

Littérature et film en classe de FLE. Ce que la transécriture cinématographique pourrait apporter au texte littéraire. Quelques réflexions

Literature and Film in Class of French as a Foreign Language. What Cinematographic Transcription Would Give to the Literary Text. Some Remarks

STEFANA SQUATRITO

DICAM, Università di Messina
stefanasquatrito@gmail.com

Mots-clés

**littérature ; film ;
adaptation ;
didactique ; FLE.**

Dans la didactique des langues étrangères, le rôle du texte littéraire a subi de nombreuses mutations au fil des différentes méthodes qui se sont succédé. Dans cet article, nous allons réfléchir, d'abord, sur les spécificités du texte littéraire et sur les avantages de son usage en classe de langues, pour nous concentrer, ensuite, sur l'exploitation didactique de l'adaptation cinématographique qui pourrait avoir des retombées importantes en termes d'acquisition et d'apprentissage. Elle permet, en effet, de restituer la dimension orale au texte écrit et de travailler donc des habilités multiples. Grâce à la présence de plusieurs codes sémiotiques, elle peut, en outre, stimuler différents styles d'apprentissage, attirer l'attention des élèves et les encourager à prendre la parole, permettant à tous les élèves, même les plus faibles, d'accéder au sens du message. Sa relative brièveté, enfin, permet aux apprenants d'accéder à la totalité du texte et de le mettre en contexte, en tenant dûment compte de l'ensemble de l'œuvre.

Keywords

**literature; film;
adaptation;
language teaching;
French language.**

In foreign language teaching, the role of the literary text has undergone profound changes as various teaching methods have succeeded one another. In this article, we shall first reflect on the specific features of literary texts and the advantages of using them in the foreign language class, then focus on the didactic use of film adaptations, which may have a major impact on acquisition and learning. It allows, in fact, to restore the oral dimension to the written text and thus to work on multiple skills. Thanks to the presence of several semiotic codes, it can also stimulate different learning styles, attract students' attention, and encourage them to speak up, enabling all students, even the weakest, to access the meaning of the message. Finally, its relative brevity allows learners to access the full text and put it into context, taking due account of the work as a whole.

I. Littérature et didactique des langues : une relation controversée

Le rôle du texte littéraire dans les cours de langues étrangères a subi de nombreuses mutations au fil des différentes méthodes didactiques qui se sont succédé. S'inscrivant naturellement dans l'approche traditionnelle (autrement dite « méthode grammaire-traduction ») qui en louait surtout la valeur culturelle et le considérait comme un exemple que les apprenants se devaient de suivre pour maîtriser la langue¹, il est devenu de moins en moins populaire à partir des années 1960, lorsque les méthodes orales et audio-visuelles ont mis l'accent sur les besoins des apprenants. Des besoins qui concernaient uniquement la communication orale et pour la satisfaction desquels on préparait toute une série de textes fabriqués, tels que des interviews, des dialogues, des scénarios, centrés sur des échanges oraux et sur des compétences linguistiques limitées. Réduits à l'essentiel, le lexique et les structures langagières étaient ainsi répétés et mémorisés d'une manière automatique et presque inconsciente, sans aucune réflexion grammaticale ou culturelle. Perçu donc comme un intrus, le texte littéraire sort tout à coup de la scène didactique.

C'est à partir des années 1990, avec l'avènement de l'approche communicative, qu'il connaît une phase de renouveau. Élevé au rang de « document authentique »², il se veut un outil incontournable pour véhiculer non seulement des contenus linguistiques mais aussi des aspects culturels et sociaux. Il devient donc essentiel dans une optique interculturelle. Pour le dire avec Martine Abdallah-Preteceille: « Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration, certes, mais rencontre tout de même » (Abdallah-Preteceille ; Porcher, 1996 : 2).

Malgré cette récente ouverture critique, la question de l'usage du texte littéraire en classe de langues est encore loin d'être définitivement résolue et universellement acceptée. En effet, si l'on exclut les cours de littérature, où sa présence est justifiée par les objectifs et l'orientation des cours, l'emploi du texte littéraire soulève encore de nombreuses questions chez les spécialistes (les professeurs de langues aussi bien que les chercheurs en didactique)³ et parmi les

¹S'inspirant de l'expérience de l'enseignement des langues anciennes et classiques, l'approche traditionnelle, dominant jusqu'aux années 1950, considérait le texte littéraire comme quelque chose de sacré. Les tons presque caricaturaux employés par Jean Peytard et Sophie Moirand (1992 : 53) à propos de certaines tendances didactiques s'adaptent parfaitement à ce cas : « [t]endance à sacrifier le texte littéraire auquel on ne touche, si l'on peut dire, qu'avec recul : repos de l'apprenti, on le lui offre à lire, à humer, à goûter, à communier avec ; le texte littéraire ne se discute pas, il se savoure par ingestion mystico-pédagogique ; le texte littéraire repose aux arcanes de son temple : contemplation recommandée ».

²Il ne nous semble pas vain de rappeler que, comme nous l'affirme Jean-Pierre Cuq (2003 : 29), « [l]'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 70 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV [structuro-globale audio-visuelle] ». Et c'est encore au même auteur que nous empruntons la définition de l'expression « authentique » qui « s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (2003 : 29). Représenté donc par un ensemble très varié de messages (écrits, oraux, audiovisuels, iconiques, etc.), le document authentique s'oppose traditionnellement au document fabriqué qui est « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant » (Robert, 2008 : 18).

³La floraison de débats et de colloques sur le sujet témoigne de cette incertitude. Parmi les plus récents, nous rappelons la journée d'études « Littératures et FLE », coorganisée par le Département de didactique du FLE et le Service Universitaire de FLE (SUFLE) le 12 octobre 2021 à la Faculté des Arts, Lettres, Langues et Sciences humaines de l'Université d'Aix-Marseille, et le Colloque International « Didactique de la littérature en classe de FLE. Enjeux culturels, linguistiques et

apprenants, chez qui on enregistre une « baisse générale de la lecture, tous âges, tous milieux et tous niveaux scolaires confondus, [tant] chez les bons élèves que chez les moins bons » (Léon, 2004 : 5) et pour lesquels la littérature demeure, le plus souvent, une intruse⁴.

II. Les spécificités du texte littéraire

Pourquoi, donc, proposer aujourd'hui la littérature en classe de FLE ? Pour répondre à cette question, nous avons recours à Yves Reuter qui essaie de dresser un inventaire des finalités et des objectifs assignés au texte littéraire :

développer l'esprit d'analyse, développer les compétences linguistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité. (1999 : 197)

En effet, grâce à sa richesse, tant au niveau lexical qu'au niveau phrastique et syntaxique, le texte littéraire peut représenter, tout d'abord, un excellent support pour travailler et développer les compétences morphosyntaxiques et lexicales des apprenants, contribuant ainsi à améliorer la compréhension et la production. Les manuels *Littérature progressive du français* (Blondeau ; Allouache *et al.*, 2003) et *Littérature en dialogues* (Baraona, 2005), jusqu'au plus récent *Littérature et classe de FLE* (Fievet, 2013), édités par la maison d'édition CLE International, témoignent de cette conviction, proposant à leur public un choix de textes littéraires classés en fonction de leur difficulté progressive. Ces manuels, tout en « restaur[ant] la littérature parmi les supports d'apprentissage de langue et de culture étrangères », se proposent en effet de développer les compétences linguistiques aussi bien que culturelles, et de contribuer à donner aux apprenants le plaisir de lire (Blondeau ; Allouache *et al.*, 2003 : 3).

Et c'est aussi Amor Séoud qui revient sur ce point :

On ne manquera pas non plus de dire que si l'apprentissage de la langue doit passer par la littérature, c'est parce que celle-ci peut susciter une appétence dont cet apprentissage a fort besoin ; que l'enseignement de la littérature dans le souci de la langue a ceci d'intéressant qu'il peut donner à l'apprentissage des langues cette dimension de plaisir qui en est absente et à laquelle il faut l'associer. (2010)

La littérature est, en effet, le lieu de « tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère » et de « toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle » (Besse, 1982 : 34). Pour

pédagogiques », qui s'est déroulé du 3 au 4 mai 2018 à l'Université de Poitiers – Centre FLE – UFR Lettres et Langues.

⁴De nombreuses études montrent, en effet, une baisse significative de la lecture parmi les jeunes. « La démocratisation de l'enseignement, l'affaiblissement de l'exemple parental, la concurrence de la télévision ou d'autres activités de loisirs n'expliquent pas l'ampleur du phénomène », affirment en effet Françoise Dumontier, François de Singly et Claude Thélot (1990), qui continuent en disant que « D'ailleurs, cette baisse de la lecture s'inscrit dans un contexte général de baisse des pratiques culturelles "légitimes". La fréquentation des théâtres et des salles de concert a connu une évolution analogue ».

reprenant la très célèbre affirmation de Jean Peytard, « le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements ». Et c'est pour cela qu'il envisage la littérature « non pas, non plus, comme "supplément culturel", mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue » (1988 : 16 et 1989 : 8). Son usage en classe de langue ne peut que contribuer à développer les compétences langagières des apprenants, non seulement dans une situation d'échange familière et naturelle, mais aussi et surtout dans une optique plus sophistiquée où la langue serait employée à des fins moins directement pratiques.

S'il est vrai, effectivement, que le texte littéraire s'inscrit d'une manière naturelle dans la pratique discursive (Maingueneau, 2007 et Maingueneau, 2020), il est vrai aussi qu'il dépasse les règles d'un échange linguistique commun, car il reste, dans une certaine mesure, autonome par rapport aux situations et aux conditions de production et de réception.

Ces spécificités dont il est porteur font du texte littéraire non seulement un outil didactique très intéressant mais aussi un véritable objet d'apprentissage. À cela s'ajoute son statut culturel qui peut aider les apprenants à prendre conscience de la diversité, à développer la tolérance et la compréhension de l'autre.

III. Quelques pistes didactiques

Mais comment proposer le texte littéraire en classe de FLE ? Et encore : quels genres littéraires choisir ? Quelles époques et quelles écoles littéraires privilégier ? Et surtout : quelle littérature préférer ? La littérature de la France métropolitaine ? Celle de la France d'outre-mer ? L'africaine ou la québécoise, ou bien la belge ou la suisse d'expression française ? Et quels auteurs privilégier ? Et, enfin, à quel niveau proposer la littérature en classe de FLE et quelles stratégies choisir ?

Évidemment, il n'y a pas de réponses certaines et univoques, la plupart de ces questionnements restant de véritables défis même pour les spécialistes. Néanmoins, pour essayer de répondre, au moins en partie, à ces questions, le professeur analysera tout d'abord le contexte d'enseignement/apprentissage pour comprendre quelles sont les caractéristiques de son public, ses besoins, les ressources dont il dispose et les objectifs qu'il se fixe.

Il faut quand même être conscient que, contrairement aux autres types de supports, le texte littéraire est un texte très riche et que, par conséquent, on ne peut pas tout travailler. Il faut donc faire des choix. Les démarches seront diversifiées selon la complexité du texte et le niveau des apprenants.

Il sera tout de même nécessaire, avant de se plonger dans la lecture du texte, d'activer la compréhension à travers « [d]es activités [qui] peuvent aider l'élève à s'orienter dans le contexte et à préparer la lecture » (Cuq ; Gruca, 2008 : 421). On pourra, pour cela, partir du titre, des sous-titres, pour essayer de deviner le contenu, et, une fois le contenu deviné, essayer d'activer les connaissances préalables sur la thématique abordée par le texte et, ainsi, anticiper les champs lexicaux qu'on va y retrouver. Ou bien, à partir du genre et de la typologie textuelle, deviner préalablement les parties qui le composent ou les informations clés auxquelles il faudrait s'attendre. Si le texte est associé à l'image, le professeur pourra partir de sa composante iconique pour inviter les apprenants à faire des hypothèses sur le contenu. Cette phase de prélecture doit susciter l'intérêt et activer les connaissances déjà acquises par l'apprenant qui sera ainsi favorablement disposé à l'apprentissage.

AIC

Une première lecture silencieuse du texte suit cette phase et permet aux élèves d'entamer la compréhension du texte. Il ne s'agit, dans cette première phase, que d'une compréhension globale que l'enseignant pourrait soutenir à travers des questions telles que : qui ? où ? quand ?

Ces simples questions permettront d'identifier le ou les protagoniste/s et les coordonnées spatio-temporelles qui seront utiles pour comprendre aussi ce qui se passe (quoi ?), pourquoi ? et comment ?

Dans cette phase, il n'est pas nécessaire de tout comprendre ; il suffira de cerner le thème principal. Une comparaison entre les réponses et les hypothèses formulées précédemment par les apprenants permettra d'établir une correspondance éventuelle ou, inversement, une opposition.

Une compréhension plus détaillée sera nécessaire dans la partie suivante du parcours didactique. L'enseignant invitera donc les élèves à relire le texte en portant une attention particulière aux mots ou aux expressions qu'ils ne connaissent pas encore. Pour les déchiffrer, ils pourront activer des stratégies telles que l'inférence, qui permet d'« utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus » (Cyr, 1998 : 50), ou la collaboration entre pairs, ou, si nécessaire, la consultation d'un dictionnaire. Pour les amener vers une compréhension de plus en plus détaillée, le professeur pourra fournir aux apprenants une grille à remplir sur les aspects (physiques mais aussi caractériels et comportementaux) des personnages ou sur les éléments et les caractéristiques du paysage décrit, les inviter à souligner les connecteurs temporels ou logiques pour mettre en évidence la progression du texte, diviser le texte en séquences pour suivre sa structure (la progression du récit ou bien la progression de la description ou de l'argumentation, ou encore de l'explication), et leur donner un texte à trous pour les aider enfin à rédiger un résumé. Une réflexion stylistique sur les registres employés, sur les figures de rhétorique et sur les effets du texte sera aussi encouragée. Pendant les activités, les élèves pourront travailler par groupes ou pourront au moins comparer leurs réponses avec leurs camarades. Le professeur évitera évidemment de corriger les élèves tout le temps. Il les invitera plutôt à reformuler ou à préciser ce qui n'est pas clair ou pas compréhensible.

La dernière étape du parcours didactique concerne d'habitude une tâche écrite. Les activités envisagées sont multiples et varient selon les objectifs visés. On pourra demander aux élèves de préparer et de rédiger une interview avec le personnage, de se mettre à la place du protagoniste et de rédiger une page de journal intime, de changer le titre du texte ou d'imaginer une autre fin.

Mais, en tous cas, c'est surtout la dimension écrite de la langue qui dominera toute la séquence didactique axée sur le texte littéraire. La didactique moderne, en revanche, est plus attentive au développement des compétences orales et à la conciliation de l'écrit avec l'oral. Le texte littéraire ne connaît, en effet, que la dimension écrite ; pour travailler l'oral, il faudrait évidemment exploiter le texte à partir d'un document sonore. Certes, beaucoup de méthodes intègrent aujourd'hui le texte avec des CD rom où l'on dispose aussi d'une lecture professionnelle des textes littéraires proposés. D'autres peuvent être facilement trouvées sur Internet. Mais, à notre avis, il s'agit d'une activité souvent décontextualisée où l'on demande aux apprenants d'accéder à la compréhension du texte à partir seulement d'indices verbaux. C'est pour cela que nous proposons d'intégrer à la pratique du texte écrit l'exploitation de l'adaptation cinématographique ; une activité qui peut s'avérer très intéressante et qui peut permettre d'obtenir des résultats tangibles en classe de FLE.

IV. La transécriture cinématographique

Fruit de l'art et du génie humain, le texte littéraire ne cesse, en effet, de circuler d'un média à l'autre, grâce à ce phénomène, complexe aussi bien que fascinant, connu sous le nom d'« adaptation ». Définie comme l'« interprétation de signes verbaux au moyen d'autres signes non verbaux », l'adaptation est appelée par Roman Jakobson (1963 : 79) « transmutation » et s'intègre, à travers l'expression « traduction intersémiotique », au phénomène de la traduction. La formulation de Jakobson a néanmoins soulevé beaucoup de doutes chez les spécialistes. C'est le cas d'Umberto Eco, lequel, bien que conscient de l'importance et de la valeur artistique et culturelle de certaines adaptations, se montre réticent à adopter pour cela le mot « traduction » qu'il préfère réserver à la traduction proprement dite (2003 : 225-253 et 315-344). Mais si beaucoup de critiques ont été soulevées par les uns, d'autres théoriciens ont apprécié l'avènement de l'intersémiotique au sein des études traductives. C'est le cas de Greimas, lequel, saluant l'ouverture d'horizons extralinguistiques dans le procédé traductif, intègre la pratique traductive dans le domaine de la sémiotique, affirmant que : « C'est en tant qu'activité sémiotique que la traduction peut être décomposée en un faire interprétatif du texte *ab quo*, d'une part, et un faire producteur de texte *ab quem*, de l'autre » (Greimas ; Courtés, 1979 : 398).

Et pourtant, malgré tout cela, on remarque encore une certaine incertitude terminologique : ainsi, si Greimas préfère adopter le terme « transposition » (1966 : 14) pour désigner la transformation d'un texte d'une langue naturelle à un ordre sensoriel différent, Hjelmslev préfère adopter le mot « transduction » (Cf. 1943¹, *passim*), alors que Genette (1982 : 8) considère la transposition comme « un texte de second degré » et l'inscrit dans le phénomène de l'intertextualité.

Et si le terme « adaptation » a souvent été accusé d'ambiguïté à cause de sa double valeur de « processus » et de « produit »⁵ du passage d'un média à l'autre, André Gaudreault et Thierry Groensteen proposent, en 1993, lors du colloque de Cerisy (1998), l'expression « transécriture », que nous préférons adopter.

Parmi les nombreuses études critiques qui ont pour objet la transécriture, l'un des courants les plus intéressants concerne l'exploitation du phénomène en classe de Français Langue Étrangère.

Évidemment, son usage et les activités possibles dépendent du ou des médias concernés. Dans le cas de la transécriture cinématographique, les composants extralinguistiques (l'image *in primis*, mais aussi le son, la musique et tous les éléments qui concernent la communication non verbale et le langage du corps) véhiculent autant d'informations que le langage verbal et peuvent donc aider les apprenants à accéder plus facilement au sens.

Le rapport entre littérature et cinéma a des origines anciennes. Depuis sa naissance, en effet, le cinéma s'est souvent inspiré de la littérature. Pour le dire avec Thierry Groensteen (Gaudreault ; Groensteen (éds.), 1998 : 22), « il a fallu peu d'années au septième art pour s'approprier la comédie, le récit historique, le western et la science-fiction ». Pour justifier ce phénomène, André Bazin, pionnier de l'étude comparative entre littérature et adaptation cinématographique, avance l'argument des déterminismes spécifiques à l'évolution de tous les arts, qui subissent naturellement l'influence des arts plus évolués :

⁵« Yet, however straightforward the idea of adaptation may appear on the surface, it is actually very difficult to define, in part, [...] because we use the same word for the process and the product » (Hutcheon, 2006 : 15).

Le cinéma est jeune, mais la littérature, le théâtre, la musique, la peinture sont aussi vieux que l'histoire. De même que l'éducation d'un enfant se fait à l'imitation des adultes qui l'entourent, l'évolution du cinéma a été nécessairement infléchie par l'exemple des arts consacrés. (1952 et 1958¹, 1987 : 95)

Mais cette floraison d'adaptations, d'emprunts ou d'imitations littéraires n'a pas toujours satisfait les critiques. Cette insatisfaction repose, le plus souvent, sur un jugement fondé sur une prétendue hiérarchisation des arts et sur la conviction de la supériorité de la littérature par rapport au cinéma, qui se mesure en termes de fidélité-trahison par rapport au texte de départ.

Toute adaptation pose, en effet, le problème de la fidélité, mais cette fidélité ne doit pas se transformer en servitude. André Bazin, pour sa part, avait encouragé une certaine prise de distance de la part du cinéaste par rapport au texte de départ. Dans la tentative de lui rester fidèle, le réalisateur doit s'ingénier à trouver des équivalences entre ce qui, intrinsèquement, est différent. Car, affirme-t-il,

il est faux de présenter la fidélité comme une servitude nécessairement négative à des lois esthétiques étrangères. Sans doute le roman a ses moyens propres, sa matière est le langage, non l'image [...]. Mais justement, les différences de structures esthétiques rendent plus délicate encore la recherche des équivalences, elles requièrent d'autant plus d'invention et d'imagination de la part du cinéaste qui prétend réellement à la ressemblance. (1958¹, 1987 : 95)

Et il continue en ajoutant que « [p]our les mêmes raisons qui font que la traduction mot à mot ne vaut rien, que la traduction trop libre nous paraît condamnable, la bonne adaptation doit parvenir à restituer l'essentiel de la lettre et de l'esprit » (*Ibid.*).

Tout jugement doit donc reposer sur la connaissance et sur l'évaluation des atouts et des spécificités de chaque média. André Gaudreault et Philippe Marion, pour leur part, mettent en garde les critiques sur le fait que toute transécriture comporte « une série de contraintes “informantes” et “déformantes” » dues à la « “médiativité” (“médialité” ?) » (Gaudreault ; Marion, 1998 : 31) de chaque média, c'est-à-dire à ses caractéristiques qui constituent la véritable identité de tout système de signes. En d'autres termes, tout échange intersémiotique implique la nécessité pour l'adaptateur de transformer l'œuvre de départ pour la rendre conforme au système de signes d'arrivée.

Le cinéma est, en effet, un système hybride où plusieurs messages se combinent. La présence du code iconique permet au cinéma de s'affranchir, au moins en partie, de la linéarité qui est typique du code verbal, le déchiffrement duquel se fait essentiellement sur la dimension linéaire. « Il est généralement convenu que la lecture est un processus linéaire et que le lecteur prélève des indices sur la page au fur et à mesure qu'il avance, en suivant le fil du texte ligne après ligne », affirmait déjà Christian Vanderdorpe (1999 : 41). Mais dans la réception des séquences vidéo, le regard du spectateur peut se déplacer d'un côté à l'autre de l'écran, attiré parfois par des indices qui peuvent aider à deviner le contenu du message verbal. La réception de la vidéo suit donc une dimension hétérogène qui contraste avec la linéarité du texte écrit.

V. Littérature et film en didactique des langues : une combinaison à explorer

Mais quels sont les avantages de l'usage de l'adaptation cinématographique en classe de FLE ? Tout d'abord, le cinéma peut restituer au texte écrit sa dimension orale et permettre

donc de travailler aussi bien la compréhension orale que la phonétique. Mais ce n'est pas tout. Le cinéma offre une expérience multisensorielle qui permet de satisfaire les différents styles d'apprentissage des apprenants. Grâce à sa composante visuelle et auditive, il consent aux élèves d'accéder plus facilement au sens du message et cela peut représenter un atout, surtout pour les étudiants plus faibles qui peuvent compter ainsi sur des codes diversifiés pour comprendre le texte. Cela s'avère très utile aussi aux apprenants qui souffrent d'un trouble d'apprentissage tel que la dyslexie (Cf. Metz-Lutz, 2004), pour lesquels l'emploi exclusif du code écrit constitue, surtout dans la classe de langue étrangère, un obstacle majeur. Et encore, il peut permettre aux élèves d'accéder à la totalité du texte, alors que, dans l'espace d'une unité d'apprentissage, il serait question tout simplement d'un extrait. Cette vue d'ensemble permettra donc de restituer au texte choisi son intégralité, de le mettre en contexte et de l'analyser d'un point de vue plus large, en tenant dûment compte de l'ensemble de l'œuvre.

La vidéo, en outre, s'avère toujours très efficace pour attirer l'attention des élèves ; elle peut motiver les apprenants et les encourager à prendre la parole. L'enseignement du FLE a donc tout à gagner de la possibilité offerte par l'usage du cinéma qui peut avoir des retombées importantes en termes d'acquisition et d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE :

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & PORCHER, Louis (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

BARAONA, Geneviève (2005). *La Littérature en dialogues* (Niveau intermédiaire). Paris : CLE International.

BESSE, Henri (1982). Éléments pour une didactique du texte littéraire. In Jean PEYTARD *et al.* (éd.), *Littérature et classe de langue : français langue étrangère. Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier-Crédif.

BLONDEAU, Nicole *et al.* (2003). *Littérature progressive du français*, 2^{ème} édition. Paris : CLE International.

CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

CUQ, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

DUMONTIER, Françoise *et al.* (1990). La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Économie et statistique*, 233, juin 1990. Dossier *L'avenir des retraites/La baisse de la lecture*, 63-80. DOI : <https://doi.org/10.3406/estat.1990.5466>. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1990_num_233_1_5466 [consulté le 02 septembre 2023].

ECO, Umberto (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano : Bompiani.

FIEVET, Martine (2013). *Littérature et classe de FLE*. Paris : CLE International.

GAUDREAU, André & GROENSTEEN, Thierry (éds.) (1998). *La Transécriture : pour une théorie de l'adaptation*. Actes du Colloque de Cérisy du 14 au 21 août 1993. Québec-Angoulême : Éditions Nota Bene-Centre National de la BD et de l'image.

GAUDREAU, André & MARION, Philippe (1998). Transécriture et médiatique narrative : l'enjeu de l'intermédialité. In André GAUDREAU & Thierry GROENSTEEN (éds.), *La Transécriture : pour une théorie de l'adaptation* (pp. 31-52). Actes du Colloque de Cérisy du

14 au 21 août 1993. Québec-Angoulême : Éditions Nota Bene-Centre National de la BD et de l'image.

GENETTE, Gérard (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

GREIMAS, Algirdas Julien (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.

GREIMAS, Algirdas Julien & Courtés, Joseph (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.

HJELMSLEV, Louis (1943¹, 1976). *Omkring Sprogteoriens Grundlæggelse*. Copenhagen : Akademisk Forlag. (Traduit en italien par Lepschy G. C. (1968). *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Torino: Einaudi).

HUTCHEON, Linda (2006). *A Theory of Adaptation*. New York-London : Routledge.

JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet. Paris : Les Éditions de Minuit.

LÉON, Renée (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique (1986¹, 4^{ème} édition 2007). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin.

MAINGUENEAU, Dominique (2010¹, 2020). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Armand Colin.

METZ-LUTZ, Marie-Noëlle (2004). *Développement cognitif et troubles des apprentissages*. Paris : Solal.

PEYTARD, Jean (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. In Denis BERTRAND *et al.* (éd.), *Le Français dans le monde. Recherches et applications* (numéro spécial « Littérature et enseignement : la perspective du lecteur »), mars 1988, 8-17.

PEYTARD, Jean (1989). Préface. In Éliane PAPO *et al.*, *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire* (pp. 7-12). Paris : Hatier/Didier.

PEYTARD, Jean & MOIRAND, Sophie (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette FLE.

REUTER, Yves (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*, 43/44, mars 1999, 191-203.

ROBERT, Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2^{ème} édition. Paris : Ophrys.

SÉOUD, Amor (2010). Des soucis pour la langue ? Mais quelle langue, et quels soucis ? *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*. Genève, mars 2010. Disponible en ligne : www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Se%CC%81oud%202010.pdf [consulté le 02/04/2023].

VANDERDORPE, Christian (1999). *Du Papyrus à l'hypertexte : Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : Éditions La Découverte.