

Formes et fonctions de l’extrait littéraire en classe de FLE

Donatienne Woerly*

<https://orcid.org/0000-0002-8412-9463>

Résumé : Les extraits littéraires en classe de Français Langue Étrangère peuvent être analysés selon une typologie s’appuyant sur des aspects formels (découpe, mise en forme, rapport à l’œuvre, rapports d’échelle) et fonctionnels (usages de l’extrait), permettant de distinguer plusieurs avatars de l’extraction : morceaux choisis, fragments, documents authentiques, extraits-instruments, citations ou adaptations. L’extrait apparaît alors comme un outil de focalisation et de condensation, dans un régime de lecture intensif complémentaire de celui de la lecture longue. Une didactique de la variation des échelles du texte permet de mieux utiliser les possibilités de l’extrait littéraire en classe de langue.

Mots-clés : didactique de la littérature. Extrait. Français langue étrangère. Français langue seconde. Lecture.

Forms and functions of the literary extract in the FFL class

Abstract : Literary excerpts in French as a Foreign Language classes can be analysed using a typology based on formal aspects (cutting, formatting, relationship to the work, scale relationships) and functional aspects (uses of the excerpt). This approach allows for the distinction of several forms of extraction: chosen piece, fragments, authentic documents, instrumentalised excerpts, quotations, or adaptations. The excerpt thus appears as a tool for focusing and condensing, supporting an intensive reading regime that complements long reading. Implementing varying text scales enhances the potential of literary excerpts in the language classroom.

Keywords : Didactics of literature. Excerpt. French as a foreign language. French as a second language. Reading.

Formas e funções do excerto literário na sala de aula de FLE

Resumo : Os excertos literários em sala de aula de Francês Língua Estrangeira podem ser analisados segundo uma tipologia, apoiando-se em aspectos formais (recorte, formas do texto, relação com a Obra, medidas cartográficas) e funcionais (utilização dos excertos) permitindo distinguir diversos avatares da extração de fragmentos escolhidos, documentos autênticos, excertos-instrumentos, citações ou adaptações. O excerto aparece então como uma ferramenta de focalização e de condensação em um regime de leitura intensiva complementar em relação a

* Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Professeur au Département de Didactique du Français Langue Étrangère. E-mail: donatienne.woerly@sorbonne-nouvelle.fr.



uma leitura longa. Uma didática da variação das escalas do texto permite melhor utilizar as possibilidades do excerto literário na aula de língua.

Palavras-chave : Didática da literatura. Excerto. Francês Língua Estrangeira. Francês Língua Segunda. Leitura.

Introduction

Cette contribution s'intéresse à la matérialité des corpus littéraires pour la classe de FLE, et à un objet qui semble aller de soi, mais qui mérite d'être observé de plus près : l'extrait littéraire. Souvent dévalorisé et critiqué, il est pourtant toujours au cœur des pratiques scolaires et de formation, et fait depuis quelques années l'objet de travaux renouvelant son approche en didactique de la littérature¹. Nous partons d'un constat simple : toute lecture, intégrale, cursive, privée ou professionnelle, est fragmentaire. Par conséquent, dévaloriser la lecture scolaire parce qu'elle serait une lecture « en miettes² », moins authentique que la lecture entière de l'œuvre intacte perd son sens : la lecture de l'extrait peut être considérée comme une lecture à part entière, selon des modalités spécifiques. La lecture en miettes n'est d'ailleurs pas limitée à l'extrait et aux pratiques scolaires. Donnons-en un premier exemple, du côté des apprenants-lecteurs. Lorsque l'on interroge un lecteur en formation sur une lecture longue³, on s'aperçoit qu'il grossit certains traits, qu'il survalorise certains détails du texte en fonction des scénarios qu'il a construit sur l'œuvre, et qui proviennent fort souvent de sa médiathèque intérieure, c'est-à-dire de l'ensemble des œuvres (livres, films, séries...) qui font partie de son bagage de lecteur-spectateur. Ainsi, des étudiants habitués à des policiers à suspens plutôt que

¹ Voir notamment Anissa Belhadjin et Laëtitia Perret (dir.), *L'extrait et la fabrique de la littérature*, Berlin, Peter Lang, 2019. et A. Belhadjin et M.-F. Bishop, *Usages des extraits en classe de français*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2022.

² Cette terminologie est utilisée par Mareuil en 1969, qui l'emprunte à Bréal : celui-ci attribue aux défauts de la pédagogie française rien de moins que la défaite de 1870, et déplore l'utilisation des recueils de morceaux choisis « qui ne font connaître une littérature que « par miettes ».

³ Il s'agissait de faire lire à des étudiants étrangers apprenant le français un roman policier de Simenon, Maigret tend un piège.

d'exploration psychologique, s'attendent à des rebondissements. Ils pensent de ce fait que le suspect, découvert au premier tiers de l'ouvrage, bien trop tôt pour un récit à suspense, ne peut pas être le vrai criminel, et inventent des coups de théâtre qui n'existent pas. On se rend alors compte que leur lecture s'est faite par extraction de quelques éléments et greffe d'éléments extérieurs. Leur lecture se fait *en prélevant des fragments* et en les jointoyant à l'aide d'éléments provenant de ce que Caracciolo (2014, p. 5)⁴ nomme leur *background*, leur bagage antérieur, réservoir d'expériences passées guidant l'interaction du lecteur avec le texte. Les notes de lecture sont un autre exemple de la pratique fragmentaire de la lecture : de nombreux écrivains ont pour coutume de tenir un carnet de lecture, qui rend compte de lectures *citationnelles*. Ainsi, Minzetanu (2016, p. 11-36)⁵ étudie le carnet de notes des lettrés, et les traces des textes lus que l'on y trouve, textes, dit-il, « mis en miettes » par le lecteur-écrivain. Pourquoi dévaloriser chez les apprenants ce qui est une pratique habituelle pour les professionnels de la littérature ? L'extrait est en effet un régime de lecture parmi d'autres, qui a toute sa place dans le contact avec la littérature, en contexte d'apprentissage.

La question du morceau choisi, ou pour le dire autrement, du choix du morceau de littérature à donner à étudier aux apprenants demeure l'un des problèmes les plus courants rencontrés par les enseignants de littérature-langue-culture. Nous nous attacherons ici à interroger la sélection du point de vue du *format des textes*, et du rapport entre les différentes échelles du texte, de la citation à l'œuvre. A partir de l'étude de trois corpus différents⁶, nous voudrions dresser une typologie des types d'extraits que l'on peut trouver en classe de FLE, afin de faire prendre conscience de la grande variabilité de ce support, des rapports qu'il entretient avec les œuvres, et de la liberté qu'ont les enseignants de choisir des types d'extraits différents dans le cadre de la classe. Maîtriser les codes de l'extrait, c'est aussi s'autoriser à choisir ce qui nous plaît, ou ce qui

⁴ M. Caracciolo, *The experientiality of narrative: an enactivist approach*, Berlin ; Boston, De Gruyter, 2014.

⁵ A. Minzetanu, *Carnets de lecture*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2016.

⁶ Le premier corpus est un corpus éditorial de 1280 extraits littéraires de méthodes FLE d'édition française de 1955 à 2019. Le second corpus est un corpus créé par des enseignantes, s'appuyant sur l'observation de deux cours de vingt-quatre heures en contexte universitaire. Pour une présentation précise des éléments de ce corpus, nous renvoyons à Woerly (2023).

plaît aux apprenants, en s'affranchissant du canon, y compris pour les œuvres classiques. Nous mettrons en regard cette typologie avec ce qui se joue lors de la lecture longue, afin de mieux définir les fonctions de l'extrait.

Fonctions de l'extrait

Nous commencerons par définir ce que l'on entend par « extrait » : il ne s'agit pas simplement d'un morceau de texte, puisque sa présentation isolée fait que l'on ne le lit pas de la même manière que s'il était pris dans le flux de son œuvre. La présentation en extrait implique un changement de régime de lecture : on lit et on relit, autrement dit on adopte un régime intensif de lecture. La lecture intensive accorde un temps étendu à un espace textuel réduit, alors que la lecture extensive se fonde sur un rapport contraire (le temps est plus restreint et l'espace textuel plus étendu). L'extrait est donc le résultat d'un geste de sélection créant un texte qui sera lu de manière intensive et se définit donc à la fois par sa production et par sa réception. On peut également le décrire comme un travail de concentration, dans son sens le plus concret (action de réunir dans un espace limité) comme dans son sens psychologique (action d'empêcher l'expansion de ses sentiments ou de ses pensées). Il est ainsi l'outil d'une focalisation à l'échelle 1.1 du texte. Pour le lecteur en formation, il est également un format familier, et contribue à la mise à l'échelle du texte littéraire, le rendant en quelque sorte habitable. Il favorise pour les lecteurs en langue étrangère, une lecture-manducation, plus à même de permettre de retenir de petites unités linguistiques et de s'imprégner de leurs connotations. L'extraction peut également être comprise comme une relation didactique au texte, qui utilise les variations d'échelle comme instrument d'étayage.

Cette définition, très générale, permet de mettre en valeur les fonctions didactiques de l'extrait. Mais il existe une grande variété d'extraits et il est possible d'en distinguer différentes réalisations concrètes : il peut prendre les traits du morceau choisi,

du fragment, du document ou encore du passage. Quelles sont les caractéristiques de ces différentes formes ?

Le morceau choisi

Le « morceau choisi » porte en lui un héritage scolaire, des valeurs d'unité et de classicisation, qui en font une petite œuvre soigneusement découpée et mise en page. L'expression, que l'on considère désormais comme vieillie, a pourtant le mérite de rappeler que certaines formes de l'extrait sont le produit d'une longue histoire scolaire. L'adjectif *choisi*, lui-même, insiste sur la question de la sélection : le « choix » est primordial, et la qualité de l'enseignant-excerpteur⁷ se mesure dans sa capacité à choisir le « bon morceau » ou, plus noblement, la « belle page ». L'extrait littéraire est alors le résultat de cette compétence, qui implique des connaissances et un goût esthétique supposé sûr. Du côté de l'édition, l'observation d'un vaste corpus permet de dégager certaines caractéristiques de ce format. Nous en présenterons quelques-unes.

Classicisation

Un premier aspect relève d'un phénomène de classicisation de l'extrait, au sens d'une mise en forme lui conférant unité et autonomie. Le morceau choisi est d'abord très fréquemment introduit par un récit de présentation, ce chapeau qui relie l'échelle 1 : 1 du texte et ce qui l'englobe : l'histoire que déroule l'œuvre, l'œuvre-auteur, ou encore l'histoire littéraire. Le récit obéit à une structure précise : son mouvement est de rythme décroissant, avec une focalisation progressive sur l'extrait grâce au changement de

⁷ Nous empruntons le terme à Minzetanu (2016).

rythme de la narration, allant du sommaire vers la pause ou la scène, pour arriver au rythme de l'extrait, dans une réduction progressive de l'échelle afin d'arriver au niveau 1 :1. Donnons-en un simple exemple, tiré d'une méthode de FLE d'édition française :

Influencé par une éducation désordonnée et par la fréquentation d'un aventurier, Lafcadio s'est construit une philosophie de la rébellion totale. Il cultive même l'idée de l'acte sans motivation, de l'« acte gratuit », ce qui peut le conduire à accomplir aussi bien une action héroïque que le pire des crimes. Dans un compartiment du train Rome-Naples, Lafcadio se trouve seul avec un homme qu'il ne connaît pas, Amédée Fleurissoire. Il prend alors une décision⁸.

On observe un rétrécissement progressif du cadre, d'abord très large temporellement, jusqu'à la focalisation sur la scène à venir, que l'on remarque par la notation d'ordre temporel que porte l'adverbe « alors ». Le rythme de la narration décroît également.

Le morceau choisi se constitue également comme une unité close sur elle-même : les seuils du texte sont travaillés de manière à ne pas trop ouvrir vers ce qui précède ou ce qui suit. On remarque une simplification de la narration (les actions secondaires sont évitées ou supprimées), de l'énonciation (l'enchâssement des voix est évité ou supprimé), et des effets de clôture du texte (par exemple, le titre est inspiré de la dernière phrase de l'extrait, résolvant l'attente créée, et créant un effet de conclusion par cette même résolution). La simplification de la narration est fréquemment réalisée par la suppression d'allusion à des temporalités antérieures ou postérieures ou à des actions secondaires. Ainsi des strates temporelles qui complexifient la narration de *la Recherche du temps perdu*, qui se réduit désormais au temps du récit. Lorsque l'on observe les différents temps supprimés dans la coupe suivante⁹, temps intermédiaires entre l'enfance et l'émotion éprouvée, qui ont retravaillé la mémoire, temps ultérieurs liés à l'énonciation, ou encore présent gnomique, on constate que la madeleine est singulièrement aplatie :

⁸ Nous indiquons systématiquement en référence le texte original et le manuel dans lequel figure sa mise en extrait. André Gide, *Les Caves du Vatican*, 1914 // *Nouveau sans frontières* 4, 1990 ; p.70.

⁹ Nous nous appuyons sur les coupes internes signalées dans les manuels par les marques (...) ou [...].

Coupe 1 : [peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents ; peut-être parce que, de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé ; les formes — et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot — s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.] Coupe 2 : [trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux),] Coupe 3 : [qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque-là)¹⁰]

La simplification à l'œuvre dans le morceau choisi fait qu'une seule strate temporelle est ici conservée.

Enfin, le morceau choisi est toujours bien délimité, parfois en s'appuyant sur les limites naturelles du texte (incipit, découpage des paragraphes ou des chapitres), parfois en s'appuyant sur le paratexte éditorial et l'usage des titres. Pour exemple de ce cadrage, citons la clôture de cet extrait du *Côté de chez Swann*. Intitulé « Tragédies d'arrière-cuisine », il fait de la fin du passage son titre, de sorte que la fin de la lecture coïncide avec l'attente programmée par celui-ci : « Je m'aperçus peu à peu que la douceur, la componction, les vertus de Françoise cachaient des tragédies d'arrière-cuisine¹¹ ».

L'extrait littéraire en classe de FLE prend ainsi la forme d'une petite œuvre, à échelle réduite, possédant des seuils travaillés, et respectant des règles d'unité de temps, d'énonciation ou encore d'action : c'est cet objet spécifique que nous appelons « morceau choisi ».

¹⁰ Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, 1913 // *Panorama* 3, 1997, page 21.

¹¹ Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*, 1913 // *Edito C1*, 2018, page 26, notice 1176.

Standardisation

Outre cette classicisation apparaissent aussi dans les corpus FLE, de manière plus spécifique, des traces de standardisation, notamment du point de vue linguistique, mais aussi idéologique : les coupes internes témoignent des contraintes de la sélection, qui élimine, dans les méthodes¹², les éléments non standards. Sont ainsi retranchés des termes vulgaires, littéraires, des formes rares de conjugaison, aussi bien pour les textes contemporains que pour les textes classiques. Donnons-en deux exemples, que l'on pourrait multiplier à l'envi, puisque 30% des textes littéraires présents dans les méthodes FLE d'édition française comportent des coupes internes. Dans un texte de Daniel Pennac sont coupées les phrases suivantes :

[Le problème, c'est que Crastaing est un connard, Pope un gueulard, Igor un salopard et Nourdine... Qu'est-ce qu'il est Nourdine ? Pourquoi il s'est dénoncé à notre place ?]¹³

Un second exemple est le traitement de conditionnels passés deuxième forme. Sont retranchés d'un extrait de *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* : [fût-ce la plus aimée]¹⁴ ou d'*Eugénie Grandet*, la forme [quoiqu'elle ne fût plus jeune]¹⁵. La langue n'est pas seule à être standardisée : sont également caviardés des allusions à la sexualité, au bas corporel, au colonialisme ou encore à la religion. On pourra ainsi s'amuser de la censure du *Malade imaginaire*, dans un passage qui fait l'objet d'une recomposition soignée : quatre coupes non mentionnées suppriment seulement et entièrement la référence aux problèmes intestinaux du personnage d'Argan, dans la scène dite du poumon, scène 10 de l'acte III.

¹² Les corpus créés par les enseignants témoignent d'une moindre standardisation des contenus.

¹³ Daniel Pennac, *Messieurs les enfants*, 1997 // *Café crème* 3, 1998, page 78.

¹⁴ Notice 110, Jean Giraudoux, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*, 1935 // *Libre-échange* 2, 1991, page 65.

¹⁵ Notice 497, Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, 1834 // *Cours de langue et de civilisation française* 2, 1955, page 119.

Coupe non mentionnée : [Et quelquefois il me prend des douleurs dans le ventre, comme si c'étoient des coliques.]

Coupe non mentionnée : [Et le soir, de petits pruneaux pour lâcher le ventre ;]

Coupe non mentionnée : [du gruau et du riz, et des marrons et des oublies, pour coller et conglutiner.¹⁶]

La classicisation, dans l'édition FLE, relèverait-elle aussi d'un très strict respect des bienséances ? Le morceau choisi, en tous les cas, a tout du jardin à la française, et ne s'écarte guère du bon goût.

Représentation

Outre ses aspects formels, le morceau choisi entretient des rapports variés à l'œuvre : il peut avoir un rapport à l'œuvre de type emblématique (il doit en rappeler l'intégralité, la petite échelle venant représenter la grande) ou ouvrir (l'incipit, souvent, appelle à la lecture de l'œuvre). Le texte emblématique, en FLE, vient souvent symboliser une œuvre-auteur, dans un rapport d'échelle plus lâche qu'en FLM. Le morceau choisi est supposé pouvoir, à lui seul, synthétiser des traits d'écriture ou des thèmes privilégiés d'un auteur. Il peut être monumentaliste et venir représenter, plutôt que l'œuvre, la place éminente du texte dans la culture cible : il a alors une valeur essentiellement patrimoniale. C'est parce qu'il appartient au patrimoine français, et non parce qu'il serait représentatif de l'œuvre, que le morceau choisi est alors retenu. Sont par exemple privilégiés des extraits contenant des citations demeurées célèbres. Ainsi, le paratexte suivant, accompagnant un extrait du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, est extrêmement intéressant pour ce qu'il nous dit de la place accordée à la citation lors du choix du texte. Un long récit de présentation permet de faire connaître l'histoire, qui occupe un tiers du texte de la page, alors que l'extrait en lui-même comporte des coupes.

¹⁶ Molière, *Le Malade imaginaire*, 1673 // La France en direct 4, 1972, page 86.

Ainsi réduit, l'extrait laisse plus de place pour le paratexte, qui joue un rôle aussi essentiel que le texte lui-même dans la découverte de l'œuvre :

Le Petit Prince vient d'une planète minuscule dont il ramone chaque jour les trois volcans. Il y possède une rose qui est l'objet de son amour et de tous ses tourments, car c'est une rose fière et qui se croit unique au monde. Le Petit Prince décide alors de parcourir le monde, visite six planètes, plus étranges les unes que les autres et arrive finalement sur la Terre. Là, il découvre un jardin de cinq mille roses... Cette découverte l'attriste : d'autres possèdent donc ce qu'il croyait être seul à posséder.

Un renard apparaît. Il souhaite se laisser apprivoiser par le Petit Prince.

Le Petit Prince apprivoise le renard mais bientôt il doit partir. Le renard lui demande alors d'aller voir les cinq mille roses du jardin et promet de lui révéler ensuite un secret.¹⁷

Les activités succédant au texte mettent en avant les citations demeurrées célèbres, et devenues des aphorismes : « Expliquez : *On ne voit bien qu'avec le cœur / l'essentiel est invisible pour les yeux* ». On peut ainsi qualifier le choix de l'extrait de monumentaliste : c'est parce qu'il appartient au patrimoine français, et non parce qu'il serait représentatif de l'œuvre, qu'il est retenu. L'extrait « monument » est avant tout un texte largement diffusé, et connu parfois pour les citations qu'il contient. La citation devient le critère de sélection du texte. L'extrait en constitue l'écrin.

Dans tous les cas, le morceau choisi entretient un rapport de représentation avec une échelle plus large, celle de l'œuvre, ou encore celle de l'auteur : le rôle de l'excerpteur est précisément de savoir sélectionner ce qui permettra d'intégrer dans l'espace du manuel plus que le texte lui-même.

Le fragment

Le fragment, ou l'extrait fragmentaire, lui, affiche son incomplétude, page arrachée d'une œuvre à retrouver. Très rare dans les méthodes, il est bien plus utilisé

¹⁷ *Nouveau sans frontières* 3, 1990, page 31.

dans le cadre de corpus *in vivo*¹⁸, c'est-à-dire créés en contexte par des enseignant.e.s : ceux-ci peuvent notamment choisir de photocopier une page de l'ouvrage, laissant le texte ouvert vers ce qui manque, se finissant par exemple sur une phrase coupée par le bas de page, sans chercher à surfiler les bordures du texte. Au cours d'un entretien, une enseignante explique ainsi sa manière de procéder :

je choisis le texte en fonction de ma thématique, mais j'aurais peut-être pu en choisir d'autres, par exemple dans *Madame Bovary*, Emma elle rencontre plusieurs hommes, donc j'ai choisi celui-ci et euh, tu l'as peut-être remarqué mais là pour Flaubert la phrase elle est coupée. Je vais pas la chercher, je vais pas refaire une construction pour mettre la fin de la phrase. Voilà mon extrait, je pense que la page s'arrêtait là, il fallait tourner, je l'ai photocopieé comme ça.

Ajoutons que les enseignants, dans ces corpus *in vivo*, intègrent également, de manière maîtrisée, nombre de textes comportant une prise de risque, soit qu'ils sont ouverts sur des questions pouvant être polémiques, soit qu'ils convoquent des émotions parfois douloureuses : l'extrait dépend donc, pour sa standardisation, du degré de distance entre la production et la réception du corpus, et de la qualité de la relation, plus ou moins longue, plus ou moins anonyme, nouée avec les apprenants.

Le document authentique

Le morceau choisi se distingue du document authentique : l'extrait-document, comme preuve ou témoignage, est un échantillon linguistique ou culturel, mais n'envisage pas une appropriation par un sujet-apprenant. Il vient illustrer un état de la langue ou de la société française, et gomme les conditions littéraires de sa production. La notion émerge en 1979 : Debyser, alors directeur du Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française, évoque dans un article du *Français dans le monde*

¹⁸ Nous pouvons opposer les corpus *in vitro* des manuels, créés à distance des apprenants, sans connaissance possible de la variété des contextes, et les corpus *in vivo* des enseignants, à destination d'un groupe d'étudiants ou d'un contexte particuliers.

les choix du BELC qui développe une didactique du « document authentique et plus particulièrement du document sonore »[1]. Le document authentique est défini de manière assez stable et consensuelle, comme un document utilisé en classe mais produit hors de la classe à des fins autres que l'enseignement de la langue. Abe *et al.* le définissent comme « tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde » (1979, p. 2). Cuq (2002, p. 29) le caractérise comme « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle », « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe ». Nous observons que les définitions développent essentiellement la notion d'authenticité, en l'opposant à la notion d'artificialité : le document authentique n'est pas un document fabriqué. Mais elles ne reviennent pas sur le terme « document », considéré comme un hyperonyme pratique de « texte imprimé », d' « enregistrement », puis de « vidéo ». Or le terme renvoie à un « acte écrit qui sert de témoignage, de preuve », et dérive de *docere*, « enseigner, informer » : il fait donc glisser le texte du côté de l'informationnel. La littérature-document est un témoignage ethnographique de la culture cible. Le document authentique se distingue en cela du morceau choisi, dont l'artificialité (le choix) est d'une certaine manière revendiquée. Le document authentique, par opposition au morceau choisi, est marqué par un moindre appareillage littéraire et par un processus de mise en corpus qui ne relève plus de l'élection mais du simple échantillonnage représentatif des pratiques linguistiques : il est un énoncé prélevé dans l'ensemble du discours.

L'extrait instrumental

Le document authentique, plus encore que le morceau choisi, est largement désénoncé : le lien avec l'œuvre est ténu, voire inexistant. Il peut ainsi donner lieu à des *instrumentalisations*. L'extrait instrumental, que l'on pourrait qualifier d'extrait-outil,

n'est pas simplement une illustration d'un trait de la culture cible. Comme l'outil, il est fabriqué en vue d'une finalité précise, extérieure au texte. Tout usage documentaire de la littérature n'est pas nécessairement une instrumentalisation : c'est lorsque que l'extrait est modifié en vue d'une fin extérieure que l'on peut parler d'extrait instrumental. Là encore, un exemple permet de définir ce type d'extrait, tiré d'un roman de Le Clézio :

Légende de la première cigarette

Autrefois, les hommes ne connaissaient pas le feu. Ils vivaient dans l'ombre, et ils ressemblaient à des chauves-souris. En ce temps-là, il y avait une femme très belle qui s'appelait Pal Mal. Elle avait peur, parce que tout était noir, qu'il n'y avait même pas d'étoiles. Alors un jour, elle a pris une feuille de journal, elle a mis dedans de la poussière, et elle l'a fumée. Mais ce n'était pas bon. Alors elle a essayé avec des poils de chien, mais ce n'était pas bon. Et puis, un jour, elle a eu l'idée d'y mettre ses cheveux, et elle a commencé à fumer. Et la fumée était si suave, si douce, il y avait tellement de chaleur et de lumière que les autres hommes ont voulu faire comme elle. Mais, comme toutes les femmes n'avaient pas des cheveux couleur d'or, comme Pal Mal, il y a eu toutes sortes de cigarettes. Il y en avait avec des cheveux noirs, d'autres avec des cheveux rouges, d'autres avec des cheveux gris. C'est depuis ce temps-là que les hommes n'ont plus peur la nuit et qu'ils aiment respirer la fumée des cigarettes où brûlent les cheveux de leurs femmes¹⁹.

Le titre proposé pour cet extrait appartient bien à l'œuvre, et s'intègre à une partie du roman de Le Clézio portant le titre « Les légendes anciennes ». Le récit dépeint un monde contemporain en état de guerre généralisée, marquée par la violence et l'aliénation de tous les protagonistes. Or les « légendes anciennes » du texte de Le Clézio sont redéfinies ainsi dans la consigne succédant immédiatement au texte : « A la manière de Le Clézio, rédigez une légende publicitaire portant l'un des titres suivants : légende de la première voiture/ légende de la première cravate / légende du premier cachet d'aspirine / légende de la première friteuse électrique. » La recharacterisation du terme « légende » signe le changement de valeurs du texte : d'une coloration dysphorique, angoissante, on bascule aux connotations euphoriques du discours publicitaire. La sélection est faite dans la perspective d'une réception purement formelle, associant le genre de la légende (« autrefois », « les hommes » ...) et la forme publicitaire (un discours

¹⁹ Jean-Marie-Gustave Le Clézio, *La Guerre*, 1970 // *Nouveau Sans frontière* 3, 1990, page 146.

valorisant portant sur un objet commercialisé). L'image vient confirmer ce contre-sens : il s'agit d'un encart publicitaire pour une voiture, présentée de manière humoristique comme un « jouet », « conseillé aux enfants de plus de dix-huit ans ». La référence au produit et au genre du discours publicitaire tire, par capillarité, le texte de Le Clézio vers la publicité. Pourtant, l'extrait de Le Clézio, dans son propre contexte, côtoyait la légende suivante :

LE MYTHE DE LA CONDUITE INTERIEURE NOIRE. Histoire d'une voiture écrasant les gens : Le monde n'a pas toujours été là. Mais dès qu'il a été créé, avec toutes ses rues et toutes ses autoroutes, il y a cette grande limousine noire qui a commencé à rôder. C'est une voiture étonnante, très belle et très grande, mais personne n'a jamais pu dire comment elle est, car elle tue tous ceux qu'elle rencontre. [...] Elle va sans faire de bruit, et ceux qu'elle rencontre, on les retrouve écrasés sur le bitume, avec des marques de pneus sur la gorge et sur le sexe, de drôle de marques en forme de Z²⁰.

Deux difficultés d'ordre éthique apparaissent alors. D'abord, le contexte de l'œuvre (le texte dans la complexité de son échelle) s'oppose diamétralement à l'amphitexte du manuel, de sorte que les deux lectures sont littéralement incompatibles. Par ailleurs, pris entre une illustration et une consigne redéfinissant son genre, le texte n'a plus ici d'existence propre, mais devient un objet fabriqué en vue d'une utilisation particulière, c'est-à-dire un instrument.

Passages, citations, adaptations : l'extraction et les variations d'échelles

Citations, chapitres, passages sont d'autres modalités possibles des formats de texte, qui s'éloignent de la norme du morceau choisi, et qui relèvent de changements d'échelle, du micro au macro.

Dans le cadre d'une lecture cursive du récit de Laura Alcoba, *Le Bleu des abeilles*, une enseignante découpe par la voix, en les lisant à voix haute, les lieux du texte qui

²⁰ Jean-Marie-Gustave Le Clézio, *La Guerre*, 1970.

feront l'objet d'une lecture intensive. Une autre propose aux étudiants de lire à voix haute, dans le cadre de l'étude d'un chapitre de *Crépuscule du Tourment* de Léonora Miano, les paragraphes qu'ils ont préférés. Les paragraphes du livre au long cours, lus à voix haute dans l'échange entre enseignants et apprenants, ou choisis par les apprenants, ne sont pas des morceaux choisis, mais des *passages*, signalés par le changement de régime de lecture. Le passage est ainsi un moment-extrait de la lecture longue, alors que le morceau choisi ne se rattache à l'échelle de l'œuvre que par quelques références ou allusions à l'histoire ou aux personnes, à une macrostructure réduite à quelques éléments.

La lecture citationnelle, couramment pratiquée sur les réseaux sociaux littéraires mais aussi par les écrivains, est une autre modalité de l'extraction, qui s'appuie sur l'échelle de la phrase. Elle correspond à des pratiques de lecture largement répandues mais peu exploitées en FLE. Ainsi, les contributeurs du site et réseau social littéraire francophone Babelio ne se contentent pas de commenter leurs lectures, mais une part importante de leurs échanges consiste à partager des *citations*. Macé insiste à plusieurs reprises sur le rôle du bref, de l'échelle de la phrase dans sa phénoménologie de la lecture (2011, p. 194) : parce qu'elle s'adapte à la capacité d'attention du lecteur, à « l'échelle attentionnelle du sujet », « la phrase est le lieu où ce lecteur trouve son plaisir, l'échelle sensible à laquelle il se situe ». Elle rappelle le modèle de la lecture citationnelle chez Barthes : « ce qu'il retient de ses lectures, ce sont des "idées-phrases" ou des "phrases-chants" ». La citation, par sa forme brève, s'appuierait donc sur les capacités cognitives du lecteur. Le travail sur la citation peut ainsi être envisagé comme une véritable pratique de lecture littéraire.

Enfin, les adaptations que constituent les textes en français facile peuvent être comprises comme une modalité particulière de l'extraction, qui vise non plus l'échelle 1 : 1 du texte, mais la grande échelle. En effet, l'adaptation-simplification relève de la suppression d'une grande partie de l'œuvre : au lieu de choisir un extrait, l'excerpteur sélectionne le niveau macrostructurel, c'est-à-dire l'histoire. La focalisation sur une partie de l'œuvre a bien lieu, mais elle se fait sur la macrostructure. Il nous semble que

les textes en français facile appartiennent au continuum de l'adaptation des textes littéraires pour le lecteur étranger en formation, et sont à penser dans la continuité avec les autres formats du texte, en prenant en compte la petite et la grande échelle. Les didacticiens envisagent d'ailleurs ce format comme une échelle possible du texte, dans un souci d'accessibilité. Collès²¹ considère que ces textes peuvent répondre à certains besoins des apprenants. C'est également le point de vue de Bemporad et François²², qui proposent une mise en relation de différents formats du texte pour proposer des approches adaptées aux lecteurs en formation :

Bien que ces textes adaptés soient le plus souvent conçus pour remplacer les œuvres dont ils sont issus, nous préconisons au contraire de les utiliser en complément du texte source, dans une étape intermédiaire du processus de construction de sens, à l'aide de tâches spécifiquement conçues à cet effet. (2019, p. 125)

De la même manière que le modèle réduit, en architecture, permet de comprendre les relations entre la partie et le tout, l'extraction de la macrostructure est une manière d'aider à construire la lecture du texte.

Comparaison avec la lecture longue

L'extrait n'est bien entendu pas la seule manière d'aborder le texte littéraire, mais les formats longs des textes impliquent des régimes de lecture différents. Dès que l'on aborde un ensemble de pages plus étendu, chapitre ou partie d'ouvrage, développant plusieurs unités d'action, sans cependant que la macrostructure soit complète, le régime de lecture devient à la fois plus extensif et plus référentiel. Les travaux comparatistes de von Münchow (2009), qui part d'une approche linguistique, avec les outils de l'analyse de discours, le montrent. Sa comparaison entre les manuels allemands d'allemand langue maternelle et les manuels français de français langue maternelle à destination

²¹ L. Collès, « Les textes en français simplifié », *Praxis*, 2002, 4, p. 402-409.

²² C. Bemporad et C. François, « D'un texte à l'autre : la lecture littéraire avec des textes médiateurs », *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, 2019, 65, p. 124-139.

d'adolescents montre que les premiers s'appuient sur des passages plus longs des textes. Les manuels français sont liés à une approche métatextuelle de la littérature, qui convoque « un vocabulaire spécialisé relevant de la narratologie ». La dimension référentielle des textes est mise à distance et « les auteurs de manuels français s'efforcent constamment d'insister sur le fait que ce dont traite l'ouvrage ne sont pas des référents mondains mais des produits linguistiques et textuels ». Le bon lecteur est caractérisé par ses compétences d'analyse stylistique ou discursive, et la lecture référentielle est écartée. En Allemagne, les manuels choisissent des textes se centrant sur le monde de l'adolescent : von Münchow²³ note ainsi que le thème de la sexualité est couramment abordé, ce qui n'est pas le cas en France. Cette approche référentielle s'appuie sur des textes plus longs : « Pour comprendre ce que l'auteur a voulu dire, il faut disposer d'une séquence textuelle plus longue que lorsqu'il s'agit de réfléchir à des questions narratologiques ou linguistiques. »

La lecture longue, à l'échelle de l'œuvre intégrale, implique un autre rapport au texte qui prenne nécessairement en compte l'échelle de la lecture, notamment dans sa dimension temporelle : elle est le lieu d'une dissémination, par opposition à la condensation de l'extrait, et au sens de Barthes. L'activité mnémonique du lecteur n'est plus focalisée sur le texte mais vient peu à peu intégrer l'épaisseur psychologique du lecteur à sa lecture : intégration de la dimension corporelle, identification aux personnages, jusqu'au sentiment de prêter vie et conscience à certaines figures du récit. Le jeu entre les expériences corporelles, les schèmes d'action et les valeurs du lecteur et la scène du texte fait de la lecture longue le lieu d'une expérience de lecture, qui a la complexité de l'expérience réelle. La lecture longue est le vecteur de cette expérience de lecture qui joue un rôle majeur pour le lecteur en langue étrangère, celui d'une immersion existentielle dans la langue en cours d'apprentissage.

La variation des niveaux, faite de manière consciente, permet de mettre en œuvre ces différents régimes de lecture et les bénéfices associés, en variant le format des textes

²³ P. von Münchow, « Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaire en français et en allemand langues maternelles » dans *L'expérience de lecture et ses médiations*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 123-140.

(citations, extrait, chapitre, œuvre entière) et les échelles (macrostructure mise en évidence par des résumés, des adaptations multimodales, des versions en français facile).

Conclusion : pour une didactique de la variation des échelles

Analyser les formes de l'extrait permet une meilleure prise en compte des variations possibles des échelles des textes et l'appropriation de la variété des gestes didactiques correspondants : c'est cette variété qui permet de mobiliser les différents modes de lecture de l'apprenant, et de prendre en compte aussi bien la construction d'une subjectivité en langue étrangère, que les besoins linguistiques et socioculturels. Il s'agit donc de penser les formats de l'extrait pour varier les régimes de lecture. Le régime de lecture intensive, propre au morceau choisi, permet de travailler l'échelle 1 :1 du texte, d'en retenir quelques éléments littéraires, de le relier de manière schématique à quelques éléments de la macrostructure. L'extrait fragmentaire permet d'appeler à la lecture d'autres passages de l'œuvre, à réintégrer le texte extrait dans un ensemble plus large. La lecture citationnelle permet une lecture extensive avec de brèves focalisations sur ce qui entre en résonance avec l'expérience passée du lecteur. La lecture d'un chapitre permet aussi d'osciller entre lecture intensive et lecture extensive. Enfin, la lecture critique telle qu'elle est enseignée en contexte de formation correspond à la lecture attentive (*sedula lectio*) de textes brefs, à l'échelle 1 :1 : le lecteur arpente alors le territoire du texte dans ses moindres détails, mais ne peut s'y mouvoir qu'avec lenteur. L'immersion fictionnelle, elle, nécessite le temps long de la lecture : son régime de lecture demande la sélection d'œuvres comportant une transparence suffisante pour que le lecteur se sente *à son aise* (c'est-à-dire, étymologiquement, ait suffisamment de place pour s'installer) : ainsi, le travail de l'excerpteur (coupes, résumés, récits de présentation) est, non une dénaturation du texte, mais un geste didactique visant à créer le confort suffisant pour permettre l'installation du lecteur dans l'espace de l'œuvre.

Références

- BELHADJIN, Anissa; BISHOP Marie-France, **Usages des extraits en classe de français**. Namur, Presses Universitaires de Namur, 2022.
- BELHADJIN Anissa, PERRET Laëtitia (dir.), **L'extrait et la fabrique de la littérature**. Berlin, Peter Lang, 2019.
- BEMPORAD Chiara, FRANÇOIS Cyrille, « D'un texte à l'autre : la lecture littéraire avec des textes médiateurs », **Le Français dans le Monde : Recherches et applications**, n°65, p. 124-139, janv. 2019.
- CARACCILO Marco, **The experientiality of narrative: an enactivist approach**. Berlin, Boston, De Gruyter, 2014.
- COLLES Luc, Les textes en français simplifié. **Praxis**, n°4, p. 402-409, oct.-déc. 2002.
- MACE Marielle, **Façons de lire, manières d'être**. Paris, Gallimard, 2011.
- MINZETANU Andrei, **Carnets de lecture**. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2016.
- MÜNCHOW Patricia VON. Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaire en français et en allemand langues maternelles. *in*: Godard A. et coll. (dir.), **L'expérience de lecture et ses médiations**. Paris, Riveneuve, 2011, p. 123-140.
- WOERLY Donatienne. **Quel morceau choisi(r)? Poétique et didactique de corpus littéraires pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère**. Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, 2023. En ligne : <https://theses.hal.science/tel-04578096>. Consulté le 18 mai 2024.

Recebido em 02/08/2024.

Aprovado em 02/08/2024.