daniel, 1970 : « Textes et documents authentiques au niveau 2 », in *Le Français dans le Monde*, n° 73, Paris, Hachette, pp. 88-95.
- COSTE Daniel (et alii.), 1976 : *Un Niveau-seuil, systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 663 p.
- COSTE Daniel, 2009 : « Tâche, progression, curriculum », in *Le Français dans le monde*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45, Clé international, coll. Recherches et applications, pp. 15-24.
- COUÉGNAS Daniel, 1992 : *Introduction à la paralittérature*, Seuil, coll. Poétique, 201 p.
- COUÉGNAS Daniel, 2001 : *Fictions, énigmes, images, lectures (para?)littéraires*, Limoges, PULIM, 226 p.
- COURTILLON Janine, 2003 : *Élaborer un cours de FLE*, Hachette Français langue étrangère, coll. F, 160 p.
- CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé international, 303 p.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Français langue étrangère, 504 p.
- DE CARLO Maddalena, 1998 : *L'interculturel*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 126 p.
- DELAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne (et alii), 2000 : *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, PUF, coll. Éducation et formation, 224 p.

- DELAMOTTE Régine, PENLOUP Marie-Claude, 2000 : « Le Passage à l'écriture », in DELAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne (*et alii*), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, PUF, coll. Éducation et formation, pp. 13-108.
- DEMORGON Jacques, 2005 : *Critique de l'interculturel, L'horizon de la sociologie*, Economica : Anthropos, coll. Anthropologie, 220 p.
- DIDEROT Denis, 1751 [réédition de 1965] : *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*, Genève, Droz, 232 p.
- DIDEROT Denis, d'ALEMBERT Jean Le Rond, 1751-1772 [reprint de l'édition original, 1970-1979] : *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Parme, Milan, Paris, F. M. RICCI éd., 18 vol.
- DUBOIS Jacques, 1978 [réédition de 2005] : *L'Institution de la littérature*, Bruxelles, Labor, coll. Espace Nord | références, 240 p.
- DUBOIS Jacques, 1992 : *Le roman policier ou la modernité*, Nathan, coll. Le texte à l'œuvre, 235 p.
- DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie, 1995 : *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, coll. Points Essais, 817 p.
- DUFAYS Jean-Louis, 1994 : *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, coll. Philosophie et langage, 375 p.
- DUFAYS Jean-Louis, 2001 : « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », in *Marges Linguistiques*, 14 p.
- DUFAYS Jean-Louis, 2004 : « La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », in CANVAT Karl, LEGROS Georges, *Les valeurs dans / de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, pp. 103-129.
- DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique, 2005 : *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 370 p.
- DURVYE Catherine, 2000 : *A la découverte du roman*, Ellipses, coll. Réseau, à la découverte de..., 144 p.
- ECO Umberto, 1985 : *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Le livre de poche, coll. Biblio essais, 315 p.
- ESCARPIT Robert, 1978 : *Sociologie de la littérature*, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, n° 777, 128 p.

- ÉVRARD Franck, 1996 : *Lire le roman policier*, Dunod, 183 p.
- FISH Stanley, 2007 : *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Les Prairies ordinaires, coll. Penser/croiser, 138 p.
- FONDANÈCHE Daniel, 2000 : *Le roman policier*, Ellipses, coll. Thèmes et études, 110 p.
- FONDANÈCHE Daniel, 2005 : *Paralittératures*, Vuibert, 734 p.
- FOREST Philippe, SZKILNIK Michelle, 2005 : *Théorie des marges littéraires*, Université de Nantes, éd. Cécile Defaut, coll. « Horizons comparatistes », 312 p.
- FRAISSE Emmanuel, MOURALIS Bernard, 2001 : *Questions générales de littérature*, Seuil, coll. Points essais, 298 p.
- GALISSON Robert, 1990 : « Où va la didactique du Français Langue Étrangère ? », in *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, juillet – septembre, Didier Érudition, pp.5-15.
- GAONAC'H Daniel (dir.), 1990 : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Hachette, coll. F, 191 p.
- GARNIER Yves (*et alii*), 2004 : *Le petit Larousse illustré*, Larousse, 1856 p.
- GENETTE Gérard, 1979 [réédition de 2004] : « Introduction à l'architexte », in GENETTE Gérard, *Fiction et diction*, seuil, coll. Points essais, pp. 7-82.
- GENETTE Gérard, 1979 : *Fiction et diction*, seuil, coll. Points essais, 236 p.
- GENETTE Gérard, 1982 : *Palimpsestes*, Seuil, coll. Points essais, 573 p.
- GENETTE Gérard (*et alii*), 1986 : *Théorie des genres*, Seuil, coll. Points essais, 205 p.
- GENETTE Gérard, 1987 : *Seuils*, Seuil, coll. Points essais, 426 p.
- GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, 2003 : *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 338 p.
- GERMAIN Claude, 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé international, coll. Didactique des Langues Étrangères, 351 p.
- GERVAIS Bertrand, BOUVET Rachel (dir.), 2007 : *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 281 p.

- GIASSON Jocelyne, 2007 : *La compréhension en lecture*, Montréal – Bruxelles, De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, 255 p.
- GOIMARD Jacques, 2004 : *Critique des genres*, Pocket, coll. Agora, 749 p.
- GOLDER Caroline, GAONAC'H Daniel, 2004 : *Lire & comprendre. Psychologie de la lecture*, Hachette éducation, coll. Profession enseignant, 206 p.
- GOULLIER Francis, 2006 : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, 127 p.
- HAMON Philippe, 1993 : *Du descriptif*, Hachette supérieur, coll. Recherches littéraires, 247 p.
- HERSENT Jean-François, 2000 : *Sociologie de la lecture en France : état des lieux*, Direction du livre et de la lecture, Ministère de la culture, 115 p.
- HORELLOU-LAFARGE Chantal, SEGRÉ Monique, 2003 : *Sociologie de la lecture*, La Découverte, coll. Repères, 124 p.
- HORELLOU-LAFARGE Chantal, juin 2005 : « Qui lit quoi ? Panorama de la lecture en France », in *Sciences Humaines*, « Enquêtes sur la lecture : au-delà des idées reçues », n°161, pp. 38-41.
- HORVATH Christina, 2007 : *Le roman urbain contemporain en France*, Presses Sorbonne nouvelle, 260 p.
- HUOT Hélène, 1989 : *Dans la jungle des manuels scolaires*, Seuil, 209 p.
- HYMES Dell H., 1991 : *Vers la compétence de communication*, CREDIF, Hatier / Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, 219 p.
- ISER Wolfgang, 1985 : *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, coll. Philosophie et langage, 405 p.
- JAKOBSON Roman, 1963 : *Essais de linguistique générale*, tome 1, Éditions de Minuit, coll. Double, 259 p.
- JAKOBSON Roman, 1973 : *Questions de poétique*, Seuil, coll. Poétique, 507 p.
- JAUSS Hans Robert, 1978 : *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, coll. tel, 333 p.
- JOURDE Pierre, 2002 : *La littérature sans estomac*, Pocket, coll. Agora, 412 p.

- JOUVE Vincent, 1993 : *La lecture*, Hachette supérieur, coll. Contours littéraires, 112 p.
- KRACAUER Siegfried, 1981 [réédition de 2001] : *Le Roman policier, Un traité philosophique*, Payot, coll. Petite bibliothèque Payot, 206 p.
- LACROIX Chantal, 2009 : *Chiffres clés 2009, Statistiques de la culture*, La documentation Française, 227 p.
- LAFONT-TERRANOVA Jacqueline, COLIN Didier, 2006 : *Didactique de l'écrit, La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, 131 p.
- LAMIZET Bernard, 2004 : « Qu'est-ce qu'un lieu de ville ? », in BULOT Thierry, *Lieux de ville et territoires. Perspectives en sociolinguistique urbaine*, vol. 2, L'Harmattan, coll. Marges Linguistiques, pp. 115-166.
- LANE Philippe, 1992 : *La Périphérie du texte*, Nathan Université, coll. Fac linguistique, 157 p.
- LANE Philippe (dir.), 2005 : *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre, 266 p.
- LEBRUN Monique (dir.), 2006 : *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Recherche, 334 p.
- LEBRUN Monique, 2007 : « Avant-propos », in LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 131 p.
- LEBRUN Monique (dir.), 2007 : *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 131 p.
- LITS Marc, 1993 : *Le roman policier : introduction à la théorie et à l'histoire d'un genre littéraire*, Liège, CEFAL, 208 p.
- LITS Marc, 1994 : *Pour lire le roman policier*, Bruxelles, DeBoeck – Duculot, 246 p.
- LITTRÉ Émile, 1960 : *Dictionnaire de la langue française*, tome 4, Gallimard, Hachette, 1659 p.
- LUGRIN Gilles, 2005 : « Les genres de l'espace payant dans la presse écrite », in LANE Philippe (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Rouen, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp. 207-238.

- MAUGER Gérard, POLIAK Claude F., PUDAL Bernard, 1999 : *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 446 p.
- MCGANN Jerome J., 1991 : *The Textual condition*, Princeton, Princeton Academic Press, coll. Princeton studies in culture / power / history, 208 p.
- MAINGUENEAU Dominique, 2001 : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Nathan université, coll. Lettres sup., 186 p.
- MAINGUENEAU Dominique, 2003 : « Un tournant dans les études littéraires », in AMOSSY Ruth, MAINGUENEAU Dominique (dir.), *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, coll. Cribles, pp. 15-25.
- MANDEL Ernest, 1996 : *Meurtres exquis. Histoire sociale du roman policier*, Montreuil, PEC-La Brèche, 189 p.
- MERZEAU Louise (dir.), 1998 : *Les Cahiers de médiologie*, n° 6, Gallimard, 270 p.
- MESPLÈDE Claude (dir.), 2007 : *Dictionnaire des littératures policières*, Nantes, Joseph K, 2 volumes, 2140 p.
- MILLY Jean, 2001 : *Poétique des textes, une introduction aux techniques et aux théories de l'écriture littéraire*, Nathan université, coll. Littérature fac, 314 p.
- MOIRAND Sophie, 1979 : *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 175 p.
- MOIRAND Sophie, 1982 : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F Recherches / applications, 188 p.
- MOLINIÉ Georges, 1992 : *Dictionnaire de rhétorique*, Le Livre de Poche, coll. Guides de la langue française, 350 p.
- MOLLIER Jean-Yves, 1999 : *Louis Hachette (1800-1864), Le fondateur d'un empire*, Fayard, 554 p.
- MOURALIS Bernard, 1975 : *Les contre-littératures*, PUF, coll. SUP, Le Sociologue, 206 p.
- MÜLLER Elfriede, RUOFF Alexander, 2002 : *Le polar français, crime et histoire*, La Fabrique éditions, 125 p.
- NARCEJAC Thomas, 1975 : *Une machine à lire : le roman policier*, Denoël Gonthier, coll. Bibliothèque Médiations, 247 p.

- NYSSSEN Hubert, 1993 : *Du texte au livre, les avatars du sens*, Nathan, coll. Le texte à l'œuvre, 188 p.
- PENLOUP Marie-Claude, 2000 : *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Didier, coll. Crédif essais, 160 p.
- PENLOUP Marie-Claude, 2006 : « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », in LAFONT-TERRANOVA Jacqueline, COLIN Didier, *Didactique de l'écrit, La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, pp. 81-104.
- PENNAC Daniel, 1992 : *Comme un roman*, Gallimard, coll. Folio, 198 p.
- PEYTARD Jean (dir.), 1982 : *Littérature et classe de langue*, CREDIF, Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues, 239 p.
- PEYTARD Jean, MOIRAND Sophie, 1992 : *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*, Hachette, coll. Références, 223 p.
- PICARD Michel, 1986 : *La lecture comme jeu*, Les Éditions de Minuit, coll. Critique, 319 p.
- PLANE Sylvie, 1999 : *Manuels et enseignement du français. Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô, Caen, CRDP Basse Normandie*, 270 p.
- PORCHER Louis, 1995 : *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP / Hachette éducation, coll. Ressources Formation, 105 p.
- POSLANIEC Christian, 2002 : *Vous avez dit littérature ?*, Hachette éducation, coll. Questions d'éducation, 222 p.
- POSLANIEC Christian, HOUYEL Christine, 2001 : *Activités de lecture à partir de la littérature policière*, Hachette Éducation, coll. Pédagogie pratique à l'école, au collège et au lycée, 287 p.
- POUY Jean-Bernard, 2008 : *Une brève Histoire du Roman Noir*, L'œil Neuf éditions, 131 p.
- PUREN Christian, 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 443 p.
- PUREN Christian, 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Didier, coll. CREDIF essais, 203 p.

- PUREN Christian, 2006a : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le monde*, n° 347, sept.-oct. 2006, FIPF, Clé international, pp. 37-40.
- PUREN Christian, 2006b : « La perspective actionnelle, Vers une nouvelle cohérence didactique », in *Le Français dans le monde*, n° 348, nov.-déc. 2006, FIPF, Clé international, pp. 42-44.
- QUEEN Ellery, 1970 : *Mystère Magazine, la revue littéraire de tous ceux qui s'intéressent au roman policier et au mystère*, n°38, Opta, 126 p.
- RASTIER François, 2004 : « Poétique et textualité », in *Langages* n° 153, SEJER – Larousse, pp. 120-126.
- REUTER Yves, 1981 : « L'objet-livre », in *Pratiques*, n° 32, Metz, CRESEF, pp. 104-113.
- REUTER Yves, 1985 : « La quatrième de couverture, problèmes théoriques et pédagogiques », in *Pratiques*, n° 48, Metz, CRESEF, pp. 53-70.
- REUTER Yves, 1997 : *Le roman policier*, Nathan université, coll. Lettres 128, 128 p.
- REUTER Yves, 2000 : *La description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, ESF, coll. Didactique du français, 230 p.
- REY Alain, 1992 : *Dictionnaire Historique de la langue française*, Le Robert, 1156 p.
- ROGUES Jean-Paul, CORBIN Stéphane, 2007 : « La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales », in COLLÈS Luc (*et alii*), *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Cortil-Wodon, EME, coll. Proximités, pp. 35-49.
- ROUXEL Annie, 1996 : *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact français, 198 p.
- ROSEN Évelyne, 2006 : *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 144 p.
- ROY-REVERZY Éléonore, 1998 : *Le roman au XIXe siècle*, SEDES, coll. Campus Lettres, 176 p.
- SAUSSURE Ferdinand de, 1972 : *Cours de linguistique générale*, Payot, coll. Bibliothèque scientifique, 520 p.

- SCHAEFFER Jean-Marie, 1986 : « Du texte au genre », in GENETTE Gérard (*et alii*), *Théorie des genres*, Seuil, coll. Points essais, pp. 179-205.
- SCHAEFFER Jean-Marie, 1989 : *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Seuil, coll. Poétique, 185 p.
- SÉOUD Amor, 1997 : *Pour une didactique de la littérature*, Crédif, Hatier / Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, 249 p.
- SIBOUT Cécile Anne, 2006 : « Le polar normand aujourd'hui », in *Études Normandes*, n° 1/2006, Rouen, Association d'Études Normandes, pp. 95-96.
- SOUCHIER Emmanuel, 1998 : « L'Image du texte, pour une théorie de l'énonciation éditoriale », in MERZEAU Louise (dir.), *Les Cahiers de médiologie* n° 6, Gallimard, pp. 137-145.
- STALLONI Yves, 2003 : *Les genres littéraires*, Nathan université, coll. Littérature 128, 128 p.
- THIESSE Anne-Marie, 2000 : *Le roman du quotidien, lectures et lecteurs populaires à la Belle Époque*, Seuil, coll. Points Histoire, 283 p.
- THOVERON Gabriel, 1996 : *Deux siècles de Paralittérature, lecture, sociologie, histoire*, Liège, CEFAL, coll. « bibliothèque des Paralittératures, 575 p.
- TODOROV Tzvetan (dir.), 1965 : *Théories de la littérature, Textes des formalistes russes*, Seuil, coll. Points essais, 315 p.
- TODOROV Tzvetan, 1971 : « Typologie du roman policier », in TODOROV Tzvetan, *Poétique de la prose*, Seuil, coll. Points Essais, pp. 9-20.
- TODOROV Tzvetan, 1987 : *La notion de littérature et autres essais*, Seuil, coll. Points Essais, 186 p.
- TOMACHEVSKI Boris V., 1965 [réédition de 2001] : « Thématique », in TODOROV Tzvetan (dir.), *Théories de la littérature, Textes des formalistes russes*, Seuil, coll. Points essais, pp. 267-312.
- TORTEL Jean, 1970 : « Qu'est-ce que la paralittérature ? », in ARNAUD Noël, LACASSIN Francis, TORTEL Jean (dir.), *Entretiens sur la paralittérature, 1^{er} au 10 septembre 1967, centre culturel international de Cerisy-la-salle*, Plon, pp. 7-25.
- TOURSEL Nadine, VASSEVIÈRE Jacques, 2003 : *Littérature : textes théoriques et critiques*, Nathan université, coll. Fac littérature, 304 p.

- TRIM John (dir.), 2004 : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs du CECR*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 271 p.
- VAN DINE S. S, 1951 : « Les "vingt règles" du roman policier », in QUEEN Ellery, *Mystère Magazine, la revue littéraire de tous ceux qui s'intéressent au roman policier et au mystère*, n°38, Opta, pp. 115-117.
- VANONCINI André, 1993 : *Le roman policier*, PUF, coll. Que sais-je ?, 127 p.
- VARGAS Claude, 2006 : « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », in LEBRUN Monique (dir.) : *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Recherche, pp. 13-35.
- VOUILLOUX Bernard, 2006 : « Le jeu des valeurs au-delà de l'esthétique », in *Revue des Sciences Humaines*, n° 283, juil.-sept. 2006, Lille, Faculté des Lettres de Lille, pp.43-62.
- ZARATE Geneviève, 1986 : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, coll. Recherches / applications, 157 p.
- ZARATE Geneviève, 1993 : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, coll. CREDIF Essais, 128 p.

Sitographie

- BAILLY Nadine, COHEN Michael, 2005 : *L'approche communicative* [en ligne], FLENET, Tourdetoile, TICE, langue et cultures françaises sur Internet.
URL : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html [page consultée le 14 mars 2008]
- BREZAULT Eloïse, 2008 : *Visages francophones dans l'édition française* [en ligne], Bureau international de l'édition française.
URL : <http://www.bief.org/?fuseaction=lettre.article&A=272> [Page consultée le 10 juillet 2008]
- CANVAT Karl, 19 décembre 2002 : *La Problématique des genres littéraires. Bilan des recherches et nouvelles orientations* [en ligne], Université catholique de Louvain, Institut de littérature.
URL : http://www.fltr.ucl.ac.be/autres_entites/ilil/textecanvat.htm [page consultée le 30 décembre 2007]
- COMPAGNON Antoine, 2007 : « Théorie de la littérature : la notion de genre ». *Atelier de théorie littéraire* [en ligne], Fabula, La recherche en littérature.
URL : <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php> [page consultée le 31 septembre 2007]
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 : *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR)* [en ligne], Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
URL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/DNR_FR.asp#TopOfPage [Page consultée le 25 avril 2008]
- DUFAYS Jean-Louis, 2006 : « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », [en ligne], in *Lidil*, n° 33.
URL : <http://lidil.revues.org/document60.html> [Page consultée le 25 mars 2008]
- FAUCILHON Joël, 2008 : « Le livre et l'Internet », [en ligne], in ALBERTO R. (dir.),

Le livre : que faire ?, La Fabrique éditions.

URL : <http://www.lekti-ecriture.com/contrefeux/Le-livre-et-l-Internet.html> [Page consultée le 10 mars 2009]

- GAONAC'H Daniel, 2000 : « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 13 [en ligne], Université Paris VIII.

URL : <http://aile.revues.org/document970.html> [Page consultée le 10 mars 2009]

- OBSERVATOIRE DE L'ÉCONOMIE DU LIVRE, 2004 : *La librairie : repères économiques* [en ligne], Centre national du livre, Direction du livre et de la lecture.

URL : <http://www.centrenationaldulivre.fr/?La-Librairie-reperes-economiques> [Page consultée le 30 avril 2008]

- RICHER Jean-Jacques, 2005 : *Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne], Centre de Formation Ouverte et À Distance, Université de Bourgogne.

URL : http://passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre_europeen/site/index.htm [Page consultée le 10 avril 2008]

Bibliographie des méthodes citées

- ABRY Dominique, FERT Catherine (et alii), 2007 : *Ici, méthode de français*, Clé international.
- AUGÉ Hélène (et alii), 2005-2007 : *Tout va bien ! Méthode de français*, Clé international.
- BARAONA Géneviève, 2005 : *Littérature en dialogues, niveau intermédiaire*, Clé international, Rfi, coll. « en dialogues ».
- BÉRARD Evelyne (et alii), 2004 : *Studio +, méthode de français*, Didier.
- BERGER Dominique, SPICACCI Nerina, 2000 : *Accord, méthode de français*, Didier.
- BERTHET Annie, HUGOT Catherine (et alii), 2006 : *Alter ego, méthode de français*, Hachette Français langue étrangère.
- BLONDEAU Nicole, ALLOUACHE Ferroudja, NE Marie-Françoise, 2003 : *Littérature progressive du français*, Clé international, coll. Progressive.
- CAMPÀ Àngels (et alii), 2000 : *Forum, Méthode de français*, Hachette Français Langue Etrangère.
- CAPELLE Guy, GIDON Noëlle, 1990 : *Espaces, méthode de français*, Hachette.
- CAPELLE Guy, GIDON Noëlle, 1999 : *Reflets, méthode de français*, Hachette Français langue étrangère.
- COURTILLON Janine, RAILLARD Sabine, CREDIF, 1982 : *Archipel*, Didier.
- CUNY Flore, JOHNSON Anne-Marie / GALLIER Thierry, GRAND-CLÉMENT Odile (et alii), 2004 : *Belleville, Méthode de français*, Clé international.
- DI GIURA Marcella, BEACCO Jean-Claude, 2007 : *Alors ?, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*, Didier.

- DOLLEZ Catherine, PONS Sylvie, 2002 : *Reflets, méthode de français, niveau 3*, Hachette Français langue étrangère.
- DOLLEZ Catherine, PONS Sylvie, 2007 : *Alter ego, méthode de français*, Hachette Français langue étrangère.
- DUBOIS Anne-lyse, LEROLLE Martine (et alii), 2008 : *Scénario, méthode de français, niveau 1*, Hachette Français langue étrangère, 160 p.
- GIRARDET Jacky, CRIDLIG Jean-Marie, 2001 : *Panorama de la langue française*, Clé international.
- GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2002 : *Campus, Méthode de français*, Clé international.
- GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2008 : *Écho, méthode de français*, Clé international.
- GUILLOUX Michel, DAILL Emmanuelle, 2008 : *Scénario, méthode de français, niveau 2*, Hachette Français langue étrangère, 160 p.
- HEU Élodie, MABILAT Jean-Jacques, 2006 : *Édito, Méthode de français, niveau B2 du CECR*, Didier.
- LAVENNE Christian (et alii), 2001 : *Studio 60, méthode de français*, Didier.
- LAVENNE Christian (et alii), 2004 : *Studio 100, méthode de français*, Didier.
- MENAND Robert (et alii), 2003-2004 : *Taxi ! Méthode de français*, Hachette Français Langue Étrangère.
- MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves (et alii), 2004-2005 : *Connexions, méthode de français*, Didier.
- MONNERIE-GOARIN Annie (et alii), 2006 : *Métro Saint-Michel, méthode de français*, Clé International.
- POISSON-QUINTON Sylvie, MAHÉO-LE COADIC Michèle, VERGNE-SIRIEYS Anne Hélène, 2005 : *Festival, Méthode de français*, Clé international.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, VERDELHAN Michel, DOMINIQUE Philippe, 1982 : *Sans frontières, méthode de français*, Clé international.

Bibliographie des romans du corpus

- ALBEDO, 1998 : *Les pourritures célestes*, éd. Baleine, 158 p.
- BEAUVOIR Simone de, 1960 [1986] : *La force de l'âge*, Gallimard, coll. Folio, 693 p.
- CALBRIX Jean, 2002 : *Mon cadavre s'enroue en Rouen*, éd. Charles Corlet, 290 p.
- Collectif, 2004 : *Nouvelles de Rouen*, éd. des Falaises, coll. Cappuccino, 217 p.
- FLAUBERT Gustave, 1857 [2001] : *Madame Bovary, mœurs de province*, Gallimard, coll. Folio, 513 p.
- GOUESSE Martin, 2001 : *Rouen, Canards au sang*, éd. Charles Corlet, 124 p.
- HOPMAN Gekko, 2002 : *Berceuse de Chihuahua*, éd. Baleine, 191 p.
- HOUELLEBECQ Michel, 1994 [2005] : *Extension du domaine de la lutte*, J'ai Lu, 155 p.
- HUET Philippe, 1996 : *La Main morte*, Le Livre de poche, 186 p.
- LANGLOIS Guy, 2000 : *Le fond de l'âme effraie*, Fayard, 397 p.
- MAUPASSANT Guy de, 1885 [1999] : *Bel Ami*, Gallimard, coll. Folio, 438 p.
- MAUPASSANT Guy de, 1887 [1995] : *Le Horla*, Garnier Flammarion, 160 p.
- OBIONE Max, 2004 : *Calmar au sang*, éd. Krakoen, coll. Forcément noir, 230 p.
- PÉRIGOT Joseph, 1991 : *Le bruit du fleuve*, Calmann-Lévy, 174 p.
- POUY Jean-Bernard, 1984 : *Nous avons brûlé une sainte*, Gallimard, coll. Folio policier, 217 p.
- STENDHAL, 1889 [1983] : *Lamiel*, Gallimard, coll. Folio, 342 p.

Index des auteurs cités

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 96, 106, 107, 112, 113, 114, 117
- ADAM Jean-Michel, 140, 186, 232, 300, 301, 303, 306, 310, 411, 413, 440, 442, 446, 490
- ALBERT Marie-Claude, 69, 74, 79, 183
- ANSEL Yves, 143, 262, 292
- ARISTOTE, 73, 280, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 296
- ARON Thomas, 91
- ARTIAGA Loïc, 401
- BARONI Raphaël, 475
- BARTHES Roland, 140, 141, 158, 313, 321
- BAYARD Pierre, 235, 494
- BEACCO Jean-Claude, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 101, 102, 103, 105
- BÉRARD Évelyne, 33, 88, 96
- BESSE Henri, 6, 16, 19, 22, 25, 30, 34, 94
- BETHLÉEM, abbé Louis, 272
- BLANC Jean-Noël, 390, 393, 396, 398, 419, 423
- BOILEAU-NARCEJAC, 383
- BOURDET Jean-François, 26, 70
- BOURDIER Jean, 378
- BOURDIEU Pierre, 98, 110, 138, 142, 145, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 268, 270, 281, 292, 308, 309, 324
- BOUVET Rachel, 150
- BOYER Alain-Michel, 4, 263, 264, 268, 271, 272, 275, 317, 323, 324
- BRAHIMI Denise, 106
- BRETON André, 412
- CALVINO Italo, 188, 337, 474
- CANVAT Karl, 148, 154, 304, 308, 464, 469
- CICUREL Francine, 134, 135, 136, 157
- COLIN Jean-Paul, 400, 403, 410
- COLLOVALD Annie, 309, 318, 319, 373, 374, 399
- COMBE Dominique, 288, 291, 292, 294
- COMPAGNON Antoine, 73, 144, 146, 282, 321, 404
- Conseil de l'Europe, 13, 29, 30, 31, 39, 40, 54, 55, 56, 67, 108
- CONSTANS Ellen, 269, 277
- CORBIN Stéphane, 116, 117
- CORDIER-GAUTHIER Corinne, 168, 214, 228

CORNAIRE Claudette, 123, 125, 130, 131, 132

COSTE Daniel, 27, 47, 86

COUÉGNAS Daniel, 81, 277, 325, 326, 341

COURTILLON Janine, 36

CUQ Jean-Pierre, 27, 30, 38, 39, 89, 90, 99, 158, 161

d'ALEMBERT Jean Le Rond, 248

De CARLO Maddalena, 95, 99, 109, 113, 114, 117

DELAMOTTE Régine, 491, 493

DEMORGON Jacques, 100

DIDEROT Denis, 97, 248

DUBOIS Jacques, 141, 142, 143, 260, 264, 266, 381

DUCROT Oswald, 281

DUFAYS Jean-Louis, III, 138, 145, 146, 148, 152, 153, 154, 466, 467

DURVYE Catherine, 276

ECO Umberto, 75, 82, 150, 306

ESCARPIT Robert, 147, 349, 352

ÉVRARD Franck, 378

FISH Stanley, 156

FONDANÈCHE Daniel, 329, 366

FRAISSE Emmanuel, 320

GALISSON Robert, 101

GEMENNE Louis, 138, 153, 154

GENETTE Gérard, 281, 283, 284, 287, 288, 296, 297, 298, 299, 312, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 347, 348

GERMAIN Claude, 14, 15, 17, 18

GERVAIS Bertrand, 150

GIASSON Jocelyne, 133

GOIMARD Jacques, 295, 308

GOLDER Caroline, 124, 126, 128

GOULLIER Francis, 49, 55

GRUCA Isabelle, 38, 39, 90, 158, 161

HAMON Philippe, 411, 412, 413, 461

HEIDMANN Ute, 300, 301, 303, 310

HERSENT Jean-François, 360, 362, 364

HORELLOU-LAFARGE Chantal, 370

HORVATH Christina, 397, 398, 410, 426

HOUYEL Christine, 489, 491

HYMES Dell H., 32

ISER Wolfgang, 149, 150

JAKOBSON Roman, 71, 72, 77, 216

JAUSS Hans Robert, 148, 149

JOURDE Pierre, 356

JOUVE Vincent, 138, 151, 159

LACROIX Chantal, 199, 372

LAMIZET Bernard, 431

LANE Philippe, III, 333, 345

LEDUR Dominique, 138, 153, 154

LITS Marc, 267, 275, 403, 405, 406, 407

LITTRÉ Émile, 306, 321

LUGRIN Gilles, 348

MAINGUENEAU Dominique, 72, 402

MANDEL Ernest, 380

MAUGER Gérard, 374

MESPLÈDE Claude, 378, 393

MILLY Jean, 140

MOIRAND Sophie, 7, 33, 34, 178, 214, 231

MOLINIÉ Georges, 80

MOURALIS Bernard, 269, 320, 324

MÜLLER Elfriede, 391

NARCEJAC Thomas, 383, 401

NEVEU Erik, 309, 318, 319, 373, 374, 399

NYSSSEN Hubert, 342, 344

PENLOUP Marie-Claude, 491, 493

PENNAC Daniel, 93, 158, 183, 398, 415

PETITJEAN André, 440, 442

PEYTARD Jean, 214

PICARD Michel, 148, 155, 158, 162, 315

PLANE Sylvie, 163

POLIAK Claude, 374

PORCHER Louis, 96, 99, 106, 113, 114, 117

POSLANIEC Christian, 153, 489, 491

POUY Jean-Bernard, 391, 392, 418, 420

PUDAL Bernard, 374

PUREN Christian, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 35, 56, 60, 61, 62, 63

RASTIER François, 306, 311

REUTER Yves, 5, 378, 379, 382, 384, 388, 408

REY Alain, 248

ROUXEL Annie, 465

ROY-REVERZY Éléonore, 274

RUOFF Alexander, 391

SAUSSURE Ferdinand de, 247

SCHAEFFER Jean-Marie, 280, 281, 286, 287, 301, 304, 305, 306

SEGRÉ Monique, 370

SÉOUD Amor, 92, 94, 96, 113, 160

SIBOUT Cécile Anne, 395

SOUCHIER Emmanuel, 313

SOUCHON Marc, 69, 74, 79

STALLONI Yves, 276

THIESSE Anne-Marie, 250, 251

THOVERON Gabriel, 250, 404

TODOROV Tzvetan, 402, 403

TOMACHEVSKI Boris V., 282, 283, 296, 302

TORTEL Jean, 252, 253, 331

TOURSEL Nadine, 181

TRIM John, 66

VAN DINE S.S., 260, 376, 400, 402

VANONCINI André, 378, 384

VARGAS Claude, 183, 184, 200, 234, 249, 350

VASSEVIÈRE Jacques, 181

VOUILLOUX Bernard, 83

ZARATE Geneviève, 87, 110, 116, 117, 164

Index des notions

Approche communicative, 13, 29, 30, 35, 36, 38, 39, 42, 50, 53, 56, 57, 60-71, 82, 88, 107, 122, 131, 165, 166, 201, 236, 464

Approche globale, 178, 179, 202, 218, 229, 231, 233, 463, 469

Autonomie, 29, 31, 32, 36, 38, 52, 54, 55, 66, 74, 79, 82, 85, 88, 93, 96, 119, 121, 123, 137-141, 155, 156, 159, 162, 163, 179, 236, 240, 253-265, 268, 319, 323, 330, 377, 382, 389, 406, 409, 446, 456, 462, 464, 468, 481, 494

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 37, 39-50, 53-62, 64-67, 71, 102, 103, 108, 111, 159, 165, 166, 207, 229, 234, 236

Champ littéraire, 26, 139, 141, 143-145, 149, 156, 201, 210, 213, 222, 235, 240, 244, 253-257, 261, 262, 271, 275, 280, 281, 282, 295, 296, 298, 309, 317, 321-325, 340, 341, 343, 346, 358, 377, 404, 407, 408, 442, 461, 462, 472, 495, 496

Champ paralittéraire, 345, 404

Civilisation, 21, 24, 34, 37, 70, 88, 98, 99, 100, 101, 106, 112, 114, 129, 147, 182, 191, 217, 219, 392,

Communication littéraire, 75, 76, 77, 78, 83, 85, 137, 238

Compétence :

Interculturel, VII, 12, 35, 43, 58, 59, 60, 61, 70, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 160, 166, 169, 193, 195, 204, 206, 219, 221, 234, 237, 239, 240

lectorale, I, 75, 77, 78, 82, 85, 120, 123, 137, 229, 238, 240, 304, 305, 306, 307, 310, 315, 316, 328, 330, 348, 369, 374, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 475, 476, 479, 484, 485, 493, 494

Conseil de l'Europe, 13, 29, 30, 31, 39, 40, 54, 55, 56, 67, 108

Couverture, 165, 166, 169-172, 177-179, 194, 200, 210, 213, 222, 230, 231, 239, 251, 263, 269, 300, 306, 311-315, 328, 331, 332, 334, 335, 337-347, 352,

- 358-360, 395-397, 407, 408, 416, 418, 427, 429, 430, 442, 470, 472, 473, 475, 481-484, 492, 496
- Culture**, VII, 11, 15, 17, 21, 28, 34, 35, 58, 66, 68, 70, 82, 97-101, 104, 107-118, 142, 151, 153, 154, 159, 160, 164, 180, 187, 193, 199, 220, 224, 236, 237, 243, 255-257, 308, 318, 330, 356, 372, 375, 481, 494
- Description**, I, 12, 32, 44, 54, 55, 58-60, 85, 88, 98, 102, 104, 105, 109, 114, 115, 148, 218, 219, 221, 231, 285, 326, 334, 335, 346, 391, 393, 396, 397, 400, 410-416, 419, 422-427, 430, 433, 434, 436-447, 456-461, 485, 487, 496
- Distanciation**, 115, 116, 148, 154, 155, 156, 160, 161, 326, 328, 346, 409, 465
- Document authentique**, I, 12, 27, 64, 70, 82, 86, 88-91, 96, 113, 120, 122, 161, 173, 175, 182, 187, 193, 213, 219, 220, 222, 228, 229, 233, 234, 467
- Dominante générique**, 314, 315, 329, 376, 386, 415, 444, 460, 469, 472, 479, 483, 484, 489, 492, 496
- Écrivain**, 72, 74, 76, 79, 116, 119, 139, 140-143, 147, 148, 156, 167, 181, 187, 194, 195, 204, 219, 229, 237, 238, 252, 256-258, 261, 262, 264, 266, 267, 272, 280, 292, 294, 297, 299, 301, 302, 305, 308, 310, 311, 314-316, 321, 322, 325, 327, 328, 335, 339, 342, 345, 358, 374, 383, 392, 394, 397, 399, 401-404, 408, 411-416, 423, 427, 429, 430, 431, 436, 443, 447, 458, 460, 469, 472, 489, 493, 495
- Éditeur**, 37, 141, 142, 169, 175, 178, 222, 231, 251, 270, 278, 280, 290, 302, 303, 305, 310, 313-315, 333, 335-347, 349, 354-359, 361, 366, 385, 395, 397, 399, 404, 410, 411, 418, 427, 429, 430, 433, 436, 472, 473, 483, 488, 496
- Építexite**, 302, 334-336, 339, 340, 346, 347, 359, 369, 470, 496
- Espèce générique**, VII, 145, 279, 297, 298, 299, 306, 307, 309, 316, 318, 324, 325, 328, 329, 332, 343, 370, 373, 377, 378, 380, 385, 386, 390, 398, 401, 403-410, 414, 416, 423-425, 442, 447, 460, 464, 468, 469, 471, 473-475, 479, 481, 483-487, 489, 491, 493-497
- Exercice**, 23, 24, 28, 50, 52, 61, 84, 89, 97, 113, 154, 167, 168, 175, 177, 204, 205, 225- 229, 231, 465, 474, 480, 484, 490
- Généricité**, I, VII, 279, 291, 301, 302, - 307, 309, 310, 314-318, 328, 376, 377, 405, 406, 408, 415, 447, 460, 461, 463, 468, 470, 471, 473, 474, 491, 496
- Genre**, I, VIII, 71, 76, 80, 89, 90, 144, 145, 153, 166, 179, 180, 184, 186, 191, 196-198, 200-202, 204-206, 208-213, 220, 234, 239, 245, 249, 251, 260-264, 267, 268, 271-276, 278-306, 308, 310-316, 322, 325, 328, 338, 346, 351-353, 356, 357, 359, 361, 364, 366, 368, 371-373, 376-382, 384, 386, 390, 396,

400, 401, 403, 405, 406, 409, 410, 415, 423, 427, 460, 463, 464, 468, 469, 472, 487, 490, 494, 495, 497

Grande production, 259, 260-262, 266, 268, 270, 274-277, 292, 309, 322, 324, 325, 342, 377, 408, 495

Habilité, 15, 42, 43, 122, 131-133, 137, 321, 383, 393, 402, 476

Institution de la littérature, 24, 103, 141-143, 145, 181, 182, 244, 249, 250, 264-267, 277, 321, 324, 326, 357, 400, 495

Lecture littéraire, 121, 136, 138, 139, 148, 150-157, 159, 160-162, 238, 328, 348, 374, 404, 462, 463, 464, 465

Littérature, I, III, VII, VIII, 3, 9, 11, 13, 14, 21, 24, 26, 28, 34-37, 55, 56, 64, - 74, 79-85, 90, 92, 93, 96-98, 100, 105, 106, 113, 114, 116-120, 136-141, 143, 144, 146, 152-154, 157, 160, 162-164, 166-185, 188, 189, 191-193, 196, 197, 199, 204, 206, 208-210, 212, 213, 215, 217, 218, 220-222, 225, 228, 229, 233, 234, 236-240, 243-255, 257, 260-265, 267-273, 275, 277-282, 289, 291-295, 302, 308, 317, 319-326, 329, 331, 332, 343-345, 347, 348, 350, 351, 353, 355, 357, 360, 364,-377, 381, 382, 384, 386, 399-403, 405-408, 411, 418, 426, 427, 442, 460, 462, 464, 467, 469, 472, 473, 475, 476, 479-481, 493, 495, 496

Manuel, 14, 27, 28, 35, 36, 37, 38, 51, 52, 54, 55, 63, 65, 83, 86-88, 92, 105-108, 113, 118, 128, 129, 137, 143, 145-147, 163-182, 185-196, 198, 199, 201-203, 211, 213-228, 230-232, 234, 239, 240, 274, 462, 469, 472, 485

Méthodologie, 14, 15, 22-24, 29-31, 38, 39, 42, 49, 50, 56, 57, 63, 64, 67, 131, 164, 165, 236, 237

Motivation, 28, 47, 52, 88, 155, 157, 158, 159, 287, 466, 467, 475

Paralittérature, I, 3, 81, 198, 210, 243, 244, 252-254, 263, 264, 267, 269, 271, 275, 277, 278, 291-294, 317, 319, 323, 324, 325, 326, 329, 331, 344, 348, 350, 357, 370, 376, 399, 407, 462, 495, 496

Paratexte, 150, 152, 153, 193, 196, 245, 292, 305, 307, 312, 315, 331, 333-340, 346, 347, 376, 377, 442, 462, 463, 467, 469, 470, 496

Participation, 52, 70, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 302, 303, 308, 311, 312, 314, 315, 316, 328, 381, 383, 387, 409, 426, 465, 475, 476

Péritexte, 306, 312, 325, 326, 328, 334, 335, 337, 338, 340, 346, 359, 369, 396, 405, 409, 471, 472, 474, 475, 478, 496

Perspective actionnelle, 29, 40, 50, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 71, 90, 135, 165, 166, 236, 464, 476

Polar urbain, I, VIII, 316, 378, 397, 398, 410, 411, 419, 420, 421, 422, 426, 433, 437, 438, 459, 461

Production restreinte, 143, 145, 154, 256, 258, 259-263, 265, 268, 270, 275,

276, 277, 282, 309, 317, 322, 323, 342, 346, 372, 377, 400, 406, 408, 495

Référentiel de compétence, 306, 396, 397, 444

Régime auctorial de généricité, 307

Régime éditorial de généricité, 313, 317, 318

Régime lectorial de généricité, 309

Remédiation, 131, 478

Roman légitimé, 1, 3, 397, 398, 399, 400, 402, 403, 405, 408-410, 414, 426, 427, 430, 431, 438, 461, 473-476, 491

Roman policier, 1, 3, I, V, VIII, I, 80, 146, 179, 186, 198, 199, 201, 203, 209, 212, 234, 249, 251, 253, 254, 260-262, 264, 267-278, 291, 293, 297, 299, 306, 312, 323, 328, 343, 344, 351, 367, 368, 372-387, 391-393, 395, 397-412, 414, 416, 418-424, 426, 427, 431, 432, 435, 438, 441, 442, 444, 460, 461, 463, 471-476, 483, 485, 487-489, 491-495, 497

Savoir-être, 31, 42, 43, 52, 70, 85, 93, 102, 103, 106, 107, 119, 221

Savoir-faire, 31, 42, 43, 52, 58, 70, 82, 85, 88, 93, 102, 104, 106, 107, 112, 120, 132, 142, 144, 157, 216, 221, 238, 330, 413, 470, 478, 488, 621

Savoirs, 31, 42, 43, 44, 52, 58, 82, 93, 103, 104, 105, 107, 144, 157, 330, 468, 478, 489, 494

Séquence descriptive, I, 427, 457, 458, 459, 460, 461

SGAV, 26, 27, 28, 86

Stratégie, 58, 76, 126, 127, 129, 131, 132, 135, 156, 222, 270, 483

Tâche d'apprentissage, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 58, 61, 62, 84, 85, 126, 129, 132-135, 141, 196, 202, 204, 205, 228, 326, 388, 401, 466, 476, 478, 484, 488

Valeur littéraire, 24, 138, 142, 144

Table des matières

Sommaire	VI
Introduction.....	3
Première partie : De la didactique de la littérature.....	11
1. La littérature au fil des évolutions méthodologiques	13
1.1. Un support pédagogique contesté	14
1.1.1. La méthode traditionnelle.....	15
1.1.2. La méthode des séries	17
1.1.3. La méthode directe	18
1.1.4. La méthodologie active	22
1.1.5. Les méthodologies audiovisuelles.....	25
1.2. Des relations apparemment apaisées	29
1.2.1. L'approche communicative.....	30
1.2.2. Le CECR, amorce d'une nouvelle approche ?	39
1.2.2.1. <i>Le Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	40
1.2.2.2. <i>Outils complémentaires du CECR</i>	54
1.2.2.3. <i>Approche par compétences ou perspective actionnelle</i>	56
1.2.2.4. <i>CECR et texte littéraire</i>	64
2. Un support pédagogique multiple	69
2.1. Littérature et communication	71
2.1.1. Communication littéraire et discours	72
2.1.2. La communication littéraire en classe	78
2.1.2.1. <i>Pluralité des situations de communication</i>	78
2.1.2.2. <i>Modifier le statut du texte littéraire</i>	82
2.2. L'authenticité du texte littéraire.....	86
2.2.1. Avantages et inconvénients de l'authenticité	87
2.2.2. Un document authentique particulier	90

2.3.	Littérature, culture et communication interculturelle	97
2.3.1.	Un document patrimonial	97
2.3.1.1.	<i>Culture versus civilisation</i>	98
2.3.1.2.	<i>Compétences culturelles et interculturelles</i>	101
2.3.2.	Développer une compétence interculturelle avec le texte littéraire.....	106
2.3.2.1.	<i>Une didactique interculturelle</i>	107
2.3.2.2.	<i>Faire l'expérience de l'altérité</i>	113
3.	Devenir lecteur de littérature en langue étrangère.....	120
3.1.	Lire un document écrit	121
3.1.1.	La lecture	123
3.1.1.1.	<i>Une perception physique du texte</i>	123
3.1.1.2.	<i>Comprendre l'écrit</i>	125
3.1.2.	La lecture en langue étrangère.....	128
3.1.2.1.	<i>Adaptation du lecteur</i>	129
3.1.2.2.	<i>Différentes stratégies</i>	133
3.2.	Lire un document littéraire.....	137
3.2.1.	De la valeur littéraire	138
3.2.1.1.	<i>Valeur interne, valeur externe</i>	139
3.2.1.2.	<i>Différentes institutions</i>	142
3.2.2.	Un mode de lecture particulier : la lecture littéraire.....	148
3.2.2.1.	<i>Du texte à sa réception</i>	148
3.2.2.2.	<i>Les processus de lecture</i>	150
3.2.2.3.	<i>La lecture littéraire</i>	152
3.2.2.4.	<i>Plaisir de lire</i>	157
4.	Le texte littéraire dans les manuels.....	163
4.1.	Au fil des manuels.....	166
4.1.1.	Un corpus diversifié	167
4.1.2.	Texte littéraire et texte de substitution littéraire.....	174
4.2.	Un panorama de la littérature.....	180
4.2.1.	Panorama auctorial	181
4.2.1.1.	<i>Écrivain patrimonial, écrivain à succès</i>	181
4.2.1.2.	<i>Du XII^e au XX^e siècle</i>	187
4.2.1.3.	<i>Et la francophonie</i>	191

4.2.2.	Différents genres pour différents usages	196
4.2.2.1.	<i>Diversité générique</i>	197
4.2.2.2.	<i>Différentes exploitations pédagogiques génériques</i>	201
4.2.2.3.	<i>Genre pour débutant, genre pour confirmé</i>	206
4.3.	De l'usage du texte littéraire	214
4.3.1.	Rubrique et thématique	215
4.3.2.	Visibilité du texte littéraire.....	221
4.3.2.1.	<i>La littérarité affichée</i>	223
4.3.2.2.	<i>Banalisation du texte littéraire</i>	226
4.3.2.3.	<i>Un juste milieu ?</i>	229
	Synthèse de la première partie.....	236
	Seconde partie : ... à la didactique des littératures	243
1.	Les frères ennemis.....	246
1.1.	Noms et surnoms.....	247
1.1.1.	La littérature	248
1.1.2.	Les littératures	249
1.2.	Champ et contre-champ	254
1.2.1.	Constitution d'un champ autonome	254
1.2.2.	D'un champ à l'autre.....	262
1.2.2.1.	<i>Deux champs complémentaires</i>	262
1.2.2.2.	<i>Champ de production littéraire et institution de la littérature</i>	264
1.2.2.3.	<i>Champ ouvert / champ fermé</i>	266
1.2.3.	L'ascension du roman	271
1.2.3.1.	<i>Un genre "dangereux" qui plaît aux lecteurs</i>	271
1.2.3.2.	<i>Complexité du genre romanesque</i>	276
1.3.	Genre, espèce générique, genericité.....	279
1.3.1.	La notion de genre.....	279
1.3.2.	Un héritage antique	285
1.3.2.1.	<i>Platon et Aristote</i>	285
1.3.2.2.	<i>Le genre au fil des siècles</i>	287
1.3.2.3.	<i>Questionner le genre</i>	289
1.3.3.	Le genre aujourd'hui	295

1.3.4.	Régimes de genericité.....	304
1.3.4.1.	<i>Le régime auctorial de genericité.....</i>	304
1.3.4.2.	<i>Le régime lectorial de genericité.....</i>	306
1.3.4.3.	<i>Le régime éditorial de genericité</i>	310
2.	À la recherche d'une frontière ?.....	317
2.1.	S'il faut une définition... ..	319
2.1.1.	Définir la littérature	320
2.1.2.	Paralittérature et double définition	322
2.2.	Localisation d'une distinction signifiante.....	330
2.2.1.	Le paratexte avant la lecture	331
2.2.1.1.	<i>Identifier le texte.....</i>	332
2.2.1.2.	<i>La couverture, vitrine du livre.....</i>	340
2.2.2.	Attirer le lecteur	347
2.2.2.1.	<i>Publicité et littérature</i>	348
2.2.2.2.	<i>Deux exemples de supports publicitaires</i>	350
2.2.2.3.	<i>La publicité au cœur du livre.....</i>	357
2.2.3.	Librairies et autres lieux	360
2.2.4.	Brouillage lectorial	369
3.	Le roman policier, un genre en transition	376
3.1.	Du roman policier au polar urbain	378
3.1.1.	Bref historique	378
3.1.1.1.	<i>De quelques ancêtres.....</i>	379
3.1.1.2.	<i>XX^e siècle et meurtres en série</i>	382
3.1.2.	Roman noir ou polar	385
3.1.2.1.	<i>Définir le roman policier.....</i>	386
3.1.2.2.	<i>Trois types dominants.....</i>	387
3.1.2.3.	<i>Le polar</i>	389
3.1.2.4.	<i>Ville et urbanité.....</i>	392
3.2.	Littérature noire, littérature blanche	399
3.2.1.	Honneur et déshonneur	400
3.2.2.	Ville noire, ville blanche	409
3.2.2.1.	<i>Description et urbanité.....</i>	410
3.2.2.2.	<i>Rouen à la sauce au sang.....</i>	416
3.2.2.3.	<i>Rouen en noir et blanc.....</i>	426

3.3. Panoramas urbains	438
3.3.1. Voir la ville.....	438
3.3.2. Une lignée de séquences descriptives	442
3.3.2.1. <i>Topographie et représentation</i>	442
3.3.2.2. <i>Un panorama structuré</i>	445
4. Les littératures au service de l'enseignement / apprentissage du FLE.....	462
4.1. Généricité et enseignement / apprentissage	464
4.1.1. Compétence lectorale et compétence générique	465
4.1.2. Le genre en didactique	468
4.1.3. Le cas du roman policier	471
4.2. Un projet de lecture par l'écriture	476
4.2.1. Public et cadre de l'expérience.....	476
4.2.2. « Rouen dans les livres, Rouen dans mon livre ».....	478
4.2.2.1. « <i>Les livres que j'aime</i> ».....	479
4.2.2.2. <i>Autour de l'objet-livre</i>	481
4.2.2.3. <i>Se retrouver dans les livres</i>	484
4.2.2.4. <i>Nouvelles policières</i>	488
Synthèse de la seconde partie	495
Conclusion	503
Références bibliographiques.....	509
Sitographie	524
Bibliographie des méthodes citées	526
Bibliographie des romans du corpus	528
Index des auteurs cités.....	529
Index des notions	532
Table des matières	536
Table des illustrations	541
Table des annexes	547

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1 : Niveaux communs de référence proposés par le <i>CECR</i> (2001)	41
Tableau 2 : Les compétences générales de l'utilisateur / apprenant (<i>CECR</i> , 2001).....	43
Tableau 3 : Les compétences communicatives langagières de l'utilisateur / apprenant (<i>CECR</i> , 2001)	45
Tableau 4 : Modèle à quatre compétences / composantes proposé par J.-C. BEACCO (2007 : 93).....	59
Tableau 5 : Extrait de la grille pour l'autoévaluation du <i>CECR</i> (2001 : 26-27).....	65
Tableau 6 : Relevé de la présence des textes littéraires dans les méthodes Clé international	170
Tableau 7 : Relevé de la présence des textes littéraires dans les méthodes Didier	171
Tableau 8 : Relevé de la présence des textes littéraires dans les méthodes Hachette Français langue étrangère.....	172
Tableau 9 : Occurrences triées par fréquence des citations d'auteurs dans les manuels...	183
Tableau 10 : Présence de la publicité dans la revue mensuelle <i>Lire</i> :	351
Tableau 11 : Présence de la publicité dans le quotidien <i>Le Monde</i> et son supplément hebdomadaire <i>Le Monde des Livres</i>	354
Tableau 12 : Répartition des achats de livre, des types d'acheteurs et des genres vendus par types de points de vente.....	364
Tableau 13 Répartition des achats de livre, des types d'acheteurs et des genres vendus par types de points de vente.....	364
Tableau 14 : Genres romanesques lus le plus souvent en France en 1997	371
Tableau 15 : Répartition des monuments décrits dans les romans du corpus policier et indications météorologiques	420
Tableau 16 : Répartition des monuments décrits dans les romans du corpus légitimé	432
Tableau 17 : Taille des extraits descriptifs	445

Figures

Figure 1 : Combinaison des différentes dimensions entrant en jeu lors de la réalisation d'une tâche communicative.....	48
Figure 2 : <i>Festival, livre de l'élève, niveau 2, pp. 10-11</i>	51
Figure 3 : <i>Scénario, livre de l'élève, niveau 2, pp. 16-17</i>	53
Figure 4 : La communication littéraire.....	77
Figure 5 : Description de la compétence de communication culturelle et interculturelle.	105
Figure 6 : Répartition proportionnelle des pages portant sur la littérature.....	173
Figure 7 : Présence des textes littéraires et des textes de substitution littéraire par manuel	176
Figure 8 : Répartition des écrivains par type.....	184
Figure 9 : Répartition des écrivains par type et par manuel.....	186
Figure 10 : Répartition des écrivains par siècle et par manuel.....	189
Figure 11 : Répartition des écrivains par siècle et par type	190
Figure 12 : Répartition des auteurs en fonction de leur appartenance	194
Figure 13 : Répartition des appartenances linguistiques et géographiques.....	195
Figure 14 : Répartition des genres classiques par manuel	198
Figure 15 : Répartition des genres policier et de science-fiction par manuel	199
Figure 16 : Répartition des différents genres présents dans les manuels	200
Figure 17 : Répartition des genres par niveaux.....	207
Figure 18 : Répartition des documents littéraires par niveau et par genre.....	212
Figure 19 : Exemple de texte littéraire signalé fortement	224
Figure 20 : Exemple de texte littéraire banalisé.....	227
Figure 21 : Exemple de texte littéraire signalé discrètement	230
Figure 22 : Le champ de production culturelle dans le champ du pouvoir et dans l'espace social selon P. BOURDIEU (1992 : 207)	259
Figure 23 : Degré de conformité au genre.....	290
Figure 24 : Degré d'identification aux genres roman policier et roman	291
Figure 25 : Influence théorique du thème, du mode et de la forme	300
Figure 26 : Comparaison de deux éditions d' <i>Œdipe roi</i>	311
Figure 27 : Représentation du continuum littéraire.....	327

Figure 28 : Texte et paratexte	336
Figure 29 : Exemples de première de couverture	343
Figure 30 : Exemples de couvertures mentionnant une publicité.....	358
Figure 31 : Positionnement symbolique et réel du livre littéraire dans le circuit de distribution commerciale	368
Figure 32 : Exemples de collections mettant en valeur l’ancrage géographique du roman	395
Figure 33 : Romans policiers dont la narration se déroule intégralement ou en partie à Rouen.....	416
Figure 34 : Romans policiers dont la narration se déroule intégralement ou en partie à Rouen.....	417
Figure 35 : Romans légitimés dont la narration se déroule intégralement ou en partie à Rouen.....	428
Figure 36 : Romans légitimés dont la narration se déroule intégralement ou en partie à Rouen.....	428
Figure 37 : Séquence descriptive 1, <i>Madame BOVARY</i> de G. FLAUBERT	448
Figure 38 : Séquence descriptive 2, <i>Bel-Ami</i> de G. de MAUPASSANT	450
Figure 39 : Séquence descriptive 3, <i>La main morte</i> de P. HUET	452
Figure 40 : Séquence descriptive 4, <i>Le fond de l’âme effraie</i> de G. LANGLOIS	454
Figure 41 : Premières de couverture des livres mis à disposition pour l’activité.....	482
Figure 42 : Document donné aux apprenants (identification générique de descriptions) .	486

Annexes

Table des annexes

1. Extraits de manuels (première partie).....	549
2. Présence du texte littéraire dans plusieurs manuels de français langue étrangère édités en France entre 2000 et 2008	557
a. Méthodes éditées par clé international	558
b. Méthodes édités par Didier	610
c. Méthodes édités par Hachette Français langue étrangère.....	626
3. Les « vingt règles » du roman policier.....	648
4. Extraits de manuel (seconde partie)	652
5. Nouvelles policières	656

1. Extraits de manuels (première partie)

- POISSON-QUINTON Sylvie, MAHÉO-LE COADIC Michèle, VERGNE-SIRIEYS Anne-Hélène, 2005 : *Festival, méthode de français, livre de l'élève, niveau 2*, Clé international, pp. 10-11.

unité
1
leçon
1

Paris en bateau-mouche

Écoutez et répondez

LA GUIDE : Bonjour messieurs-dames. Pendant une heure et quart, vous allez entendre une merveilleuse leçon d'histoire. Nous sommes ici au pont de l'Alma...

LA MÈRE : Loulou, le caméscope ? Où est-il ?

LE PÈRE : Il est là, dans mon sac.

LA MÈRE : Tu peux prendre le petit ? Vite ! Tu me prends avec lui ? [...]


LA GUIDE : À votre gauche, le Grand Palais. Le jardin des Tuileries et le musée du Louvre. Le vieux Louvre, le palais des rois de France, date du XIII^e siècle... [...]

À droite, le quai Voltaire. Et voici maintenant le Palais de l'Institut. Il date de 1663. Et l'Académie française. À gauche, le square du Vert-Galant avec la statue d'Henri IV. Le Vert-Galant, c'est lui.

L'ENFANT : Maman, il est où, Henri IV ? Qui c'est ?

LA MÈRE : Chut ! Loulou, le caméscope ! Vite ! [...]

LA GUIDE : Attention, nous arrivons au Pont-Neuf, le plus vieux pont de Paris. Il date de... [...]



1. Vrai (V), faux (F), peut-être (?). Justifiez votre réponse.

a. Regardez le plan page 11. Quand la guide dit « à droite », elle indique la rive gauche.	V	F	?
b. « Le vieux Louvre » date du XIII ^e siècle. » La construction commence en 1304.	V	F	?
c. Dans le bateau-mouche, la famille est en haut, sur le pont.	V	F	?
d. L'enfant est un petit garçon.	V	F	?
e. Le père s'appelle Jean-Louis.	V	F	?

2. Poser une question. Reliez une question à une réponse.

<p>a. On arrive quand ?</p> <p>b. Où sont les toilettes, s'il vous plaît ?</p> <p>c. Les tickets, ça coûte combien ?</p> <p>d. Qu'est-ce que c'est ?</p> <p>e. Ce pont date de quand ?</p> <p>f. Qui a le caméscope ?</p> <p>g. Vous payez comment ?</p>	<p>1. En bas à droite.</p> <p>2. C'est moi !</p> <p>3. Par carte bleue.</p> <p>4. À midi et demi.</p> <p>5. 7 euros.</p> <p>6. La statue du roi Henri IV.</p> <p>7. Du XIV^e siècle.</p>
--	--

Phonétique, rythme et intonation

Écoutez et répétez.

1. Rythme et intonation. L'enchaînement.

– Les toilettes, s'il vous plaît ? – Les toilettes, c'est en bas ? – Les toilettes, c'est en bas ou en haut ?

– Allez... – Allez, regarde papa – Allez, regarde papa et fais un sourire.

2. Le son [ɔ].

– Maman, on arrive quand ? Maman, tu m'entends ? On mange dans combien de temps ?

– Dans un moment. Patience !

– Maman, j'ai soif ! Et j'ai faim !

On arrive quand ?

10

dix

Noms

- un caméscope
- une claque
- un coca
- une escale
- la faim (avoir faim)
- l'histoire
- un palais
- un passager
- un roi
- la soif (avoir soif)
- un square
- une statue
- les toilettes

Adjectifs

- ancien, ancienne
- magnifique
- merveilleux, merveilleuse
- vieux, vieille

Verbes

- admirer qqn, qqch
- dater de...
- descendre
- écouter qqn, qqch
- longer qqch
- répondre qqch à qqn
- se taire
- tomber

Mots invariables

- en bas
- parmi

Pour communiquer

- Chut !
- Vite !
- Tais-toi !
- Oh là là !
- Zut ! (familier)

Manière de dire

- Prendre quelqu'un ou quelque chose en photo
- Le petit, la petite (l'enfant)
- Qu'est-ce que ça veut dire ?
- Faire pipi

Lisez et écrivez

Paris Étapes Croisières

Nous partirons du pont de Bir-Hakeim. Juste à votre droite, vous pourrez admirer la tour Eiffel. Nous longerons la rive gauche. Parmi les plus beaux ponts de Paris, le pont d'Iéna, le pont de l'Alma, le pont Alexandre-III...

Sur votre droite, vous verrez l'Institut et la célèbre Académie française puis à gauche, l'île de la Cité et le pont Saint-Michel. Notre premier arrêt sera l'escale de la Tourneille. Les passagers qui veulent visiter Notre-Dame de Paris devront descendre ici.

Sur l'île Saint-Louis, vous admirerez les magnifiques bâtiments du XVIII^e siècle. Nous reviendrons par la rive droite. À nouveau, l'île de la Cité. La passerelle des Arts. Nous arriverons enfin au Louvre. Les passagers qui veulent visiter le Louvre descendront ici.

Compréhension écrite

Lisez les explications et complétez le schéma.



Expression écrite

À partir de ces éléments, rédigez une publicité pour cette croisière sur la Seine.

- a. départs samedi ou dimanche
- b. embarquement : 12 h 30
- c. déjeuner en musique
- d. durée : 1 h 45
- e. adultes : 50 €, enfants -12 ans : 25 €
- f. tenue correcte exigée
- g. départ pont de l'Alma, rive droite
- h. prix nets, vin et service compris

Point Orthographe

Comment écrire l'impératif à la 2^e personne du singulier ?

1. Verbes en -er (+ ouvrir et offrir) : la 2^e personne du singulier perd son -s final (sauf dans « Vas-y »). – Appelle-moi – Allez, mange ! – Ecoute ! – Lève-toi ! – Dépêche-toi ! – Ouvre la porte !
2. Autres verbes : on garde le -s final. – Viens ! – Mets la table ! – Dis la vérité ! – Éteins la lumière – Bois quelque chose...

Répondez avec un impératif.

Exemple : Je peux sortir ? → Oui, sors.

- a. Je peux aller dormir chez Mélanie ? → ...
- b. Je prends quel journal ? → ...
- c. Qu'est-ce que je fais ? Je pars ? → ...
- d. Si tu veux, je parlerai le premier. → ...
- e. Il faut écouter ? → ...
- f. Je mets quelle jupe ? La noire ? → ...

- DUBOIS Anne-Lyse, LEROLLE Martine, 2008 : *Scénario, méthode de français, livre de l'élève, niveau 2*, Hachette Français langue étrangère, pp. 16-17.

COMPRENDRE ET

Agir

MODULE 1


LEÇON 1

A UN CONCOURS ? JE PARTICIPE !

Fondation Terre du Monde

Concours Jeunes aventuriers

Vous rêvez de partir en voyage, seul ou en équipe ?
Vous avez un projet ? Participez à notre grand concours ! Si vous gagnez, la Fondation Terre du Monde vous aidera à partir !



Conditions de participation et renseignements :
concours@terre-du-monde.fr / Tél. : 01 46 89 74 77.

— Fondation Terre du Monde, bonjour.
— Bonjour, Madame. Antoine Lévêque à l'appareil. Je vous appelle au sujet du concours « Jeunes aventuriers ».
— Est-ce que vous pourriez me renseigner ?
— Je vous écoute.
— D'abord, qui peut participer à ce concours ?
— Il est ouvert à tous les jeunes de 16 à 28 ans.
— Quel est votre projet ?
— Eh bien nous sommes deux, nous avons 22 ans et nous voudrions faire un reportage photo sur les hommes bleus du désert.
— Très bien. Dans quel pays voulez-vous aller ?
— En Libye.
— Pendant combien de temps ?
— Pendant les vacances d'été, de juillet à septembre. Heu... Quel est le premier prix ?
— Si vous gagnez, vous recevrez une aide financière de 2 500 euros.
— Et la date limite d'inscription, c'est quand ?
— Le 30 avril.
— Génial ! On s'inscrit comment ?
— Ne quittez pas, je vais prendre vos coordonnées pour vous envoyer un dossier.

1 **Observez cette affiche. Vrai ou Faux ?**

1. C'est une publicité pour une agence de voyages.
2. La Fondation Terre du Monde propose un concours.
3. On peut seulement téléphoner à la Fondation.
4. Le concours est ouvert à tous les publics.

2 **Écoutez. Antoine Lévêque appelle pour :**

1. remercier les organisateurs du concours.
2. se renseigner sur le concours.
3. inscrire un ami.

3 **Réécoutez et dites si c'est la secrétaire ou Antoine qui demande :**

1. quelle est la durée du voyage.
2. quelle est la récompense pour le gagnant.
3. quel est le dernier jour pour s'inscrire.
4. quelles sont les conditions de participation.
5. quelle est la destination.
6. quelles sont les modalités d'inscription.

4 **Recopiez et complétez le formulaire d'inscription d'Antoine Lévêque.**

TITRE DU PROJET *Les hommes bleus du désert*

Projet collectif Projet individuel

Nombre de participants : _____ Âge : _____

Type de projet : Sportif Humanitaire
 Scientifique Documentaire

Durée du projet : _____

Outils pour

► DEMANDER DES INFORMATIONS

- Pourriez-vous me renseigner ?
- Qui peut participer à ce concours ?
- Vous voulez partir quand ?

5 **À votre tour, téléphonez pour vous renseigner sur le concours ci-dessous. Jouez la scène à deux.**

Concours « L'Europe est à nous ! »

Vous souhaitez réaliser un projet dans un pays d'Europe ? Vous avez des idées mais vous avez besoin d'aide ? Nous avons peut-être des solutions pour vous ! Tous les projets nous intéressent, alors inscrivez-vous !

Inscription et renseignements :
 La Maison de l'Europe, concours « L'Europe est à nous »
 9, rue Jeanne d'Arc, 42000 Nantes, tél. : 02 40 28 65 49
www.maisondelurope.org

B

Antoine Lévêque
Tél. : 01.53.34.45.62
François Veber
Tél./fax : 01.53.90.87.19

Fondation Terre du Monde
6, rue des Saints-Pères
75279 Paris Cedex 06

Paris, le 8 mars

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiants en Langues et Civilisations Orientales et nous voudrions présenter notre candidature au concours "Jeunes aventuriers".

L'année dernière, nous sommes allés en Libye et au Niger et nous avons rencontré des Touaregs, un peuple nomade qu'on appelle aussi les hommes bleus, parce qu'ils portent souvent des vêtements de cette couleur. Nous connaissons un peu leur langue, le tamasheq, et nous aimerions retourner en Libye pour partager leur vie et leurs aventures. Notre objectif est d'accompagner une tribu pendant trois mois dans le désert. Nous avons aussi l'intention de faire un reportage photo et d'organiser à notre retour une série d'expositions dans différentes villes d'Europe.

Nous savons que ce projet est très coûteux mais une aide de votre Fondation nous permettra de le financer.

Vous trouverez ci-joint le dossier d'inscription complet.

Nous vous présentons, Madame, Monsieur, nos salutations respectueuses.

Antoine Lévêque, François Veber



6 Observez la présentation de cette lettre. Qui écrit ? À qui ?

7 Lisez la lettre. Il s'agit d'une :

1. lettre d'excuses.
2. lettre de motivation.
3. demande de renseignements.

8 Relisez. Vrai ou Faux ? Justifiez.

1. Antoine et François ont rencontré des Touaregs.
2. Les Touaregs s'appellent aussi les hommes bleus.
3. Ils aimeraient accompagner une tribu.
4. Le projet d'Antoine et de François ne coûte pas cher.
5. Ils veulent inviter des Touaregs en Europe.
6. Les expositions se feront seulement en France.

9 Relisez. Qu'ont-ils fait l'année dernière ? Qu'ont-ils l'intention de faire cette année ?

1. voyager au Niger.
2. faire un reportage photo.
3. rencontrer des Touaregs.
4. organiser une exposition.
5. apprendre la langue des Touaregs.
6. passer trois mois en Libye.
7. traverser le désert.
8. vivre avec des Touaregs.

Outils pour

► EXPRIMER UNE INTENTION

- Nous avons l'intention de faire un reportage.
- Notre objectif est d'accompagner une tribu.

► EXPRIMER UN SOUHAIT

- Nous avons envie d'aller vivre chez eux.
- Nous voudrions présenter notre candidature.
- Nous aimerions retourner en Libye.
- Nous souhaiterions partager leurs aventures.

Activité 1

10 Vous décidez de participer au concours « L'Europe est à nous ! » (voir Activité 5 p. 16). Par deux, définissez un projet, puis écrivez une lettre de motivation aux organisateurs.

11 Le grand jour est arrivé : vous êtes à l'aéroport, prêts à embarquer pour l'aventure. Un journaliste vous interviewe, vous et votre partenaire. Jouez la scène à trois.

- MONNERIE-GOARIN Annie, SCHMITT Sylvie (et alii), 2006 : *Métro Saint-Michel, méthode de français, livre de l'élève, niveau 2*, Clé international, p. 127.

Le journal à plusieurs voix

hugomaturin@marseille.yahoo.fr : J'ai décidé de ne plus regarder la télé. J'en ai assez de ces programmes débiles. Moi qui ne lisais pas, je viens de terminer mon troisième roman de la semaine. À propos, est-ce que ma télé intéresse quelqu'un ?

lucielepavec@paris.fraa.fr : Merci, j'en ai déjà deux.

hugomaturin@marseille.yahoo.fr : Deux, mais pour quoi faire ? On la regarde déjà trop !

lucielepavec@paris.fraa.fr : Je ne vous comprends pas. Vous refusez toutes les émissions en bloc, sous prétexte que certaines sont mauvaises.

wincendetelier@paris.fraa.fr : Et à quelle heure passent les bonnes ? 11 heures du soir, c'est bon pour ceux qui ne font rien. Moi, je travaille le lendemain...

jeannekeller@strasbourg.wanadoo.fr :

Et le magnétoscope alors, c'est fait pour qui ? En fait, la qualité des programmes n'est qu'un prétexte. Au fond, les émissions sérieuses, ça vous ennue, avouez-le !

lucielepavec@paris.fraa.fr : Moi j'avoue qu'une bonne série TV après une journée de travail, ça fait du bien... J'en regarde même deux fois par semaine.

Entrez sur le forum pour essayer de convaincre les participants de regarder des programmes qui vous intéressent.

Le coin des livres

Acide sulfurique, Amélie Nothomb

Les organisateurs planchèrent encore avant de se réunir en table ronde. On but des litres de café, on fuma.

— Le seul défaut de « Concentration », c'est que ce n'est absolument pas interactif, remarqua l'un d'eux.

— L'interactivité : ils n'ont que ce mot à la bouche depuis vingt ans.

— Et pour cause : le public adore participer. Il adore qu'on lui demande son avis.

— Comment rendre notre émission interactive ?

Il y eut un silence.

— C'est évident ! s'exclama quelqu'un. C'est au public de faire le travail des kapos ! [...]

— L'émission est sauvée, décréta le chef du symposium, mettant ainsi fin à la réunion.

Les nouveaux principes furent expliqués au public de manière à être compris même du dernier des crétins. Un présentateur souriant annonça avec enthousiasme que « Concentration » devenait son émission.

— C'est vous, désormais, qui sélectionnez les prisonniers. C'est vous qui choisissez ceux qui restent et ceux qui partent.

L'usage du mot « mort » était soigneusement évité.

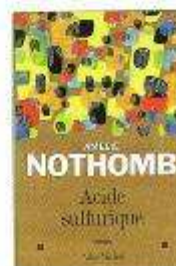
On vit ensuite apparaître une télécommande qui remplissait l'écran entier. On indiquait en rouge celles des touches qu'il fallait employer pour accéder au télétexte de « Concentration ». C'était très facile, mais comme on redoutait que certains n'y parviennent pas, on réexpliqua : « Il serait trop dommage de perdre vos voix pour un simple problème technique », dit le présentateur.

— Nous tenons à vous préciser que l'accès au télétexte de « Concentration » est gratuit, conformément au principe démocratique de notre émission, conclut-il avec un air gracieux. Les médias hurlèrent encore plus fort qu'ils ne l'avaient fait pour la naissance de l'émission : DERNIÈRE TROU VAILLE DE « CONCENTRATION » : LES KAPOUS, C'EST NOUS ! titre le principal quotidien. NOUS SOMMES TOUS DES BOURREAUX. POUR QUI NOUS PREND-ON ? lisait-on partout.

Un éditorialiste se fit plus vibrant que jamais : « J'en appelle à l'honneur de l'humanité, écrivait-il. Certes, elle est déjà tombée très bas en assurant un tel succès à l'émission la plus écœurante de l'Histoire. Mais face à tant d'abjection, j'attends de vous, de nous, le sursaut de l'honneur : que personne ne vote. J'appelle au boycott, sinon du spectacle, au moins de la participation à cette infamie ! »

© ÉDITIONS ALBIN MICHEL, 2005.

Comment le texte présente-t-il le monde des médias ?



L'AUTEUR

Amélie Nothomb est née au Japon mais est d'origine belge. En 1992, son roman *Hygiène de l'assassin* est accueilli avec un énorme succès. En 1999, *Stupeur et tremblements* est couronné Grand Prix de l'Académie française. Depuis, elle publie à peu près un roman par an.

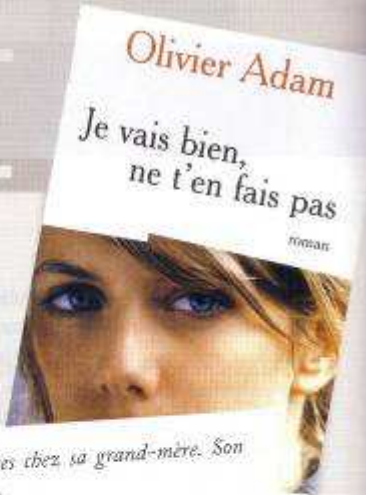
LE LIVRE

Ce livre imagine « Concentration » : la dernière née des émissions télévisées. On enlève des gens, on recrute des gardes, on filme !

- DUBOIS Anne-Lyse, LEROLLE Martine, 2008 : *Scénario, méthode de français, livre de l'élève, niveau 1*, Hachette Français langue étrangère, p. 60.

LEÇONS 7-8

LECTURE



Olivier Adam
**Je vais bien,
ne t'en fais pas**
roman

1 Observez l'illustration et répondez.
Que représente-t-elle ? À votre avis, de qui va parler le texte ?

2 Lisez le texte et cherchez des informations sur le cadre de l'histoire.
Quand et où se passe l'histoire ? Qui sont les deux personnages principaux (nom, âge) ?

3 Répondez et justifiez avec des phrases du texte.
Le texte :
1. fait le portrait physique de Claire.
2. décrit les pensées de Claire.

4 Que fait Claire ? Trouvez les phrases du texte correspondant aux actions suivantes.
1. Elle se promène.
2. Elle boit du thé avec sa grand-mère.
3. Elle se repose près d'un lac.
4. Elle lit un livre, assise par terre, dans le jardin.

5 Choisissez deux adjectifs pour décrire le caractère et les sentiments des personnages. Justifiez avec des phrases du texte.

1. Claire est :	2. Loïc est :
a. gaie.	a. courageux.
b. inquiète.	b. sûr de lui.
c. calme.	c. timide.
d. indécise.	d. énergique.

6 À quelle famille thématique appartiennent les mots *groseilles*, *framboises*, *cerisiers* ? Utilisez le contexte pour répondre.
1. plantes
2. animaux
3. objets

C'est l'été. Claire est en vacances chez sa grand-mère. Son frère jumeau, Loïc, n'est pas là...

Claire a juste vingt ans. Elle vient d'avoir son bac. C'est les vacances. Pour elle en tout cas. Parce que Loïc, lui, travaille. Il veut voyager. Claire est partie une semaine chez sa grand-mère, à la campagne. Il y a un grand jardin, des tas de fleurs, des groseilles et des framboises, des moutons dans le champ d'à côté, aucun vis-à-vis¹, juste le bruit des tracteurs. C'est reposant. Elle reste juste quelques jours. Elle lit sur la couverture, sous le cerisier, joue aux dames chinoises en prenant le thé avec sa grand-mère. Elle prend une route au hasard, la suit pendant une heure, puis fait demi-tour. Elle machonne² des brins d'herbe, le vent balaie les mèches sur son front. Elle s'arrête au bord d'un lac, sous les peupliers. Cinq jours très calmes comme ça. Elle ne pense pas à l'avenir. Que faire, où s'inscrire ? [...] Claire n'a jamais vraiment pensé qu'on pouvait faire quelque chose de sa vie, alors la manière d'y parvenir et les buts à se fixer, tout ça devient très flou³. Loïc, lui, sait ce qu'il veut. Il saura aussi pour elle.

Olivier Adam, *Je vais bien, ne t'en fais pas*, © éd. Le Dilettante, 2000.

1. Aucun vis-à-vis : pas d'autre maison en face.
2. Machonne : mange.
3. Flou : pas clair.

Stratégies de lecture

- Pour comprendre une description, posez-vous des questions : est-ce que le texte décrit une personne ? Un lieu ? Un objet ?
- Dans la description d'une personne, qu'est-ce que le texte décrit ? Son physique ? Son caractère ? Ses actions ? Ses sentiments ?
- Ne cherchez pas à connaître le sens exact de chaque mot mais essayez de trouver à quelle famille thématique il appartient (objets, personnes, plantes, animaux...).

60
suivante

2. Présence du texte littéraire dans plusieurs manuels de français langue étrangère édités en France entre 2000 et 2008

a. Méthodes éditées par clé international

GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2008 : *Écho, méthode de français*, Clé international, 2 niveaux publiés.

ABRY Dominique, FERT Catherine (et alii), 2007 : *Ici, méthode de français*, Clé international, 2 niveaux.

MONNERIE-GOARIN Annie (et alii.), 2006 : *Métro Saint-Michel, méthode de français*, Clé International, 2 niveaux.

AUGÉ Hélène (et alii), 2005-2007 : *Tout va bien ! Méthode de français, livre de l'élève*, Clé international, 4 niveaux.

POISSON-QUINTON Sylvie, MAHÉO-LE COADIC Michèle, VERGNE-SIRIEYS Anne Hélène, 2005 : *Festival, Méthode de français, livre de l'élève*, Clé international, 3 niveaux.

CUNY Flore, JOHNSON Anne-Marie / GALLIER Thierry, GRAND-CLÉMENT Odile (et alii), 2004 : *Belleville, Méthode de français, livre de l'élève*, Clé international, 3 niveaux.

GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2002 : *Campus, Méthode de français, livre de l'élève*, Clé international, 4 niveaux.

GIRARDET Jacky, CRIDLIG Jean-Marie, 2001 : *Panorama de la langue française, livre de l'élève*, Clé international, 4 niveaux.

GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2008 : Écho, méthode de français, Clé international, 192 p.

Niveau 1

Page	31	36	82 - 83 - 84	86
Surface et rubrique	5 % « Interactions » Amorce leçon	10 % « Écrits »	50 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	5 % « Interactions » Amorce leçon
Auteur et siècle	Jean-Paul Sartre (20 ^e)	Philippe Labro, Nancy Huston, Leïla Sebbar (20 ^e)	Paul Eluard, Guillaume Apollinaire, Guillevic, Louis Calaferte, Robert Melançon, Carol Lebel, André Duhaime, Grand corps malade (20 ^e)	Sempé, René Goscinny (20 ^e)
Nature du texte	Photo de l'auteur	2 reproductions de couvertures	Extraits de poèmes, haïkus, slam	Reproduction de couverture
Compétence travaillée	EO		CE EE	CE
Tâche	Identification de personnalités françaises		Compréhension, pastiche, expression personnelle, dessin, imaginer la suite	
Thème abordé par le texte	« Racontez-moi »	« Récits de vie »	« ...dans la poésie » « Regards / Recette / Zoom/ Haïkus / Souvenir »	« L'album des souvenirs »

Page	118	122 - 123 - 124		162 - 163	
Surface et rubrique	25 % « Bilan »	60 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	60 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	30 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	60 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons
Auteur et siècle	Colette (20 ^e)	Josiane Balasko, Marie-Anne Chazel (20 ^e)	Yasmine Reza (20 ^e)	Jules Romain (20 ^e)	Anna Gavalda (20 ^e)
Nature du texte	Biographie fabriquée	Extrait de pièces de théâtre et photo d'une représentation	Extrait de pièces de théâtre et photo d'une représentation	Extrait de pièces de théâtre et photo d'une affiche	Extrait de roman et reproduction de couverture
Compétence travaillée	CE	CE EO et EE	CE EO et EE	CE EE	CE EO et EE
Tâche	Compréhension	Compréhension, lecture à voix haute, pastiche	Compréhension, résumé, mise en scène, pastiche	Compréhension, pastiche, jeu du pastiche	Compréhension, résumé, expression personnelle
Thème abordé par le texte	Biographie	« ... au théâtre. Le cadeau »	« ... au théâtre. Les invités surprises »	« ... au théâtre. La consultation chez le médecin »	« ... dans les livres. Nouvelle »

Niveau 2

Page	5	6	36	63	122 - 123	
Surface et rubrique	10 % Présentation d'unité	10 % « Interactions » Amorce leçon	30 % « Écrits »	5 % « Interactions » Amorce leçon	70 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	20 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons
Auteur et siècle	Michel Serrault, Joëlle Goron, Peter Mayle (20 ^e)	Vassilis Alexakis, Nicolas Gaume (20 ^e)	Ted stanger (20 ^e)	Jules Verne (19 ^e)		Jean- Christophe Ruffin (20 ^e)
Nature du texte	Reproductions de couverture	Extraits de récit de vie	Extrait de récit de vie	Reproduction de couverture	Article de presse et questionnaire de Proust	Extrait de roman de science-fiction
Compétence travaillée		CE	CE		CE EO	CE EO
Tâche		Textes illustratifs	Compréhension Lexique		Compréhension expression personnelle	Compréhension rédiger un scénario
Thème abordé par le texte	« Entretenir ses relations »	« Langues étrangères... »	« Manières d'être... Le regard d'un américain »	Objets introuvables	« ... dans les romans. Roman à la carte »	« ... dans les romans. Science-fiction »

Page	124	162 - 163 - 164		
Surface et rubrique	80 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	50 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	50 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons	75 % « Évasion » Bilan d'un groupe de 4 leçons
Auteur et siècle	Fred Vargas, Patrick Modiano (20 ^e)	Tonino Benacquista (20 ^e)	Azouz Begag (20 ^e)	Marc Levy (20 ^e)
Nature du texte	1 extrait de roman policier et 1 extrait de roman, reproduction de couvertures	Extrait de roman et reproduction de couverture	Extrait de roman et reproduction de couverture	Extrait de roman et reproduction de couverture
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	CE EO	CE EO
Tâche	Compréhension, rédiger un scénario	Compréhension, expression personnelle, parler de soi	Compréhension, interprétation, expression personnelle, parler de soi	Compréhension, interprétation, expression personnelle, parler de soi
Thème abordé par le texte	« ... dans les romans. Policiers / Souvenirs et mystères »	« ... dans l'écriture. Une situation embarrassante »	« ... dans l'écriture. Une situation tendue »	« ... dans l'écriture. Une situation étrange »

ABRY Dominique (et alii), 2008 : *Ici, méthode de français*, Clé international, 128 p.

Niveau 1

Page	20 – 21	34	48	62	90
Surface et rubrique	70 % « à lire à dire »	85 % « à lire à dire »	75 % « à lire à dire »	30 % « à lire à dire »	45 % « à lire à dire »
Auteur et siècle	Bernard Friot, PEF (20 ^e)	Raymond Queneau, Jacques Charpentreau (20 ^e)	Jean Tardieu, Georges Perec (20 ^e)	Robert Desnos (20 ^e)	Victor Hugo (19 ^e)
Nature du texte	Extraits de poèmes	Extraits de poèmes	Extrait de théâtre, extrait de poème en prose	Extrait de poème	Poème
Compétence travaillée	CO	CO	CO	CO	CO
Tâche	Écoute, lecture expressive, pastiche	Écoute, lecture collective, collage à partir du poème	Écoute, lecture, jeu de la scène, mime du poème	Écoute et lecture	Écoute et lecture à plusieurs voix
Thème abordé par le texte	Politesse et conjugaison	La rue	Parler de soi	« Chant pour la belle saison »	« Fêtes de village en plein air »

Niveau 2

Page	17	20	34 - 35	45
Surface et rubrique	40 % « Communiquer »	70 % « à lire à dire »	70 % « à lire à dire »	60 % « Communiquer »
Auteur et siècle	Anna Gavalda (20 ^e)	Francis Bebey, Eric-Emmanuel Schmitt (20 ^e)	Bernard Werber (20 ^e) Marguerite Duras (20 ^e)	Bossuet, Fontenelle (17 ^e), Théophile Gautier, Jules Renard (19 ^e), Françoise Sagan (20 ^e)
Nature du texte	2 extraits de nouvelle (écrit et oral) et reproduction de couverture	Extrait de poème, extrait de roman	Extrait de roman	Courtes citations
Compétence travaillée	CO EO et EE	CO puis CE	CO EO	CE EO
Tâche	Compréhension, imaginer les personnages, pastiche	Compréhension orale, lecture, jeu de la scène	Compréhension orale, lecture à voix haute et jeu de la scène	Expression personnelle, débat
Thème abordé par le texte	« Projets de vacances »	« Qui es-tu ? »	Faire connaissance	« Le bonheur »

Page	48	62	76	90 - 91
Surface et rubrique	60 % « à lire à dire »	70 % « à lire à dire »	75 % « à lire à dire »	70 % « à lire à dire »
Auteur et siècle	Yasmina Reza (20 ^e)	Théodore Monod (20 ^e)	Frédéric Beigbeder (20 ^e)	Nancy Huston (20 ^e) René Barjavel (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de pièce de théâtre	Extrait de récit de voyage	Extrait de roman	Extrait de roman
Compétence travaillée	CO EO	CO et CE	CO et CE EO	CO et CE EO
Tâche	Compréhension, donner son avis, jouer la scène, intonation	Récitation	Compréhension, donner son avis	Compréhension, lecture et jeu de la scène, comparaison avec un enregistrement, donner son avis
Thème abordé par le texte	« Théâtre »	« À la découverte du désert »	La société de consommation	Le robot dans la société

MONNERIE-GOARIN Annie (et alii), 2006 : *Métro Saint-Michel, méthode de français*, Clé international, 160 p.

Niveau 1

Page	15	87
Surface et rubrique	5 % « Vocabulaire »	10 % « Vocabulaire »
Auteur et siècle	Joan K. Rowling (20 ^e)	Molière (17 ^e)
Nature du texte	Photo de l'auteur et de son livre	Illustration représentant une affiche de théâtre
Compétence travaillée	EO	
Tâche	Présenter la photo	
Thème abordé par le texte	« Les présentations »	« Les spectacles »

Niveau 2

Page	21	31	41	57	61
Surface et rubrique	60 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	55 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	30 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	40 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	10 % « à vous de jouer ! », phonétique
Auteur et siècle	Philippe Delerm (20 ^e)	Frédéric Beigbeder (20 ^e)	Michel Tournier (20 ^e)	Alice Ferney (20 ^e)	Jacques Prévert (20 ^e)
Nature du texte	Extrait et couverture du recueil de « souvenirs et impressions »	Extrait et couverture de roman	Extrait et couverture de roman	Extrait et couverture de roman	Poème
Compétence travaillée	CE EE ou EO	CE	CE	CE	CE
Tâche	Lecture compréhension Expression	Lecture compréhension	Lecture compréhension	Lecture compréhension	Lecture et écoute Phonétique
Thème abordé par le texte	Relations entre individus	Les relations d'entreprise	La grève	« Conversation amoureuse »	Liaisons et enchaînements

Page	67	77	87	93	113	123
Surface et rubrique	50 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	40 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	15 % « à vous de jouer ! », phonétique	65 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	55 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	5 % exercice de grammaire
Auteur et siècle	Christophe Lambert (20 ^e)	Benoît Duteurtre (20 ^e)	Eugène Ionesco (20 ^e)	Amin Maalouf (20 ^e)	Robert Bober (20 ^e)	Voltaire (18 ^e)
Nature du texte	Extrait et couverture d'essai	Extrait et couverture de roman	Extrait d'un recueil de textes dramatiques	Extrait et couverture de roman	Extrait et couverture de roman	Extrait qualifié de littéraire
Compétence travaillée	CE EO	CE	CE	CE	CE	CE
Tâche	Lecture compréhension Expression	Lecture compréhension	Lecture et phonétique	Lecture compréhension	Lecture compréhension	Grammaire
Thème abordé par le texte	« La société de la peur »	Voyage en France	Le son /R/	Les négociations	Petits artisans	L'opposition et la concession

Page	127	137	147
Surface et rubrique	65 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	30 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>	30 % « Le coin des livres », section <i>Documents</i>
Auteur et siècle	Amélie Nothomb (20 ^e)	Érik Orsenna (20 ^e)	Christian Bobin (20 ^e)
Nature du texte	Extrait et couverture de roman.	Extrait et couverture de roman	Extrait et couverture de recueil de textes poétiques
Compétence travaillée	CE	CE	CE
Tâche	Lecture compréhension	Lecture compréhension	Lecture compréhension
Thème abordé par le texte	La télévision	Création et récupération	Leçon de vie

AUGÉ Hélène (et alii), 2005 : Tout va bien ! Méthode de français, livre de l'élève, Clé international.

Niveau 1

(168 p.)

Page	22	104	129	131
Surface et rubrique	5 % « Lexique - prononciation »	80 % « Lire »	75 % « Lire »	60 % « Écrire »
Auteur et siècle	Jean Tardieu (20 ^e)	Stéphanie (20 ^e)		Muriel Bloch (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de poème	extrait de roman	Conte fabriqué	Conte
Compétence travaillée	EO	CE	CE	CE EE
Tâche	Mémorisation et récitation	Compréhension langue familière et orale		Pastiche
Thème abordé par le texte	« L'accent tonique »	La mode et l'écart parent enfant	Le plaisir de la lecture	« Devinette »

Niveau 2

(168 p.)

Page	25	31	38	47	62
Surface et rubrique	25 % texte 50 % paratexte Amorce leçon	20 % « parler »	10 % « Grammaire »	50 % Amorce leçon	75 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Anna Gavalda (20 ^e)	Marc Lambron, (20 ^e)	Jacques Prévert (20 ^e)	Boris Vian (20 ^e)	Charles Baudelaire (19 ^e), Antoine de St Exupery, Michel Mohrt (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de nouvelle et couverture recto- verso	Extrait de nouvelle	Poème	chanson	2 extraits de roman, 1 extrait de poème et une illustration de St Exupery
Compétence travaillée	CE EO ou E	CE EE	CE	CO EO	CO et CE EE
Tâche	Lecture à voix haute, imagination	Pastiche Récit oral auto évaluation	Conjugaison	Interprétation des mots valises	Travail de groupe Donner son avis, Synthèse des commentaires Lecture voix haute
Thème abordé par le texte	« Tu te souviens ? »	Raconter ses souvenirs	« Le message »	« Le progrès »	Exprimer ses sentiments

Page	66	80	91	102	105
Surface et rubrique	15 % Lexique prononciation	« Lire »	30 % « Lire »	80 % « Lire »	80 % Ouverture projet
Auteur et siècle		Jean-Claude Izzo (20 ^e)	Jules Verne (19 ^e)	Daniel Pennac (20 ^e)	Jean-Claude Izzo, Thierry Marignac, Françoise Laborde (20 ^e)
Nature du texte	Carte du tendre	Mention du titre d'un roman à propos de son adaptation	Extrait de roman de science-fiction	Extrait de roman	2 reproductions de couvertures 1 extrait de roman policier
Compétence travaillée	EE	CE	CE	CE	CE OE / EE
Tâche	Travail à partir d'une carte réactualisée fabriquée	Compréhension, donner son avis	Reconnaissance genre Lexique Donner son avis	Compréhension	Atelier d'écriture
Thème abordé par le texte	« Les cartes du Tendre »	Propositions culturelles	Le futur, les inconvenients du progrès	Réclamation et problème technique	« Série noire »

Page	108	110	119	132 - 133	138
Surface et rubrique	80 % Clôture projet	65 % Amorce leçon	70 % « Lire »	80 % « Situations »	20 % Civilisation
Auteur et siècle	Georges Simenon (20 ^e)	Jacqueline Harpman (20 ^e)	Martin Winckler (20 ^e)		Charles Perrault (17 ^e), Alphonse Daudet (19 ^e), Pierre Gripari, Henri Gougaud (20 ^e)
Nature du texte	2 extraits de romans policiers	1 extrait de roman, photo de l'auteur et reproduction de couverture	Extrait de roman	Conte fabriqué	1 illustration de conte, 2 incipits de contes, 1 jeu sur les titres
Compétence travaillée	EE (CE)	CE	CE EE ou EO	CE EE	CE EE ou EO
Tâche	Pastiche description et dialogue	Lexique et compréhension	Compréhension vocabulaire	Compréhension imaginer la suite	Compréhension, donner son avis, interculturel
Thème abordé par le texte	Description lieu et personnages Dialogue de policier	« Problème de santé »	La santé et la maladie	« Conte du bon vieux temps »	« L'heure du conte francophone »

Niveau 3

(160 p.)

Page	11	16	25	27	63	65
Surface et rubrique	12 % « Lire »	28 % « grammaire »	60 % Amorce leçon	25 % « grammaire »	20 % Amorce leçon	20 % « grammaire »
Auteur et siècle	Camille Laurens (20 ^e)	Tahar Ben Jelloun (20 ^e)	Blaise Cendrars (20 ^e)	Albert Memmi, Maxence Ferminé (Jacques Brel) (20 ^e)	Marie Darrieussecq, V. Khoury- Ghata (20 ^e)	Gustave Flaubert (19 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Reproduction texte publié dans quotidien	Extrait conte et reproduction du Douanier Rousseau	Extrait roman Poème (+chanson)	2 couvertures de roman	Extrait de roman (<i>Mme Bovary</i>)
Compétence travaillée	CE EE ou EO	CE	CO	CE		CE
Tâche	Reconnaissance généralisée et thématique	Grammaire	Compréhension et accueil authentique du texte	conjugaison	Illustration des exercices	Repérage expressions de lieu
Thème abordé par le texte	Présentation	Carte postale : description d'une scène de café à Tanger	« La légende des origines »	Déménagement	Choix de langue et expatriation	Voyage en fiacre dans Rouen

Page	66	96	110 - 111	120	123	124
Surface et rubrique	30 % « lexique »	18 % civilisation	65 % « Lire »	10 %	90 % « Lire »	75 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Robert Desnos, Paul Nougé (20 ^e)	Alfred de Musset (19 ^e), Pierre Reverdy, André Gide (20 ^e)	Philippe Delerm (20 ^e)	Pierre Bourdieu (20 ^e)	Marie Darrieussecq (20 ^e)	Michel Tournier (20 ^e)
Nature du texte	Poème et calligramme	Phrases célèbres	Extrait nouvelle et reproduction de couverture	Reproduction de couverture	nouvelle	Extrait de roman et reproduction de couverture
Compétence travaillée	CE	CE	CE	CE	CE EE	CE
Tâche	Figures de style	Donner son avis	Comparaison interculturelle. Lexique. Réflexion sur stratégie de compréhension, pastiche		Compréhension, résumé Rédaction suite	Compréhension, interprétation, lecture à voix haute
Thème abordé par le texte	Sur les mots	(Temps et) travail	Les gâteaux du dimanche	« La recherche dans tous ses états »	« Toi et moi en 2030 »	Découverte de la ville + recherche d'un travail

Niveau 4

(168 p.)

Page	9	11	15	24	27
Surface et rubrique	20 % « Objectifs »	15 % Première leçon	30 % « Ouvertures »	50 % « Bilan langue »	80 % « Ouvertures »
Auteur et siècle	Jules Verne (19 ^e), Maurice Leblanc (20 ^e)	Amélie Nothomb (20 ^e)	J.M.G. Le Clézio (20 ^e)	Jacques et David Ducoin (20 ^e)	André Breton (20 ^e)
Nature du texte	2 couvertures de romans associées à de courtes descriptions des personnages	Extrait d'interview sur la littérature et photo de l'auteur, forum littéraire fabriqué	Extrait descriptif de roman	Extrait de récit de voyage	Extrait de « texte littéraire » et couverture du livre
Compétence travaillée	CE EE ou EO	CE	CE EE	CE	CO EE
Tâche	Aucune concernant les couvertures. Identification des personnages	Lecture rapide, compréhension, registre de langue	Compréhension lecture pour le plaisir pastiche	Texte à trou, lexique	Compréhension orale, commentaire commun, pastiche
Thème abordé par le texte	Description	« Lu dans la presse » « Lu sur Internet »	Description de paysages	Récit de voyage	Décrire une personne

Page	28	31	34	36	51	55
Surface et rubrique	20 % « grammaire »	10 % « Lexique »	90 % « Pratiques »	50 % « Bilan langue »	100 % « Ouvertures »	5 % « Lexique »
Auteur et siècle	M. Duras, G. Simenon, M. Le Bris, B. Vian, J. Sternberg (20 ^e)	Emmanuelle Bernhein (20 ^e)	Charles Baudelaire, Stendhal (19 ^e), Cavanna (20 ^e)	Marc Blancpain (20 ^e)	Jean Cocteau (20 ^e)	Louis Aragon (20 ^e)
Nature du texte	Courts extraits de romans	Extrait de poème	1 poème 2 extraits d'essais	Extrait de roman	Extrait d'un texte théâtral	Extrait de poème
Compétence travaillée	CE	CE	CE	CE	CO EO	CO EE
Tâche	Relevé de verbes selon leur sens et leur temps, conjugaison	Document déclencheur	Compréhension Lecture à voix haute, donner son avis	Texte à compléter, lexique	Compréhension lexique, donner son avis, lecture expressive, débat	Document déclencheur
Thème abordé par le texte	Récit au passé	Décrire une personne	Rencontres	Description de sentiment	Le mensonge	Le passé et le futur

Page	56	68	70	74	75	84
Surface et rubrique	10 % « Pratiques »	« Pratiques »	20 % « Pratiques »	30 % « Ouvertures »	25 % « Ouvertures »	5 % « Bilan langue »
Auteur et siècle	Aimé Césaire (20 ^e)	Frédéric Beigbeder (20 ^e)	Michel Houellebecq (20 ^e)	Victor Hugo, Jules Renard (19 ^e)	François Rabelais (16 ^e)	Jean-Jacques Rousseau (18 ^e)
Nature du texte	Biographie fabriquée	Conférence sur un des romans de l'auteur	Extrait de roman	Courtes citations	Extrait de roman	Extrait de traité
Compétence travaillée	CE EE	CO EO et EE	CE EO EE	EO	CE EO	CE
Tâche	Compréhension et rédaction d'une biographie	Compréhension résumé, débat, rédiger une lettre argumentée	Exposé argumenté sur un sujet au choix. Le texte est un support.	Commentaire oral	Compréhension résumé oral fait à la classe par groupe, commentaire du sujet	Compréhension texte à trou, grammaire
Thème abordé par le texte	« Galerie de portraits »	« La pub en question »	La société de consommation	Le rêve	Utopie	« Si j'étais riche »

Page	87	92	97	98 - 99	106
Surface et rubrique	80 % « Ouvertures »	70 % « Pratiques »	50 % Amorce leçon	95 % « Ouvertures »	40 % « Ouvertures »
Auteur et siècle	Amin Maalouf (20 ^e)	Édouard Glissant (20 ^e)	Thierry Jonquet, Simonon, Sébastien Japrisot, Hervé Claude (20 ^e)	J.O. Tedesco, P. Cavalier, A. Covin, P. Boulle, G. Musso (20 ^e)	Thierry Jonquet (20 ^e)
Nature du texte	2 extraits d'essais	Interview d'un « écrivain caraïbe » et photo de l'auteur	4 couvertures de romans policiers	5 couvertures et présentation de romans	Extrait d'une conférence de l'auteur
Compétence travaillée	CE EE ou EO	CE EE et EO		CE EE ou EO	CE EO
Tâche	Compréhension donner son avis	Compréhension résumé, donner son avis		Compréhension donner son avis	Compréhension orale, résumé Débat Rédaction du fait divers lu par l'auteur
Thème abordé par le texte	Origines	La créolisation	« Nouvelles en série... noire »	Le roman noir	Un fait divers
					Humour et roman policier

Page	108	120	128 - 129		131
Surface et rubrique	30 % « Bilan langue »	40 % « Bilan langue »	85 % « Pratiques »	40 % « Pratiques »	15 % « Pratiques »
Auteur et siècle	Georges Simenon (20 ^e)	Jules Verne (19 ^e)	Arthur Rimbaud (19 ^e), Boris Vian, Jacques Prévert, Michel Onfray (20 ^e)	Pascal Bruckner (20 ^e)	Jean Grenier (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	2 extraits de roman	3 extraits de poèmes et 1 extrait de texte philosophique	1 extrait d'essai	Extrait d'un roman
Compétence travaillée	CE	CE	CE	CE EE	CE
Tâche	Texte à trou, lexique et grammaire	Texte à compléter	Parler de ses émotions, compréhension, commentaire, lecture à voix haute	Compréhension Analyse et restitution	Lecture plaisir en appui à l'atelier d'écriture
Thème abordé par le texte	Fait divers	La chasse au météore	« Sensations douces ou amères »	Les peuples	Une vision de la nuit

POISSON-QUINTON Sylvie, MAHÉO-LE COADIC Michèle, VERGNE-SIRIEYS Anne-Hélène, 2005 : *Festival, méthode de français, livre de l'élève*, Clé international.

Niveau 1 : aucun texte littéraire

(160 p.)

Niveau 2

(176 p.)

	117	1 page consacrée à cette activité « Civilisation »		Poème	EO ou EE	Atelier d'écriture de poèmes	Un concours de poésie sur Paris
	113	1 page « Civilisation »	Charles Perrault (17 ^e) Mme Leprince de Beaumont (18 ^e)	Titres de contes et résumés	CE EE ou EO	Réunir les titres et les résumés Lecture et comparaison de contes Ecriture d'un conte	« Les contes de fée »
Page							
Surface et rubrique							
Auteur et siècle							
Nature du texte							
Compétence travaillée							
Tâche							
Thème abordé par le texte							

Niveau 3

(176 p.)

Page	15	31	59	93	126
Surface et rubrique	60 % « Lisez et écrivez »	75 % « Lisez et écrivez »	70 % « Lisez et écrivez »	5 % « Expression personnelle orale ou écrite »	15 % « Bilan autocorrectif Grammaire et structure »
Auteur et siècle	Marcel Proust (19-20 ^e)	Jean Giono (20 ^e)	Jacques Lacarrière (20 ^e)	Jean de La Fontaine (17 ^e)	Émile Zola (19 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de récit de voyage	Extrait de fable	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE EE	CE EE	CE EE	EO	CE
Tâche	Compréhension recherche thématique interculturelle	Compréhension expression personnelle	Compréhension expression personnelle	Mémorisation récitation	Grammaire
Thème abordé par le texte	« Les cris de la rue »	« L'homme qui plantait des arbres »	« Ils sont comme ci, ils sont comme ça »	« Qu'est-ce qu'un ami ? »	Description

CUNY Flore, JOHNSON Anne-Marie / GALLIER Thierry, GRAND-CLÉMENT Odile (et alii), 2004 : *Belleville, Méthode de français, livre de l'élève*, Clé international.

Niveau 1 : aucun texte littéraire (144 p.)

Niveau 2 (139 p.)

Page	14	32	62	92	124 → 131
Surface et rubrique	20 % « Écrit »	80 % « Écrit »	80 % « Écrit »	70 % « Écrit »	70 % « Lecture »
Auteur et siècle	Georges Simenon (20 ^e)	Romain Gary (20 ^e)	Guy Tirolien (20 ^e)	Jean Genet (20 ^e)	
Nature du texte	Biographie fabriquée	Extrait de roman	Poème	Extrait de pièce de théâtre	Texte fabriqué en 4 parties
Compétence travaillée	CE	CE EE	CE	CE EE	CE EE et EO
Tâche	Biographie compréhension et lexicale	Compréhension Lexique, pastiche	Compréhension, résumé	Compréhension lexicale Expression,	Compréhension, résumé, donner son avis, conjugaison
Thème abordé par le texte	Biographie	Souvenir d'enfance et regard des autres	Colonisation, écart de conceptions sur l'éducation	Fausse accusation	« L'institut »

Niveau 3

(143 p.)

Page	16	18	28	38	54	64
Surface et rubrique	90 % « Compréhension écrite »	40 % « littérature »	100 % « littérature »	90 % « littérature »	100 % « littérature »	100 % « littérature »
Auteur et siècle		Christian Bobin (20 ^e)	Nathalie Sarraute (20 ^e)	Ronsard (16 ^e) Jules Supervielle (20 ^e)	Simone de Beauvoir (20 ^e)	Roland Barthes (20 ^e)
Nature du texte	Documents fabriqués présentés sous forme de pages	Extrait d'autoportrait	Extrait de roman	2 poèmes	Extrait d'auto-biographie	Extrait de <i>Mythologies</i>
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	CE	CE EO	CE EO	CE EO
Tâche	Genre, lexicque, compréhension, expression personnelle	Genre, lexicque, compréhension, expression personnelle	Ponctuation, lexicque, expression personnelle	Genre, lexicque, expression personnelle	Compréhension lexicque, expression personnelle	Lexique, expression personnelle
Thème abordé par le texte	Apprendre à se connaître	Autoportrait	Amitié et relations entre amis	Amour au 16 ^e et au 19 ^e Écart temporel dans les textes	Récit de voyage	Le catch

Page	72	74	90	100	110	122 → 129
Surface et rubrique	80 % « DELF »	100 % « littérature »	100 % « littérature »	100 % « littérature »	50 % « littérature »	70 % « Lecture »
Auteur et siècle		Jean-Noël Fenwick (20 ^e)	René Barjavel (20 ^e)	Victor Hugo (19 ^e)	Jean-Louis Aubert (20 ^e)	
Nature du texte	Critiques de livres	Extrait d'une pièce de théâtre	Extrait de roman	Extrait de discours	Chanson	Texte fabriqué en 3 parties
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	CE	CE	CE EO	CE EE et EO
Tâche	Expression personnelle	Lexique, compréhension	Compréhension, lexique, expression personnelle	Compréhension, Lexique, expression personnelle	Compréhension, Lexique, donner son avis, civilisation	Compréhension, donner son avis, imaginer une autre fin
Thème abordé par le texte	Donner son avis	Passion pour le travail	Écart entre produits naturels et chimiques	Appel à la fin de la guerre	« Vivant poème »	« Le monastère abandonné »

GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2002 : *Campus, méthode de français, livre de l'élève*, Clé international.

Niveau 1

(191 p.)

Page	78	108	166 - 167
Surface et rubrique	10 % « Décrire les choses »	5 % « parler de la famille »	75 % « Parler de ses lectures »
Auteur et siècle	Stendhal (19 ^e), Jean-Claude Grumberg (20 ^e)	Anton Tchekhov (20 ^e)	Jean-Marie Laclavetine, Alain Aucouturier, Amélie Nothomb (20 ^e)
Nature du texte	Reproductions de couverture	Reproduction de couverture	Couvertures de roman
Compétence travaillée	EO	EE	CE EE ou EO EE ou EO
Tâche	Compréhension des titres	Trouver d'autres titres	Donner son avis, Donner un conseil
Thème abordé par le texte	Les couleurs	Lexique de la famille	Les livres qui parlent des livres

Niveau 2

(191 p.)

Page	58	72 - 73		114 - 115	
Surface et rubrique	20 % « Comprendre et raconter un fait divers »	15 % lexique	25 % lexique	10 % « Apprendre le vocabulaire »	10 % « Apprendre le vocabulaire »
Auteur et siècle	Alexandre Dumas (19 ^e)	Georges Perec (20 ^e)	Philippe Soupault, Jacques Charpentreau (20 ^e)	Claude Roy (20 ^e)	Georges Perec (20 ^e)
Nature du texte	Article et illustration	Extrait d'autobiographie	Poèmes	Poème	Extrait
Compétence travaillée	EE ou EO	EE	EE	CE EE	CE EE
Tâche	Article à commenter, Atelier d'écriture	Pastiche	Compréhension analyse structurelle et pastiche	Pastiche	Compréhension Lexique, pastiche
Thème abordé par le texte	Le fait-divers comme genèse d'un roman	Découverte des mots	L'écriture poétique à partir d'un mot	Paris	La vie de quartier

Page	98	128	147
Surface et rubrique	10 % « Présenter un objet »	100 % « Comprendre les récits »	15 % Amorce de séquence
Auteur et siècle	Antoine de St Exupery (20 ^e)	J. de La Fontaine (17 ^e), H. de Balzac, V. Hugo, G. Flaubert (19 ^e) A. Nothomb (20 ^e)	Marie N'Diaye (20 ^e)
Nature du texte	Reproduction de couverture	Couvertures et extraits des incipits	Photo de l'auteur et couverture du roman
Compétence travaillée	EO	CE	CE
Tâche	Description, expression personnelle	Reformulation, conjugaison, suite à imaginer et association	
Thème abordé par le texte	Un objet témoin de votre époque	Les premières lignes d'un roman	Une année en France

Niveau 3

(175 p.)

Page	16 - 17		36	37	62 - 63	68
Surface et rubrique	15 % « faire des découvertes »	25 % « faire des découvertes »	10 % « Innovover »	10 % « écoutez le document »	75 % « Créer »	100 % « Agir »
Auteur et siècle	Interview de Mary Higgins clark (20 ^e)	George Simenon (20 ^e)	Paul Verlaine (20 ^e)	Jean-Louis Bauer (20 ^e)	Tahar Ben Jelloun (20 ^e)	Paul Dakeyo, Paul Eluard, Boris Vian, Rachid Boudjedra (20 ^e)
Nature du texte	article	Extrait de roman policier	Extrait de poème	Extrait de pièce de théâtre	Texte publié dans un quotidien	4 poèmes
Compétence travaillée	CE	CE EE	CE	CE et CO EO	CE EE	CE puis CO
Tâche	Repérage d'éléments du texte	Compréhension Atelier d'écriture	Pastiche, travail en groupe	Lecture, écoute et mise en scène	Structure texte, lexicque, description	Structure, explication titre, hypothèse interprétation, pastiche
Thème abordé par le texte	Pourquoi lire des romans policiers	Imaginer le meurtrier	« Se rencontrer »	« Se rencontrer »	« L'école »	« S'engager »

Page	70	74	86	88	89	105
Surface et rubrique	70 % « Agir »	75 % « Agir »	75 % « Comprendre »	20 % « Comprendre »	20 % « Comprendre »	10 %
Auteur et siècle	Alexandre Jardin (20 ^e)	Pierre Bourdieu (20 ^e)	Jean-Claude Izzo, Amin Maalouf (20 ^e)	Nancy Huston (20 ^e)	Nancy Huston (20 ^e)	Georges Perec (20 ^e)
Nature du texte	Extrait d'essai	Extrait d'un récit de souvenir	Extraits de romans dont un policier	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE	CE	CE EO	CE EO	CE EE	CE EE
Tâche	Compréhension	Compréhension reformulation	Compréhension Lexique, débat, argumentation	Lexique, expression écrite	Lexique, description	Imaginer la suite
Thème abordé par le texte	« Lire et faire lire »	« Un monde coupé en deux... »	« Métissages »	« Réfléchir à son apprentissage »	« Évoquez un lieu ou un objet lié à l'apprentissage »	« Partager sa vie »

Page	120	120-121	125	126	132
Surface et rubrique	10 % « Imaginer »	38 %	50 % « Imaginer »	50 % Bilan	75 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Daniel Pennac (20 ^e)	Emile Zola, Victor Hugo (19 ^e), Félicien Marceau (20 ^e)	Guillevic, Raymond Queneau, Robert Desnos (20 ^e)	Jean Mayoux, Jean Tardieu (20 ^e)	Patrick Modiano (20 ^e)
Nature du texte	Extrait d'un essai	3 extraits de romans	3 poèmes	Extrait de poème, Extrait de théâtre	8 extraits de romans
Compétence travaillée	CE EO	CE	CE EE	CE EE	CO CE
Tâche	Commentaire sur le texte	Compréhension, classement des verbes, typologie des textes	Compréhension, expression personnelle, pastiche	Suite à rédiger Phrases à finir	Lexique, compréhension, association de photos, écrire la suite, faire une exposition
Thème abordé par le texte	« Les droits imprescriptibles du lecteur »	« Reconnaissez les textes »	« Qui sont les poètes » et « Devenez poète »	Imagination, politesse	« Se souvenir en littérature »

Page	142 - 143		149
Surface et rubrique	75 % « Voyager »	40 % « Voyager »	20 % « Voyager »
Auteur et siècle	René Caillié (19 ^e) Paul Morand (20 ^e)	Blaise Cendrars (20 ^e)	Roland Barthes (20 ^e)
Nature du texte	2 extraits de récits de voyage	Extrait de roman	Extrait d'un essai
Compétence travaillée	CO CE	CO CE EE	CE EO
Tâche	Compréhension, titre, donner son avis, pastiche	Compréhension et travail sur les stéréotypes, jeu, expression personnelle	Compréhension, jeu de rôle
Thème abordé par le texte	« Lire un récit de voyage »	« Lire un récit de voyage »	« Puisque vous partez en voyage... »

Niveau 4 (174 p.)

Page	18 - 19		74 - 75	77	101 - 102 - 103
Surface et rubrique	30 % Documents écrits	30 % Documents écrits	70 % Documents écrits	50 % Bilan	80 % Documents écrits
Auteur et siècle	Philippe Delerm (20 ^e)	Guillaume Apollinaire (20 ^e)	Émile Zola (19 ^e)	Émile Zola, Charles Baudelaire, Friedrich Nietzsche, Gustave Flaubert (19 ^e), Antonin Artaud, Marcel Proust (20 ^e)	Yasmina Reza (20 ^e)
Nature du texte	Extrait d'une nouvelle	Poème et tableau de Matisse	Extrait d'essai critique	Citations sur l'art	Extraits d'une pièce de théâtre dont certains audios et photos
Compétence travaillée	CE EE	CE EO	CE EE	CE EE	CE et CO
Tâche	Étude des métaphores, pastiche	Compréhension imagination, exprimer son avis personnel	Compréhension champs sémantiques, pastiche	Interprétation, expression	Activités portent sur une critique de la pièce et la dernière réplique
Thème abordé par le texte	« La nourriture vue par des artistes »	« La nourriture vue par des artistes »	« Apprécier une œuvre d'art »	Pensées diverses sur l'art	« Une pièce au succès mondial (Art) »

Page	104 - 105	112 - 113	114 - 115	116 - 117	118 - 119	155
Surface et rubrique	70 % Documents écrits	75 % Documents oraux	70 % Documents écrits	75 % Documents écrits	65 % Documents écrits	55 % Documents écrits
Auteur et siècle	Pascal Quignard (20 ^e)	Raphaël Confiant, Philippe Claudel (20 ^e)	Amélie Nothomb (20 ^e)	Michel Houellebecq (20 ^e)	Raphaël Confiant (20 ^e)	A. de Tocqueville (19 ^e)
Nature du texte	Extrait roman et photos du film	Entretiens journalistes - écrivains	Extraits de roman	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait
Compétence travaillée	CE	CO EE	CE EO EE	CE EO et EE	CE EE	CE EO
Tâche	Compréhension et analyse de l'expression	compréhension Compte-rendu	Interprétation, compréhension, analyse linguistique, parler de soi, expression écrite	Compréhension et analyse du texte, lexic, débat, pastiche	Grille de lecture, lexic, étude linguistique, pastiche	Grille de lecture, linguistique, débat
Thème abordé par le texte	« J'aime le cinéma : quel film choisirez-vous ? »	L'écrivain antillais et l'Afrique – Pourquoi écrire	« Quel lecteur êtes-vous ? »	« Un écrivain qui se pose des questions... »	« La place sociale de l'écrivain »	L'opinion publique

GIRARDET Jacky, CRIDLIG Jean-Marie, 2001 : *Panorama de la langue française, livre de l'élève*, Clé international.

Niveau 1

(191 p.)

Page	58	76	79	101
Surface et rubrique	70 % « Civilisation »	25 % « Civilisation »	15 % Amorce leçon	20 % Grammaire
Auteur et siècle	Jacques Charpentreau, Jacques Prévert, Jean Tardieu (20 ^e)	Alphonse de Lamartine, Alfred de Vigny, Paul Verlaine, Charles Baudelaire (19 ^e) Paul Fort (20 ^e)	Jules Verne (19 ^e)	Paul Eluard, Géo Norge (20 ^e)
Nature du texte	3 poèmes	5 extraits de poèmes et photos	Couverture de roman	2 poèmes
Compétence travaillée	CE EE	CE EO et EE		CE EE
Tâche	Pastiche, relevé d'expression et expression personnelle	Compréhension lexicale, expression personnelle		Grammaire et pastiche
Thème abordé par le texte	« La poésie du quotidien »	« Poésie des paysages »	« Récit de voyage »	Pronoms personnels

Page	103	139	150	159
Surface et rubrique	10 % « Prononciation »	5 % « Prononciation »	10 % « Vocabulaire »	5 % « Prononciation »
Auteur et siècle	Philippe Soupault (20 ^e)	Rabelais (16 ^e)	Alain Bosquet (20 ^e)	Philippe Soupault (20 ^e)
Nature du texte	Poème	Citation	Poème	poème
Compétence travaillée	CO EO	EO	CE EE	CO EO
Tâche	Écoute et répétition	Répétition	Compréhension, interprétation, pastiche	Écoute et répétition
Thème abordé par le texte	« Voyage dans la lune »	« Les sons [f] – [v] – [p] »	Les marques et les objets	« Funèbre »

Niveau 2

(191 p.)

Page	9	28 - 29	39	74	76 - 77
Surface et rubrique	8 % Grammaire	50 % « Civilisation »	10 % « Prononciation »	25 % « vocabulaire »	50 % « Civilisation »
Auteur et siècle	Albert Camus (20 ^e)	Georges Courteline (19-20 ^e)	Jacques Charpentreau (20 ^e)	Eugène Ionesco, Jean-Paul Sartre (20 ^e)	Sylvie Chénu, Gérard Chatelain (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de théâtre	Extrait de poème	Extrait de théâtre, résumé et photo	Extrait de théâtre et photo
Compétence travaillée	CE	CE EO	CO EO	CE EE	CE EE
Tâche	Conjugaison	Compréhension mise en scène, jeu de rôle	Écoute et répétition, pastiche	Dessiner le décor de la pièce	Compréhension structure pièce
Thème abordé par le texte	Enterrement	Interrogatoire et enquête	« La réunion de famille »	« Mises en scène »	Scène de ménage

Page	95	103	104	106 - 107
Surface et rubrique	20 % « Vocabulaire »	15 % « Prononciation »	30 % « Civilisation »	20 % Amorce leçon 10 % « Projet »
Auteur et siècle	Annie Ernaux (20 ^e)	Victor Hugo, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine (19 ^e)	Yves Simon (20 ^e)	Raymond Queneau (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	3 extraits de poèmes	Extrait de roman	poème
Compétence travaillée	CE EE	CO	CE	CE EE
Tâche	Compréhension imagination	Compréhension interprétation, prononciation	Lecture, structure, compréhension	Interprétation, pastiche Lexique, pastiche
Thème abordé par le texte	« Sentiments et comportements »	Romantisme poétique	« Rêves de vie »	« La cuisine poétique »

Page	109	111	113	157
Surface et rubrique	25 % « Grammaire »	20 % « Vocabulaire »	20 % « Civilisation »	15 % Grammaire
Auteur et siècle	Philippe Soupault, Jacques Prévert (20 ^e)	Georges Perec, Jacques Charpentreau (20 ^e)	Norge (20 ^e)	Marcel Aymé (20 ^e)
Nature du texte	2 poèmes	1 poème, 2 extraits de roman	Poème	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE	CE EE	CE	CE
Tâche	Lecture, interprétation titre	Lecture, structure, pastiche	Lecture	Compréhension, conjugaison, suite
Thème abordé par le texte	« Tant de temps » / « Le message »	« Inventaire de la ville »	L'absurde	Récit au passé simple

Niveau 3

(160 p.)

Page	4-5	5	12	14	16
Surface et rubrique	30 % d'une double page Amorce leçon	35 % Amorce leçon	5 % « Projet »	20 % « Projet »	35 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Victor Hugo (19 ^e), André Breton, Jean Paulhan, Paul Éluard, (20 ^e)	Andrei Makine, François Cavanna (20 ^e)	Michel Leiris (20 ^e)	Guillaume Apollinaire, Georges Perec (20 ^e)	Michel Tournier (20 ^e)
Nature du texte	Courtes citations	Extraits de roman	Calligramme	Un calligramme et un extrait de roman	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE EO	CE EO		CE	CE EO
Tâche	Réflexion et expression	Réflexion et expression		Observation et pastiche	Compréhension structure texte conjugaison
Thème abordé par le texte	« Le poids des mots »	« À la découverte des mots d'une langue étrangère »	« Un dictionnaire personnel et original »	« Un dictionnaire personnel et original »	« Souvenirs, souvenirs »

Page	21	33	37	40	44	48
Surface et rubrique	20 % « Écrit »	50 % « Écrit »	25 % « Projet »	40 % Amorce leçon	90 % « Écrit »	20 % Projet
Auteur et siècle	Marcel Proust (19 ^e)	Gustave Flaubert (19 ^e), Claude Roy (20 ^e)	Victor Hugo, Stendhal (19 ^e), Saint-Exupéry (20 ^e)	Honoré de Balzac (19 ^e)	Amin Maalouf (20 ^e)	Bernard Werber, Michel Ragon (20 ^e)
Nature du texte	Extrait d'autobiographie	Extraits de romans	Reproductions autographes	Extrait de roman	Extrait de roman	Extraits de romans
Compétence travaillée	CE EE	CE EE		CE EE	CE EO	CE EE et EO
Tâche	Compréhension imagination, pastiche	Compréhension interprétation, réécriture, dessin		Compréhension dessin grammaire	Compréhension lexique, interculturel, expression	Compréhension comparaison des textes, expression personnelle
Thème abordé par le texte	« Souvenirs et littérature »	« Les rêves »	« Ce que révèle notre écriture »	« Vivre ensemble »	« Organisations sociales »	« Utopie »

Page	50	52	56 - 57	64	77	81
Surface et rubrique	15 % « Projet »	50 % Amorce leçon	50 % « Écrit »	35 % Amorce leçon	80 % Amorce leçon	10 % « Écrit »
Auteur et siècle	Jean-Jacques Rousseau (18 ^e)	Thierry Gaudin (20 ^e)	Jacques Sternberg (20 ^e)	Julien Gracq (20 ^e)	Yasmina Reza (20 ^e)	Victor Hugo (19 ^e)
Nature du texte	Extrait de traité	Extrait de roman	Extrait de nouvelle	Extrait de roman	Extrait de pièce de théâtre	Descriptif d'un roman
Compétence travaillée	CE EE ou EO	CE EE	CE EE	CE EE	CE EO	
Tâche	Lecture et commentaire, pastiche	Résumé, conjugaison, expression personnelle	Compréhension Imaginer la suite, comparaison avec la bande dessinée	Compréhension lexicale	Compréhension, interprétation, lecture à haute voix, expression personnelle	Vocabulaire
Thème abordé par le texte	« La propriété »	« Prévisions pour le XXI ^e siècle »	« Science-fiction »	« Au-delà du réel »	« Coups de cœur »	Le vocabulaire des arts plastiques

Page	85 - 86	99	104 - 105	112 - 113	116
Surface et rubrique	60 % « Projet »	30 % « Faisons le point »	60 % « Écrit »	50 % Amorce leçon	100 % « Écrit »
Auteur et siècle	Victor Hugo, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine (19 ^e), Guillaume Apollinaire, Paul Éluard (20 ^e)	Albert Camus (20 ^e)	Marcel Pagnol (20 ^e)	Molière (17 ^e), Jean-Claude Brisville (20 ^e)	Alexandre Jardin, André Gide, Philippe Labro (20 ^e)
Nature du texte	Extraits de poèmes	Extrait de roman	Extrait de pièce de théâtre	Extraits de 3 pièces de théâtre	Extraits de lettres romanesques
Compétence travaillée	CE EE	CE EE et EO	CE EE et EO	CE EO	CE EE
Tâche	Compréhension, recherche d'informations, présentation à la classe des poèmes	Compréhension imagination	Compréhension interprétation, imaginer la suite lexicale	Compréhension Comparaison, recherche en groupe	Compréhension, étude de correspondances
Thème abordé par le texte	« Un récital de poésie »	« Femmes et hommes »	« Cas de conscience »	« Savoir-vivre »	« Correspondance privée »

Page	128	131	140 - 141		143
Surface et rubrique	75 % « Écrit »	25 % « Oral »	60 % « Écrit »	50 % « Écrit »	40 % « Oral »
Auteur et siècle	Prosper Mérimée (19 ^e)	Daniel Pennac (20 ^e)	Patrick Modiano (20 ^e)	Alain Fournier (20 ^e)	
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de roman	Article sur la lecture
Compétence travaillée	CE EE	CE EO	CE EE et EO	CE EE et EO	CE EO
Tâche	Compréhension, interprétation, donner son avis, expression personnelle	Compréhension recherche en commun	Compréhension, Comparaison avec ses propres lectures, interprétation	Compréhension comparaison avec le texte précédent, expression personnelle	Compréhension Comparaison, débat, parler de soi
Thème abordé par le texte	« Les contes »	« L'argent »	« Le récit littéraire »	« Les rencontres »	« La lecture »

Niveau 4

(159 p.)

Page	6	8-9	15	19	20
Surface et rubrique	100 % « Analyses et commentaires »	55 % « Analyses et commentaires »	25 % « Dossier – débat »	20 % « Simulation »	75 % « Simulation »
Auteur et siècle	Michel Lacroix (20 ^e)	Philippe Labro (20 ^e)	Patrick Cauvin (20 ^e)	Alain Schifres (20 ^e)	Jean Rouaud (20 ^e)
Nature du texte	Extrait d'essai	2 extraits de roman autobiographique	Extrait de roman	Extrait de dialogue de roman	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE EE et EO	CE EE et EO	CE EE et EO	CE EE et EO	CE EE et EO
Tâche	Compréhension lexicale, résumé, réflexion interculturelle, pastiche	Compréhension, comparaison interculturelle, pastiche, donner son avis, lexicale	Compréhension, organisation d'un débat, donner son avis	Compréhension lexicale, imaginer la suite, jeu de rôle	Compréhension lexicale, commentaire, imaginer la suite
Thème abordé par le texte	L'action politique	Rites, règles, comportements	« Le regard de la littérature »	Accuser, se défendre	Conduire un débat

Page	23	28 - 29	40	42	44	46
Surface et rubrique	70 % « Projet »	35 % « Analyses et commentaires »	15 % « Simulation »	30 % « Simulation »	15 % « simulation »	10 % « Projet »
Auteur et siècle	Jean Anouilh (20 ^e)	Jean-Jacques Rousseau (18 ^e), Alexandre Dumas (19 ^e)	Patrick Besson (20 ^e)	Umberto Eco (20 ^e)	Alfred de Musset, Georges Sand (19 ^e)	Diderot (18 ^e), Émile Zola (19 ^e), Marcel Pagnol, Julien Green (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de pièce de théâtre	Extrait d'essai et de roman	Extrait de roman	Extrait d'un recueil de chroniques	Narration à propos du séjour à Venise des deux écrivains	Reproductions de tranches d'exemplaires
Compétence travaillée	CE EE	CE EE	CE EE	CE	CO	
Tâche	Compréhension réflexion thématique,	Compréhension interprétation, pastiche	Conjugaison, imagination, jeu de rôle	Compréhension lexicale, conjugaison	compréhension	
Thème abordé par le texte	La jeunesse d'aujourd'hui	« Âges d'or »	« Plaisir de raconter »	Anecdotes quotidiennes	« Un amour à Venise »	« Notes au jour le jour »

Page	48	51	53	56	81	94 - 95
Surface et rubrique	10 % « Projet »	20 % « Projet »	30 % « Analyses et commentaires »	100 % « Analyses et commentaires »	80 % « Analyses et commentaires »	Double-page « Projet »
Auteur et siècle	William Shakespeare (16 ^e – 17 ^e)	Jean Cau (20 ^e)	Alain Robbe-Grillet (20 ^e)	Alain Schifres (20 ^e)	Jean Giraudoux (20 ^e)	Jean-Bernard Pouy, Jean-Patrick Manchette (20 ^e)
Nature du texte	Courte citation	Extrait de chroniques	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de pièce de théâtre	Couvertures de romans et article sur le polar
Compétence travaillée		CE EO	CE EE	CE EE	CE EO	CE EE
Tâche		Réflexion thématique	Compréhension Comparaison avec d'autres romans	Compréhension lexicale, pastiche	Compréhension donner son avis, lexicale	Compréhension Lexique, pastiche
Thème abordé par le texte	« Notes au jour le jour »	L'art contemporain	Le Nouveau Roman	Images et représentations	Les raisons de la guerre	Cocktail pour un polar

Page	98	101	104	107	108	112
Surface et rubrique	100 % « Projet »	30 % « Analyses et commentaires »	30 % « Analyses et commentaires »	60 % « Dossier – débat »	80 % « Dossier- débat »	60 % « Simulation »
Auteur et siècle	Léo Malet (20 ^e)	Philippe Delerm (20 ^e)	Jean-Paul Sartre (20 ^e)	Claude Gagnière (20 ^e)	Alessandro Barrico (20 ^e)	Albert Camus (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de nouvelle	Extrait d'autobiographie	Extrait de récit	Extrait de roman	Lettre privée
Compétence travaillée	CE EE	CE EE	CE	CE EE et EO	CE EO et EE	CE EE
Tâche	Compréhension lexicale, portrait du personnage, comparaison avec d'autres oeuvres	Reformulation, lexicale, pastiche	Analyse des métaphores	Compréhension résumée, pastiche, donner son avis	Compréhension lexicale, imaginer la suite, réflexion interculturelle	Compréhension lexicale, reformulation
Thème abordé par le texte	« Le héros du roman policier »	« Plaisirs simples »	« Le jeune Sartre et les livres »	« Un canular »	« Déclaration d'amour »	« Lettres à un(e) confident(e) »

Page	116	120 - 122	128	129	137
Surface et rubrique	30 % « Simulation »	100 % « Projet »	80 % « Analyses et commentaires »	30 % « Analyses et commentaires »	60 % « Simulation »
Auteur et siècle	Jean-Claude Brisville (20 ^e)	Stendhal (19 ^e) Gustave Flaubert (19 ^e)	Paulo Coelho (20 ^e)	Voltaire (18 ^e)	Polly Platt (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de pièce de théâtre	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de conte	Extrait de récit
Compétence travaillée	CE EE	CE EO	CE EE et EO	CE EE	CE
Tâche	Compréhension Lexique, imaginer la suite, pastiche	Lecture et commentaire, comparaison avec l'adaptation cinématographique	Lecture, reformulation, interprétation du texte, comparaison avec le texte suivant	Comparaison avec le texte précédent, pastiche	Compréhension interprétation, jeux de rôle
Thème abordé par le texte	« Sujet d'inquiétude »	« Du roman au film »	Le secret du bonheur	La voies de la sagesse	« L'art de s'adapter »

b. Méthodes édités par Didier

DI GIURA Marcella, BEACCO Jean-Claude, 2007 : *Alors ?*, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, Didier, 2 niveaux publiés.

HEU Élodie, MABILAT Jean-Jacques, 2006 : *Édito*, Méthode de français, niveau B2 du CECR, Didier, 1 niveau.

MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves (et alii), 2004-2005 : *Connexions*, méthode de français, Didier, 3 niveaux.

LAVENNE Christian (et alii.), 2001 : *Studio*, méthode de français, Didier :

- ***Studio 60*, 3 niveaux**
- ***Studio 100*, 2 niveaux**
- ***Studio +*, 1 niveau.**

BERGER Dominique, SPICACCI Nerina, 2000 : *Accord*, méthode de français, Didier, 2 niveaux.

DI GIURA Marcella, BEACCO Jean-Claude, 2007 : Alors ?, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, livre de l'élève, niveau A1 du CECRL, Didier.

Niveau A1

(192 p.)

15	5 % « Des mots »	Victor Hugo (19 ^e)	Photo	5 % « De la lecture »	20	23	55
		Victor Hugo (19 ^e)		« Des textes »			« Découvertes »
		Victor Hugo (19 ^e)		Corneille, Racine (17 ^e), Victor Hugo (19 ^e)			
				Shakespeare (16 ^e)			
				Allusion à une réplique célèbre d'Hamlet			
				Noms mentionnés sur des plaques de rue			
				Article court fabriqué sur les Français et la lecture			
				CE			
				Localisation française			
				Identification du prénom de personnages célèbres			
				Présentations « À Paris »			
				L'infinitif			
				« La lecture en France »			

Niveau A2

(224 p.)

Page	202
Surface et rubrique	15 % Langues de France
Auteur et siècle	Peire Vidal (12 ^e)
Nature du texte	Extrait de poème en langue d'oc et traduction
Compétence travaillée	CO EO
Tâche	Compréhension, reconnaissance de proximité lexicale
Thème abordé par le texte	Amours courtoises

HEU Élodie, MABILAT Jean-Jacques, 2006 : *Édito, Méthode de français, niveau B2 du CECR*, Didier, 224 p.

Niveau B2

Page	25	27-28	40	57	65
Surface et rubrique	80 % « Civilisation »	70 % « Préparation au DELF B2 »	80 % « Civilisation »	25 % « Documents écrits et iconographiques »	5 % Amorce unité
Auteur et siècle	Montaigne (16 ^e), Descartes (17 ^e), Diderot, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, (18 ^e), Sartre, Camus (20 ^e)	Simone de Beauvoir (20 ^e)	Boris Vian (20 ^e)	Louis Aragon, Eric- Emmanuel Schmitt (20 ^e)	Gustave Flaubert (19 ^e)
Nature du texte	Photos, titres d'œuvres et dates	Extrait d'essai	Extrait de roman	Adaptation télévisée d'un roman d'Aragon	Citation
Compétence travaillée	EO	CE EO	CE	CE EO	
Tâche	Identifier les auteurs et leur œuvre principale	Compréhension lexique, donner son avis et argumenter	Compréhension vocabulaire	Compréhension vocabulaire, donner son avis	
Thème abordé par le texte	« Le jeu des philosophes »	Les femmes et le travail	L'amour dans la littérature	« Critiques télé »	« voyages »

Page	87	97	101	114-115	119
Surface et rubrique	25 % « Grammaire »	20 % « Production orale »	5 % Amorce leçon	80 % « Documents écrits et iconographiques »	5 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Alexandre Dumas (19 ^e)	Honoré de Balzac (19 ^e), Boris Vian (20 ^e)	Albert Camus (20 ^e)	Gustave Flaubert (19 ^e)	Michel de Montaigne (16 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Citations	Citation	Extrait de roman	Citation
Compétence travaillée	CE	EO		CE	
Tâche	Conjugaison	Donner son avis		Compréhension donner son avis	
Thème abordé par le texte	Arts	« A propos d'art »	« Quelle histoire »	La prise des Tuileries	« Un corps sain »

Page	134	137	152	173	188
Surface et rubrique	75 % « Documents écrits et iconographiques »	5 % Amorce leçon	75 % « Documents écrits et iconographiques »	10 % Amorce leçon	50 % « Documents écrits et iconographiques »
Auteur et siècle	Eugène Ionesco (20 ^e)	Victor Hugo (19 ^e)	Jules Renard (19 ^e)	Jean-Paul Sartre (20 ^e)	Michel Deville (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de théâtre	Citation	3 extraits de nouvelles	Citation	poème
Compétence travaillée	CE EE et EO		CE EE et EO		CO EO et EE
Tâche	Compréhension Vocabulaire pastiche		Compréhension, donner son avis, pastiche		Écoute, compréhension, vocabulaire lecture à voix haute, donner son avis, pastiche
Thème abordé par le texte	« Un corps sain »	« Nature »	Portraits d'animaux	« En société »	« Ostracisme »

MÉRIEUX Régine, LOISEAU Yves, 2004-2005 : *Connexions, méthode de français, livre de l'élève*, Didier, 192 p.

Niveau 1

Page	118-119	120	128-129
Surface et rubrique	30 % « Civilisation »	40 % Amorce leçon	35 % « Civilisation »
Auteur et siècle			Richard Guidry, Jacques Godbout, Cheik Hamidou Kane (20 ^e)
Nature du texte	Enquête sur la lecture en France	Texte fabriqué présenté sous la forme d'une page de roman	Extraits de romans francophones
Compétence travaillée	CE EO	CE	CE
Tâche	Commentaire de l'enquête et réalisation d'une enquête	Compréhension, jeu de rôle	Compréhension, lexique
Thème abordé par le texte	« Les Français et la lecture »	« Roman »	« La francophonie »

Niveau 2

Page	42- 43	52-53
Surface et rubrique	Amorce leçon	60 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Jules Verne (19 ^e)	J.M.G. Le Clézio (20 ^e)
Nature du texte	Interview au sujet d'un roman	Extrait de roman et reproduction de couverture
Compétence travaillée	CO	CE
Tâche	Compréhension	Compréhension lexicale
Thème abordé par le texte	« Le tour du monde en 80 jours »	« Ici et ailleurs »

Niveau 3

Page	13	16	22-23
Surface et rubrique	10 % Grammaire	30 % Civilisation	20 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Françoise Giroud (20 ^e)	Philippe Labro (20 ^e)	Marguerite Duras (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de roman présenté comme une photo d'un livre et photos du film
Compétence travaillée	CE	CE	CE EE
Tâche	Compréhension conjugaison	Compréhension Lexique, poésie du texte	Compréhension Donner un titre, imaginer la suite
Thème abordé par le texte	« Souvenirs »	« Décrire une personne »	« L'Amant »

Page	25	26	35	46 et 48	60	142
Surface et rubrique	10 % Écrit	20 % Écrit	10 % « Test »	80 % Écrit	5 % Oral	20 % Amorce leçon
Auteur et siècle	Claude Pujade-Renaud (20 ^e)	Marcel Proust (19 ^e -20 ^e)	Bertrand Visage (20 ^e)	Michel Piquemal / Martin Matije (20 ^e)	Anna Gavalda (20 ^e)	Alain Woodrow (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de nouvelle	Questionnaire de Proust	Court extrait de dialogue de roman	Extrait d'un album de jeunesse	Extrait d'interview	Extrait d'essai
Compétence travaillée	CE	CE	CE	CE	CE	CE EO
Tâche	Reformulation conjugaison	Compréhension reformulation	Compréhension grammaira	Compréhension donner son avis (Conjugaison)	Pastiche	Compréhension lexicque réflexion interculturelle
Thème abordé par le texte	Discours rapporté	Discours rapporté	Discours rapporté	« Famille »	« Peurs »	« Humour »

LAVENNE Christian, BÉRARD Évelyne (et alii), 2001-2004 : *Studio, méthode de français, livre de l'élève*, Didier.

Studio 60, niveau 1 et 2

(2001, 128 p.)

Page	49 Niveau 1	53 Niveau 2
Surface et rubrique	20 % « Comprendre, lire, parler »	5 % « Lire, parler »
Auteur et siècle	Jacques Prévert (20 ^e)	Jacques Prévert / André Pozner (20 ^e)
Nature du texte	Photo et conversation à propos d'un spectacle mettant en scène les poèmes	Reproduction de couverture et biographie fabriquée
Compétence travaillée	CO	EO
Tâche	Compréhension, grammaire	Raconter la vie de Jacques Prévert à partir d'informations biographiques
Thème abordé par le texte	« Critiques »	« Histoire d'une vie »

Studio 60, niveau 3

(2002, 128 p.)

Page	58	60	61	81
Surface et rubrique	5 % « Lire, parler »	5 % « Comprendre »	60 % « Découvrir »	20 % « Comprendre, écrire »
Auteur et siècle	Marcel Proust (20 ^e)	Jules Verne (20 ^e)	Émile Zola (19 ^e)	Alexandre Dumas (19 ^e)
Nature du texte	Mention du nom et de l'œuvre principale	Reproduction de couverture	Article écrit par Émile Zola sur sa vie quotidienne	Reproduction de couverture et critiques orales du roman
Compétence travaillée	EO	CO	CE et CO	CO EE
Tâche	Associer le personnage et son oeuvre	Associer l'image avec un dialogue	Associer le texte et des informations orales	Rédiger une critique du livre à partir de critiques enregistrées
Thème abordé par le texte	« Célébrités »	Identification d'objet	« Germinal »	« Votre critique »

Studio 100, niveau 1

(2001, 160 p.)

Page	23	83
Surface et rubrique	5 % « Informations »	« Découvrir »
Auteur et siècle	Victor Hugo, Léon Tolstoï, (19 ^e), Gabriel Garcia Marquez (20 ^e)	Marguerite Yourcenar (20 ^e)
Nature du texte	Reproduction de couvertures	Biographie fabriquée et photo
Compétence travaillée	EO	CO
Tâche	Identification de ce qui est français	Identification des photos
Thème abordé par le texte	Made in France	Événements

Studio 100, niveau 2

(2002, 191 p.)

Page	33
Surface et rubrique	20 % « Découvrir »
Auteur et siècle	Victor Hugo (19 ^e)
Nature du texte	Biographie fabriquée et photo
Compétence travaillée	CE et CO EO
Tâche	Comparaison de documents
Thème abordé par le texte	Biographie

Page	40- 41		72-73	100-101	136-137
Surface et rubrique	50 % « Poésie littéraire »	25 % « Poésie littéraire »	75 % « Poésie littéraire »	ç5 % « Poésie littéraire »	85 % « Poésie littéraire »
Auteur et siècle	Arthur Rimbaud (19 ^e), Jacques Prévert (20 ^e)	Paul Verlaine (19 ^e)	Denis Diderot (18 ^e), Raymond Queneau, Louis Aragon, Guillaume Apollinaire, René Fallet (20 ^e)	Charles Perrault, Jean de La Fontaine (17 ^e), Alphonse Daudet, Théophile Gautier, Gustave Flaubert, Michel Zevaco(19 ^e), Patrick Raynal, Jacques Sternberg, (20 ^e)	Christian Bobin, Milan Kundera, Albert Camus, Yves Simon, Marguerite Duras (20 ^e)
Nature du texte	Poèmes	Extraits de poèmes	Extraits de 2 poèmes et de 3 romans	Incipits de récits	Résumés fabriqués, extraits de romans
Compétence travaillée	CE	CE et CO	CE	CE	CE EO
Tâche	Lecture, compréhension	Compréhension Interprétation, donner son avis	Repérage des lieux cités sur un plan de Paris	Classer par genre et expliquer le choix effectué, Relier l'extrait et le titre	Association de résumés et d'extraits, identification du titre et explications
Thème abordé par le texte	« Le Cancre » et « Sensation »	« Il pleure dans mon cœur »	« Paris sera toujours Paris »	« Premières lignes »	« Romans »

Studio +
(2004, 160 p.)

Page	53 – 54 – 55		85	96-97	104
Surface et rubrique	75 % « Littérature »	85 % « Littérature »	30 % « Rubriques »	30 % « Littérature »	90 % « Récit »
Auteur et siècle	Albert Camus (20 ^e)	Albert Camus (20 ^e)	François Cavanna (20 ^e)	Georges Simenon (20 ^e)	Fred Vargas, Klotz, Jean-Claude Izzo (20 ^e)
Nature du texte	Biographie fabriquée et photo	7 extraits de romans, de préface, de pièce de théâtre et d'interview	Extrait de réflexion sur la langue	2 extraits de romans, présentation de l'auteur	Extraits de polars
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	CE	CE	CE
Tâche	Préparer un exposé à partir de la biographie	Lecture, donner son avis	Compréhension	Lecture libre	Lecture, compréhension
Thème abordé par le texte	« Exposé au présent historique »	« Albert Camus, un témoin de son temps »	le point-virgule	« George Simenon »	« Polars »

Page	141	142-143
Surface et rubrique	95 % « Récit »	95 % « Littérature »
Auteur et siècle		Marguerite Duras (20 ^e)
Nature du texte	Reproduction de fausse couverture et textes fabriqués sur le modèle de Gustave Flaubert	1 extraits de chanson et 3 extraits de romans, 1 reproduction de couverture
Compétence travaillée	CE EE	CE et CO
Tâche	Développer un chapitre parmi ceux proposés	Lecture et écoute des extraits, interprétation, donner son avis
Thème abordé par le texte	« Écriture d'une nouvelle »	« Marguerite Duras »

BERGER Dominique, SPICACCI Nerina, 2000 : *Accord, méthode de français, livre de l'élève*, Didier, 160 p.

Niveau 1

Page	28
Surface et rubrique	5 % « Grammaire »
Auteur et siècle	Jo Hoestland (20 ^e)
Nature du texte	Plaquette de présentation d'un roman jeunesse
Compétence travaillée	
Tâche	Grammaire
Thème abordé par le texte	La rentrée

Niveau 2

Page	23	32
Surface et rubrique	5 % « Manières d'être »	10 % « Écrit »
Auteur et siècle	Émile Zola (19 ^e)	Jean-Paul Sartre à Simone de Beauvoir (20 ^e)
Nature du texte	Photo d'un volume de la Pléiade	Lettre personnelle
Compétence travaillée		CE
Tâche	Choisir un cadeau français	Compréhension Plan du texte
Thème abordé par le texte	« Les cadeaux »	« Une lettre d'amour »

Page	52	70	125	126	133
Surface et rubrique	10 % « grammaire »	20 % « Écrit »	15 % Amorce d'unité	10 % Amorce de leçon	5 % «Écrit »
Auteur et siècle	Sempé (20 ^e)	Katherine Pancol (20 ^e)	Albert Camus, Jean Echenoz (20 ^e)	Marguerite Yourcenar, Daniel Pennac (20 ^e)	Michel Houellebecq (20 ^e)
Nature du texte	Reproduction de couverture	Texte commandé par un magazine féminin	Reproductions de couvertures	Noms d'acteurs culturels	Reproductions de couvertures internationales
Compétence travaillée		CE			
Tâche	Observation et grammaire	Compréhension	Association des couvertures avec leurs commentaires	Associer des noms et des fonctions	Observation
Thème abordé par le texte	« Les pronoms indéfinis »	Le bonheur	« L'explosion de la culture »	« L'explosion de la culture »	« L'explosion de la culture »

c. Méthodes édités par Hachette Français langue étrangère

DUBOIS Anne-Lyse, LEROLLE Martine / GUILLOUX Michel, 2008 :
Scénario, méthode de français, Hachette Français langue étrangère, 2
niveaux publiés.

**BERTHET Annie, HUGOT Catherine (et alii) / DOLLEZ Catherine, PONS
Sylvie, 2006-2007 :** *Alter ego, méthode de français*, Hachette Français
langue étrangère, 4 niveaux.

MENAND Robert (et alii), 2003-2004 : *Taxi ! Méthode de français, livre de
l'élève*, Hachette Français Langue Étrangère, 3 niveaux.

CAMPÀ Àngels (et alii), 2000 : *Forum, Méthode de français*, Hachette Français
Langue Étrangère, 2 niveaux.

CAPELLE Guy, DOLLEZ Catherine (et alii), 1999-2002 : *Reflets, méthode de
français*, Hachette Français langue étrangère, 3 niveaux.

DUBOIS Anne-Lyse, LEROLLE Martine / GUILLOUX Michel, 2008 :
Scénario, méthode de français, livre de l'élève, Hachette Français langue
étrangère, 160 p.

Niveau 1

Page	34	53	60	86
Surface et rubrique	35 % « Lecture »	20 % « Comprendre et agir »	35 % « Lecture »	35 % « Lecture »
Auteur et siècle	Anna Gavalda (20 ^e)	Sabine Kuegler (20 ^e)	Olivier Adam (20 ^e)	Guillaume Musso (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman et photo de l'auteur	Présentation de son roman	Extrait de roman et reproduction de couverture	Extrait de roman et photo de l'auteur
Compétence travaillée	CE	CE EO et EE	CE	CE
Tâche	Approche globale, compréhension stratégies de lecture	Compréhension donner son avis, expression personnelle	Approche globale, compréhension lexicale, stratégies de lecture	Approche globale, compréhension lexicale, stratégies de lecture
Thème abordé par le texte	Bien dans sa peau	« Livres »	Mon monde à moi	Journées chargées

- DUBOIS Anne-Lyse, LEROLLE Martine / GUILLOUX Michel, 2008 : *Scénario, méthode de français*, Hachette Français langue étrangère.

Niveau 2

Page	9	34	99	125
Surface et rubrique	5 % Introduction du manuel	35 % « Lecture »	40 % « Comprendre et agir »	50 % « Comprendre et agir »
Auteur et siècle	Victor Hugo (19 ^e)	George Perec (20 ^e)	Faïza Guène (20 ^e)	
Nature du texte	Photo de l'auteur	Extrait de roman et photo de l'auteur	Extrait d'interview et photo de l'auteur	Dialogue fabriqué
Compétence travaillée		CE	CO EE et EI*	CO EE et EI*
Tâche	Association d'image et de description	Approche globale, compréhension stratégies de lecture	Compréhension donner son impression, jeu de rôle	Compréhension donner son opinion, expression personnelle, jeu de rôle
Thème abordé par le texte	« Quiz culturel »	Soif d'indépendance	« Un jeune écrivain à la mode »	« Des livres voyageurs »

* Expression en Interaction

BERTHET Annie, HUGOT Catherine (et alii) / DOLLEZ Catherine, PONS Sylvie, 2006-2007 : *Alter ego, méthode de français*, Hachette Français langue étrangère, 192 p.

Niveau 1

Page	94 - 95	127	146 - 147	159
Surface et rubrique	« Carnet de voyage... »*	10 % « Carnet de voyage... »*	50 % Objectifs communicatifs et savoir-faire	« Carnet de voyage... »*
Auteur et siècle	Molière, J. de la Fontaine (17 ^e), Voltaire (18 ^e), J. Verne, E. Zola, V. Hugo (19 ^e), M. Pagnol, A. de St Exupéry (20 ^e)	Mymi Doinet (20 ^e)		
Nature du texte	Nom de personnalités françaises et courtes biographies	Poème jeunesse	3 extraits de récits de vie et reproduction de couverture	Texte fabriqué qui est présenté comme des mémoires
Compétence travaillée	CE EO	CE	CE et CO EE et EO	CE EO
Tâche	Identifier des personnalités et leur associer leur domaine de compétence	Lecture, compréhension, interprétation, pastiche	Compréhension, interprétation, phonétique, expression personnelle, pastiche	Donner son avis
Thème abordé par le texte	Les personnalités françaises	« Les couleurs »	« évoquer des souvenirs »	« Une maison dans mon cœur »

* thématiques et contenus socioculturels

Niveau 2

Page	25	84	89	112	120	137
Surface et rubrique	15 % « Carnet de voyage »*	50 % Amorce leçon	15 % « Carnet de voyage »*	70 % Amorce leçon	« Carnet de voyage »*	30 % « Carnet de voyage »
Auteur et siècle	Philippe Delerm (20 ^e)	Jérôme Bourguine, Nicolas Vanier (20 ^e)	Faïza Guène (20 ^e)			Tahar Ben Jelloun, André Velter, Andrée Chedid (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de récit et photo de l'auteur	2 reproductions de couverture et de quatrième avec résumé	Extrait et reproduction de couverture	Affiche et descriptif de la manifestation « lire en fête »	Présentation d'enquête	Extraits de poèmes écrits à l'occasion du <i>Printemps des poètes</i>
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	CE EO	CO EO	CE EO	CE EO et EE
Tâche	Compréhension	Observation, catégoriser les textes, compréhension, donner son avis	Compréhension comparaison interculturelle, expression personnelle	Compréhension observation, donner son avis	Compréhension expression personnelle	Compréhension lexicale, pastiche
Thème abordé par le texte	« Les amis, les amours »	« Le monde est à nous »	« Si j'étais... »	« (Éduc)actions »	« Les livres préférés des Français »	« Culture et fête en ville »

* thématiques et contenus socioculturels

Page	150	152 - 153
Surface et rubrique	15 % Objectifs communicatifs et savoir- faire	15 % « Carnet de voyage... »*
Auteur et siècle	Charles Perrault (17 ^e), André Gide, Jacques Brault (20 ^e)	Grand Corps Malade (20 ^e)
Nature du texte	Extraits de récits	Extrait d'un poème slamé
Compétence travaillée	CE	CO et CE
Tâche	Retrouver le genre d'un texte	Compréhension, donner son avis, mime du texte, réflexion interculturelle
Thème abordé par le texte	« Connaître différents genres d'écrits »	« Slam alors ! »

* thématiques et contenus socioculturels

Niveau 3

Page	12	22
Surface et rubrique	60 % Amorce dossier	35 % « Paroles en scène »
Auteur et siècle		Éric Rohmer (20 ^e)
Nature du texte	Texte fabriqué présenté comme un document authentique	Extrait de pièce de théâtre
Compétence travaillée	CO et CE EE	CE EO
Tâche	Compréhension résumé, réflexion interculturelle	Jouer la scène, jeu de rôle
Thème abordé par le texte	« Je séduis »	« Je séduis... »

Page	28	44	54	60	70	76
Surface et rubrique	75 % amorce dossier	75 % Amorce dossier	50 % « Paroles en scène »	75 % Amorce dossier	60 % « Paroles en scène »	10 % Amorce dossier
Auteur et siècle	Jacques Prévert (20 ^e)	J.M.G. Le Clezio (20 ^e)	Edmond Rostand (19 ^e)	Eugène Ionesco (20 ^e)	Eugène Ionesco (20 ^e)	David Diop (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de poème et biographie	Extrait de roman et biographie	Extrait de pièce de théâtre	Extrait de pièce de théâtre et reproduction de couverture	Extrait de pièce de théâtre	Extrait de poème
Compétence travaillée	CO EO	CE EO et EE	CE EO	CE EO et EE	CE EO	CE EO
Tâche	Compréhension lexicale, interprétation	Compréhension, interprétation, réflexion interculturelle	Prononciation, jouer la scène, jeu de rôle	Compréhension, expression personnelle	Jouer la scène, jeu de rôle	Compréhension, interprétation, expression personnelle
Thème abordé par le texte	La consommation	« J'apprends »	« J'apprends »	« Je m'informe »	« Je m'informe »	« J'agis »

Page	84	86	93	97	124	140
Surface et rubrique	20 % « outils pour... »	40 % « Paroles en scène »	20 % Amorce dossier	30 % « Outils pour »	60 % Amorce dossier	30 % Amorce dossier
Auteur et siècle	Alphonse Allais (19 ^e)	Jean-Paul Sartre (20 ^e)	Marguerite Duras (20 ^e)	Albert Camus, Marguerite Duras, Antoine de St Exupéry (20 ^e)	Georges Simenon (20 ^e)	Jacques Sternberg (20 ^e)
Nature du texte	Présentation de l'Académie A. Allais	extrait de pièce de théâtre	Quiz sur les artistes français	Quiz culturel	Extrait de roman et biographie	Extrait de conte et biographie
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	EO	CE EO	CE EO	CE EO et EE
Tâche	Compréhension simulation en groupe	Compréhension jouer la scène, jeu de rôle	Association de photos et de descriptions	Compréhension Création d'un quiz en groupe	Compréhension lexicale, expression personnelle, comparaison interculturelle	Compréhension , lexicale, interprétation, pastiche
Thème abordé par le texte	Les associations	« J'agis »	« Je me cultive »	« Testez votre culture générale »	« Je plaide »	« Je voyage »

Page	146-147	149	150	162 - 168	44 ; 92 ; 109 ; 124 ; 141
Surface et rubrique	60 % « Points de vue sur... »	20 % « Outils pour... »	60 % « Paroles en scène »	« Abécédaire culturel »	5 % Amorce dossier
Auteur et siècle	Jemia et J.M.G. Le Clezio, Nicolas Fargues, Vassilis Alexakis (20 ^e)	Jules Verne (19 ^e)	Jean Tardieu (20 ^e)		Jean de la Fontaine (17 ^e), Marcel Proust, Romain Rolland (19-20 ^e), André Gide, Julien Gracq (20 ^e)
Nature du texte	Extraits de romans	Extrait de roman	extrait de pièce de théâtre	Définition des genres littéraires, du roman policier et de la science-fiction	Courtes citations
Compétence travaillée	CE EE et EO	CE EO	CE EO	CE	CE
Tâche	Compréhension, interprétation, expression personnelle, réflexion interculturelle, pastiche	Compréhension, interprétation, expression personnelle	Jouer la scène, jeu de rôle		
Thème abordé par le texte	« Carnets de voyages »	« Je voyage »	« Je voyage »		

Niveau 4

Page	12	20	26	27	32
Surface et rubrique	30 % Amorce dossier	20 % « Objectifs grammaticaux »	40 % Amorce dossier	10 % Amorce leçon	85 % « Points de vue »
Auteur et siècle	Patrick Modiano (20 ^e)		Paul Eluard, Simone de Beauvoir (20 ^e)	Stendhal (19 ^e)	Jean-Paul Dubois (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	« Brèves » de l'histoire de France	Lettres personnelles et photos	Extrait de texte théorique	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE EO et EE	CE	CE EO	CE	CE EO
Tâche	Compréhension parler de soi, pastiche	Les registres de langue, conjugaison	Compréhension lexicale, donner son avis	Compréhension comparaison de texte	Compréhension lexicale
Thème abordé par le texte	« Racines »	« Les passés littéraires »	Privé	« De la naissance de l'amour »	Les tâches ménagères

Page	42	46	56	90	93
Surface et rubrique	20 % Objectifs communicatifs et savoir faire	30 % « Points de vue »	20 % Amorce dossier	60 % « Points de vue »	15 % « Objectifs lexicaux »
Auteur et siècle	Didier Daeninckx (20 ^e)	René Barjavel (20 ^e)	André Gide (20 ^e)	Colette (19 ^e), Marcel Proust, Françoise Sagan, Jean-Paul Sartre, Philippe Deleerm, français Cheng (20 ^e)	Amélie Nothomb (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait	6 extraits de « textes littéraires »	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE EO	CE	CE EO	CE EO et EE	CE
Tâche	Compréhension donner son avis	Compréhension Genre textuels, donner son avis	Compréhension, expression personnelle	Compréhension lexique, donner son opinion, pastiche	Lecture compréhension, expression personnelle, les métaphores
Thème abordé par le texte	« Mise en pièces »	Architecture	« Grandir »	« Révolution de palais »	« Les métaphores »

Page	94	101	108	149
Surface et rubrique	75 % « Techniques pour... »	45 % Amorce dossier	15 % « Objectifs lexicaux »	50 % « Abécédaire culturel »
Auteur et siècle	Nancy Huston (20 ^e)	Voltaire (18 ^e)	Faïza Guène (20 ^e)	
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait et biographie	Extrait de roman	Définition du roman moderne
Compétence travaillée	CE EO et EE	CE	CE	
Tâche	Compréhension, genres littéraires, donner son avis, éléments constitutifs d'un incipit, fiche de lecture	Compréhension, lexicque	Nuancer les propos d'un personnage	
Thème abordé par le texte	Plaisirs	« Convictions »	« Nuancer, modérer ses propos »	« Roman moderne »

MENAND Robert (et alii), 2003-2004 : *Taxi ! Méthode de français, livre de l'élève*, Hachette Français Langue Étrangère.

Niveau 1

(128 p.)

Page	27
Surface et rubrique	5 % « Communiquez »
Auteur et siècle	Jacques Prévert (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de poème
Compétence travaillée	CE
Tâche	Pastiche
Thème abordé par le texte	« Le coin des artistes »

Niveau 2

(128 p.)

Page	62-63
Surface et rubrique	5 % Document déclencheur
Auteur et siècle	Colette, Sacha Guitry, Stanislaw Ignacy Witkiewicz (20 ^e)
Nature du texte	Courtes citations
Compétence travaillée	CO et CE
Tâche	Lecture et écoute
Thème abordé par le texte	Les voyages, pour ou contre

Page	68-69
Surface et rubrique	20 % Document déclencheur
Auteur et siècle	Valéry Larbaud, Romain Gary (20 ^e)
Nature du texte	Poème et extrait de roman
Compétence travaillée	CE
Tâche	Lecture, reconnaissance du genre, lexicale, compréhension
Thème abordé par le texte	Les villes
	66
	20 % en tête de leçon
	Maguy Ronan (auteur non identifié)
	Poème
	CE
	Compréhension
	Rêves de voyages impossibles

Niveau 3

(160 p.)

Page	12-13	60
Surface et rubrique	30 % Document déclencheur	20 % Document déclencheur
Auteur et siècle	Richard Morgiève, François Cavanna (20 ^e)	Guillaume Apollinaire (20 ^e)
Nature du texte	Extraits de romans	Extrait de poème
Compétence travaillée	CE	CE
Tâche	Compréhension et comparaison et lexicale, conjugaison	Lecture, recherche d'informations
Thème abordé par le texte	« Mon père, ce héros »	Le temps de travail

Page	67	100	118	125	136
Surface et rubrique	35 % Document déclencheur	50 % Document déclencheur	25 % Document déclencheur	20 % Document déclencheur	25 % Document déclencheur
Auteur et siècle	Jean-Paul Sartre, Albert Camus (20 ^e)	Montesquieu (18 ^e), Pierre Daninos (20 ^e)	Émile Zola (19 ^e)	Paul Valéry (20 ^e)	Frédéric Lenoir (20 ^e)
Nature du texte	Extraits d'essai et de journal de voyage	Extraits de romans	Extrait de roman	Extraits d'essai	Reproduction de couverture et quatrième de couverture
Compétence travaillée	CE CO	CE	CE	CE	CE
Tâche	Lecture, comparaison, lexique	Lecture avec anticipation, compréhension, lexique	Compréhension lexique	Lexique, compréhension	Compréhension observation de couverture
Thème abordé par le texte	« Le blues du citadin »	« Bizarre, vous avez dit bizarre ! »	La machine et l'avenir	Les musées	« Nouvelles spiritualités »

CAMPÀ Àngels (et alii.), 2000 : *Forum, méthode de français, livre de l'élève*, Hachette Français Langue Étrangère.

Niveau 1

(210 p.)

Page	183
Surface et rubrique	10 % « Pause-jeux »
Auteur et siècle	Annie Ernaux (20 ^e)
Nature du texte	Extrait modifié (absence de ponctuation)
Compétence travaillée	CE
Tâche	Mettre la ponctuation et lecture à voix haute
Thème abordé par le texte	« Noir sur blanc »

Niveau 2

(128 p.)

Page	40	110
Surface et rubrique	30 % « S'exprimer »	10 % « Grammaire »
Auteur et siècle	Jacques Vallet (20 ^e)	
Nature du texte	Présentation du roman (polar) et reproduction de la couverture	Exercice
Compétence travaillée	CE	EE
Tâche	Compréhension, donner son avis, modification du texte	Grammaire, conjugaison
Thème abordé par le texte	« Critiques »	fête du livre et de la lecture

Niveau 3

(175 p.)

Page	49	54	77	78	80
Surface et rubrique	2 % « Débats »	70 % Document	20 % « Débats »	20 % « Débats »	15 % « Écrit »
Auteur et siècle	Voltaire (18 ^e)	Philippe Delerm (20 ^e)	Charles Baudelaire (19 ^e)	Voltaire (18 ^e)	Victor Hugo (19 ^e)
Nature du texte	Courte citation	Extrait de texte court	Extrait d'un texte en prose et d'un poème	Extrait d'un texte philosophique	Extrait d'un poème
Compétence travaillée	CE EO	CE EO	CE EO	CE EO	CE EO
Tâche	Compréhension, donner son avis	Lecture et compréhension, lexicale, culture	Lecture et compréhension, débat	Typologie, lecture et compréhension, débat	Commentaire, donner son opinion, lecture, compréhension
Thème abordé par le texte	« La foi en la religion »	« La foi dans le bonheur »	« Le point de vue du poète »	« Un peu de philosophie »	« Vive la liberté »

Page	82-83	85	134	158	164
Surface et rubrique	25 % Document	20 % « Grammaire »	30 % Document	80 % « Débat » et « écrit »	30 % « Grammaire »
Auteur et siècle	Gustave Flaubert (19 ^e)	Stendhal (19 ^e)	André Chamson (20 ^e)	Vladimir Volkoff (20 ^e)	Erik Orsenna (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait de nouvelle	Extrait de récit
Compétence travaillée	CE	CE	CE	CE EO	CE
Tâche	Lecture, compréhension, typologie, conjugaison, lexique	Conjugaison	Lecture, grammaire, dessiner le paysage décrit	Parler de soi, lecture compréhension, lexicale, conjugaison, débat, pastiche	Lecture, pastiche, lexicale
Thème abordé par le texte	« Emma Bovary »	« La fièvre de madame de Rênal »	« Le village »	« Le français vu par les étudiants »	« Le français, ça pétille ! »

CAPELLE Guy, DOLLEZ Catherine (et alii), 1999-2002 : *Reflets, méthode de français, livre de l'élève*, Hachette Français langue étrangère.

Niveau 1

(224 p.)

Page	37	53	69	85	101	181
Surface et rubrique	10 % « Des mots pour le dire »	15 % « Des mots pour le dire »	10 % « Des mots pour le dire »	10 % « Des mots pour le dire »	15 % « Des mots pour le dire »	15 % « Des mots pour le dire »
Auteur et siècle	Philippe Soupault (20 ^e)	Jacques Prévert (20 ^e)	Raymond Queneau (20 ^e)	Philippe Soupault (20 ^e)	Raymond Queneau (20 ^e)	Jacques Prévert (20 ^e)
Nature du texte	Poème	Poème	Poème	Poème	Poème	Poème
Compétence travaillée	EO	EO	EO	EO	EO	EO
Tâche	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire
Thème abordé par le texte	Les jours de la semaine	Famille et description corporelle	« En ville et sur la route »	« Une journée bien remplie ! »	« Conseils aux touristes »	« Dans la nature »

Niveau 2

(224 p.)

Page	20	62	118	128	146
Surface et rubrique	30 % « Littérature »	60 % « Littérature »	50 % « Littérature »	85 % « Écrit »	50 % « Littérature »
Auteur et siècle	Albert Camus (20 ^e)	Michel Le Bris, Eugène Guillevic (20 ^e)	Maryse Condé (20 ^e)	Michel Tournier (20 ^e)	Jacques Brel (20 ^e)
Nature du texte	Extrait de roman	Un extrait de roman, trois poèmes	Extrait de roman	Extrait de roman	Chanson
Compétence travaillée	CE EE	CE EO	CE	CE EE	CE EO
Tâche	Compréhension, vocabulaire, pastiche	Compréhension, vocabulaire, donner son avis	Compréhension	Compréhension, conjugaison, réécriture, pastiche	Vocabulaire, langage et forme poétique
Thème abordé par le texte	« Un paysage méditerranéen »	« Deux écrivains bretons »	« La promenade du soir »	« Après le naufrage »	« Le plat pays »

Niveau 3

(176 p.)

Page	16	42	52	66-67	78
Surface et rubrique	90 % « Écrit »	20 % « Écrit »	40 % « Une page d'histoire »	65 % « Écrit »	50 % « Une page d'histoire »
Auteur et siècle	Mme de la Fayette (17 ^e), Marguerite Duras, Annie Ernaux (20 ^e)	Louis Aragon (20 ^e)	Montesquieu (18 ^e)	Jules Verne (19 ^e)	Émile Zola (19 ^e)
Nature du texte	3 extraits de romans, une photo de film et une reproduction de couverture	Extrait de roman	Extrait de roman	Extrait d'un projet de roman	Extrait de roman
Compétence travaillée	CE EE	CE EE	CE EE	CE EO et EE	CE EO
Tâche	Lecture, compréhension, lexicale, expression personnelle, pastiche	Typologie générique, compréhension, pastiche	Lecture, compréhension, reformulation, expression personnelle	Lecture, compréhension, pastiche	Compréhension, exposé thématique
Thème abordé par le texte	« Passions littéraires »	« Les Beaux quartiers »	« Les Caprices de la mode »	« La ville du futur »	« Une visite au Louvre vers 1850 »

Page	80	81	146
Surface et rubrique	50 % « Écrit »	50 % « Écrit »	90 % « Écrit »
Auteur et siècle	Philippe Curval (20 ^e)	Pierre Boule (20 ^e)	Jorge Semprun Hector Bianciotti, Vassilis Alexakis (20 ^e)
Nature du texte	Présentation d'un livre	Reproduction de couverture et résumé du roman	2 extraits de roman, un extrait d'entretien
Compétence travaillée	CE	EO et EE	CE
Tâche	Compréhension, résumé, lexique	Imaginer une couverture et un résumé	Compréhension, personnalité des écrivains
Thème abordé par le texte	« Critiques littéraires »	« Critiques littéraires »	le choix du français pour écrire

3. Les « vingt règles » du roman policier



« Nous avons, à plusieurs reprises, fait allusion aux Vingt Règles du Roman Policier que le romancier américain Van Dine avait énoncées il y a quelque vingt-trois ans. Un de nos lecteurs nous a donné l'idée de republier ces règles auxquelles, comme le dit Thomas Narcejac dans son " *Esthétique du Roman Policier* ", trop de gens se réfèrent qui ne les ont jamais regardées de près. Cette suggestion nous ayant paru heureuse, voici donc les fameuses " Vingt Règles " de Van Dine. Il faut noter qu'avant d'énoncer ces règles, Van Dine part d'une définition du roman policier qui paraît pour le moins assez étroite puisqu'il dit : " *Le roman policier est une sorte de jeu intellectuel. Plus encore, c'est pour ainsi dire, une épreuve sportive dans laquelle l'auteur doit loyalement se mesurer avec le lecteur.* "

1^{ère} règle : Le lecteur et le détective doivent avoir des chances égales de résoudre le problème.

2^e règle : L'auteur n'a pas le droit d'employer vis-à-vis du lecteur des trucs et des ruses autres que ceux que le coupable emploie lui-même vis-à-vis du détective.

3^e règle : Le véritable roman policier doit être exempt de toute intrigue amoureuse. Y introduire de l'amour serait, en effet, déranger le mécanisme du problème purement intellectuel.

4^e règle : Le coupable ne doit jamais être découvert sous les traits du détective lui-même ou d'un membre de la police. Ce serait de la tricherie aussi vulgaire que d'offrir un sou neuf contre un louis d'or.

- 5^e *règle* : Le coupable doit être déterminé par une série de déductions et non pas par accident, par hasard, ou par confession spontanée.
- 6^e *règle* : Dans tout roman policier, il faut, par définition, un policier. Or ce policier doit faire son travail et il doit le faire bien. Sa tâche consiste à réunir les indices qui nous mèneront à l'individu qui a fait le mauvais coup dans le premier chapitre. Si le détective n'arrive pas à une conclusion satisfaisante par l'analyse des indices qu'il a réunis, il n'a pas résolu la question.
- 7^e *règle* : Un roman policier sans cadavre, cela n'existe pas. J'ajouterai que plus ce cadavre est mort, mieux cela vaut. Faire lire trois cents pages sans même offrir un meurtre serait se montrer trop exigeant à l'égard d'un lecteur de romans policiers. Après tout, la dépense d'énergie du lecteur doit se trouver récompensée. Nous autres, Américains, nous sommes essentiellement humains et un joli meurtre fait surgir en nous le sentiment de l'horreur et le désir de vengeance.
- 8^e *règle* : Le problème policier doit être résolu à l'aide de moyens strictement réalistes.
- 9^e *règle* : Il ne doit y avoir, dans un roman policier digne de ce nom, qu'un seul détective. Réunir les talents de trois ou quatre policiers pour la chasse au bandit serait non seulement disperser l'intérêt et troubler la clarté du raisonnement, mais encore prendre un avantage déloyal sur le lecteur.
- 10^e *règle* : Le coupable doit être toujours une personne qui ait joué un rôle plus ou moins important dans l'histoire, c'est-à-dire quelqu'un que le lecteur connaisse et qui l'intéresse. Charger du crime, au dernier chapitre, un personnage qu'il vient d'introduire ou qui a joué dans l'intrigue un rôle tout à fait insignifiant, serait, de la part de l'auteur, avouer son incapacité de se mesurer avec le lecteur.
- 11^e *règle* : L'auteur ne doit jamais choisir le criminel parmi le personnel domestique tel que valet, laquais, croupiers, cuisinier ou autres. Il y a à cela une objection de principe, car c'est une solution trop facile. Le coupable doit être quelqu'un qui en vaille la peine.
- 12^e *règle* : Il ne doit y avoir qu'un seul coupable, sans égard au nombre des assassinats commis. Toute l'indignation du lecteur doit pouvoir se concentrer contre une seule âme noire.
- 13^e *règle* : Les sociétés secrètes, les maffias, n'ont pas de place dans le roman policier. L'auteur qui y touche tombe dans le domaine du roman d'aventures ou du roman d'espionnage.
- 14^e *règle* : La manière dont est commis le crime et les moyens qui doivent amener à la découverte du coupable doivent être rationnels et scientifiques. La pseudo-science, avec ses appareils purement imaginaires, n'a pas de place dans le vrai roman policier.
- 15^e *règle* : Le fin mot de l'énigme doit être apparent tout au long du roman, à condition, bien entendu, que le lecteur soit assez perspicace pour le saisir. Je veux dire par là que si le lecteur relisait le livre une fois le mystère dévoilé, il verrait que, dans un sens, la solution sautait aux yeux dès le début, que tous les indices permettaient de conclure à l'identité du coupable et que, s'il avait été aussi fin que le détective lui-même, il aurait pu percer le secret sans lire jusqu'au dernier chapitre. Il va sans dire que cela arrive

effectivement très souvent et je vais jusqu'à affirmer qu'il est impossible de garder secrète jusqu'au bout et devant tous les lecteurs la solution d'un roman policier bien et loyalement construit. Il y aura donc toujours un certain nombre de lecteurs qui se montreront tout aussi sagaces que l'écrivain ... C'est là, précisément, que réside la valeur du jeu.

16^e règle : Il ne doit pas y avoir, dans le roman policier, de longs passages descriptifs, pas plus que d'analyses subtiles ou de préoccupations " atmosphériques ". De telles manières ne peuvent qu'encombrer lorsqu'il s'agit d'exposer clairement un crime et de chercher le coupable. Elles retardent l'action et dispersent l'attention, détournant le lecteur du but principal qui consiste à poser un problème, à l'analyser, à lui trouver une solution satisfaisante. Bien entendu, il est certaines descriptions que l'on ne saurait éliminer et il est indispensable de camper, ne fut-ce que sommairement, les personnages, afin d'obtenir la vraisemblance du récit. Je pense, cependant, que lorsque l'auteur est parvenu à donner l'impression du réel et à capter l'intérêt et la sympathie du lecteur aussi bien pour les personnages que pour le problème, il a fait suffisamment de concessions à la technique purement littéraire. Davantage ne serait légitime ni compatible avec les besoins de la cause. Le roman policier est un genre très défini. Le lecteur ne cherche ni des falbalas littéraires, ni des virtuosités de style, ni des analyses trop approfondies, mais un certain stimulant de l'esprit ou une sorte d'activité intellectuelle comme il en trouve en assistant à un match de football (sic) ou en se penchant sur des mots croisés.

17^e règle : L'écrivain doit s'abstenir de choisir le coupable parmi les professionnels du crime. Les méfaits des cambrioleurs et des bandits relèvent du domaine de la police et non pas de celui des auteurs et des plus ou moins brillants détectives amateurs. De tels forfaits composent la grisaille routinière des commissariats, tandis qu'un crime commis par un pilier d'église ou par une vieille femme connue pour sa grande charité est réellement fascinant.

18^e règle : Ce qui a été présenté comme un crime ne peut pas, à la fin du roman, se révéler comme un accident ou un suicide. Imaginer une enquête longue et compliquée pour la terminer par une semblable déconvenue serait jouer au lecteur un tour impardonnable.

19^e règle : Le motif du crime doit toujours être strictement personnel. Les complots internationaux et les sombres machinations de la grande politique doivent être laissés au roman d'espionnage. Au contraire, le roman policier doit être conduit d'une manière pour ainsi dire " gemütlich "¹²². Il doit refléter les expériences et les préoccupations quotidiennes du lecteur, tout en offrant un certain exutoire à ses aspirations ou à ses émotions refoulées.

20^e règle : Finalement, et aussi pour faire un compte rond de paragraphes à ce credo, je voudrais énumérer ci-dessous quelques trucs ou idées auxquels n'aura recours aucun auteur qui se respecte. Ce sont des trucs que l'on a trop souvent vus et qui sont depuis longtemps familiers à tous les vrais amateurs du crime dans la littérature. L'auteur qui les emploierait ferait l'aveu de son incapacité et de son manque d'originalité.

a) La découverte de l'identité du coupable en comparant un bout de cigarette trouvé à l'endroit du crime à celles que fume un suspect ;

¹²² Gemütlich : qui reflète l'univers familial, où l'on se sent bien, convivial.

- b) La séance spirite truquée au cours de laquelle le criminel, pris de terreur, se dénonce ;
- c) Les fausses empreintes digitales ;
- d) L'alibi constitué au moyen d'un mannequin ;
- e) Le chien qui n'aboie pas, révélant ainsi que l'intrus est un familier de l'endroit ;
- f) Le coupable frère jumeau du suspect ou un parent lui ressemblant à s'y méprendre ;
- g) La seringue hypodermique et le sérum de vérité ;
- h) Le meurtre commis dans une pièce fermée en présence des représentants de la police ;
- i) L'emploi des associations de mots pour découvrir le coupable ;
- j) Le déchiffrement d'un cryptogramme par le détective ou la découverte d'un code chiffré ; »

Article publié dans *Mystère Magazine*, la revue littéraire de tous ceux qui s'intéressent au roman policier et au mystère, présenté par Ellery Queen, 1951, n°38, Opta, pp. 115-117.

4. Extraits de manuel (seconde partie)

9 . 6 > Comprendre les récits

Premières lignes

Les spécialistes du marketing littéraire et cinématographique n'ont rien inventé. Les grands auteurs des siècles passés savaient déjà que l'adhésion du lecteur se joue dès les premières lignes. Voici quelques débuts d'œuvres littéraires qui ont le pouvoir de nous faire entrer dans un univers magique : celui de la littérature.

Vers la fin du mois d'octobre dernier, un jeune homme entra dans le Palais-Royal au moment où les maisons de jeux s'ouvraient [...] Sans trop hésiter, il monta l'escalier du tripot¹ désigné sous le nom de numéro 36.

Lorsqu'avec ses enfants eût de nouveaux de bêtes
Echeolets², hoids³ au milieu des tempêtes
Cain se fut enfui de devant Jehovah,
Comme le vent tombait l'homme sombre arriva
Au bas d'une montagne en une grande plaine.

La cigale ayant chanté tout l'été
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise⁴ fut venue.

Nous étions à l'Étude, quand le Proviseur⁵ entra, suivi d'un nouveau habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre⁶. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

La première fois que je me vis dans un miroir, je ris : je ne croyais pas que c'était moi. À présent, quand je regarde mon reflet, je ris : je sais que c'est moi. Et tant de hideur⁷ a quelque chose de drôle. Mon surnom arriva très vite. Je devais avoir six ans quand un gosse me cria, dans la cour : « Quasimodo ! » Fous de joie, les enfants reprirent en chœur : « Quasimodo ! Quasimodo ! »

Extraits de : Balzac, *La Peau de chagrin* (1831) - Flaubert, *Madame Bovary* (1857) - Hugo, *La Légende des siècles* (1859-1883) - La Fontaine, *Fables* (1668-1693) - Amélie Nothomb, *Attentat* (1997).

1. Maison de jeux. - 2. Les cheveux en désordre. - 3. Qui a le teint vert (ou pâle). - 4. Le vent d'hiver. - 5. Le directeur d'un lycée. - 6. Table d'écolier. - 7. Laideur.



128

- GIRARDET Jacky, PÉCHEUR Jacques, 2002 : *Campus, méthode de français, livre de l'élève, niveau 2*, Clé international, pp. 128-129.

Lisez - Imaginez

- 1 Lisez les cinq débuts d'œuvres littéraires. Reformulez ces extraits dans un style parlé.
Ex. : Nous étions à l'étude. Le proviseur est entré...
- 2 Relevez les verbes au passé simple et observez les conjugaisons.
- 3 Imaginez la suite de ces débuts d'œuvres littéraires.
- 4 Mettez en commun vos connaissances. Cherchez dans les dictionnaires pour retrouver à quelle œuvre appartient chaque extrait.

Exercez-vous

Lisez le conte suivant. Racontez-le oralement (en ajoutant des détails si vous le souhaitez).

HISTOIRE DES AVEUGLES ET DE L'ÉLÉPHANT

Un village de l'Inde n'était habité que par des aveugles. Un jour, ceux-ci apprirent qu'un grand roi était arrivé à la ville voisine. Ce roi voyageait à dos d'éléphant.

Les aveugles voulurent savoir ce qu'était un éléphant. Ils envoyèrent trois d'entre eux à la ville en délégation. Les trois aveugles partirent le matin et revinrent le soir. Tout le village se réunit pour les écouter. Le premier qui n'avait touché que les oreilles déclara :

« Ça ressemble à un vieux tapis. »

Le deuxième qui avait touché la trompe :
« On dirait un serpent. »

Le troisième qui avait touché une patte :
« C'est comme la colonne d'un temple. »

Bien entendu, les habitants du village ne furent pas satisfaits de ces explications contradictoires. Ils décidèrent d'envoyer une autre délégation à la ville. Mais quand celle-ci arriva, le roi était parti.

deux temps du récit écrit

■ Dans les récits écrits : presse, ouvrages comportant des récits historiques (comme les guides touristiques), ouvrages littéraires, etc., on peut employer :

- le **passé simple** à la place du passé composé ou du présent ;
- le **passé antérieur** pour exprimer une action antérieure à une action au passé simple.
*Elle **sortit** quand elle **eut diné**. (Elle est sortie après avoir diné.)*

■ **Formes**
→ verbes en -er

Passé simple	Passé antérieur
je parlai	j'eus parlé
tu parlais	tu eus parlé
il/elle parla	il/elle eut parlé
nous parlâmes	nous eûmes parlé
vous parlâtes	vous eûtes parlé
ils/elles parlèrent	ils/elles eurent parlé

→ autres verbes (voir conjugaison, p. 182)

2 Aimeriez-vous vivre comme Christopher Warner ?

REPORTAGE :

Christopher Warner, un homme au parcours original, nous raconte sa vie.

Citoyen du monde

Je m'appelle Christopher Warner. Mon nom d'artiste est Cristobal... »

Prononciation et mécanismes

• Exercices 89, 90 page 180.

Découvrez le reportage

- 1 Réalisez la fiche signalétique de Christopher Warner.

Nom : ...
Prénom : ...
Nom d'artiste : ...
Profession : ...
Etc.

129

- LAVENNE Christian (*et alii*), 2002 : *Studio 100, méthode de français, livre de l'élève, niveau 2*, Didier, pp. 100-101.

Séquence 12

poésie littérature

Premières lignes

- ➊ Lisez les huit débuts de récits et classez-les par genre en utilisant le tableau page 101.
- ➋ Expliquez comment vous avez fait pour identifier le genre.
- ➌ Faites correspondre le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur avec chacun des extraits.

C'était à Mégara, faubourg de Carthage, dans les jardins d'Hamilcar.
Les soldats qu'il avait commandés en Sicile se donnaient un grand festin pour célébrer le jour anniversaire de la bataille d'Eryx, et comme le maître était absent et qu'ils se trouvaient nombreux, ils mangeaient et ils buvaient en pleine liberté.
Les capitaines, portant des cothurnes de bronze, s'étaient placés dans le chemin du milieu, sous un voile de pourpre à franges d'or, qui s'étendait depuis le mur des écuries jusqu'à la première terrasse du palais ; le commun des soldats était répandu sous les arbres.

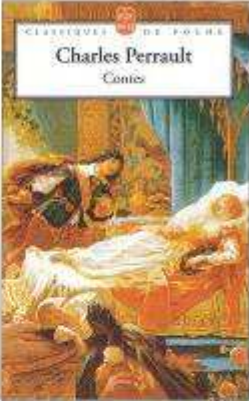
1

Vous me demandez, frère, si j'ai aimé ; oui. C'est une histoire singulière et terrible, et, quoique j'aie soixante-six ans, j'ose à peine remuer la cendre de ce souvenir. Je ne veux rien vous refuser, mais je ne ferais pas à une âme moins éprouvée un pareil récit. Ce sont des événements si étranges, que je ne puis croire qu'ils me soient arrivés. J'ai été pendant plus de trois ans le jouet d'une illusion singulière et diabolique.

2

La maison était basse, tout en rez-de-chaussée, avec un humble visage. Près d'une fenêtre ouverte, dans un fauteuil armorié, un homme, un grand vieillard à tête blanche : une de ces rudes physionomies comme en portaient les capitaines qui avaient survécu aux épopées guerrières du temps du roi François I^{er}.
Il fixait un morne regard sur la masse grise du manoir féodal des Montmorency, qui dressait au loin dans l'azur l'orgueil de ses tours menaçantes.
Puis ses yeux se détournèrent. Un soupir terrible comme une silencieuse imprécation gonfla sa poitrine ; il demanda :
– Ma fille ?... Où est ma fille ?...

3



En 2494, à la fin du xxv^e siècle – celui que l'on appela plus tard « l'Âge de l'infini » – les Terriens franchirent la zone pourpre de la Galaxie K et, pénétrant dans une ère nouvelle d'ivresse et de gloire, ils annexèrent la première planète de cette Galaxie, un monde que l'on désigna sous le nom de Stryx.

4

100

Hypothèses

Je suis né le 13 mai 18... dans une ville du Languedoc où l'on trouve, comme dans toutes les villes du Midi, beaucoup de soleil, pas mal de poussière, un couvent de carmélites et deux ou trois monuments romains.

5

Il était une fois une Reine qui accoucha d'un fils, si laid et si mal fait, qu'on douta longtemps s'il avait forme humaine. Une Fée qui se trouva à sa naissance assura qu'il ne laisserait pas d'être aimable, parce qu'il aurait beaucoup d'esprit.

6

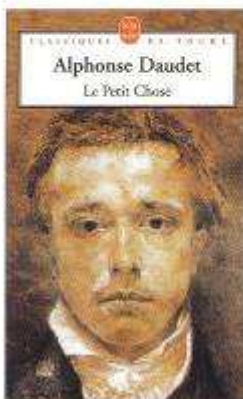
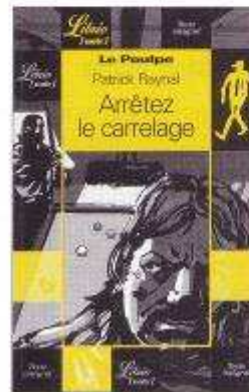
Dans un chemin montant, sablonneux, malaisé,
Et de tous les côtés au soleil exposé,
Six forts chevaux tiraient un coche.
Femmes, moines, vieillards, tout était descendu ;
L'attelage suait, soufflait, était rendu.
Une mouche survient, et des chevaux s'approche.

7

– Je te relis, Job, fit le capitaine de la gendarmerie de Port-Louis. Si tu n'es pas d'accord sur quelque chose, tu me le dis. D'accord ? Job fit signe qu'il était d'accord et le capitaine commença à lire.

Je rentrais du secteur de Groix avec ma pêche du jour. Il faisait beau. Le coup de noroît avait laissé de sacrés creux mais la houle n'était pas trop rude. Le jour commençait à se lever quand je suis rentré dans la passe du sud...

8



	choix
un conte	
un roman de science-fiction	
un roman de cape et d'épée	
un roman historique	1
un roman autobiographique	
un roman policier	
un roman fantastique	
une fable	

	choix
<i>La Morte amoureuse</i> , Théophile Gautier.	
<i>Les Stryges in Entre deux mondes incertains</i> , Jacques Sternberg.	
<i>Salammô</i> , Gustave Flaubert.	
<i>Les Pardaillan</i> , Michel Zevaco.	
<i>Arrêtez le carrelage</i> (Le Poulpe), Patrick Raynal.	
<i>Le Petit Chose</i> , Alphonse Daudet.	
<i>Riquet à la houppe</i> , Charles Perrault.	
<i>Le Coche et la Mouche</i> , La Fontaine.	

5. Nouvelles policières

Saint Lawrence University

Avril 2005

Nouvelles policières

Christine
Jenni
Jessica
Eva
Katie
Keeley
Amanda
Juanita
Rachael

un roman policier

Policier Peter de ROUVEN

la série



par
l'auteur

Une jeune femme qui habite a Rouen, dans le nord de la France, marche sur le boulevard de l'Yser. Elle est jolie avec les cheveux bruns et les yeux verts. Quand elle passe devant le poste de policier, un jeune homme sort du poste de policier. Il est beau et grand et il a les cheveux bruns et les yeux bleus. Il est très intelligent aussi. Il elle aime depuis qu'ils étaient au lycée ensemble.

« Megan, » il dit a elle.

« Oui, oh, c'est toi, Peter. Ca va ? » dit Megan.

Peter a trouve Megan dans la rue souvent. Megan sait que Peter l'aime. Megan aime bien Peter, mais elle pense toujours que Peter est un peu trop intelligent pour elle. Ce que Megan ne sait pas c'est que Peter va sauver sa vie.

« Ca va très bien, merci. Et toi, Megan ? » dit Peter.

« Oui, ça va, mais j'ai beaucoup de travail cette semaine donc, je dois aller au bureau. A la prochaine, Peter. » dit Megan.

« Ah ! D'accord, bonne chance. A toute a l'heure, Megan. » a parle Peter.

Megan marche tout droit a son bureau. Elle travaille pour une banque près de la gare de Rouen. Elle a un nouveau grand client. Elle achète un sandwich et reviens dan son bureau.

Dans l'intervalle, Peter prend un café au Café Moby et pense a Megan. Il pense a Megan souvent, mais il ne sait pas qu'elle sait qu'il s'aime. Mais, Peter sait beaucoup a ce sujet sur Megan et son travail. Et par cause d'il est policier, Peter sait que le nouveau client de la banque ou Megan travaille est un fraudeur. Le policier a regarde la banque depuis que le client était arrive. Le client, s'appelle Marco DeLyon, il est parti des Etats-Unis avec \$20,000,000 que Mr. Delyon n'a pas de pour. Mr DeLyon a travaille pour une grande organisation pas accepte par le gouvernement des Etats-Unis. Il a crée son compe a la banque de Rouen pour gagne accès

de la voûte. Le policier avait regardé la banque et Mr DeLyon secrètement mais il ne savait pas quand Mr DeLyon va voler l'argent.

Megan trouve son nouveau client difficile. Mr. DeLyon viens toujours a la banque et porte un costume très chic et il était très amical mais son argent et classeur de papier sont en désordre. Megan a travaillé seulement sur le compte de Mr DeLyon pendant toute la semaine et a des problèmes encore. Megan aura un rendez-vous avec Mr DeLyon et son chef le matin prochaine et Megan réalise qu'elle doit rester toute la nuit pour finir sa présentation a l'heure.

Peter a le shift très tard cette nuit. Il conduit dans la ville. Il va a la gare parce qu'il a été appelé pour des hommes qui sont sours et Peter regarde une lampe qui brille dans la banque. Il apporte les hommes sours au poste de police et continue a conduire.

Megan continue travailler comme endormi. Elle prend un petit café et elle entend un bruit. Megan va voir le bruit. Subitement, quelqu'un l'empoigne. Megan frappe du pieds mais son assaillant sève le cou de Megan, et elle ne peut pas hurler. L'assaillant frappe quelque chose dans la tête de Megan et elle est sans connaissance. En même temps, Peter revient de la gare et voit une autre lampe dans la banque. Il traverse la rue et entre dans la banque. Il entend quelque chose et va vers le bruit. Peter voit un homme qui porte un costume et un bas sur la tête. Peter appelle des renforts. Puis, Peter a vu Megan sur le parquet et elle ressemble a un mort. Peter hurle et l'assaillant se tourne et regarde Peter.

« Police ! Vous êtes arrêter ! » Peter a hurle.

L'assaillant viens vers Peter avec un canon.

« Arrêtez ! » Hurle Peter encore. Le radio de Peter appelle et quand Peter répond, l'assaillant a pris Megan dans une autre chambre, la voûte. Peter court vers la voûte mais quand il entre dans la voûte toutes les choses étaient noires. Deux minutes plus tard, Peter a repris connaissance. Il cherche Megan dans le noir. Il la trouve. Peter sait que Megan a besoin d'aide.

Subitement, il y a un grand bruit et le mer de la voûte est cassé. Peter sait qu'il faut courir avec Megan. Peter entend le tie de fusil. Il prend Megan et court. Les balles ont volée vers eux. Peter traverse la rue Verte avec Megan sur son dos. Il court a la gare et va au train. Quelqu'un court derrière lui tout le temps. Peter court dans le train juste avant qu'il parte. Et l'assaillant manque le train mais manque Megan avec une balle.

Quand Megan se réveille, elle ne sait pas ou elle est, mais sa tête a une blessure. Elle est dans un grand lit, dans un hôtel. Ensuite, Peter entre avec deux cafés et deux croissants.

"Peter, qu'est-ce qui s'est passé? Pourquoi est-ce que je suis ici? Ou suis-je?" demande Megan.

"Salut. Comment vas-tu? Est-ce que tu as mal a la tête? J'ai une aspirine." dit Peter.

"Peter, qu'est-ce qui s'est passé?!" demande Megan encore.

"Hier soir, nous avons eu une nuit intéressante," et Peter explique lui qu'est-ce qui s'est passé et comment il l'a sauvé.

"Oh mon Dieu! Ou est Mr DeLyon maintenant?"

"En prison, avec ton chef. Apparemment, ton chef et Mr DeLyon travaillent ensemble pour voler tout l'argent de la banque." Peter explique.

"Donc, tu as sauvé ma vie et arrêté deux mauvais hommes. Oh la la!" a parlé Megan.

"Oui, mais mange maintenant." dit Peter.

Megan a mangé et a pensé. Megan a réalisé qu'elle aime Peter. Il est fort, intelligent, et mignon, en plus, i l'a sauvé sa vie. A ce jour, elle décide qu'elle veut rester avec Peter tout les jours a sa vie.

Cinq ans plus tard, ils aiment raconter leur histoire d'amour.

Le Train 77

Par Jenni & Jessica



Le Train 77

Le train de 6H30 pour Paris était sur le point de partir la gare. La pluie striait de haut en bas de fenêtres du train pendant que les passagers s'asseyaient. C'était un autre jour pluvieux d'Avril à Rouen et comme toujours les mêmes passagers prenaient le train pour travailler à Paris. Il y avait quelques touristes aussi, mais pas beaucoup—surtout parce qu'il était tôt.

C'était la fois préférée de Sébastien Lepin, un chef de train pour la SNCF. Il travaillait à la SNCF depuis dix ans, bien qu'il ait seulement trente ans. Pendant ses dix ans à la SNCF il avait toujours préféré les matins, parce qu'il adorait regarder le soleil se réveiller. Puisqu'il travaillait à la SNCF depuis un longtemps il lui était possible de choisir son horaire—ce n'était pas tous les chefs de train, comme Philippe Chirac qui avaient la même opportunité. En fait, il y avait beaucoup de choses que Sébastien avait que Philippe voulait...

Sébastien parla à son frère Antoine, qui travaillait au guichet de la gare de Rouen depuis un an, avant de monter dans le train. « Tu prends le train 77 aujourd'hui, n'est-ce pas ? » demandait son frère.

« Oui, comme toujours, » il répondrait.

« Alors, tu es certain que tu prends le train 77, n'est-ce pas ? »

« Oui, mon frère—calmes-toi ! A tout à l'heure. »

Puisque leur père mourait le mois dernier, Sébastien et Antoine avaient parlé plus qu'avant. Ils essayaient de prendre le petit déjeuner ensemble tous les jours, surtout parce qu'ils n'avaient pas d'autres membres de la famille maintenant.

Bien que la journée commença comme toujours, quelque chose était mal, très mal. Peut être Sébastien sentit un danger à propos de la pluie...mais il pleuvait souvent à Rouen. A 6H35 le problème se passait—une femme eut une attaque. Il fallut que Sébastien rentre à la gare pour que la femme reçoive l'attention médicale. Bien que ce fut un événement

horrible, Sébastien éprouvait un sentiment de soulagement. Le problème était simple et il était possible pour lui d'être calme...ou ce fut ce qu'il pensa. Pour une raison étrange les portes du train ne marchèrent pas !

Encore, Seb essaya d'ouvrir les portes, mais encore elles ne fonctionnèrent pas. Il avait peur à cause de la femme avec le pull à pois rose qui avait une attaque. Puisque les portes n'avaient pas fonctionné il appela la sécurité de la Gare SNCF pour avoir de l'aide. Seb expliquait la situation de la femme et les portes et demandait l'assistance. Ensuite, il allait voir la femme et il vit que le problème n'était pas une attaque, mais que la femme avait crié à cause d'un colis suspect. Il regardait plus attentivement seulement à entendre le colis fit tac...tac...tac. Seb avait absolument peur maintenant. Il y avait une bombe sur le train !

Sébastien était vraiment intéressé par la sécurité des gens dans le train. Comme les portes n'avaient pas fonctionné, il essayait de les forcer à s'ouvrir. Lorsqu'il le faisait, la bombe faisait tac...tac...tac plus rapidement qu'avant ! Il l'arrêtait immédiatement.

Seb pensa, « pourquoi est-ce qu'il y a une bombe sur mon train ? Pourquoi maintenant ? Pourquoi moi ? »

Les voix—il écouta le son des voix. La sécurité était arrivée. Il regardait par la fenêtre à sa ville—seulement quelques minutes avant cet heure tout était amende, mais maintenant tout était différente. Pendant il regardait la pluie, il se rendrait compte d'on essayait ouvert les portes—pas les fenêtres ! Il était possible pour tous les passagers partirait sans encombre du train.

« Restez calmes—la police et les pompiers sont ici. La situation est maîtrisée. Il faut qu'on parle au chef de train, Monsieur Chirac. »

Sébastien répondit immédiatement et il suivit les instructions pour examiner le colis. Pendant qu'il fit cela, il trouva une lettre—dont il était le destinataire ! Les passagers sortirent pendant qu'il lut la lettre. L'équipe de déminage crut que si tout le monde partait, ils

pouvaient entrer le train. La lettre ne disait rien sur quelqu'un que ne pouvait pas entrer le train, seulement que il fallait que Sebastien resta dans le train avec la bombe.

« Antoine Chirac habite au 22 bis, rue Guy de Maupassant où il habite depuis deux ans—il a habité ici depuis qu'il a arrêté sa toxicomanie—et aujourd'hui il travaille à la gare. C'est sa première occupation depuis longtemps ; il change sa vie. Tu es fier, n'est-ce pas ? Il était ta famille seulement maintenant... il y a juste lui. Qu'est-ce que tu vas faire sans lui ? Si tu pars du train, tu vas découvrir la réponse à cette question parce que je vais tuer ton frère. Je te regarde. Il y a les cameras partout. Tu as déjà perdu ton père—est-ce que tu voudrais perdre ton frère aussi ? »

Il avait beaucoup d'émotions contradictoires. Il s'assit seul sur le train pendant la bombe faisait tic-tac. Antoine. Son frère. « Je devrais appeler mon frère. » Il téléphona à son frère et pendant que le téléphone sonnait, il pensait à sa vie... la mort de son père, son frère et meilleur ami, les difficultés d'héritage—tout.

« Allo, Sébastien ? Mon Dieu, tu vis ! J'ai entendu sur la télévisé qu'est-ce qui se passe ! Ça va ? Ça va, mon frère ? Je t'imagine maintenant—tout seule, te tordre les mains... »

« Quoi ? »

« Eh bien, quand tu as peur tu te tord toujours les mains—je te connais très bien, mon cher. N'aie pas peur. Je t'aime. »

« Où es-tu ? Ne rentre pas chez toi, Antoine, tu es en danger aussi ! Je t'aime. »

Il raccrocha parce qu'il entendait les voix de l'équipe de déminage. Son frère le connaît tellement bien—mais comment est-ce qu'il savait qu'il faisait seule ? La télévisé, peut-être ? Bien sur... en fait, qui est-ce qu'il sut qu'il se tordit ses mains ? Il ne le fit jamais...

Sebastien attendait patientement l'équipe de déminage qui arrivait. Après cinq minutes, pour Seb il eut envie d'éternellement, l'équipe arriva ! Ils regardèrent à la bombe, personne ne pouvait pas déminager la bombe, l'équipe réaliste que personne ne pouvait pas déminager la bombe mais ils pouvaient couper à l'intérieur du colis pour regarder mieux. La bombe faisait une grande collection de C4, c'est le type plus classique de bombe, il y avait cinq fils différents, chacun d'une couleurs différente : le vert, le rouge, le bleu, le blanc et le jaune. Avec les yeux très ouverts, l'équipe regardait avec étonnement, la bombe qui était la plus grande qu'ils avaient vu depuis dix ans. ZUT ! Il y avait une montre avec une minute et trente-deux secondes. Au moment où ils regardaient la montre le temps comptait plus vite et plus vite. Seb disait qu'il y avait les cameras qui put voir tout qui se passait. La tension sur le train maintenant ont incroyable, avec le temps qui descendrait, il faut que l'équipe diffusait la bombe. Vingt seconds, dix-neuf, dix-huit, dix-sept... il n'y avait pas le temps !

Il y avait dix seconds pour choisir un fils, « Ne Panique pas ! » dit Sebastien. Cinq, quatre, trois, choisi un fils ! L'équipe sait que ce n'est le blanc, le bleu ou le jaune. Faire un choix ! Vert ou rouge ? Vert ou rouge ? Coupe le rouge, non le vert ! Quelqu'un coupe le vert. La montre arrêtait. Il lut un second. Rien ne se passa. »

« Est-ce que c'est tout ? Il s'est arrêté ? »

« Oui, c'est tout, c'est fini ! » Oh la la la la.

L'équipe de déminage arrêtait la bombe ! Le jour de torture était fini pour Sébastien. Merci Mon Dieu, sa vie et la vie de son frère était sauvé. Tout ce que Seb voulait maintenant était retourner à sa maison et se reposer, après le jour le plus difficile et le plus horrible de sa vie !

Dans sa maison, avec un pantalon très confortable et un sweat-shirt, Sébastien s'assit sur le divan et feuilleta d'émissions à la télé. Rien qu'il aime, jusqu'aux informations où le train et la bombe était à la télévision, c'est les informations de dix-sept heure. Il disait qu'il y

avait un train aujourd'hui à la gare de Rouen qui avait une bombe qui attaqua le conducteur et son frère. Ce était le train numéro soixante dix-sept !

Soixante dix-sept, « Je me souviens de ce numéro ! » dira Seb.

« Antoine a dit cet numéro ce matin. Il voulait être certain que j'étais dans ce train aujourd'hui, non... ce n'est pas possible pour lui à faire quelque chose comme ça.

Actuellement, il sait a que j'ai fait dans le train, il sait que je me tordre les mains ! Non, ce n'est pas possible de sa pait lui. »

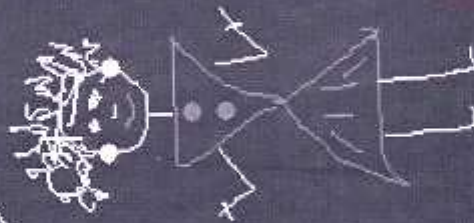
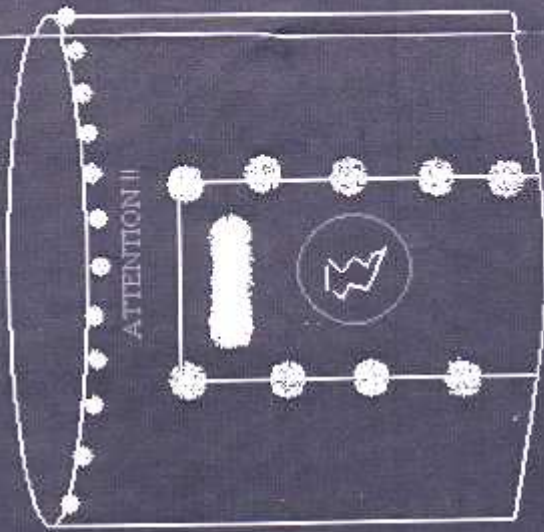
Sébastien pensa un peu plus, il réalisa était qu'il était vraiment possible pour Antoine à faire quelque chose comme ça. Il était jaloux de Seb, il voudrait tout l'argent de la morte de leur père, il voudrait le travail de Sébastien, tout de sa vie ! Il était fatiguer de toujours être le perdant de la famille. Leur père ne était jamais content avec Antoine et les choix de sa vie, il ne finissait pas l'université, il partit de leur maison très jeune, il faisait les décisions très mauvaise lorsque il avait plus jeune, avec le loi et les drogues. Ce fut plus récemment que Antoine prit les décisions meilleures et se trouva un travail, quittait les drogues et retournait à sa famille. Mais il avait trop tard pour lui, leur père ne l'inclut pas sur le testament avait il mourut.

C'était la plus difficile décision pour Sébastien, donner son frère aux autorités ou oublier et aidait son frère à faire sa vie bien meilleure.

Lorsque les autorités prirent Antoine en dehors de son immeuble, Sébastien le regardait et lui demandait, « Pourquoi Antoine, pourquoi ? Je t'aime. Je t'aime ! »

Antoine regardait Seb avec ses yeux très tristes et disait, « Je suis désolé mon frère, je suis désolé. C'est trop tard pour ma vie maintenant. Prends l'argent et sois heureux. Tu as toujours un travail, il faut profiter Sébastien, il faut profiter. Je t'aime aussi. Au revoir ! »

Le temps a disparu



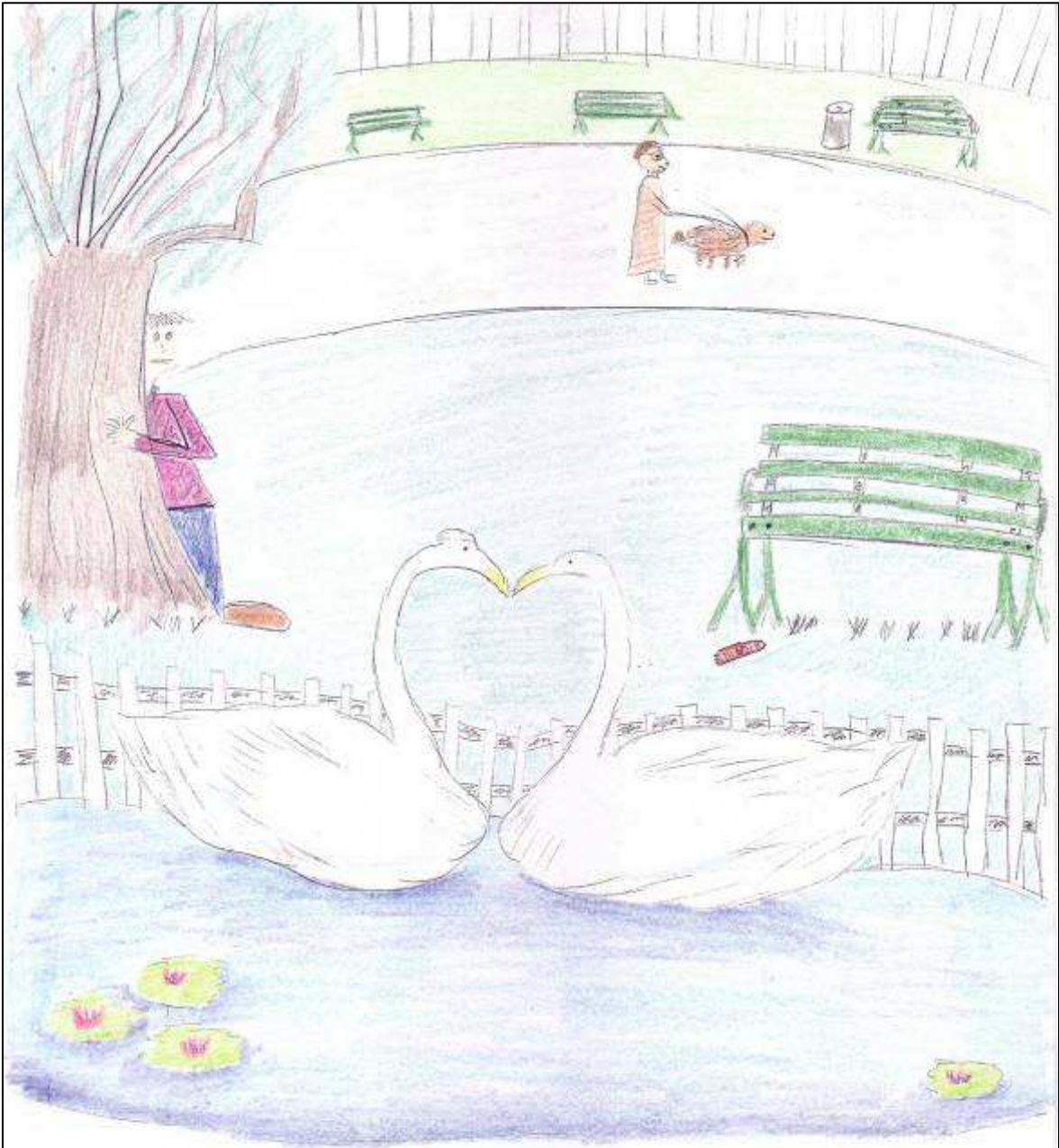
Eva [redacted] and Katie [redacted]
Le 25 avril 2005

Quand le temps a disparu

C'était une nuit tranquille lorsque Jacques est retourné chez lui. Jacques connaissait le chemin par cœur. Il marchait très vite parce qu'il voulait revenir chez lui avant vingt heures où il avait rendez-vous avec sa copine Maria. Il pensait que c'était bien qu'il soit grand parce qu'il pourrait courir très vite. Pendant qu'il courait, toutes les filles dans la rue le regardaient parce qu'il était très beau avec ses cheveux bruns, ses yeux marrons et un visage comme un dieu. Il aimait jouer au foot donc il était en bonne forme physique. Jacques aussi revenait donc chez lui après les cours à l'université. Il est étudiant à l'université de Rouen depuis trois ans et il a rencontré sa copine Maria aux cours d'histoire de l'art. Maria suit les mêmes cours que Jacques à l'université mais elle a vingt deux ans et est dans sa dernière année. Elle l'a donc attendu pendant une heure chez lui quand il est entré. Elle a été heureuse de le voir après une longue journée de travail avec son professeur d'histoire de Rouen. Elle a les cheveux long et blonds avec les yeux gris. Tout le monde pense qu'elle est mannequin ce qu'elle n'est pas en réalité. Pendant son enfance, elle jouait toujours avec les garçons et elle refusait de se maquiller jusqu'à l'année dernière. Elle habite à Rouen depuis dix ans et elle est vraiment heureuse de pouvoir étudier les peintures de Monet et les lieux où il a habité et peint. C'est ce qu'elle pensait quand Jacques est arrivé. Chez Jacques, ce n'est pas grand mais c'est un appartement sur la rue Jeanne d'Arc donc il est central et pas trop cher pour un étudiant. Jacques a offert un bouquet de roses à Maria quand le téléphone a sonné. Elle ne voulait pas répondre mais elle a dit «<Allo>> alors que Jacques la regardait parler au téléphone. Il a remarqué un changement dans son expression. Elle disait «<oui...oui...mon dieu !...

Alors...grâce à...d'accord, j'arrive. >> Tout de suite il a cherché leurs vestes. Quand ils s'ont retourné il a remarqué le visage triste et bizarre de Maria. Maria alors a dit après cela va changer ta vie et l'histoire de France pour l'éternité. Pendant tout la voyage au Campus Mont St. Aignon, il pensait et répétait cette phrase encore et encore jusqu'à menacer de faire exploser son cerveau. <<Quel qu'on a volé la peinture la cathédrale de Rouen par temps gris de Monet. >> Le professeur les a appelé et il a dit qu'il avait besoin de leur aide ! Il ne sait pas pourquoi le professeur leur demandé d'aller à l'université à vingt deux heures en secret. Il est très intrigué mai il conduit sous la pluie et arrivent à l'université à vingt deux heures trente. Quand ils descendent de la voiture, un homme vraiment bizarre s'approche et dit <<Suivez-moi. >> L'homme porte un manteau long avec les lunettes de soleil même s'il fait nuit. Ils marchent tout les trois sans parler pendant plus de cinq minutes quand Maria demande à l'homme <<Où est-ce que nous allons ?>> L'homme répond qu'ils vont au laboratoire du Professeur Bacle. Maria et Jacques sont troublés parce que Professeur Bacle est un prof d'histoire donc il n'a pas de laboratoire. Tout à coup le Professeur Bacle arrive du bâtiment de la faculté des sciences. Il leur explique que l'homme avec eux est Bertrand, l'assistant de sa femme que le laboratoire appartient à. Sa femme, le professeur Caroline Bacle, qui est Professeur de sciences à la faculté. Les quatre sont alors entrés dans le bâtiment et quand Bertrand a fermé la porte à clés le Professeur George Bacle, Jacques et Maria sont descendus à la cave où se trouve le laboratoire. Ils sont entrés dans le laboratoire qui ressemblait à un film de science fiction. Ils y ont fait la connaissance de Caroline, la femme du Professeur. Caroline et George on demandé très sérieusement leur aide. Ils ont aussi dit à Maria et Jacques de promettre de ne jamais dire à une autre personne leur secret. Ils étaient un peu sceptiques mais ils ont promis. Caroline a alors expliqué que depuis plus de vingt ans elle

a fait un projet avec son assistant qui pourrait sauver le célèbre tableau de Monet. Ce projet consistait en un ce machine à explorer le temps mais ils n'ont jamais essayé de l'utiliser. Jacques et Maria one su par l'expression de son visage quelle était sérieuse. Sans hésitation ils ont voulu l'essayer. Georges et Caroline one expliqué leur plan alors que Bertrand prépare la machine. Le plan était de revenir pendant la nuit où le vol du tableau a eu lieu et ainsi de pouvoir appeler la police au moment où le voleur vient. Quand Jacques a demandé pourquoi ils ont besoin de leur aide et ne le font pas eux-mêmes, Georges a répondu qu'il était nécessaire d'avoir des personnes qui sachent utiliser la machine et rester dans le présent pour faire marcher. Il a aussi ajouté qu'il savait que Jacques et Maria étaient les seules personnes à connaître l'importance de l'histoire de Rouen. C'est pourquoi ils les ont choisi. Jacques était fier d'avoir été choisi avec Maria et très excité par l'aventure. À minuit, Jacques et Maria sont entres dans la machine à explorer le temps et tout a coup ils ont disparu. Ils se sont retrouvés à coté du tableau. Ils ont attendu et se sont cachés derrière une poubelle. Tout a coup, la porte s'est ouverte et un homme qui portait un masque noir est entré. Quand ils ont vu l'homme s'a approché ils ont téléphoné à la police. Alors, que le voleur était en train de dorer le tableau, quatre voitures de police de Rouen sont arrivées et ont fait prisonnier l'homme. Jacques et Maria sont revenus au présent sans problème. Ils annoncent alors la bonne nouvelle à Bertrand, Caroline et Georges << Le tableau n'a pas été volé !>>



Par : _____

L'AFFAIRE DES CYGNES DISPARUS

L'affaire des Cygnes Disparus

Après une nuit froide à Rouen un ancien détective, Malone, s'était réveillé à course d'un appel téléphonique. C'était son ancien ami officier Barry qui travaillait au commissariat de police. Bien que Howard Malone ait pris sa retraite il y a trois mois et qu'il ait été remplacé par un autre détective, Barry de manda son aide sur une affaire nouvelle. Au début Malone fut hésitant à accepter l'affaire parce qu'il ne trouvait pas qu'il appartint à la force de police. Mais l'officier Barry persuada Malone de le rejoindre en bas au commissariat de police.

Au poste de police l'affaire était expliquée à Howard : les deux cygnes qui habitèrent dans le jardin public sur rue Jeanne d'Arc avaient volé la nuit précédente.

« Excellent, mais pourquoi est-ce que le nouveau détective n'est pas sur cette affaire ? » Demanda Howard.

« Il ne peut pas aider Malone, il vient de Paris et ne connaît pas les gens de Rouen comme toi. » Expliqua Barry.

Ainsi, Howard accepta l'affaire et commença le travail le même jour.

En premier Barry dit à Howard les indices qu'ils avaient trouvé dans le parc le jour après que les cygnes avaient été volés.

« Un papier de bonbon Kinder était la preuve seulement découverte dans le nid des cygnes. Les officiers époussetèrent pour les empreintes digitales mais ils ne découvrirent rien. Nous avons trouvé des empreintes de pieds près de l'étang mais c'est un parc public donc c'est possible que les empreintes appartiennent à quelqu'un. »

« Est-ce que tu as pris des photos des empreintes ? » Demanda Malone.

« Mais oui, les photos sont ici. » Barry donna les photos à Howard.

«Howard prit les photos avec lui et partit du bureau pour aller au parc. Les empreintes de pieds étaient très grandes et Howard eut l'idée qu'elles appartenaient à un grand, gros homme.

Howard visita fréquemment le parc pendant ses heures de déjeuner quand il était un détective. Donc, il décida de poser aux autres visiteurs fréquents des questions sur le point des cygnes disparus. Howard était reconnu facilement par les gens dans le jardin public. Il est petit, vieil homme, autour de 64 ans. Il a les cheveux blancs et il porte toujours un costume gris.

Sa première interrogation fut avec une petite femme les cheveux blancs. Elle était très vieille mais elle marchait avec son chien partout dans le parc trois fois jour.

« Depuis combien de temps marchez-vous avec votre chien ici madame ? » Demanda Malone

« Depuis 5 ans, quand je l'ai acheté »

« Remarquez-vous que les cygnes ont disparues ? » Il demanda.

« Oooo, oui, j'ai les ai vu la semaine dernière et puis un jour ils n'étaient pas la ! »

Elle dit

« Est-ce que vous voyez quelque chose d'étrange avant que les cygnes aient disparues ? »

« Non, . les gens habituels ont été ici comme d'habitude. »

« Qui ont été ici ? » Demanda Howard

« M. Robert qui nourrit les cygnes toutes les nuits et un autre homme qui est venu toutes les nuits depuis plus de deux mois, mais je ne me souviens pas son nom. »

« Est-ce que vous pouvez les décrire pour moi ? »

« Oui d'accord. M. Robert est vraiment beau, il porte des lunettes, il a les cheveux bruns et il est de taille moyenne. Il apporte toujours du pain pour les cygnes et quelque fois il

parle aux cygnes. Je pense qu'il est docteur. L'autre homme est très grand, un peu gros et il a les cheveux blonds. D'habitude il s'assied et mange un bonbon, mais quelque fois il écrit dans un cahier. Mais il regarde toujours les cygnes et il n'est pas très sympathique comme M. Robert. »

« Merci madame. Quand est-ce qu'ils viennent d'habitude ? » Demanda Howard.

« Autour de 8 heures, mais ils ne sont pas venus depuis que les cygnes ont disparus. »

« Est-ce que vous avez une idée pourquoi les hommes avaient arrêté leurs visites ? »

« Non, probablement parce que les cygnes sont partis maintenant. » Elle dit.

« D'accord, merci beaucoup madame. »

Howard alla au poste de police immédiatement pour parler avec Barry au sujet de l'information nouvelle. Quand Howard dit à Barry sur M. Robert et l'autre homme Barry envoya Howard interroger M. Robert immédiatement !

Ca s'avère que M. Robert avait une clinique vétérinaire sur rue Jeanne d'Arc pas loin du parc, pendant l'interview Howard trouva que M. Robert était un homme très sympa comme la femme avait dit. M. Robert était triste que les cygnes ont disparus mais il ne savait pas qui voudrait voler les oiseaux ni où les cygnes étaient pris. Donc, Howard n'eut pas de raison de suspecter M. Robert et il dit à Barry que M. Robert n'aurait pas été un suspect. Mais par efficacité Barry voulut une seconde opinion, donc il envoya le détective nouveau, Erwin, interroger M. Robert encore.

Quand Erwin revint il dit une histoire très différente ! Erwin conclut que M. Robert était un homme mauvais et il serait leur suspect premier. Il crut que M. Robert n'était pas seulement un fanatique des animaux mais aussi qu'il avait sûrement voler les oiseaux pour les vendre.

Avec les interrogatoires interviews contradictoires M. Robert a été placé en détention préventive au commissariat de police. Cependant Howard n'était pas d'accord avec l'opinion d'Erwin et il décida d'examiner tout seul.

Une fois de plus, Howard parla à la femme avec les cheveux blancs dans le par c'est essaya de trouver le nom pour l'autre homme mais elle ne l'aida pas.

Avec un sentiment d'impuissance Howard alla au commissariat de police encore pour un café. Qu'Howard but son café, Erwin s'assit pour déjeuner à son bureau. Il ouvrit un tiroir et démarra un bonbon Kinder avec le même papier bonbon qui avait été trouvé dans l'étang.

Donc, Howard décida de commencer une conversation avec lui.

« Comment tu aimes Rouen Erwin ? » Demanda Howard.

« J'ai trouvé un appartement entre le musée des Beaux Arts et un super marché donc je crois que je suis content. » Erwin répondit.

« Tu es une personne qui a de la chance. Est-ce que tu peux avoir des animaux dans l'appartement ? »

« Oui bien sûr, quelque chose ! » Il dit.

« Hmm . j'ai besoin de travailler, à bientôt ! » Dit Howard en partant.

Malone alla directement à l'appartement d'Erwin. Il utilisa sa vieille plaque pour avoir accès à l'appartement. Mais quand il arriva là, il ne trouva pas quelque chose de suspect. Très frustré Malone se dirigea vers la porte mais il avait arrêté par quelque chose dans le coin de la chambre, une plume ! Immédiatement Howard téléphona à Barry au commissariat de police.

Après ils ont tout cassé sauf une porte dans l'appartement pour chercher les cygnes, Erwin marcha dans son appartement. Howard cassa la dernière porte et trouva une chambre pleine des animaux mis en cages comme Barry mirent les menottes sur Erwin.

« Comment est-ce que tu arrive à comprendre cette affaire Howard ? » Demanda Barry.

« Erwin était un adversaire à la mesure de la description. Après que M. Robert était pris en détention j'ai pris à Erwin. Il a mangé les bonbons Kinder et il a porté des bottes boueuses. Les empreintes étaient les mêmes et étaient le même. Erwin a essayé d'accuser M. Robert pour occulter qu'il était le criminel ! » Howard expliqua

« Et pourquoi est-ce que tu as ces animaux ici ? » Demanda Barry à Erwin.

« Je les vends. Beaucoup de grandes compagnies veulent des animaux pour essayer leurs produits et ils payent beaucoup d'argent. » Dit Erwin.

« Est-ce que tu voles ces animaux ? » Demanda Barry.

« Oui, et les cygnes valent le plus cher ! »

« Puits, tu es en état d'arrestation... »

M. Robert lâcha prise, Erwin fut condamné à 5 ans et le détective Howard Malone retourna à son métier.

Dans le Bois de Bois-Guillaume



Un Roman

Rachael & Juanita

Dedans la Bois-Guillaume

« Qu'est-ce que vous voulez me faire? »

« Ne regarde Pas ! Ne nous regarde pas »

« D'accord, d'accord. Ça va. »

« Elle a déjà vu ton visage. C'est trop tard. Nous devons la tuer. »

« Non, non, non... Je ne l'ai pas vu. Je ne l'ai pas vu. »

« Il y a déjà trop de problèmes avec ce truc. Nous n'avons pas besoin d'avoir un corps aussi. Laisse-la. Laisse quelque chose dans la jungle la tuer. »

« Ecoute ! Qu'est-ce que c'est que ça ? »

Le ciel était gris, et les nuages ne permettaient pas de s'orienter. Marilyn a regardé sa montre—3h 45 minutes. Quinze minutes jusqu'à la fin du jour. Elle a mis en marche le moteur, mais la Jeep n'a pas marché. C'était le démarreur encore. Depuis trois mois, elle et Marshall avaient des problèmes. Leur relation était pratiquement finie, et maintenant le seul jour où ils auraient pu avoir un rendez-vous, elle était coincée dans la jungle.

En Janvier Marilyn est arrivée à Rouen, près de la Bois-Guillaume. Elle a commencé son travail avec l'organisation MEDZAR, avec son petit ami, un docteur qui travaillait avec cette organisation depuis trois ans. La forêt n'était jamais douce. Tout le travail était toujours fatigant et sans beaucoup de résultats. Eux deux, elle et Marshall, s'étaient installés dans une région vraiment à la base de la Seine. Marilyn O'Conner était

née à Bismarck, Montana, à l'est de la Dryden, dans une famille bourgeoise. Elle avait obtenu son diplôme en environnement et après l'université avait décidé de faire un stage dans l'organisation. C'était là où elle avait rencontré Marshall. Avec MEDZAR elle avait essayé d'aider les enfants de la région avec l'éducation, la nutrition, et l'amélioration de leur santé. Mais chaque fois quand un chargement de nourriture ou de médicaments arrivait, il n'y avait pas assez pour tous les enfants de Rouen. Elle n'avait pas compris le manque des provisions, mais quand elle avait parlé avec Marshall, il était devenu fâché, vraiment sur la défensive. Ce soir le village devait recevoir le nouveau chargement. Après trois mois de ces problèmes, c'était Marshall qui avait proposé le rendez-vous avec Marilyn aux docks.

Elle a essayé une fois encore. Avec le bruit habituel, la voiture a démarré. Elle a regardé le ciel encore. Une seule étoile vers l'horizon. La direction était nord. Avec des traces de boue sur ses bras, et les souvenirs du jour dans sa tête, elle est partie pour les docks.

Quand elle est arrivée, Marshall n'était pas là. Son camion, porte ouverte, était stationné près du bâtiment, mais il n'y avait pas trace de l'homme. Elle a commencé à faire un tour du bâtiment. Déjà la nuit arrivait. Dans le noir, il n'y avait pas un son, sauf pour le bruit du vent qui dérangeait les feuilles des arbres. Le vent était frais, et les ombres créaient des images déformées dans le noir. La lune était pleine et blanche, froide comme le vent.

Elle a commencé à appeler : « Marshall ? Marshall ? Tu es ici ? Marshall... » Un bruit, plus près, plus près. Elle a tourné la tête. Un visage indistinct, et tout était noir.

Quand elle s'est réveillée, elle était dans l'entrepôt. Elle pouvait écouter trois voix. La première rapide, anxieuse. La deuxième lourde, et la troisième, familière.

« Qu'est ce que vous allez faire maintenant ? »

« Elle ne peut pas savoir les intentions pour les médicaments. »

« Ça c'est pas de ma faute. »

Marilyn a tourné la tête. Les trois hommes l'ont regardée.

« Qu'est-ce que vous voulez me faire ? »

« Ne regarde Pas ! Ne nous regarde pas ! »

« D'accord, d'accord. Ça va. »

Les voix continuèrent jusqu'à un bruit. Deux des trois a quitté la salle, et maintenant, Marilyn était avec la troisième.

« Marshall, pourquoi es-tu ici ? »

« Marilyn, je n'avais jamais l'intention que tu sois blessée. C'était juste pour l'argent. Cette organisation m'a offert de l'argent pour aider à dois voler des médicaments. Je regrette. Et maintenant je ne sais pas ce qui va se passer. Tu dois quitter cette place

avant que les autres rentrent. Vas y. »

Il a ouvert la porte, et Marilyn était libéré dans la forêt.

Courant aussi vite que le vent, Marilynne était déterminée à ne pas s'arrêter, même si ses poumons allaient s'exploser. C'était une question de vie ou de mort. Elle était très sûre que dans quelques heures, quand les agents de sécurité font leur routine de surveillance, et ne pouvait pas la trouver dans sa cellule, tout Malheur commencerait. Pendant qu'elle courait à travers l'épaisse forêt de Rouen, Marilynne pensait à toutes les fois où elle a fait la course qu'elle a couru avec l'équipe de son école et qu'elle a gagné. C'était Claire pour elle qu'elle avait toujours de l'endurance, même si cela faisait des années qu'elle n'a plus couru. Avant qu'elle ne s'échappe, elle ne savait pas si elle pouvait courir aussi longtemps à travers ce grand terrain. Mais elle s'est rendu compte que ce n'était pas non plus si mauvais. L'air était épais à cause de la pluie de la nuit d'avant, et le sol de la forêt était bourré avec de feuilles de palmes partout. Tout était calme quand elle courait sans arrêt parmi les arbres. Le seul son qu'elle pouvait entendre était celui des battements de son Cœur.

En courant, l'objectif principal pour elle était de venir en contact avec tout être humain, qui que ce soit, Français, anglais, africain. Elle voulait juste rencontrer quelqu'un qui pourrait l'aider se rendre dans une cabine téléphonique. Elle devait désertier le pays aussitôt que possible. Les trafiquants de drogue qu'elle fuyait, avaient de fortes relations en peu pas partout. Elle ne pensait même pas se rendre à la police. Car l'on ne sait jamais, il pourrait y avoir certains policiers qui font partir de ce grand trafic de drogue. En courant dans une direction unique et droite, elle semble se rapprocher d'un endroit habité. Tout comme elle s'était déjà rendu dans ces parages une fois. Son Cœur se remplissait de joie, comme si le bon Dieu avait répondu à sa prière. Et enfin devant elle, apparaît à l'horizon, de Mont St Aignan. La plus bonne nouvelle, était le fait qu'elle ait

constaté le drapeau de la Croix Rouge international au-dessus un bâtiment pas très loin. Jusqu'a son arrivée la-bas, tout était Presque calme. C'était logique puisqu'il faisait toujours tôt le matin. Elle voulait attendre jusqu'au bon matin pour dire au gens qu'elle s'est échappée, mais a voir le genre de torture qu'elle avait subit, elle a décide autrement. Apres avoir frappe le bâtiment sans arrêt, un jeune homme de 24 ans a finalement ouvert la porte. Il avait l'air de juste se réveiller. Marilynne ne croyait pas que c'était le meilleur moment pour l'expliquer le motif qui l'emmène-la. D'une voix douce, elle dit: "Excusez-moi monsieur, je ne voulais pas vous déranger à une heure pareille, mais j'ai besoin de votre aide avec urgent. J'ai été kidnappée pour plus de trois semaines, par des gens qui prétendait travailler pour le Corps de la Paix. Ils sont actuellement a ma poursuite et recherche, donc pouvez vous m'aider à sortir de cet endroit". Le jeune homme laissa finalement, Marilynne rentrer dans le bâtiment. Elle s'a plus détaille sa situation et son aventure. Le jeune homme l'a beaucoup confortée et a rassure Marilynne qu'il y avait un programme de réfugiés pour des cas pareils. Donc, elle bénéficierait de toute l'assistance nécessaire pour sortir du pays, même d'un billet d'avion gratuit. C'était la meilleure nouvelle pour Marilynne. C'était incroyable.

Marilynne s'est rendu compte de la méchanceté de l'homme, et des dangers possibles qu'il y ait dans certains endroits. Elle avait trouve une inspiration, basée sur son aventure, pour écrire un livre. Marilynne commençait par décompter l'heure pour rentrer finalement chez elle a Montana. Elle avait moins de six heures et demi.

RÉSUMÉS

Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : Du roman légitimé au roman policier

Après une période de rejet, la littérature est aujourd'hui revenue dans les classes de langue en tant que document authentique. Si cette position n'est plus contestée dans les discours théoriques, dans les faits, de nombreux enseignants mettent encore de côté ce support pédagogique qui véhicule presque malgré lui de nombreux sous-entendus.

Afin d'étendre le corpus dit « littéraire » et d'introduire dans la classe des documents motivants et présentant de nombreux avantages, nous proposons d'utiliser le terme « littérature » au pluriel, incluant les paralittératures, la littérature francophone ou la littérature dite « classique ». Cette ouverture peut notamment motiver les apprenants par l'utilisation de textes moins marqués, désacraliser l'exploitation des textes littéraires ou encore refléter davantage le marché actuel du livre. De plus, la diversité qualitative et thématique des littératures est un facteur qui permet d'adapter le support d'apprentissage au niveau de l'apprenant ou du groupe-classe.

Les littératures étant très vastes, nous avons porté notre attention sur un genre en particulier : le roman policier, qui est entré récemment dans les programmes scolaires français. Nous proposons une étude comparative d'un corpus constitué de descriptions urbaines issues d'une part de romans réalistes, et d'autre part de romans policiers du type polar urbain. Nous procédons ensuite à diverses expériences pour valider l'acquisition par les apprenants d'une compétence générique participant à la compétence lectoriale.

For a didactics of the literatures in French as a foreign language: of the literature legitimized to the whodunit

After a period of disfavour, the literature is returned today in the classes of foreign language as authentic document. If this position is not any more disputed in the theoretical speeches, in the facts, numerous teachers still put away this teaching aid which conveys almost in spite of him, numerous allusions.

To extend the literary corpus and introduce into the class of the rewarding documents and presenting numerous advantages, we suggest using the term "literature" in the plural, including paralittératures, the French-speaking literature or the "classical" literature. This opening can motivate in particular the learners by the use of less marked texts, destroy the sacred aura of the usign of the literary texts or still reflect more the current market of the book. Furthermore, the qualitative and thematic variety of the literatures is a factor which allows adapting the support of learning at the level of the learner or of group-class. The literatures being very vast, we paid our attention on a genre in particular: the police novel, which entered recently the French school programs. We propose a comparative study of a corpus constituted by urban descriptions on one hand of realistic novels, and on the other hand police novels of the type urban whodunit. We proceed then to diverse experience to validate the acquisition by the learners of a generic skill participating in the lectoriale skill.

DISCIPLINE : Linguistique

MOTS-CLÉS

Didactique, français langue étrangère, littérature, paralittérature, séquence descriptive, manuels, compétence lectoriale, genre, généricité, roman policier, polar urbain

INTITULÉ ET ADRESSE DE L'UFR OU DU LABORATOIRE

Laboratoire LiDiFra EA 4305, 7 rue Thomas Becket, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex