



# Le texte littéraire dans les manuels scolaires de FLE : début, ou fin de l'art<sup>1</sup>?

Magdalena Kučerová  
Université Charles, Prague

## LITERARY TEXT IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS: BEGINNING OR END OF ART?

The objective of the article is to analyse the didactic use of original literary texts in contemporary French textbooks of French as a foreign language. The author explores the issue whether didactic work with these texts (in the form of pre-reading, reading and post-reading tasks) does not lead to a reduction or flattening of their artistic value. Concerning the pedagogical goals of foreign language teaching, which are not primarily focused on the aesthetic perception of the text, but rather on the activation of students' language inventory, we can assume that simplification naturally occurs. Work with the text is often led from global comprehension opening a pre-selected discussion topic, through targeted work with language inventory (e.g., expanding vocabulary) to the pupils' own language production, to whom the text serves as a source of inspiration. Surprisingly, the analysis of selected textbooks showed that this didactic approach is not prevalent. In more than half of the cases, literary texts are processed with regard to the specifics of the artistic texts and thus serve not only to reflect on chosen topics, but also to make students more aware of artistic expression as such and of their own artistic creation.

### KEYWORDS:

Didactics; FLE; French Textbooks; Literary Text; Action-oriented Approach; Active Pedagogy; Pedagogy of the Project

### MOTS-CLÉS :

Didactique ; FLE ; manuels français ; texte littéraire ; perspective actionnelle ; pédagogie active ; pédagogie du projet

### DOI

<https://doi.org/10.14712/23366729.2022.3.17>

De nos jours, l'intégration de textes littéraires dans des manuels scolaires de français langue étrangère est assez fréquente. Elle présente le résultat d'une longue tradition méthodologique oscillant constamment entre des aspirations à l'érudition culturelle

---

<sup>1</sup> La publication de cet article s'inscrit dans le projet *European Literature, Culture, Language and Certification* (n° 4EU+/22/F2/16).



et une perspective privilégiant la fonction communicative de la langue<sup>2</sup>. Les arguments favorables à l'utilisation de ce support dans l'enseignement des langues d'aujourd'hui restent nombreux : à côté du travail sur les éléments grammaticaux ou lexicaux choisis, c'est notamment le développement de la lecture analytique ou de la production orale ou écrite de l'apprenant inspiré par la lecture. Les textes littéraires permettent également une compréhension du contexte historique et culturel des pays de leur provenance, la rencontre avec une langue de grande qualité esthétique, une réflexion sur des questions actuelles importantes voire universelles, liées à notre existence. Les possibilités d'approches du texte littéraire en classe de langues sont donc très variées et nécessitent des choix pédagogiques précis. Quels objectifs pédagogiques prédominent-ils donc dans la méthodologie de FLE actuelle par rapport à la littérature écrite en langue française ? Dans quelle mesure ces objectifs permettent-ils un accès à la richesse de ces textes ?

Dans notre étude, nous allons présenter les résultats d'une analyse de 7 manuels de français langue étrangère du niveau B1 et B2 publiés par des maisons d'édition françaises : Didier (*Édito B1 et B2*, 2018 et *Alors ? B1*, 2009), Hachette (*Adosphère B1*, 2012 et *Alter ego B2*, 2015), Clé International (*Écho B2*, 2010) et Maison des langues (*Version originale B1*, 2011). Dans ces manuels, nous avons observé un travail didactique accompagnant 55 textes littéraires de différents genres. Même si l'intention de notre travail n'est pas d'étudier la typologie textuelle, pour ouvrir la réflexion, nous voudrions signaler certaines données qui peuvent bien illustrer les choix méthodologiques des auteurs.

Nous pouvons tout d'abord constater que la majorité des textes retenus proviennent de la littérature contemporaine ou moderne (20 textes du XXI<sup>e</sup> siècle, 13 textes de la 2<sup>e</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle, 7 textes de la 1<sup>re</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle). Ce résultat est naturellement lié au fait que les textes sont le plus souvent sélectionnés en fonction de leur sujet, c'est-à-dire en lien avec le thème de la séquence pédagogique dans laquelle ils sont intégrés. Comme les manuels cherchent très souvent à traiter des problématiques du monde actuel (p. ex. l'identité, la langue française d'aujourd'hui, l'écologie et l'environnement, la migration, les voyages, la santé, le monde du travail, etc.) pour rester proches du monde de l'apprenant, les œuvres contemporaines répondent le mieux à cette attente. Même lorsque le thème choisi est plus universel (les relations humaines, la famille, la nature ou la culture), les manuels adoptent très rarement l'approche diachronique confrontant différents contextes historiques par rapport à la problématique donnée. Des textes plus anciens sont plutôt rares (7 textes datant du XIX<sup>e</sup> siècle et 4 textes du XVII<sup>e</sup> ou XVIII<sup>e</sup> siècle), ce choix étant souvent

2 Pour illustrer cette dichotomie méthodologique, prenons comme exemple la méthode dite « traditionnelle » ou de grammaire-traduction qui a régné dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les objectifs pédagogiques de cette méthode semblent assez éloignés de ceux d'aujourd'hui. « Un des buts fondamentaux est de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. Un autre but fondamental est de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant : l'apprentissage d'une L2 est vu comme une *discipline mentale* susceptible d'exercer la mémoire. » Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993, p. 102.



conditionné par leur statut de textes canoniques (Molière, La Fontaine, Rousseau, Montesquieu). Le XIX<sup>e</sup> siècle est fortement représenté par la poésie de Charles Baudelaire et Paul Verlaine.

Sur le plan générique, nous rencontrons le plus souvent des textes poétiques (19 cas) et romanesques (19 cas). Les pièces de théâtre sont également incluses, mais avec une fréquence moins importante (7 cas). D'autres genres littéraires (contes, essais, etc.) sont choisis plus rarement (7 cas pour tous les autres genres). La prédominance de la poésie peut s'expliquer par la longueur adéquate de ces textes, ainsi que par leur puissance créative qui permet de passer assez facilement de la compréhension à la production (p. ex. sous forme de l'écriture créative) de l'apprenant. Quant aux textes extraits de romans ou de nouvelles, ils proposent non seulement des témoignages intéressants et culturellement exploitables, mais ils permettent également d'observer en contexte les phénomènes de langue étudiés par la suite de manière systématique : l'emploi des temps verbaux, les marqueurs du temps et de l'espace, les constructions figées, etc. Nous verrons plus loin que c'est justement cette capacité des textes de servir de tremplin, de point de départ à des activités langagières conséquentes, qui reste toujours un critère important de leur intégration dans les manuels. Mais quel rôle l'aspect littéraire joue-t-il dans cette approche ? Peut-on parler de la fin de l'art au moment où le manuel scolaire de FLE s'empare du texte littéraire à des fins communicatives, souvent très éloignées de l'intention originelle de l'œuvre ? Les textes restent-ils encore des objets de valeur esthétique clairement reconnue ? Nous montrerons que ce traitement didactique « à objectif communicatif <sup>3</sup> », quoique toujours fréquent, est aujourd'hui loin d'être le seul moyen d'aborder la littérature en classe de FLE.

## APPROCHE ACTIONNELLE

La perspective actionnelle, prévue dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier<sup>4</sup> ». Dans cette approche de FLE, l'accent est mis sur la dimension pragmatique et interculturelle de la langue, sur l'action de l'homme dans la société et sa compréhension de la situation de communication particulière et culturellement variable. L'apprenant ne s'entraîne plus à communiquer dans des situations simulant la vie réelle ; la classe est comprise comme un espace social en soi dans le-

<sup>3</sup> « J'ai déjà suffisamment critiqué — dans *Les Langues modernes* et ailleurs — les effets négatifs mécaniquement provoqués par une entrée exclusive par les documents, par une intégration didactique maximale autour d'un document unique ou encore par une utilisation conjointe du texte littéraire comme à la fois document informatif et prétexte à entraînement linguistique [...] ». Puren, Christian. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Le Langage et l'homme : Revue de didactique du français*, vol. 43, n° 1, 2008, p. 143.

<sup>4</sup> Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2005, p. 15.

quel les interactions entre les apprenants correspondent à leurs besoins et questionnements actuels et les poussent à agir « au vrai ».

La littérature retrouve sa place dans le cadre de l'enseignement de FLE notamment au nom de l'authenticité et de la variété discursive et thématique. Le texte littéraire correspond à la tendance à utiliser des documents dits « authentiques » qu'on peut définir comme documents de tout type « (texte/discours oral, écrit, visuel, audiovisuel...) originaires non destinés à être employés pour l'apprentissage des langues<sup>5</sup> ». Dans le cas du texte littéraire, l'idée de l'authenticité peut sembler paradoxale, car ni la spontanéité, ni la véracité ou le réalisme qui connotent ce terme ne sont pas toujours des caractéristiques qui correspondent à la valeur artistique et au « message » de ces textes. Pourtant, ce qui les distingue des textes « scolaires », volontairement limpides, rapidement compréhensibles et adaptés au niveau des apprenants, ce sont la langue et la forme du texte, profondément travaillées et stylisées par l'artiste, permettant la découverte des nuances de mots et d'idées, de la créativité langagière, bref les activités qui confrontent les apprenants à la surprise, à l'imprévisible, à l'ambigu, à un regard problématisé sur la réalité.

La question que nous nous posons ici est donc de savoir dans quelle mesure le travail didactique qui accompagne les textes littéraires dans les manuels scolaires actuels (sous forme de questions et de tâches liées au texte) mène l'élève à une réflexion sur la valeur artistique de l'œuvre voire à la compréhension de sa spécificité discursive qui la distingue des autres documents classés dans le domaine de l'« authentique ». Cet accompagnement didactique permet-il à l'étudiant de s'ouvrir à la réflexion et au plaisir intellectuel ou esthétique, ou l'enferme-t-il dans des interprétations figées et des objectifs pédagogiques préconçus ?

## VARIATION DANS LE TRAITEMENT DIDACTIQUE DE TEXTES LITTÉRAIRES

Dans les manuels scolaires analysés, nous allons observer trois différentes approches didactiques de textes littéraires qui sont assez éloignées les unes des autres. Chacune correspond à un autre objectif pédagogique et, naturellement, elle aura un autre impact sur la représentation de la littérature qu'elle aura engendrée chez l'apprenant.

### TEXTE LITTÉRAIRE COMME DOCUMENT DÉCLENCHEUR

Premièrement, le texte est placé au début de la séquence pédagogique (leçon, unité), soit tout seul, soit à l'intérieur d'un groupement de documents thématiquement cohérents. Il y joue le rôle du texte déclencheur, ouvrant le thème de la séquence et motivant la réflexion des apprenants sur les problématiques mises en place. Il devient donc source d'inspiration pour la production langagière de l'apprenant dont l'expérience personnelle se trouve au centre du processus de l'apprentissage.

---

5 Bertocchini, Paola — Costanzo, Edvige. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International, 2008, p. 79.



Dans les manuels de FLE, les textes littéraires se tiennent ainsi côte à côte avec des textes journalistiques, publicitaires ou autres dont l'intérêt est avant tout informatif et documentaire. On peut observer ce phénomène dans le manuel *Alter ego B2*. Sur une double page<sup>6</sup>, on se familiarise avec le thème de l'identité par la confrontation de 8 documents authentiques : une statistique, un extrait du site *Psychologies.com*, un témoignage d'une danseuse espagnole, un extrait du blog d'un spécialiste dans la création des sites internet, une image du livret de famille, un extrait de l'émission radiophonique *Forum des familles* se concentrant sur l'adoption, et enfin un extrait, très court, du roman autobiographique *Livret de famille* (1977) de Patrick Modiano, traitant des racines familiales inconnues. Il est évident que cette mise en parallèle de documents divers aide l'apprenant à identifier le lexique thématique, à réfléchir sur un thème important et actuel et le voir de différentes perspectives, cependant le texte littéraire y est placé uniquement pour satisfaire le besoin de la variété discursive. Le travail didactique sur ces documents sert à développer des compétences lexicales de l'apprenant, dans le premier temps, puis il mène à la réflexion sur la thématique de l'identité. On procède par lecture sélective (dans le texte de Modiano, on demande à remplacer le mot « méandres » par un synonyme pour assurer la compréhension de la métaphore, sans attirer l'attention sur la dimension esthétique de cette image), puis on quitte assez rapidement les documents pour passer à des activités productives du débat entre les apprenants sur leur propre identité.

Le même schéma didactique est présent dans le manuel *Édito B1* où nous avons repéré cinq courts extraits de textes littéraires classés dans la rubrique « Documents ». Ainsi à la page 34, nous retrouvons l'extrait du roman *Trois jours chez ma mère* de François Weyergans, publié en 2005. Le travail sur le texte suivant est divisé en deux étapes — compréhension écrite et production orale (jeu de rôle du type DELF). Voici les questions et tâches demandées :

### Compréhension écrite

1. Lisez le texte et relevez les membres de familles mentionnés.
2. Comment le personnage principal se sent-il vis-à-vis de sa famille ? Pourquoi ?
3. Imaginez pourquoi il est dans cette situation et ce qu'il devrait faire pour aller mieux ?
4. Pourquoi fait-il peur à tout le monde ?

### Compréhension orale (DELF)

Vous téléphonez à un(e) ami(e) qui refuse depuis quelque temps toutes vos invitations et ne sort pratiquement plus de chez lui/elle. Vous vous inquiétez et essayez de le/la persuader de sortir avec vous. Votre voisin(e) joue le rôle de l'ami(e)<sup>7</sup>.

6 Antier, Marine — Bonenfant, Joëlle — Chort, Gabrielle — Dollez, Catherine — Guilloux, Michel — Pons, Sylvie. *Alter ego + 4* (B2). Paris : Hachette, 2015, p. 12–13.

7 Dufour, Marion — Mainguet, Julie — Mottironi, Eugénie — Opatzki, Serguei — Perrard, Marion — Tabareau, Ghislaine. *Édito B1*. Paris : Didier, 2018, p. 34.



Les questions de la compréhension écrite se concentrent uniquement sur le thème de l'unité et sur la compréhension littérale du texte : l'apprenant est censé repérer tout d'abord le lexique de la famille et des sentiments. La troisième question s'éloigne de l'objectif simplement réceptif, elle vise à stimuler l'imagination de l'apprenant au sujet des raisons possibles des remords du personnage principal et l'invite à communiquer ses propres idées. Aucune des questions ne vise la sensibilisation aux aspects esthétiques du texte couronné du Prix Goncourt.

L'approche pédagogique que nous venons d'illustrer se caractérise par la rapidité de la lecture, une stratégie de lecture globale puis sélective, selon l'objectif didactique de l'unité (repérage des idées clés puis du lexique thématique ou de l'élément grammatical visé). Un autre trait typique est le passage systématique de la réception (compréhension écrite) à la production (orale, écrite ou les deux) selon le principe de « la centration sur l'apprenant<sup>8</sup> » et le groupe dont les membres sont censés interagir au maximum.

La centration sur l'apprenant, point fondamental de l'approche actionnelle, veut dire que, à travers le texte déclencheur et la série des activités qui l'entourent, l'étudiant est invité à réfléchir sur sa propre expérience, à se tourner vers ses impressions ou émotions afin de les savoir décrire en langue étrangère. Il est ainsi poussé à l'action langagière créative ou imitative qui devrait mettre à l'épreuve ses capacités linguistiques, discursives et ses connaissances socio-culturelles.

Dans le manuel *Adosphère B1*, la tendance à favoriser avant tout la production langagière de l'étudiant est bien visible. Au début de chaque unité, nous retrouvons un texte littéraire contemporain qui devrait susciter l'intérêt de l'apprenant et le motiver à parler. Prenons comme exemple le texte d'Anna Gavalda, « Happy Meal » du recueil *Nouvelles à chute* (2010) qui figure au début de la leçon 2. Les questions sur le texte présentent un va-et-vient constant entre la compréhension écrite et la production orale centrée sur l'expérience personnelle de l'apprenant. Ainsi, dès la phase pré-lecture, on pose une question se référant au rapport de l'apprenant avec le genre du texte : « Dans ta langue maternelle, préfères-tu lire des histoires courtes comme les nouvelles ou de longs romans ? Pourquoi ? » Suit une série de questions sur le texte : « À ton avis, qui sont les personnages ? Quelle est leur relation ? Ont-ils tous les deux envie d'aller au McDonald ? Pourquoi y vont-ils ?, etc. » La troisième partie du travail met de nouveau l'accent sur la vie de l'apprenant : « Et toi, fais-tu des choses que tu n'aimes pas faire pour faire plaisir à d'autres personnes ? Si oui, quoi, par exemple ? » Enfin, dans la phase post-lecture, on examine la réception du texte par l'étudiant et ses émotions : « As-tu aimé cette nouvelle ? Pourquoi ? Qu'as-tu ressenti à la fin : de l'étonnement, de la peur, de l'amusement, de l'indifférence...<sup>9</sup> ? » La qualité littéraire du texte recule clairement devant le partage du vécu de l'apprenant et sa prise de parole.

Un autre cas d'exploitation de la littérature sans rapport avec son intention et sa qualité artistique se trouve dans le manuel *Alors ? B1* (Didier). Sa première unité

8 Puren, Christian. « Avant-propos » du manuel *Version originale*. Paris : Maisons des Langues, 2011, p. 5.

9 Gallon, Fabienne — Macquart-Martin, Catherine. *Adosphère 4 (B1)*. Paris : Hachette, 2012, p. 28.



intègre, dans le cadre d'un thème lié à la consommation, au libre marché et au commerce, une expérimentation langagière du groupe OuLiPo présentée comme un modèle d'approche créative nécessaire au travail dans le domaine de la publicité. Dès la première phrase, cette intention est clairement déclarée : « La publicité fait appel à la créativité, c'est-à-dire à la capacité d'inventer de nouvelles idées, solutions ou relations entre les idées. Une bonne publicité doit frapper par son originalité verbale et visuelle. » Le texte continue en se référant au surréalisme et aux travaux du groupe OuLiPo, sans informer sur le contexte dans lequel ces groupes littéraires ont été fondés ou bien sur leurs aspirations qui vont bien au-delà des objectifs commerciaux de la bonne vente. À côté des questions sur le texte qui reprennent les informations clés, les activités productives suivantes demandent à l'apprenant de tester sa créativité en s'exerçant sur le modèle de la technique définitionnelle de Queneau, Bénabou et Perec. La créativité se voit donc dotée d'une fonction purement utilitaire comme si celle-ci incarnait l'ultime réussite dans la vie professionnelle, idée assez éloignée (c'est le moins qu'on puisse dire) des textes littéraires de Breton ou de Queneau.

La réflexion sur des objectifs pédagogiques reste pourtant indispensable dans le travail pédagogique car la capacité de choisir et de bien utiliser un document selon un but précis est à nos yeux une compétence privilégiée de tout professeur qui ne veut pas laisser ses apprenants se perdre dans l'avalanche de mots et d'informations que les manuels de langues mettent d'habitude en jeu. Cependant, cette condition de travail voue très souvent les textes littéraires choisis au destin d'instruments d'un apprentissage minutieusement organisé autour de la communication comme forme, simplifiant et banalisant ainsi les contenus des documents de départ, sans assurer l'ouverture à une réflexion sur la signification complexe que les textes littéraires proposent à faire découvrir.

## TEXTE LITTÉRAIRE COMME OBJET D'ANALYSE

En revanche, la deuxième approche considère le texte littéraire comme un objet digne d'intérêt particulier. Dans cette perspective, la forme et le contenu de la création littéraire sont profondément étudiés compte tenu non seulement de l'extrait en soi, mais aussi de son contexte « biographique » et historique. Les manuels adoptant cette perspective proposent souvent des listes assez longues de questions analytiques concernant le paratexte, les nuances sémantiques des mots, l'aspect formel du texte, les procédés stylistiques et leurs effets, etc. L'apprenant est constamment invité à justifier sa compréhension par des citations précises du texte et à procéder à une lecture attentive et répétée.

Ainsi, le manuel *Alors ? B1* (Didier) consacre dans chaque unité une double page à l'explication d'un document authentique lié au thème de la séquence. Nous pouvons nous arrêter sur l'unité 2, consacrée au sujet de « Territoires » où nous trouvons le poème « Le conscrit des cent villages » de Louis Aragon, paru dans le recueil *La Diane française* en 1944. L'étude de ce texte est linéaire (dans le questionnement, il est divisé en plusieurs passages) et elle comprend au total 18 questions et tâches. Après avoir donné ses premières impressions de lecture, l'apprenant est mené à observer avec

une grande précision les mots et les passages concrets du poème (parfois sous forme de phrases à trou qu'il a à compléter) et à réfléchir sur leur forme et leurs significations. On lui demande par exemple : « Aragon évite les noms de villages de Bretagne (Le Guilvinec), de Flandres (Berk), de Provence (Entrescastaux)... qui ne sonnent pas comme du français standard. Pourquoi ? », ou, plus loin, « Les strophes 14 et 15 jouent sur *maux* (Malheurs) et *mots*. Montrez comment le texte dit que les noms de villages calment les maux de la France occupée et les siens<sup>10</sup>. » Il semble évident que ces questions et tâches contiennent déjà en elles-mêmes une vision interprétative du texte vers laquelle on pousse l'apprenant en lui demandant de chercher tout simplement la justification dans le texte. Il est en outre gênant de remarquer que les réponses seront en réalité apportées par le professeur, spécialiste de littérature, plutôt que par un étudiant étranger de FLE au niveau B1 qui ne peut pas encore sentir la différence entre le français standard et les régionalismes. On peut se demander également, dans ce cas précis, si le choix du texte est adéquat, vu sa longueur (le texte contient 23 quatrains, couvrant une page entière) et le thème — le départ à la guerre et le mal du pays exprimés par une énumération traînante de noms de villages assez difficiles à prononcer (« Adieu Forléans Marimbault / Vollore-Ville Volmerange / Avize Avoine Vallerange / Ainval-Septoutre Mongibaud...<sup>11</sup> »). Malheureusement, ces éléments peuvent facilement démotiver l'apprenant étranger sans les connaissances suffisantes de la géographie de la France et de sa diversité linguistique.

Le problème d'un questionnement davantage centré sur le savoir de l'enseignant que sur les besoins de l'apprenant est présent également dans le manuel *Édito B2* (Didier) où nous retrouvons un extrait tiré des *Lettres persanes* de Montesquieu qui complète le thème général, à savoir des sujets de conversation courants entre amis. On y demande à l'apprenant de repérer le sujet de la dispute littéraire à laquelle le texte fait implicitement référence — la querelle des Anciens et des Modernes — et de la comparer avec les comportements des Français d'aujourd'hui : « Les comportements des Français ont-ils beaucoup changé depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>12</sup> ? » Question difficile et qui peut facilement mener à une réponse stéréotypée du genre : « Non, les Français sont toujours les mêmes, ils se disputent toujours ». On ne peut pas sérieusement supposer, en tant que professeur, que les étudiants répondent de manière nuancée et satisfaisante à cette question. Sans les connaissances historiques et culturelles qu'apportera l'enseignant, cette production orale risque de prendre la forme d'un cliché vide de sens.

Un exemple plus réussi de l'approche didactique analytique se trouve dans le manuel *Alors ? B1* dans la rubrique « Approfondir » qui sert à reprendre le thème de l'unité (ici Cités), déjà bien développé auparavant sur les niveaux lexical et grammatical sur d'autres documents authentiques. Le poème d'Émile Verhaeren, « La Ville », tiré du recueil *Les Campagnes hallucinées* (1893), y sert pour élargir et enrichir, par le regard d'un poète du XIX<sup>e</sup> siècle, les différentes perspectives sur la vie urbaine. La première page propose, à côté du texte poétique, deux autres

10 De Giura, Marcella — Beacco, Jean-Claude. *Alors ? B1*. Paris : Didier, 2009, p. 38–39.

11 *Ibidem*, p. 38.

12 Heu-Boulhat, Élodie — Mabilat, Jean-Jacques. *Édito B2* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Didier, 2015, p. 17.





documents complémentaires : un tableau de Claude Monet, *Le Pont de l'Europe, gare Saint-Lazare* (1877), puis une introduction courte à l'œuvre de Verhaeren, focalisée sur la valeur du thème de la ville dans sa création. Le tableau de la même époque permettant de visualiser l'atmosphère de la ville décrite poétiquement par Verhaeren, le texte apparaît donc bien contextualisé. Le travail didactique suivant contient quatre étapes : questions générales (sur le genre du texte et les premières impressions de l'apprenant formulées à l'aide des adjectifs au choix, puis sur son impression personnelle des grandes villes), la partie « Vocabulaire », ciblée sur le lexique de la ville et de la campagne utilisé dans le poème, la partie analytique (où l'on travaille sur la notion de la verticalité, l'aspect irréel de la ville, les figures de répétition et le lien du texte avec le titre du recueil) et, enfin, le passage à la production orale (sous forme de lecture du poème à haute voix puis d'invitation à choisir un autre poème en français que l'apprenant pourrait déclamer en classe). Le travail est encadré par une partie méthodologique qui propose des conseils pour la lecture à voix haute du poème.

D'après nous, ce travail didactique présente un bon équilibre entre l'analyse du texte et la réflexion de l'apprenant sur le thème suffisamment problématisé et proche de sa réalité, entre l'apprentissage de la langue et l'ouverture au culturel, car il attire l'attention sur les idées clés et la poétique du texte sans pousser trop loin l'impressionnisme de l'apprenant et l'expression de son vécu, d'un côté, et la dimension analytique détaillée et « académique », de l'autre. La phase de la production orale ne se détache pas du contexte littéraire dans lequel se déroule l'apprentissage, donc elle ne banalise pas le thème, et elle laisse la liberté de choix à l'apprenant, facteur nécessaire pour la motivation à la lecture de plaisir en dehors du contexte scolaire.

Pour conclure, même si l'approche analytique que nous venons d'illustrer consacre beaucoup de place à l'étude du texte et à la découverte de la spécificité de la langue littéraire, elle peut rendre l'apprenant peu autonome et par conséquent peu motivé pour la lecture, car elle ne laisse que peu de place à sa propre réflexion et à son propre questionnement. C'est dire qu'elle fait affronter l'enseignant à de nombreux risques, car elle demande des choix bien ciblés de textes et de questions, adaptées au niveau linguistique, à l'âge et aux connaissances des apprenants, série de contraintes auxquelles aucun manuel ne peut suffisamment satisfaire. C'est pourquoi le rôle et le sens pédagogique du professeur est central dans la réalisation de ce type d'activités.

## TEXTE LITTÉRAIRE COMME EXPÉRIENCE CRÉATIVE

La dernière approche que nous voulons mentionner peut être caractérisée par la volonté d'offrir à l'apprenant un certain plaisir de lecture, tout en sauvegardant l'objectif éducatif visant la compréhension du texte. Or, dans cette perspective, l'accès au sens et à la qualité esthétique ne se réalise pas seulement sur le plan intellectuel, mais il devrait être vécu de manière créative et sensible. Les textes littéraires sont ainsi utilisés dans le cadre d'une pédagogie active et celle du projet. L'accent est mis sur le travail en groupes, le partage des idées issues du texte, l'interprétation artistique (p. ex. théâtrale) ainsi que sur la créativité.



Nous pouvons y retrouver certains aspects de l'approche du texte utilisé comme document déclencheur mais, à la différence du premier cas où le texte ouvre une réflexion autour d'une thématique sans lien avec le caractère artistique de l'œuvre, cette dernière approche déclenche des processus créatifs et imaginatifs qui, par la suite, assurent (par le plaisir esthétique vécu) une bonne compréhension du texte. Dans notre analyse des manuels, nous avons été surprise par le fait que cette approche a été adoptée dans plus que la moitié des cas. Ainsi, 25 textes ont été intégrés dans l'apprentissage par une expérience créative. Ce résultat est en partie dû au fait que certains manuels favorisant cette perspective utilisent des textes littéraires en quantité plus importante (les groupements de textes sont plus fréquents) que les manuels basés sur d'autres approches.

Comme exemple, nous pouvons mentionner le manuel *Version Originale 3* (Maison des langues). Des textes littéraires y figurent notamment dans les rubriques « Approches culturelles » et « Passage à l'action », couvrant plusieurs pages et faisant partie de la tâche finale de la séquence. Nous y retrouvons un projet conçu autour de l'œuvre d'Eugène Ionesco et du Théâtre de l'Absurde. L'apprenant se familiarise d'abord avec ce courant artistique à l'aide de documents explicatifs. Ensuite, le groupe travaille sur un extrait tiré des *Exercices de conversation française pour étudiants américains* d'Ionesco dans l'idée de préparer la représentation théâtrale et un enregistrement de l'extrait.

Dans la phase explicative, on découvre la biographie de l'auteur et le message général de son œuvre : « Ionesco montre essentiellement l'absurdité de certaines situations de la vie, et la solitude de l'être humain. » Un résumé similaire fait partie du deuxième document par rapport au théâtre de l'Absurde, cette fois-ci concentré sur des procédés littéraires : « Le Théâtre de l'Absurde joue avec les mots, les associations d'idées et les sonorités pour créer ce qu'on appelle le comique de l'absurde<sup>13</sup>. » Lorsque les apprenants sont invités, plus loin, à travailler sur l'extrait choisi, ils sont implicitement censés faire le lien entre ces informations générales et le texte littéraire concret pour pouvoir bien interpréter dramatiquement la scène. Ce lien n'est pas demandé dans la phase post-lecture, on n'y trouve pas les questions analytiques classiques, par exemple autour du « comique de l'absurde » mentionné auparavant, car on passe à l'action, autrement dit à l'imagination des apprenants et à leur interaction. On demande par exemple : « en groupe, imaginez quels sont les regrets et les espoirs du professeur et ce qui peut le mettre en colère. Comparez et discutez en classe vos différents points de vue ».

On peut se demander dans quelle mesure les apprenants arrivent à comprendre vraiment le fonctionnement de ce type de comique. Pourtant, nous considérons que cette absence d'explication directe du texte n'est pas toujours indésirable. Comme nous avons vu plus haut, les questions posées dans les manuels sont souvent fermées, dirigeant l'apprenant vers une réponse précise et univoque (sous forme de questions au choix multiple, du vrai/faux, du oui/non) ou vers une interprétation prédéterminée. Or, dans le processus de la connaissance, ce qui est le plus important, c'est la question de l'apprenant, pas celle du professeur ou du manuel, puisqu'une question

13 Denyer, Monique — Ollivier, Christian — Perrichon, Émilie. *Version originale 3* (B1). Paris : Maison des Langues, 2011, p. 44.



qui vient de l'étudiant témoigne d'une curiosité suscitée par le texte, de la motivation pour chercher des réponses, d'exploiter l'inconnu qui nous perturbe et attire en même temps. C'est cette phase imprévisible et ouverte de l'enseignement pendant laquelle l'objectif pédagogique de départ, celui du professeur, se transforme progressivement en un objectif de l'apprenant, qui devrait, à notre avis, être plus recherché et réfléchi dans le travail avec des textes littéraires.

L'idée du questionnement libre de l'apprenant n'est pas complètement absente des manuels de FLE. Dans *Version originale 3*, déjà mentionnée, nous trouvons dans l'unité 5 (le thème est le courrier et ses différentes formes), un groupement de textes mettant en jeu la figure rhétorique d'apostrophe sous ses différentes formes. Les textes, après une lecture individualisée, doivent servir de source d'inspiration pour l'écriture créative d'une lettre qui ne sera jamais lue par son destinataire. Une étude contrastive de ces textes, guidée par le professeur qui pourrait facilement montrer la variété des effets stylistiques de l'apostrophe, n'est pas incluse dans le manuel. On n'y trouve pas non plus les questions typiques d'une compréhension globale et pragmatique (Quel est le thème du texte ? Qui parle ? À qui s'adresse le narrateur ? Quel sentiment exprime-t-il ?, etc.). Cependant, les apprenants sont motivés, par une question simple, mais ouverte : « Lequel [de ces messages] préférez-vous ? Pourquoi<sup>14</sup> ? » à vivre une expérience de lecture libre et, en même temps, poussés vers une analyse de cette expérience, c'est-à-dire vers la justification des préférences esthétiques qui demande nécessairement une réflexion sur la force illocutoire et la valeur littéraire de chaque texte. Par l'intermédiaire des questions et des réponses exprimées par les étudiants, l'enseignant peut réagir de manière adaptée et apporter les connaissances et éclaircissements nécessaires, facilitant la lecture.

Le manuel *Écho B2* (CLE International) montre une attitude similaire vis-à-vis des textes littéraires en introduisant une rubrique intitulée « Évasion », placée à la fin de chaque unité et consacrée à chaque fois à un autre genre littéraire (*Évasion au théâtre* dans l'unité 1, *Évasion dans les romans* dans l'unité 2, *Évasion dans la poésie* dans l'unité 3 et *Évasion dans les romans policiers* dans l'unité 4). Chaque « Évasion » contient un projet lié à la littérature et à un événement culturel réel comme l'organisation d'un récital poétique du type Printemps des poètes ou la Cérémonie des Molières. Des groupements de textes littéraires typologiquement cohérents sont d'abord globalement analysés, puis reliés avec le projet. Ainsi, dans le cas du théâtre, les apprenants étudient d'abord la langue de Molière (« Observez les particularités de la langue française à l'époque de Molière. Traduisez en français d'aujourd'hui : l'interrogation, les négations, les verbes à l'imparfait du subjonctif...<sup>15</sup> »), puis ils préparent la mise en scène de l'extrait.

Pour conclure, nous pouvons constater que dans la didactique de FLE actuelle, il existe au moins trois approches différentes du traitement des textes littéraires en rapport avec leur valeur artistique. Dans certains manuels de FLE, la spécificité esthétique du texte littéraire reste négligée, car les objectifs pédagogiques concentrés sur les capacités de l'apprenant à communiquer rapidement sur des sujets de conversa-

14 Denyer, Monique — Ollivier, Christian — Perrichon, Émilie, *op. cit.*, p. 73.

15 Girardet, Jacky — Gibbe, Colette. *Écho B2*. Paris : CLE International, 2010, p. 43.

tion légers ne correspondent pas au caractère profond et complexe des œuvres d'art. Une approche qui emploie les textes littéraires comme textes déclencheurs risque ainsi d'entraîner l'incompréhension et l'aplatissement des significations que portent ces textes et de les enfermer dans un univers de témoignages authentiques ou celui de transmission des informations.

Dans le travail sur les documents authentiques, l'élève est aujourd'hui constamment invité à faire des liens avec son propre vécu. La confrontation de la lecture avec ses expériences personnelles présente le point de départ de tout apprentissage de langue étrangère. Le texte littéraire sert ainsi de source d'inspiration, assurant soit la phase didactique de l'évocation thématique ou bien le passage à la production langagière. Dans la pédagogie centrée sur l'apprenant et la classe, considérée comme espace social indépendant, on privilégie la production au détriment de la dimension analytique de la lecture qui se trouve ainsi en retrait.

Certains manuels conservent pourtant une lecture méthodique plus complexe, dans l'idée du prolongement et de l'approfondissement thématique de la séquence, et attirent ainsi l'attention sur la valeur esthétique des textes. Or nous avons vu que cette approche plus « traditionnelle » risque de démotiver les apprenants au moment où le choix du texte ainsi que le travail didactique qui suit ne respectent pas la pensée individuelle des étudiants.

Enfin, l'approche didactique visant avant tout l'autonomie de l'apprenant développée à l'aide du questionnement ouvert et de la créativité artistique (représentation théâtrale, écriture créative, lecture à voix haute, etc.) présente un changement aux pratiques de la lecture scolaire qui, en dépit de toute explication et de l'interprétation préconçue, commence à s'ouvrir aux nouvelles possibilités de travail pédagogique orienté vers l'expérience personnelle de la réflexion du texte à travers l'acte créatif.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdelouhab, Fatah. « Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques », *Multilinguales* [En ligne], mis en ligne le 17 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/3860>.
- Bertocchini, Paola — Costanzo, Edvige. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International, 2008.
- Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2005.
- Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993.
- Puren, Christian. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international, 1988.
- Puren, Christian. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », *Le Langage et l'homme : Revue de didactique du français*, vol. 43, n° 1, 2008, p. 143-166.
- Tabaki-Iona, Fridériki — Proscolli, Argyro — Forakis, Kyriakos. *La Place de la littérature dans l'enseignement du F.L.E*. Actes du congrès international. Athènes : Université d'Athènes, 2010.



**MANUELS**

Denyer, Monique — Ollivier, Christian — Perrichon, Émilie. *Version originale 3* (B1). Paris : Maison des Langues, 2011.

Di Giura, Marcella — Beacco, Jean-Claude. *Alors ? B1*. Paris : Didier, 2009.

Dufour, Marion — Mainguet, Julie — Mottironi, Eugénie — Opatski, Serguei — Perrard, Marion — Tabareau, Ghislaine. *Édito B1*. Paris : Didier, 2018.

Gallon, Fabienne — Macquart-Martin, Catherine. *Adosphère 4* (B1). Paris : Hachette, 2012.

Girardet, Jacky — Gibbe, Colette. *Écho* (B2), Paris : CLE International, 2010.

Heu-Boulhat, Élodie — Mabilat, Jean-Jacques. *Édito B2* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Didier, 2015.

**Magdalena Kučerová**

Institut d'Études Romanes, Faculté des Lettres, Université Charles, Prague