

**L'ARTICULATION LECTURE-ECRITURE,  
A PARTIR DE LA NOTION DE STEREOTYPE,  
POUR ABORDER LA POESIE EN CLASSE DE FLE**

Nathalie HANNECART

Université de Salamanque, Espagne

*Quand les poètes s'ennuient alors il leur ar-  
Rive de prendre une plume et d'écrire un po-  
Ème on comprend dans ces conditions que ça bar-  
Be un peu quelquefois la poésie la po-  
Èsie*

(Queneau, *L'instant fatal*)

*Ça barbe la poésie* ?! Le texte littéraire serait-il trop ennuyeux, ou trop dense ou trop complexe, pour entrer dans une classe de langue privilégiant la communication ? Mais si on lui donnait le statut de simple matériau de bricolage ? Mais si le poème se transformait en *pré-texte* à une écriture ludique ? Mais si on le lisait comme *jeu* ?

Pour approfondir ces questions et aménager une porte d'entrée dans la lecture littéraire, dans le cadre de formation de professeurs de français, à l'Université de Salamanque (Espagne), nous avons choisi l'option de l'atelier de lecture-écriture, que nous avons envisagé à la fois comme terrain d'expérience et espace de réflexion sur la lecture et l'écriture en français langue étrangère.

Ce projet nous a conduit à nous interroger sur les représentations liées au texte littéraire, sur la progression à adopter dans les activités de lecture et d'écriture et sur les possibilités créatrices de la poésie en classe de langue. Nous développerons ici nos réflexions à propos du versant « lecture » de ces ateliers, tout en soulignant à chaque étape que c'est toujours en interaction étroite avec l'écriture que nous la concevons.

Dans cet article, nous décrirons ainsi tout d'abord comment nous concevons le texte littéraire et comment la notion de stéréotype peut se révéler utile pour son approche. Nous proposerons ensuite une progression pour aborder le texte littéraire, et particulièrement le poème, en classe de FLE. Nous situerons notre propos au croisement des réflexions critiques sur les ateliers d'écriture en France, qui se sont fort développés depuis les années 80, des apports des théories de la lecture en langue maternelle, notamment à propos du stéréotype, et des recherches à propos de la lecture en langue étrangère.

## Imiter, reprendre

« Les Anciens nous apprenaient que *l'Imitation* était la première étape de la création... Pourquoi ne pas en convenir ? » (*Petite Fabrique de littérature*)

Depuis l'époque des Romantiques, la création, l'écriture doivent se caractériser par leur aspect de nouveauté radicale, leur originalité. Plagiat et imitation sont fustigés. Ces conceptions occultent le « bricolage » qui est à la base de la construction verbale : « on détient toujours les mots d'autrui », affirme Bakhtine. Les mots que nous utilisons sont des mots « habités par la voix des autres » (1965, p.50), des mots usés, des mots volés. Les textes littéraires sont reliés à d'autres énoncés, d'autres textes qui leur sont antérieurs, ils sont *réécriture*. Les théories à propos de l'intertextualité ont ainsi montré que « tout texte est absorption et transformation d'un autre texte » (KRISTEVA, 1969, p.146) et Winnicott, théorisant sur le jeu, que « dans tout le champ culturel, il est impossible d'être original sans s'appuyer sur la tradition (1975, p.138).

« Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu de citations révolues » (Barthes, *Encyclopaedia universalis*, article « Texte », 1973).

On voit là un beau parcours de « reprise » qui se dessine pour l'apprenant d'une langue étrangère, dont l'effort se centre sur l'appropriation des mots et des structures de la langue étrangère, la langue de l'autre. L'apprenant de langue est par excellence celui qui réutilise les mots, qui doit les « mendier », qui est amené à piller, copier les discours pour se les approprier. Pour lui, « le plagiat est nécessaire », selon la formule de Lautréamont. Un plagiat partiel, une *reprise* de mots, de structures, de formules, à intégrer dans son discours, à s'approprier. Il doit construire ses propres « mosaïques de citations », pour reprendre l'expression de Kristeva.

Dans le domaine de l'écrit, recopier, piller, reprendre, c'est apprendre à lire les textes : il faut en effet pour ce faire prendre conscience des mouvements internes du texte, percevoir les relations de sens qui s'établissent en son sein, son mode de fonctionnement. Lors des ateliers d'écriture, une activité de lecture critique — si peu élaborée soit-elle — se met peu à peu en place, nécessaire pour percevoir et activer les possibilités créatrices du texte. Le rapport aux textes change : on ne lit plus pour les révéler, mais « pour y puiser des procédures et des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture » (REUTER, 1996, p.33).

Les textes littéraires fonctionnent dans les ateliers non pas comme d'édifiants modèles, mais bien comme de tentantes « machines à écrire »<sup>1</sup> : les apprenants, conscients de l'enjeu que représente la lecture pour l'écriture, prennent plus de plaisir à lire ; la compréhension du texte et de son fonctionnement est motivée par le projet de réécriture. Le lecteur est amené à « coopérer » activement à l'élaboration du sens du texte (ECO), parce que le texte est pour lui *matériau*, moteur d'écriture, objet de *bricolage* et de *jeu*.

Dans cette optique, lire, ce sera tout d'abord approcher le texte pour *retrouver* et *reprendre*.

### **Entrées dans le texte littéraire**

Les théoriciens de la lecture en langue maternelle ont montré que le lecteur éprouve, lorsqu'il aborde un nouveau texte, le besoin de retrouver du « *déjà connu* », le besoin d'être rassuré, ce que les chercheurs qui se sont penchés sur la lecture en français langue étrangère ont corroboré (CORNAIRE, 1999). « Ce qui est d'abord attendu de la lecture, ce sont des contenus familiers. » (DUFAYS, 1994, p.118). Bien sûr, le lecteur est également animé par l'espoir de trouver de la nouveauté, voire d'être surpris. Il attend que le texte confirme et informe, « mais le désir d'information est second par rapport au besoin de redondance, car la nouveauté ne peut être saisie qu'en tant que variation à l'intérieur d'un cadre connu » (DUFAYS, 1994, p.118). C'est dans un cadre auquel il est familiarisé que le lecteur peut percevoir de nouvelles combinaisons d'éléments qui singularisent le texte et en construire le sens général.

Comment décrire cette notion de « déjà-vu » et définir ces unités « présaturées de sens » que reconnaît le lecteur ? Nous reprendrons ici l'approche de Dufays : pour ce didacticien de la lecture en français langue maternelle, lire revient nécessairement à « manipuler des stéréotypes » (1994, p.14). Selon lui, en effet, les stéréotypes sont « les premiers outils de la construction du sens » (1994, p.12).

On sait qu'en général, les stéréotypes n'ont pas bonne presse, qu'ils sont associés à l'idée de déjà-vu, d'usé, de paresse, de manque d'originalité, d'idée reçue : ne dit-on pas « bête comme un lieu commun » ou « ce film est un ramassis de stéréotypes » ? Le stéréotype, dans l'usage courant, est conçu sous son aspect négatif, et l'approche romantique du concept d'originalité et de nouveauté, considérés comme les principaux moteurs de la production culturelle, a renforcé la *suspicion* à l'égard du stéréotype. Or, ce concept peut également être envisagé de

---

<sup>1</sup> Le terme « machine à écrire » est une expression de GOLDENSTEIN (1980, p.32).

manière positive ou au moins ambivalente comme l'ont fait notamment Paulhan, Riffaterre et, dernièrement, Dufays.

### **Le stéréotype et la construction du sens**

Qu'est-ce que le stéréotype? Pour cerner la dimension complexe de ce terme, Dufays a retenu les critères définitionnels suivants : le stéréotype se caractérise par sa dimension répétitive (sa grande récurrence voire son usure) ; son caractère abstrait, schématique, passe-partout ; son (semi-)figement (il est « reçu », « tout fait ») ; son absence d'origine précise (ses sources ne sont pas localisables) ; son ancrage durable dans la mémoire collective ; le caractère quasi automatique de son emploi ; la réversibilité de ses valeurs (le stéréotype change de statut selon celui qui le considère) et enfin, comme nous l'avons déjà signalé, le caractère polémique de son emploi métalangagier (ce qu'on appelle « stéréotype », c'est généralement une parole ou une idée d'autrui que l'on choisit de dévaluer) (1994, p.52-58 ; 2001, p.2).

Pour compléter cette première approche, Dufays distingue les stéréotypes en fonction de leur structure (1994, p.78-100). Ils peuvent tout d'abord relever de l'*elocutio*, c'est-à-dire fonctionner sur le plan de la structure verbale<sup>2</sup> : on trouve là les locutions verbales, les proverbes, les dictons et les clichés de langage (« il était une fois », « un célibataire endurci », « pâle comme la mort », « verser des torrents de larmes », « avoir le cœur sur la main », « tel père, tel fils », « l'habit ne fait pas le moine », etc.).

Les stéréotypes fonctionnent également sur le plan des structures syntagmatiques (la *dispositio*) : font notamment partie de cet ensemble les clichés narratifs (la rencontre amoureuse, le mariage du héros), les scénarios stéréotypés (la structure du conte merveilleux, comme l'a définie Propp, la structure d'un « polar »...), les motifs, les thèmes et les différents genres.

Enfin, ils affectent également les structures thématiques, référentielles ou paradigmatiques (*inventio*), ils se situent alors sur le plan des idées, des valeurs et des représentations (c'est dans cette catégorie que l'on peut ranger les moralités finales du type « tout est bien qui finit bien », les lieux communs ou les idées reçues).

---

<sup>2</sup> « Comme l'a noté Roland Barthes, la langue peut être considérée comme un réservoir de stéréotypes : « les signes dont la langue est faite, les signes n'existent que pour autant qu'ils sont reconnus, c'est-à-dire pour autant qu'ils se répètent ; le signe est suiviste, grégaire ; en chaque signe dort ce monstre : un stéréotype : je ne puis jamais parler qu'en ramassant ce qui *traîne* dans la langue » (DUFAYS, 1996, p.81). Notons que Barthes avait une conception très négative du stéréotype...

Ces stéréotypes de niveaux différents ne fonctionnent pas de manière autonome, mais bien en étroite relation : un genre appelle différents thèmes et schémas narratifs, ainsi que certaines structures verbales :

« [...] la mise en évidence des interrelations entre les codes de niveaux différents favorise beaucoup plus leur apprentissage que la prise en compte isolée de chacun d'eux. Pour être efficace, l'apprentissage des niveaux de compétence lecturale devrait se centrer sur la maîtrise des types et des genres discursifs et sur l'étude de leurs divers aspects, verbaux, thématico-narratifs et idéologiques. » (DUFAYS, 1994, p.99)

Cette préoccupation didactique rejoint celle des chercheurs qui s'attachent à l'étude de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture de français langue étrangère et de français langue maternelle à partir des recherches psychocognitives. Ceux-ci s'accordent également sur l'intérêt d'observer et de comparer des modèles de textes de différents types ou genres afin de repérer les procédés qui leur donnent leur spécificité (CUQ ; GRUCA, 2002 ; CORNAIRE, 1999 ; GARCIA-DEBANC, 1988) .

En effet, pour développer une réelle compétence de compréhension et de production écrites, l'apprenant doit s'exercer à saisir les schémas d'organisation du texte et repérer ses spécificités, le genre auquel il appartient, à travers ses manifestations linguistiques (est-ce qu'il s'agit d'un texte de journaliste « grand public », un texte scientifique, une rubrique « coup de cœur », un texte polémique, un poème, un conte de fées, etc. ?). La typologie textuelle a montré que ce sont là des opérations indispensables pour construire le sens global du texte, et nécessaires à l'acquisition du « savoir construire un texte » (COURTILLON, 2003)<sup>3</sup>.

En ce sens, un exemple proposé tant par Dufays (1994, p.98-99) que par Cuq et Gruca, dans leur chapitre consacré à l'approche globale des textes écrits en FLE (2002, p.165-166), est celui du cliché d'expression « il était une fois... », qui plonge le lecteur dans la logique du merveilleux et lui permet de convoquer à titre d'hypothèses l'ensemble des règles et des structures sémantiques du genre « conte de fées ». La reconnaissance de la stéréotypie liée à ce genre va lui permettre non seulement de construire plus facilement le sens des textes qui s'y rattachent, mais aussi de passer à l'écriture de ses propres textes, en reprenant les stéréotypes propres au genre.

---

<sup>3</sup> « Produire un texte suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit. » (COURTILLON, 2003, p.74)

« (...) tout acte de lecture n'est possible qu'à partir d'un certain cadrage générique fondé sur le repérage d'indices qui ouvrent l' « horizon de lecture » du texte. (...) En écriture, on sait qu'il n'est pas de pratique scripturale qui ne se situe en fonction d'un système générique préexistant, que ce soit pour le respecter ou pour le transgresser » (CANVAT, 1998, p.275)

Notons que cette approche dépasse l'étude du texte strictement littéraire, puisque les textes modèles que les chercheurs proposent pour la lecture en FLE relèvent non seulement de la narration, mais aussi de la description et de l'argumentation ; ils englobent, en fonction des intérêts et des objectifs d'apprentissage des étudiants, la publicité, les textes de la presse courante, ceux d'ouvrages spécialisés ou des textes littéraires (CUQ ; GRUCA, 2002).

### **Le dédoublement du lecteur**

Si se montrer capable de repérer le mode d'organisation générale du texte permet d'accéder à une meilleure compréhension, reconnaître les structures stéréotypées va également permettre de construire un meilleur mode de lecture et permettre au lecteur de se montrer plus « coopérant » dans le processus de construction du sens.

En effet, face aux représentations stéréotypées, le lecteur peut montrer des attitudes différentes. Soit, s'abandonnant à l'illusion référentielle, il *participe* aux stéréotypies, qu'il considère comme l'incarnation du vraisemblable (cette attitude de participation émotionnelle, identificatoire, correspond au lecteur *lu* que définit Picard). Soit, exerçant « une activité de réception réflexive, interprétative et critique », il saisit le système et *se distancie* par rapport aux stéréotypes (cf. le *lectant* de Picard) : il se montre à même de reconnaître les « règles du jeu » (PICARD, 1986, p.213 ; DUFAYS, 1994, p.179-201).

Ce que l'on observe généralement, c'est que la lecture se caractérise par un *va-et-vient* entre ces deux attitudes (DUFAYS, 1994, p.196)<sup>4</sup>. Ce va-et-vient entre participation (le sujet joué) et distanciation (sujet jouant), entre *playing* et *game*, a été décrit par Picard comme étant la *lecture comme jeu*.

« Ainsi tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du

---

<sup>4</sup> Le lecteur est au moins double, voire triple, si on considère également, avec Picard, sa dimension de *liseur*, sa dimension corporelle (les yeux qui suivent ou sautent les lignes, qui reviennent en arrière, la manipulation des pages, etc.).

Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. » (1986, p.214).

Apprendre à lire, ce serait acquérir les compétences qui permettent d'opérer ce va-et-vient entre une fascination passive face aux référents et une conscience critique, une maîtrise lucide des règles. Ce serait ainsi apprendre à jouer avec les stéréotypes, être capable de les reconnaître et de s'en distancier. Ce serait aussi, dans la perspective de la lecture-écriture, se montrer capable de percevoir et de dégager les schémas stéréotypés d'un texte, d'envisager celui-ci comme processus de variation, et de s'approprier de son mode de fonctionnement dans une nouvelle production écrite, pour l'actualiser ou s'en distancier.

### **Une proposition de progression**

Pour faciliter cette approche du texte littéraire, nous proposons, pour des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, une progression basée au départ sur la reconnaissance et la répétition et par la suite, sur la variation par rapport aux clichés<sup>5</sup>.

Le lecteur qui aborde un texte recherche « en premier lieu une certaine conformité du texte aux stéréotypes qui forment sa compétence. » (DUFAYS, 1994, p.119). Comme nous l'avons déjà souligné, il a besoin d'être rassuré. Un des obstacles à la lecture en langue étrangère est d'ailleurs l'inquiétude, qui bloque l'apprenant face au texte et le retient sur le premier mot qu'il ne comprend pas (CORNAIRE, 1999, p.51).

« Pour que la lecture soit ressentie comme « un vice impuni » (Valéry Larbaud) ou « un plaisir divin » (Marcel Proust), il faut que, pour l'étudiant, l'accès au sens soit facile, ou même immédiat, pour certaines parties du texte, et en tout cas qu'il soit considéré comme une possibilité rapprochée, quasi immédiate. » (COURTILLON, 2003, p.88)

Pour aborder le texte sous l'angle du « déjà-vu » et donc faciliter l'accès au sens, nous accordons une attention particulière aux opérations préliminaires à la lecture – le travail de « précadrage ». De plus, dans notre sélection de textes littéraires, nous marquons une préférence pour les textes qui se structurent sur la répétition.

### **Précadrage**

---

<sup>5</sup> Précisons que dans le cadre de la formation des professeurs de français, les participants sont invités, au terme de l'atelier, à proposer leur propre parcours et des textes « embrayeurs d'écriture », ce qui leur permet de se distancier par rapport aux activités et d'ébaucher ou d'affiner leur démarche personnelle par rapport à la lecture littéraire.

Le travail de précadrage est essentiel, car il ouvre chez le lecteur *un horizon d'attente*. Avant d'aborder le texte, on peut ainsi mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant sur le thème par des activités de remue-méninges et constituer de premiers « réservoirs de mots » à partir d'un ou de deux mots clés, en fonction de leur sens et de leurs sonorités. Il est également intéressant de mobiliser l'attention des lecteurs par rapport au *paratexte* (les éléments qui font partie de l'environnement plus ou moins immédiat du texte) et tirer un maximum d'informations de la présentation matérielle du texte, du titre, du sous-titre, des éventuelles illustrations, du nom de l'auteur et de la collection, de la mention du genre... Grâce à cette identification, le lecteur constitue des *hypothèses* préalables à la lecture, qui vont lui permettre d'anticiper le sens du texte.

### **Quels textes choisir ?**

*Les textes sont aussi des images, Sophie Moirand.*

Pour favoriser l'entrée dans le texte littéraire, nous utilisons essentiellement des textes qui présentent des structures régulières, ce qui favorise le repérage et la compréhension, ainsi que l'appropriation et la réutilisation de ces structures. Ces textes présentent aussi de nombreuses *répétitions* ou des *schémas fortement stéréotypés* propres à des genres socio-culturels et littéraires très courants et donc bien ancrés dans la mémoire du lecteur.

Donner à lire des textes qui reprennent des genres bien connus des apprenants – qu'ils auront également abordés dans leur langue maternelle –, c'est faire entrer les lecteurs dans un cadre familier qui va faciliter la compréhension du texte. Jouer sur le principe de *redondance*, c'est permettre au lecteur de retrouver, selon l'expression de Jauss, les « règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé » (DUFAYS, 1994, p.118).

Dans cette approche, consignes de lecture et textes présentés rappellent à l'apprenant que l'activité de lecture gagne à être orientée non pas vers un déchiffrage de mots, mais bien vers la reconnaissance de l'organisation globale du texte, des structures récurrentes ou stéréotypes sur lesquels il se construit, pour s'en servir comme « matrices » d'écriture.

Enfin, nous avons délibérément opté pour des *textes poétiques*, parce qu'ils présentent un aspect cyclique, jouent sur le rythme, le retour, les répétitions. Ils sont aussi liés au jeu, particulièrement aux jeux de l'enfance. Certains poètes du XX<sup>e</sup> ont exploré la dimension ludique de la poésie en donnant aux poèmes des formes qui appartenaient à d'autres genres,

parfois bien plus prosaïques, s'amusant de ces insolites rencontres. Ce sont ces textes que nous allons explorer.

### a) Textes littéraires et codes socio-culturels

Un premier choix de textes porte sur des poèmes qui se construisent sur des schémas stéréotypés aisément reconnaissables, appartenant à des *codes socio-culturels* habituellement étrangers à la poésie. Dès l'abord, ces textes invitent le lecteur à mobiliser dans sa mémoire les schémas qui structurent certaines de ses expériences du monde, du quotidien. Nous nous arrêterons, dans cet article, sur les recettes de cuisine et les petites annonces, mais nous travaillons aussi sur des poèmes qui se construisent sur le mode de la correspondance commerciale, de l'inventaire, de la publicité ou encore des jeux de cartes.

*Les recettes de cuisine* sont particulièrement productives dans les ateliers de lecture-écriture, surtout si le style injonctif a déjà été abordé – ou est en train d'être abordé – en classe de langue, approche qui se réalise d'ailleurs souvent par l'étude de recettes culinaires françaises. Ces textes ludiques permettent des réécritures amusantes faciles, car leurs schémas sont très simples. Il est intéressant de reprendre au tableau avec les étudiants, avant la lecture, une série de verbes relatifs à ce genre savoureux (« prenez », « coupez », « cuisez », etc...).

#### *P comme poulet... aux myosotis*

Ingrédients : / Se procurer, / un petit poulet tendre / un bouquet de myosotis / une pincée de vent / une cuillerée de miel / un zeste de soleil.

Préparation et dégustation : / Caresser le petit poulet tendre / de la crête au croupion. / Mettre le bouquet de myosotis / dans un vase bleu ciel. / Y ajouter la pincée de vent / et le zeste de soleil. / Sans plus.

Déguster lentement la cuillerée de miel / en regardant le petit poulet tendre / picorer sur la pelouse, / à midi, / pendant que les autres sont à table.

(Joëlle BRIÈRE., *Alphabet des délices et des souffrances*)

Quelques poètes se sont emparés de ce schéma pour faire des *arts poétiques* très ludiques et le texte de Tristan Tzara en est un exemple très connu. Ce texte, qui a sa place dans les histoires littéraires, permet de plus de retenir l'attention des lecteurs-scripteurs sur le pôle matériel de l'écriture : l'écriture n'est pas seulement « idées », elle est d'abord faite de mots. Les portes s'ouvrent aussi pour un beau parcours dans le surréalisme, mais ce n'est pas notre propos dans cet article.

#### *Pour faire un poème dadaïste*

Prenez un journal. / Prenez des ciseaux. / Choisissez dans ce journal un article / ayant la longueur / que vous comptez donner / à votre poème.

Découpez l'article. / Découpez ensuite avec soin / chacun des mots / qui forment cet article et mettez-les dans un sac. / Agitez doucement. /

Sortez ensuite chaque coupure / l'une après l'autre / dans l'ordre où elles ont quitté le sac.

Copiez consciencieusement. / Le poème vous ressemblera. / Et vous voilà « un écrivain infiniment original / et d'une sensibilité charmante, / encore qu'incomprise du vulgaire. »

(Tristan Tzara, *Sept manifestes dada : lampisteries*)

Et pour terminer ce parcours culinaire, un texte de Raymond Queneau, qui, il fallait s'y attendre, a produit une recette poétique très réussie elle aussi :

Prenez un mot prenez-en deux  
faites cuire comme des œufs  
prenez un petit bout de sens  
puis un grand morceau d'innocence  
faites chauffer à petit feu  
au petit feu de la technique  
versez la sauce énigmatique  
saupoudrez de quelques étoiles  
poivrez et puis mettez les voiles.  
Où voulez-vous donc en venir ?  
A écrire

vraiment ? à écrire ??

(Raymond Queneau, cité dans *Petite fabrique de littérature*)

Le genre des *petites annonces* est en général également abordé par les méthodes actuelles de français langue étrangère. Ce genre, comme les recettes, a été réinvesti par les poètes du XX<sup>e</sup> siècle, et offre aussi, sur un schéma stéréotypé simple, de riches possibilités de réécriture.

#### ***Petites annonces***

Personne, sexe féminin, vingt ans environ, blouson cuir vert, cheveux châtain, souliers plats, croisée 14 décembre, huit heures 22 minutes métro Sèvre-Babylone, est priée se faire connaître pour amour éperdu.

(Norve, *Les oignons sont en fleur*)

#### ***Petites annonces***

- 1) Recherche ange voyageur pour liaison stable
- 2) Propose incendies calibrés
- 3) Offre métamorphose en toute espèce animale, retour à l'humain garanti
- 4) Vend mèches toutes nuances
- 5) Achète ruines ébauches et soupirs
- 6) Loue temps perdu
- 7) Donne le la
- 8) Leçon de maintien en haute altitude
- 9) Héberge échappés des poubelles
- 10) Marie les cieux et les enfers

(Michel Butor, *Chantier*)

### **b) Jeux sur les codes linguistiques et littéraires**

Nombreux sont les textes ludiques qui jouent sur les définitions de mots valises (le *Petit dictionnaire illustré* de Finkielkraut en est un bel exemple<sup>6</sup>) et les clichés littéraires (Cf. le *Dictionnaire des idées reçues* de Flaubert ou le *Dictionnaire des clichés littéraires* de Laroche). Pef, auteur de livres pour enfants, s'est également prêté aux joies des définitions et aux plaisirs tout particuliers de la conjugaison :

**POUDRE** : La poudre tombe sur la terre quand le temps est à l'orange. Mélangée à de l'eau de pluie, la poudre donne du jus d'orange.

**POULET** : Un canon lance des poulets rôtis. Le soldat qui va recevoir un poulet rôti sent venir la fin de sa vie.

(Pef, *Dictionnaire des mots tordus*)

*Verbe fumer :*

je fume,  
tu fumes,  
il tousse,  
nous toussons,  
vous toussiez,  
ils s'arrêtent  
de fumer.

*Verbe sentir :*

je sens,  
tu ne sens pas ?  
il ne sent pas bon,  
nous savons  
vous vous savonnez,  
ils sentent bon.

(Pef, *L'ivre de français*)

Les poètes, en ce qui se réfère aux codes littéraires, ont abordé de nombreux genres, dont les *contes de fées*, qui constituent un réservoir inépuisable pour la poésie et la littérature en général. Pour les apprenants de langue, ce type de récit est assez accessible, parce qu'il met en place, lui aussi, des clichés de langage et des schémas stéréotypés aisément reconnaissables<sup>7</sup>.

Avec des lecteurs d'un niveau de langue avancé, nous privilégions les textes qui réinvestissent les clichés de langage et qui offrent des variations ludiques sur des schémas stéréotypés.

### *Un mariage*

Un garçon comme ça se rencontre rarement : bon comme le pain, vif comme la poudre, fort comme un Turc, doux comme un mouton. Et une fille comme ça : belle comme le jour, fraîche comme la rose, pure

---

<sup>6</sup> « ORTHOGRAFLE : descente de police effectuée chaque semaine dans le discours des enfants ;

LUNIVERSITÉ : école supérieure qui propose aux bacheliers des cours de distraction, de rêverie ou de changements d'humeur ; LIVRESSE : étourdissement, visage hagard, démarche titubante des jours où on a trop lu. » (FINKIELKRAUT, *Petit dictionnaire illustré*).

<sup>7</sup> « Les expériences ont montré que ce type de texte [le texte narratif], qui regroupe les narrations, les romans, les récits, les histoires, les contes, etc., est assez facilement accessible aux étudiants à cause, notamment, de la simplicité de sa structure. » (CORNAIRE, 1999, p.56)

comme l'or, se rencontre rarement. Eh bien, ils se rencontrèrent. Ils ont une fille laide comme un pou et une vie bête comme chou.

(Norge, *Les oignons*)

### ***La fraise des bois***

Aubin cueillait des fraises dans les bois. – Baste, une femme nue, dit-il tout à coup. C'est ici que ça pousse ; je me demandais bien. Elle venait à lui, souriante et légère. Ils eurent beaucoup d'enfants et Aubin dut trimer comme un nègre.

(Norge, *Les oignons*)

On reconnaît dans ces textes, outre des clichés de langage particulièrement évidents, des structures thématiques courantes des contes de fées, comme le motif de la rencontre amoureuse de deux personnages exceptionnels, ainsi que la promenade et la cueillette dans les bois, mais une variation ludique sur le dénouement que le genre laissait prévoir : le cliché d'expression « ils se marièrent (ils furent heureux) et eurent beaucoup d'enfants » est détourné (« ils ont une vie bête comme chou », « il dut trimer comme un nègre »). De plus, l'idée reçue à laquelle nous a habitués la fin des contes de fées (« une vie familiale paisible est la meilleure des récompenses ») est également dévoyée (« la vie familiale est inintéressante », « la vie familiale conduit à l'esclavage »).

Ces deux textes, ainsi que celui qui suit, par l'usage du stéréotype langagier et la distance qu'ils introduisent par rapport au schéma figé initial de leur modèle littéraire, rappellent aussi, comme nous l'avons affirmé plus haut, que clichés et stéréotypes, premiers supports de la créativité de l'écrivain, comme le soulignait Paulhan, sont sans cesse convoqués dans les textes littéraires et qu'ils leur sont constitutifs.

### ***Excepté***

La belle fille nue (excepté ce petit coin) embrassa fort Albéric (excepté sur la bouche). Firent à deux longue route (excepté dans les bois). Cueillirent fleurs de bon lignage (excepté l'églantine). Mordirent les fruits à songe (excepté la myrtille). Et burent des vins profonds (excepté le bonheur).

(Norge, *Les oignons*)

« La poésie à tout instant nous *montre* étrangement un chien, une pierre, un rayon de soleil que dissimulait l'habitude », souligne Paulhan, fervent défenseur du stéréotype (1941, p.36). Le banal, le répété, l'usé sont des outils extraordinaires pour comprendre et produire un texte en français langue étrangère. Il est vrai, comme le dit Norge, « qu'avec les mots, il faut s'attendre sans cesse à des miracles. ».

En jouant avec humour ou ironie sur l'ambivalence du stéréotype, certains textes créent ainsi une attitude de va-et-vient entre participation et distanciation dans la lecture et mettent en

valeur la dimension de participation active du lecteur par rapport au texte : son attention est constamment sollicitée, car les clichés qu'il attendait sont détournés, il doit parcourir sans cesse la distance qui sépare le modèle ou le cliché attendu, hautement prévisible, de la variation sur ce cliché, imprévisible, (d)étonnante. Le lecteur, manipulant les stéréotypes, apprend ainsi le mouvement même de la lecture, il apprend à jouer<sup>8</sup>.

## **Conclusion**

Afin de donner sens à la lecture littéraire en classe de langue étrangère, la motiver et en faire un outil pour apprendre la langue, nous l'envisageons comme un tremplin vers l'écriture et nous donnons au texte le statut de matériau, susceptible de participer à tous les bricolages, à tous les jeux. Le processus de reprise, non de l'*identique*, mais du *même* (PICARD, 1986, p.105-106), nous paraît essentiel, parce qu'il est constitutif de l'apprentissage, il permet l'appropriation.

Les ateliers de lecture-écriture favorisent chez l'apprenant de langue la mise en place de stratégies ou au moins une attention particulière pour comprendre l'organisation générale du texte, pour retrouver les structures récurrentes qui le sous-tendent, les stéréotypies. *Reprendre*, dans cette optique de lecture du texte littéraire, c'est être capable de reconnaître dans le texte des stéréotypes langagiers et des schémas figés, dans un mouvement de participation et de mise à distance, et de les réactualiser ou les transgresser dans la compréhension ou dans la production écrites.

Ces pratiques de lecture, en interaction constante avec les activités d'écriture, contribuent, pour l'étudiant de langue, à la compréhension et la production de formes de langage de plus en plus complexes. Elles impliquent l'apprenant dans un projet de lecture et de réécriture qui font appel, non au don de l'originalité, mais au talent et à la chance du bricoleur. Point de grands discours, mais de petites histoires... *arrangées autrement...*

## **Bibliographie**

BAKHTINE, *Théorie de la lecture littéraire*, Paris, Seuil, 1965.

BRIÈRE J., *Alphabet des délices et des souffrances*, Les éditions de la renarde rouge, 1997.

---

<sup>8</sup> La lecture « n'est jamais pure répétition de stéréotypes ni pure création de sens nouveaux, mais toujours à la fois reconnaissance et connaissance, expérience du même et découverte du neuf, projection de paradigmes préexistants et production de syntagmes inédits. » (DUFAYS, 1994, p.155)

- BUTOR M., *Chantier*, Editions Dominique Bedou, 1985.
- CANVAT K., « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », dans
- REUTER Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*, Berne, Peter Lang, 2<sup>e</sup> éd., 1998.
- CORNAIRE C., *Le point sur la lecture*, Paris, Clé international, « Didactique des langues étrangères », 1999.
- COURTILLON J., *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- CUQ J.-P., GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.
- , « Le stéréotype, un concept clé pour lire, penser et enseigner la littérature », dans *Marges linguistiques*, mars 2001.
- DUSCHENE A., LEGAY T., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1985.
- FINKIELKRAUT A., *Petit dictionnaire illustré*, Paris, Seuil, coll. Point Virgule, 1981.
- GARCIA-DEBANC C., « Pour apprendre à écrire. Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture », dans *Problèmes d'écriture*, Nancy, Rencontres pédagogiques n°19, INRP, 1988.
- KRISTEVA J., *Sémiotikè, Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, 1969.
- LAROCHE H., *Dictionnaire des clichés littéraires*, Paris, Arléa, 2001.
- NORGE, *Les oignons, Œuvres poétiques*, Paris, Seghers, 1978.
- PAULHAN J., *Les fleurs de Tharbes ou la Terreur dans les Lettres*, Paris, Gallimard, 1941.
- PEF, *L'ivre de français*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1998.
- , *Dictionnaire des mots tordus*, Paris, Gallimard Jeunesse, 1998.
- REUTER Y., *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F., 1996.
- RIFFATERRE M., « Fonction du cliché dans la prose littéraire », dans *Essais de stylistique structurale* (trad. Daniel Delas), Paris, Flammarion, 1971.
- TZARA T., *Sept manifestes dada : lampisteries*, Pauvert-Fayard, 1985.
- WINNICOTT D. W., *Jeu et réalité – L'espace potentiel* (trad. Monod C.), Paris, Gallimard, « Connaissance de l'inconscient », 1975.