

LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE LANGUE : QUEL USAGE POUR QUEL OBJECTIF ?

Vesna Simović

Université de Niš

Résumé

Vu la spécificité du texte littéraire en tant que document authentique, dans ce travail nous nous intéressons à la fonction de ce support dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), aux objectifs d'apprentissage associés à l'usage du texte littéraire en classe de langue, ainsi qu'aux activités proposées pour atteindre ces objectifs. Dans ce sens, nous nous proposons d'analyser les manuels actuels de FLE, les pratiques de classe des enseignants et d'en finir avec les approches possibles du texte littéraire qui souligneraient son caractère spécifique.

1. Introduction

La valeur du texte littéraire en tant que produit spécifique de langue et de culture cible et sa place dans la classe de langue sont incontestables. De nombreux travaux publiés, ainsi que des colloques consacrés à ce sujet¹ en témoignent (Albert et Souchon 2000, Bemporad et Jeanneret 2007, Cicurel 1991, Godard 2015, Naturel 1995, Papo et Bourgain 1989, Peytard 1982, Riquois 2008, 2009, 2010a, 2010b, Tabaki-Iona, Proscolli & Forakis 2009). Le texte littéraire en tant que document authentique se distingue par sa qualité esthétique, sa richesse culturelle et sa force affective. Par ailleurs, on peut l'utiliser avec différent public dès le début de l'apprentissage des langues. Évidemment, son rôle et sa place ont changé en fonction des objectifs de chacune de ces méthodologies : longtemps privilégié, puis contesté ou même écarté de pratiques de classe au niveau débutant, le texte littéraire a repris sa place dans la classe de langue avec l'approche communicative et on le retrouve dans les manuels dès le début de l'apprentissage (Cuq et Gruca 2009, Gruca 1995).

Vu la spécificité de ce type de support tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel, dans ce travail nous nous intéressons à la fonction du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage actuel du FLE, aux objectifs d'apprentissage associés à

l'usage du texte littéraire en classe de langue, ainsi qu'aux activités proposées pour atteindre ces objectifs. Dans ce sens, certaines questions à éclairer se sont imposées :

- est-ce que les objectifs liés à l'usage des textes littéraires diffèrent de ceux visés par l'utilisation des autres documents authentiques en classe de langue ?
- étant donné le caractère spécifique du texte littéraire, quels objectifs seraient-ils les plus appropriés pour son exploitation en classe de langue (linguistiques, communicatifs, interculturels, esthétiques, pédagogiques – développement de l'autonomie de l'apprenant, développement de sa motivation à lire) ?
- est-ce que les activités accompagnant les textes littéraires permettent aux apprenants d'appréhender le caractère littéraire de ce document-support ?
- si non, quelles activités pourrait-on proposer aux apprenants pour y remédier ?

Après une brève présentation de la place du texte littéraire dans les méthodologies ayant marqué l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans la deuxième partie du travail nous abordons la fonction de ce document authentique dans les manuels de FLE publiés en France et en Serbie se réclamant de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

Même si le manuel reste un outil largement utilisé par les enseignants et par les apprenants, il n'en reste pas moins que chaque enseignant a ses propres pratiques relatives à la méthodologie du travail et au choix du matériel pédagogique. C'est la raison pour laquelle dans la troisième partie nous analysons les pratiques effectives des enseignants concernant l'exploitation des textes littéraires non seulement dans les manuels mais aussi dans les matériels supplémentaires qu'ils choisissent eux-mêmes et qu'ils utilisent en classe de langue.

Enfin, nous nous attardons sur les approches possibles du texte littéraire qui souligneraient son caractère spécifique. Nous considérons que ce document-support permet la réalisation des objectifs qui dépassent le développement de la compétence de communication langagière. Il est, d'ailleurs, possible à atteindre cet objectif en utilisant d'autres types de documents authentiques. En classe de langue, l'exploitation du texte littéraire accompagné d'activités mettant en évidence son caractère esthétique, aurait de multiples avantages tels que le développement de l'autonomie ou la motivation à lire, importants pour l'apprentissage et la formation des apprenants en général.

2. Petit rappel de la place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement/apprentissage du FLE

Dans la méthode traditionnelle, le texte littéraire avait une place privilégiée vu que le but de l'apprentissage des langues était de rendre l'élève capable de lire les œuvres littéraires écrites dans la langue étrangère, de traduire de la langue étrangère à la langue maternelle et de développer les facultés intellectuelles de l'élève. Les beaux-arts et surtout la littérature étant considérés comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays (De Carlo 1998 : 29), la lecture et la traduction des textes littéraires sont vues comme initiation à la culture cible (Germain 2001). Par ailleurs, la littérature réunissait les trois pôles de la formation institutionnelle : esthétique, intellectuel et moral et constituait un corpus idéal pour l'enseignement non seulement de la langue mais pour l'enseignement en général (Germain 2001 : 101-110, Puren 1988 : 16-62).

Avec l'apparition des méthodes audio-visuelles (MAO et SGAV), les objectifs changent et la langue est considérée comme un moyen de communication avec les autres (Gruca 1995 : 6). Le texte littéraire cède sa place aux dialogues fabriqués accompagnés d'images qui devaient inciter les élèves à parler. Pourtant, on le trouve aux premiers niveaux comme support pour les exercices de prononciation et l'enseignement du rythme, de l'intonation, des pauses, de la place des accents, des liaisons, etc. (Gruca 1995 : 8). Puis, aux niveaux intermédiaire et avancé, les textes littéraires faisaient partie des dossiers de civilisation, accompagnés de sujets de discussion relatifs au point de civilisation abordé ou bien ils étaient recueillis dans un volume à part, sous forme de morceaux choisis selon les thématiques proposées, illustrant des faits civilisationnels et préparant les étudiants à l'explication de texte, sans s'attarder trop sur la compréhension (Gruca 1995 : 11-14).

À la différence des méthodes audio-visuelles, dans l'approche communicative le texte littéraire trouve sa place dès le début de l'apprentissage. Pourtant, les didacticiens rappellent le fait, prouvé d'ailleurs par notre analyse des manuels de FLE de l'orientation communicative, que le texte littéraire n'est pas exploité en tant qu'un document spécifique compte tenu de son caractère esthétique et artistique et qu'on l'utilise en classe de FLE comme les autres documents écrits. Le plus souvent, c'est pour le développement de la compétence linguistique ou le travail sur les activités langagières à l'oral et à l'écrit.

Dans les manuels de FLE se réclamant de la perspective actionnelle, le texte littéraire fait partie d'une tâche plus complexe. On n'utilise plus ce document dans le seul but de développer la compétence linguistique et communicative. Le travail sur le texte littéraire s'inscrit dans un cadre plus large du projet pédagogique, virtuel ou authentique (Robert, Rosen & Reinhardt 2011 : 55-57), proposé dans le manuel dont on présente le résultat au public.

3. Le texte littéraire dans les manuels de FLE

Dans les manuels de FLE récents² se réclamant des approches communicative et actionnelle, le texte littéraire est donc utilisé le plus souvent pour développer la compétence linguistique et communicative des apprenants (l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, la maîtrise de la compréhension écrite, l'expression orale et écrite). S'il est utilisé comme support pour le développement des compétences langagières des apprenants, le texte littéraire est accompagné de questions qui vérifient la compréhension globale ou détaillée, d'exercices de vocabulaire qui demandent un travail sur le champ lexical, la synonymie, l'antonymie, les collocations, tout ce qui aide l'apprenant à mieux comprendre le texte. Nous citons comme exemple l'activité accompagnant les extraits de *Situations*, tome III de J.-P. Sartre et de *Journaux de voyage* de A. Camus qu'on trouve dans le manuel *Le Nouveau taxi ! 3* :

Lisez les deux textes. A) Indiquez quel est leur point commun. B) Dites si les sentiments évoqués par les auteurs sont positifs ou négatifs. Justifiez vos réponses. Lisez à nouveau les deux textes. Retrouvez les mots ou expressions qui correspondent aux définitions suivantes : A. tombe brutalement. B. s'approchent les uns des autres. C. quittent pour échapper à un danger [...]. Repérez les phrases qui évoquent : 1. la chaleur. 2. l'humidité. 3. la solitude. [...] Relevez dans le texte d'Albert Camus, les mots ou les expressions utilisés pour décrire les immeubles. Dites ce que ces mots ou expressions suggèrent (Menand et Johnson 2010 : 44-45)

Dans la plupart des cas, le texte littéraire sert de déclencheur ou de modèle pour l'expression orale ou écrite des apprenants. Il y a donc une articulation entre les activités de réception et les activités de production qui sont le plus souvent reliées au vécu des apprenants : les apprenants sont invités à exprimer leur opinion comme dans le manuel *Belleville 3* à propos de l'extrait du roman *Ravage* de R. Barjavel « Pensez-

vous que dans le futur les hommes se nourriront comme René Barjavel le décrit dans ce roman ? Pourquoi ? Comment imaginez-vous la nourriture du futur ? Aimez-vous les livres de science-fiction ? Pourquoi ? » (Grand-Clément *et al.* 2005 : 90-91). On leur demande aussi de décrire des objets, des personnes et des événements ou de parler de leurs expériences comme après la lecture de l'extrait du roman *Autoportrait au radiateur* de Ch. Bobin dans le même manuel « Avez-vous éprouvé des moments de joie énorme d'être vivant(e) ? À quelle occasion ? Racontez. Sinon, décrivez les instants où vous vous sentez bien. » (*ibid.* : 18-19).

Dans les manuels analysés, on utilise le texte littéraire comme support à des exercices de grammaire, d'orthographe ou de traduction donc pour le développement de la compétence linguistique. Dans ce cas-là, les auteurs du manuel n'envisagent pas des activités de compréhension du texte comme si celles-ci étaient sous-entendues. Dans le manuel *Francuski jezik za IV razred srednje škole* (Aksentijević et Pavlović 1995 : 20), on trouve l'extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu comme support pour la dictée alors que l'extrait des *Bouts de croquis* de Th. Gauthier sert de texte à traduire. Les auteurs demandent aussi aux apprenants de faire des exercices de conjugaison ou de transformation. Dans le manuel cité ci-dessus, tous les verbes du poème *Le paysan de Paris chante* de L. Aragon (*ibid.* : 18) ont été mis à l'infinitif, la consigne indiquant de les écrire dans les temps du passé qui conviennent. Dans le manuel *Version originale 3*, l'extrait des *Chaises* de E. Ionesco (Denyer *et al.* 2012 : 38) sert de support pour observer et déduire la règle de construction du conditionnel et des phrases hypothétiques. Pourtant, sans la réflexion sur le choix des formes utilisées et son influence sur les caractéristiques littéraires du texte, l'utilisation de ce document, en tant que tel, reste sans importance : n'importe quel autre document pourrait se trouver à sa place et être utilisé pour les mêmes objectifs linguistiques.

Paradoxalement, le texte littéraire dans les manuels de FLE est rarement accompagné d'activités qui permettent aux apprenants d'appréhender les éléments culturels et de travailler sur la compétence interculturelle, même si le texte littéraire est indissociable de la culture dont il est issu et qu'il est considéré depuis longtemps comme « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteuille et Porcher 1996). Dans les cas où les activités visant l'interculturalité suivent le texte littéraire, elles se présentent le plus souvent sous forme de questions de comparaison des comportements décrits dans la culture cible et celle des apprenants. Le récit *Invité par*

surprise de Ph. Delerme dans le manuel *Forum 3* est accompagné des questions suivantes :

Le texte de Philippe Delerme donne quelques indications sur les règles de savoir-vivre que l'on respecte habituellement en France, si l'on est invité à déjeuner ou à diner. Indiquez : 1. Ce que l'on fait habituellement ; 2. Ce que l'on ne fait pas habituellement. Sur le même modèle de l'exercice précédent, indiquez quelles sont les règles de savoir-vivre qu'il faut respecter si l'on est invité à déjeuner ou à diner chez quelqu'un dans votre pays. Est-il fréquent, rare ou tout simplement inimaginable d'être invité par surprise ? (Le Bougnec *et al.* 2000 : 54-55)

Ce type d'activité représente sans doute le premier pas vers l'Autre et sur l'altérité. Pourtant, sans réflexion sur les raisons des faits culturels et le travail approfondi là-dessus, le texte littéraire reste le support à des activités de production orale ou écrite visant plutôt le développement de la compétence de communication que la compétence interculturelle.

Dans les manuels de FLE se réclamant de la perspective actionnelle, on trouve le texte littéraire parmi d'autres documents authentiques proposés comme support pour la réalisation des micro-tâches faisant partie de la tâche finale. Cela peut être l'organisation d'un concours de slam ce qui est proposé dans le manuel *Version originale 3* (Denyer *et al.* 2012 : 108-119, 237-243). L'apprenant/l'auteur récite son propre texte d'une façon expressive, sans musique, devant un public avec lequel il interagit. Pour réaliser cette tâche finale, les apprenants sont invités à travailler sur les textes littéraires. Au lieu d'utiliser le texte poétique comme modèle pour sa propre production, l'activité qui accompagne souvent le texte littéraire dans un manuel de FLE, il s'agit plutôt de lire, d'observer et de réfléchir sur les points communs entre les poèmes, d'écouter les différentes lectures des poèmes et de discuter des effets que ces lectures produisent auprès de l'auditoire, de s'initier à l'art de la rime et d'essayer d'en faire à partir des mots donnés ou d'en utiliser dans des vers qu'on a à rédiger. Ce travail devrait préparer les apprenants pour la rédaction des poèmes et pour la participation au concours proposé, donc pour la réalisation de la tâche finale.

4. Le texte littéraire dans la pratique des enseignants

Pour voir quelle est la place du texte littéraire dans la pratique quotidienne en classe de FLE, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de français de Niš. Notre enquête a été réalisée au mois d'avril 2018 auprès de 16 enseignants travaillant

dans des lycées. Le questionnaire distribué aux enseignants contenait 17 questions fermées et ouvertes, réparties en 3 groupes. Les questions du premier groupe permettaient d'établir le profil socio-professionnel des enseignants. Le deuxième groupe de questions était relatif à leurs pratiques quant à l'exploitation du texte littéraire (le choix de textes, le genre, la forme, les objectifs visés). Finalement, le dernier groupe de questions portait sur l'opinion des enseignants sur ce document-support. Les données quantitatives ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS, alors que les réponses aux questions ouvertes ont été présentées brutes (non traitées) dans les fichiers Excel pour une analyse ultérieure.³

Les résultats de notre enquête ont montré que tous les enseignants interrogés utilisent les textes littéraires non seulement ceux présents dans des manuels, mais aussi ceux qu'ils choisissent eux-mêmes. Ils préfèrent travailler avec des textes en prose, le plus souvent des extraits, car un texte court se prête plus facilement à l'exploitation dans un temps restreint de 45 minutes, durée d'un cours de français. Les enseignants trouvent qu'il est utile de travailler sur les textes littéraires en classe de langue surtout dans le but de développer les connaissances linguistiques et les compétences langagières des apprenants. La condition indispensable pour tout travail sur un texte est sa compréhension, voire la lecture et la construction du sens. C'est la raison pour laquelle plus de la moitié des enseignants interrogés (10 enseignants) préfèrent l'utiliser pour développer la compréhension écrite des apprenants, alors que pour les autres, le texte littéraire sert de déclencheur pour les activités de l'expression personnelle à l'oral telles que donner son avis, parler de ses expériences, de ses émotions, de ses souhaits, raconter des événements. Les activités de compréhension ainsi que celles de production dans la classe de FLE s'approchent d'une situation de réception authentique de ce type de document dans la vie quotidienne de l'apprenant : celui-ci découvre un texte littéraire, l'aborde, le lit et a besoin d'exprimer ou de partager son opinion sur ce qu'il vient de lire. L'utilisation du texte littéraire dans le but de développer toutes les compétences langagières des apprenants se montre donc de plus grande utilité pour les enseignants répondants.

Un autre type d'activités citées dans l'enquête, pratiquées souvent par les enseignants exploitant le texte littéraire, concerne le développement de la compétence linguistique. Selon les réponses, la moitié des enseignants utilisent ce type de texte comme support pour les exercices de grammaire, de vocabulaire ou de l'orthographe. Les objectifs visés par les enseignants interrogés correspondent à ceux proposés dans

des manuels de FLE dont les enseignants se servent le plus. Cette pratique montre aussi qu'ils utilisent ce document comme tout autre document écrit présent dans le manuel, sans tenir compte de ses spécificités. Même quand ils choisissent eux-mêmes les textes littéraires, ils procèdent de la même manière : ils ne changent pas d'objectifs et l'exploitation du texte reste la même que pour d'autres supports écrits.

La connaissance des éléments de la culture cible à l'aide de textes littéraires supports est envisagée comme utile par la majorité des enseignants (12 répondants). Les enseignants trouvent que le texte littéraire est une source importante pour la découverte et la connaissance d'une autre culture et que l'usage du texte littéraire en classe de langue contribue au développement de la compétence interculturelle. Pourtant, quand ils décrivent leur pratique de classe et indiquent les textes littéraires exploités, les objectifs et les activités proposées accompagnant ces textes, on ne trouve presque pas d'objectifs interculturels parmi ceux mentionnés : il n'y a que 3 enseignants qui mentionnent « la connaissance de la culture cible » parmi les objectifs linguistiques et communicatifs qui prédominent. On pourrait dire que les enseignants sont bien conscients de l'importance du développement de la compétence interculturelle et des possibilités que le texte littéraire offre pour la connaissance des éléments de la culture cible, mais qu'il leur est probablement difficile de les mettre en pratique, faute d'expérience ou de modèles d'exploitation. Cela pourrait s'expliquer par le fait que dans les manuels de FLE on trouve souvent de très courts extraits de textes littéraires, donnés sans contexte, dans le (seul) but d'illustrer les éléments linguistiques abordés ou la thématique de l'unité. Dans ces cas-là, les textes ne sont pas accompagnés d'activités permettant la découverte d'une autre culture et le développement de la compétence interculturelle.

Un petit nombre d'enseignants utilisent le texte littéraire dans le but de motiver leurs apprenants à lire ou de leur donner le goût de la lecture (3 enseignants). De plus, ils ne mentionnent pas explicitement cet objectif parmi ceux relatifs à l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE. Une explication possible pourrait être que ce type d'objectif ne fait pas partie des buts fonctionnels et opérationnels et par cela « légitimes » de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre institutionnel. Il paraît qu'on considère toujours le plaisir et le goût de la lecture comme n'appartenant qu'au domaine personnel de l'usage de la langue, quelque chose qui reste aux apprenants à faire eux-mêmes en dehors de classe de langue (Séoud 1997 : 116-117). Pourtant, la motivation à la lecture et le développement du

désir de lire dans le but de former des lecteurs devraient être parmi les objectifs principaux en classe de langue (*ibid.* : 115-137). On doit admettre aussi que le plaisir de lire est étroitement relié à la compréhension – on ne peut pas prendre plaisir à la lecture si on ne comprend pas ou qu'on comprend difficilement ce qu'on lit. Donner le goût de la lecture aux apprenants, c'est d'autant plus difficile pour les enseignants qui doivent travailler surtout les techniques et les stratégies de lecture pour rendre les apprenants autonomes dans la lecture. Le plaisir et la joie de la lecture sont liés aussi à la sélection des textes. Les enseignants devraient veiller à ce que leur choix corresponde non seulement au niveau de langue de leurs apprenants, mais aussi à leurs intérêts, à leurs souhaits et à leurs goûts et trouver des textes actuels dont les sujets les concernent, les font rire, etc. Pour remédier à ces contraintes auxquelles les enseignants font face au quotidien, pour motiver les apprenants à lire et par conséquent pour développer leur autonomie, on pourrait donner la possibilité aux apprenants de choisir eux-mêmes les textes à lire et de les proposer à l'enseignant et aux autres apprenants. De cette manière, le texte littéraire ne serait pas exploité dans une classe de FLE comme tout autre document authentique, uniquement dans les buts linguistiques et communicatifs. En revanche, on pourrait profiter de son caractère spécifique, de sa nature esthétique et artistique pour créer des situations de communication en classe de FLE, un lieu d'interactions authentiques des apprenants autour des textes lus, un lieu de partage des expériences vécues, des opinions provoquées et des émotions éprouvées.

5. Approches possibles du texte littéraire

Dans la littérature, on trouve plusieurs propositions d'approches possibles du texte littéraire qui respecteraient le caractère spécifique de ce document. Il s'agit de modèles de lecture, voire d'accès au sens : des lectures interactives de Cicurel (1991) ou un parcours à étapes et le travail sur les invariants textuels, génériques et typologiques proposés par Cuq et Gruca (2009 : 421-422), pour ne citer que les plus connus.

Nous allons nous attarder sur les activités que nous avons pratiquées dans le cadre des cours de FLE avec les étudiants de la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš pendant l'année scolaire 2017-2018. Il s'agissait d'un groupe de 20 étudiants en II^e année de licence qui étudiaient le français en tant que langue étrangère optionnelle.

Les cours de FLE étaient dispensés pendant 4 semestres à raison de 4 cours par semaine. Les étudiants avaient le niveau B1 en français.

Les activités en question sont proposées dans l'ouvrage *Les textes littéraires en classe de langue* (Albert et Souchon 2000). Les auteurs préfèrent parler de la communication littéraire plutôt que de la littérature et d'une relation qui s'établit entre les trois pôles de cette communication : l'émetteur, le texte littéraire, le récepteur en classe de langue qui devient le cadre communicatif où l'on crée les conditions de la communication authentique (*ibid.* :10-11, 51-71).

Vu sous cet angle, la fonction de littérature en classe de FLE ne se réduit pas à transmettre des savoirs sur les œuvres et les auteurs représentatifs, sous forme d'un « supplément culturel » donné à la fin de l'unité ou du manuel. Il ne s'agit pas non plus d'utiliser le texte littéraire dans le seul but d'illustrer les faits de langue. Étant donné que dans une classe de FLE, le cadre communicatif est la classe elle-même, la communication littéraire permet une véritable interaction entre les apprenants, entre les apprenants et l'enseignant mais surtout, ce qui est à privilégier, la relation entre l'apprenant et le texte. Dans ce cas-là, l'enseignant devient « intermédiaire » entre le texte et l'apprenant, voire quelqu'un qui favorise la relation texte-apprenant, qui indique comment et avec quels moyens reconstruire le sens plutôt que d'imposer sa propre interprétation à la place de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est alors de « favorise[r] chez l'apprenant un questionnement personnel sur le texte et privilégie[r] le rapport entre le texte et le lecteur » (Albert et Souchon 2000 : 56).

Pour encourager l'établissement de la relation texte-apprenant tout en créant une situation de communication authentique en classe de FLE, on peut envisager les diverses activités d'échanges d'expérience selon ces auteurs. Dans le cadre des cours de FLE à la Faculté de Philosophie de l'Université de Niš, nous en avons fait avec nos étudiants les suivantes :

a) Donner aux apprenants plusieurs textes de genres différents, la consigne étant de justifier leur choix voire de dire comment et à partir de quels éléments ils sont « entrés en relation » avec ce texte – les étudiants ont été influencés le plus par les éléments paratextuels (la couverture, la quatrième de couverture, les illustrations, le titre), par la notoriété de l'auteur et le sujet du texte qui devait correspondre à leurs intérêts. Très peu d'étudiants ont fait leur choix selon le genre littéraire, que ce soit la prose ou la poésie. L'intérêt de cette activité réside dans le fait qu'elle permet aux apprenants de s'exprimer librement non sur la littérature en générale ni de faire d'analyse littéraire

du texte choisi, mais de parler de leurs expériences de lecture. Les étudiants se trouvent dans une situation de communication authentique qui favorise un échange d'expériences personnelles entre eux similaire à celle de la vie réelle – le choix de lectures qu'on fait au quotidien dans une bibliothèque ou une librairie, par exemple.

b) Donner la possibilité aux apprenants de choisir eux-mêmes des textes à lire en dehors de la classe et d'en présenter un au groupe. Le critère de choix peut porter sur le plaisir éprouvé pendant lecture et le désir de le partager avec les autres étudiants. De cette manière, on rappelle aux apprenants que c'est surtout pour le plaisir qu'on lit un texte littéraire en classe de FLE ou en dehors de la classe et que c'est un objectif aussi valable, sinon davantage, que celui linguistique ou un autre. Par ailleurs, c'est la possibilité de faire circuler un plus grand nombre de textes dans la classe de langue, de les faire découvrir par les apprenants et de susciter leur intérêt et leur motivation à lire. Pendant la réalisation de cette activité, les étudiants ont commenté certains passages qui les avaient particulièrement touchés ou qui illustraient la psychologie des personnages. Ils soulignaient le lien entre leur propre vécu, leurs expériences, leurs connaissances et les événements, ainsi que les personnages décrits dans les textes choisis. Les uns étaient impressionnés par les effets esthétiques du texte choisi, alors que les autres évoquaient d'autres œuvres artistiques (peinture, musique, film) créées à partir des textes choisis ou recommandaient leurs adaptations cinématographiques à voir.

c) Faire réfléchir les apprenants sur les procédures utilisées pour construire le sens du texte lu et en parler – au lieu de mettre l'accent sur le sens du texte, sur cette fameuse question « ce que le texte veut dire », les apprenants sont amenés à se concentrer sur la manière dont ils ont compris le texte. En verbalisant leurs stratégies de lecture, ils se rendent compte du lien entre la compréhension en tant que résultat et les manières d'y parvenir (en fonction de la situation de lecture, du projet de lecture, du texte à lire, etc.). En classe de FLE, les apprenants échangent leur expérience sur la façon dont ils entrent en relation avec le texte (« prise de contact, familiarisation, élucidation des ambiguïtés », Albert et Souchon 2000 : 55) et expliquent leurs stratégies pour trouver du sens. Cette activité qui montre le rapport entre le lecteur et le texte peut être très motivante dans le sens où l'apprenant est impliqué personnellement, car il parle de ses choix et stratégies personnels auxquels il recourt pour comprendre un texte, il les justifie, etc.

Réfléchissant sur leur manières de lire et de comprendre le sens de texte, nos étudiants ont découvert que les stratégies de lecture et de compréhension utilisées le plus souvent sont celles cognitives et métacognitives (O'Malley et Chamot in Cyr 1998 : 41-65) : ils s'appuient sur le contexte pour comprendre les mots inconnus ; ils utilisent le dictionnaire, cherchent la signification du mot inconnu, mais aussi des exemples de son emploi dans d'autres contextes ; ils notent dans un cahier les mots nouveaux et les expressions qu'ils trouvent belles ou sonores pour pouvoir les mémoriser et réutiliser ; ils s'appuient sur leur connaissances générales ou celles linguistiques acquises dans d'autres langues étrangères apprises ; ils recourent aux traductions du texte en serbe, même en anglais (les stratégies cognitives) ; ils adaptent les types de lecture au texte lu : ils survolent d'abord le texte inconnu pour le relire une deuxième fois plus attentivement ; pendant la première lecture, ils lisent de manière à comprendre le sens global du texte pour deviner le sens des mots inconnus ou les chercher dans un dictionnaire, si le contexte n'en fournit pas assez d'indices (les stratégies métacognitives).

d) Profiter de la compétence de lecteur acquise en langue maternelle – tout apprenant a déjà acquis une certaine compétence de lecteur de texte littéraire en langue maternelle qu'il peut activer et exploiter en classe de FLE : sa connaissance du monde, sa compétence textuelle (la première phrase « Il était une fois » renvoie à un conte de fée ; une description sert de cadre de l'action qui va se produire ou qui présente un personnage qui va être impliqué dans une action, etc.). La compétence de lecture acquise en langue maternelle, d'une part, permet à l'apprenant de faire des hypothèses sur le texte lu en français, sur les faits qui motivent l'action, sur les personnages, leur comportement, leur environnement et, de l'autre, facilite la reconnaissance des séquences narratives et descriptives et leur alternance, etc.

e) Proposer des activités de production écrite dans le but de favoriser la réflexion sur la langue et de rendre conscients les apprenants du processus même de la production, le processus qui mène vers le texte en tant que produit, résultat d'une démarche – encore une fois, dans cette activité comme dans celles qui précèdent, c'est favoriser la verbalisation des démarches entreprises dont l'objectif est d'« amener l'apprenant à considérer le texte non pas comme un produit fini mais comme quelque chose en train de se faire » (Albert et Souchon 2000 : 61). On peut proposer aux apprenants de continuer le texte coupé sur un point fort (un obstacle, par ex.) ; de rédiger la suite du premier passage du texte, d'imaginer un récit reliant le début et la

fin d'un texte intégral court (une nouvelle, par ex.); de réécrire la séquence descriptive interrompant l'action qui a été supprimée par l'enseignant.⁴ Le but de ces activités est de faire observer aux apprenants les règles de cohérence en ce qui concerne les plans énonciatifs ou les temps verbaux et de les respecter dans leurs propres productions : continuer le récit à la même personne, garder les mêmes temps, etc. (*ibid.* : 63).

6. Conclusion

La place du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE est incontestable, ce que prouvent le mieux ses diverses utilisations dans toutes les méthodologies d'apprentissage de langues étrangères jusqu'à ce jour.

Dans l'enseignement ainsi que dans les manuels de FLE actuels, le texte littéraire est utilisé comme un produit linguistique que l'apprenant doit lire et comprendre en s'appuyant sur ses compétences linguistiques et langagières. La fonction du texte littéraire, présent dans les manuels de FLE, est donc de permettre à l'apprenant d'acquérir et d'améliorer ses connaissances linguistiques et ses compétences langagières réceptives et productives ; pourtant, l'utilisation du texte littéraire en classe de langue ne diffère pas de celle des autres documents authentiques fournis dans le manuel. L'approche du texte littéraire retenue par les auteurs des manuels consiste en une lecture globale, appliquée à tous les autres documents écrits présents dans les manuels de FLE. Il est vrai que grâce à cette approche, l'apprenant évite une lecture linéaire et un retardement devant les mots inconnus qui l'empêchent souvent de construire le sens. Pourtant, une telle approche n'est pas suffisante pour pénétrer dans le texte littéraire dont le message communicatif n'est pas aussi évident que celui des textes informatifs, utilisés dans les manuels. C'est la raison pour laquelle l'approche globale ne peut être que l'initiation à une compréhension plus fine par suite du travail sur les éléments constitutifs du texte littéraire : la forme, les éléments spécifiques et les marques linguistiques.

En ce qui concerne la pratique pédagogique, nous pouvons conclure que les enseignants de FLE interrogés utilisent des textes littéraires aux mêmes fins que celles présentes dans les manuels de FLE. Leur objectif principal est de développer les compétences linguistiques et langagières de l'apprenant à partir du texte littéraire-support. Bien qu'ils soient conscients que le texte littéraire n'est pas seulement

l'expression linguistique, mais surtout l'expression de la culture cible, ils ne l'utilisent pas pour travailler sur la compétence interculturelle. Cet objectif et les activités correspondantes pour un tel travail ne sont d'ailleurs pas fréquents dans les manuels de FLE rédigés par des auteurs serbes ou français.

Selon l'analyse des manuels et de la pratique pédagogique des professeurs de FLE, nous pouvons conclure que le travail avec le texte littéraire ne vise pas des objectifs particuliers qui conviendraient à son caractère esthétique. Ce support est le plus souvent suivi des mêmes activités que celles accompagnant d'autres documents authentiques. Les manuels d'orientation actionnelle font une exception. Les activités accompagnant le texte littéraire dans le manuel *Version originale*, par ex., font repérer à l'apprenant les caractéristiques esthétiques du texte littéraire, afin qu'il puisse les réemployer dans sa propre production pour accomplir la tâche finale proposée.

Pour souligner le caractère spécifique du texte littéraire et viser les objectifs dépassant le développement de la compétence de communication langagière, on peut proposer aux apprenants des activités qui favorisent la prise de contact avec le texte et la réflexion sur sa littérarité : choisir des textes à lire, les présenter aux autres et justifier son choix, réfléchir sur les procédures utilisées pour construire le sens du texte lu et en parler (Albert et Souchon 2000). Ces activités reposent sur l'échange d'expérience et créent une situation de communication authentique en classe de FLE. Elles permettent aussi d'activer les connaissances acquises de l'apprenant qui peut les réemployer dans les activités de production favorisant son imagination et son expression personnelle tout en réfléchissant sur le processus de production.

Travailler sur les éléments constituant différents prototypes de textes, narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal (Adam 2005) présents dans les manuels de FLE ou choisis par l'enseignant, c'est permettre à l'apprenant de mobiliser sa compétence lectorale et ses connaissances en langue maternelle concernant les schémas textuels prototypiques ce qui lui facilite l'accès au sens. C'est aussi le bon moyen pour lui de renforcer et de réemployer son acquis linguistique (lexical, grammatical) en français, indispensable pour la compréhension. Dans un texte narratif, par exemple, l'apprenant est amené à repérer les éléments propres à ce type de texte : a) les éléments relatifs à l'expression du temps (des temps verbaux, les adverbes de temps, l'expression de la succession, de l'antériorité, de la postériorité, etc.) vu qu'une suite d'actions et d'événements propres à ce type de texte sont inscrits dans le temps ; b) la structure du récit, à partir de la situation initiale en passant par les

complications et interventions d'éléments de résolutions, jusqu'à la situation finale (le schéma narratif) ; c) le mode de la narration (le point de vue du narrateur qui peut être omniscient, véridique ou non fiable ; le récit à la 1^{ère} ou à la 3^e personne) ; d) le mode de focalisation (la focalisation zéro du narrateur omniscient ; la focalisation externe du narrateur témoin ou la focalisation interne avec la narration du point de vue d'un personnage) ; e) l'énonciation ou les marques de la présence de l'auteur dans le texte, etc. Le repérage de ces éléments permet à l'apprenant de comprendre comment progresse le texte narratif, d'apercevoir la chronologie et le déroulement de l'histoire ainsi que le statut du narrateur et les actants grâce auxquels l'action se développe et change.

Par contre, pour aborder un texte descriptif, il serait utile pour l'apprenant : a) de l'orienter vers les éléments qui révèlent tout ce qui est relatif à l'espace (les adverbess de lieu), aux sensations visuelles, auditives ou olfactives ; b) de lui attirer l'attention sur le champ lexical autour duquel le texte s'organise, composé de noms et d'adjectifs qui nomment et qui qualifient les personnages, les objets ou les endroits évoqués dans le texte ; c) d'analyser la valeur (positive, négative ou neutre) du vocabulaire utilisé, ainsi que le point de vue exprimé ce qui permet de définir l'objectivité de la description du narrateur et sa position (interne, externe, omniscient).

Les avantages du travail sur les constantes de ces deux prototypes textuels, cités en exemple car ils sont présents le plus souvent dans les manuels de FLE sous différentes formes (les extraits des romans, contes ou nouvelles), pourraient se résumer en ce qui suit : les acquis de l'apprenant et son encyclopédie du lecteur créent un horizon d'attente avant la lecture ; la reconnaissance des schémas d'organisation des textes permet la formulation des hypothèses sur le sens du texte et transforme la lecture en processus actif ; les obstacles possibles au niveau linguistique sont surmontés par la reconnaissance de la structure du texte et l'utilisation des stratégies de lecture et de compréhension : le repérage des indices signifiants pour la construction du sens, l'utilisation du contexte, etc. (Cornaire 1999, Gruca 2007). En apprenant d'aborder le texte littéraire sous ses différents angles et de dépasser la simple compréhension globale ou le travail sur la pure compétence linguistique sans aucun rapport avec les spécificités de ce type de texte, l'apprenant devient capable de lire pour le plaisir, en autonomie et en dehors de la classe de langue. Vu leur importance pour une formation réussie de l'apprenant tout au long de sa vie, le développement de l'autonomie et de la motivation à lire ne devrait pas être sous-estimé ou négligé.

Notes

¹ Le Centre de ressources et d'ingénierie documentaires (CRID) au sein du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) répertorie des ressources relatives à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue. Disponible : <https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-litterature-en-classe-de-fle.pdf> [06/11/2020]

² Notre analyse porte sur les manuels de FLE publiés en Serbie et en France pendant les dernières décennies marquées par les approches communicative et actionnelle. Il s'agit de manuels généralistes, destinés aux grands adolescents et adultes, utilisés dans l'enseignement secondaire et universitaire en Serbie. Faute de place, nous n'indiquons que les références des manuels cités dans l'article. La liste complète de manuels de FLE analysés, ainsi que toutes les références sont indiquées in Simović (2016 : 130-132, 156-158, 176-178, 236-239).

³ La présente enquête fait partie d'une recherche plus large sur l'exploitation du texte littéraire en classe de langue au niveau de l'enseignement secondaire en Serbie. Nous ne présentons ici brièvement que les résultats relatifs à l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE.

⁴ On trouve les activités de l'écriture créative citées et bien d'autres dans l'ouvrage de Duchesne et Leguay (1990).

Vesna Simović est titulaire d'un doctorat en philologie. Maître de conférences, elle donne des cours de FLE et de didactique du FLE à la Faculté de Philosophie, l'Université de Niš (Serbie). Dans le cadre de son domaine de recherche, elle s'intéresse surtout aux manuels de FLE et à l'écrit sous différents aspects : les activités de réception et de production, l'exploitation du texte littéraire, les activités ludiques, les stratégies d'apprentissage, les pratiques de classe. Elle a publié une monographie intitulée *La littérature française dans le Messenger littéraire serbe* ainsi qu'une vingtaine d'articles relatifs à ses domaines de recherche. Elle a participé à plusieurs colloques nationaux et internationaux.

vesna.simovic@filfak.ni.ac.rs

Références bibliographiques

Abdallah-Preteille, M. et L. Porcher (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Adam, J.-M. (2005). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2e éd. Paris : Armand Colin.

Aksentijević, B. et D. Pavlović (1995). *Francuski jezik za IV razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Albert, M.-C. et M. Souchon (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.

Bemporad, Ch. et Th. Jeanneret (dir.) (2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Études de Lettres.

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. et I. Gruca (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Duchesne, A. et Th. Leguay (1990). *Petite fabrique de littérature*. Magnard.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Godard, A. (dir.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Gruca, I. (1995). Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle du FLE : histoire d'une désacralisation. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 34 : 5-15.
- Gruca, I. (2007). Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension. In Ch. Bemporad et Th. Jeanneret (dir.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Études de Lettres, 207-224.
- Naturel, M. (1995). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE international.
- Papo, D. et E. Bourgain (1989). *Littérature et communication en classe de langue*. Paris : Didier.
- Peytard, J. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Crédif-Hatier, LAL.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Disponible : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- Riquois, E. (2008). Les implicites du texte littéraire dans les manuels. *Cahiers de langue et de littérature*, 5 : 133-150.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère. Du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat. Université de Rouen. Disponible : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00403124> [06/11/2020].
- Riquois, E. (2010a). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE : De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle. *Éducation et formation*, e-292 : 129-142.
- Riquois, E. (2010b). Une lecture actionnelle du texte littéraire ? *Langues modernes*, 3 : 44-53.
- Robert, J.-P., É. Rosen & C. Reinhardt (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de littérature*. Paris : Didier.
- Simović, V. (2016). *Književni tekst u nastavi francuskog jezika kao stranog. Analiza savremenih francuskih i srpskohrvatskih udžbenika za francuski jezik kao strani u osnovnim i srednjim školama*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu. Filozofski fakultet.

Tabaki-Iona, F., A. Proscolli & K. Forakis (dir.) (2009). *Actes du colloque international « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE »*. Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Faculté des Lettres.

Manuels

Denyer, M., Ch. Ollivier & É. Perrichon (2012). *Version originale 3*. Beograd : Klett.

Grand-Clément, O., A. Volte, Th. Gallier & V. Moore (2005). *Belleville 3*. Livre de l'élève. Paris : CLE International.

Le Bougnec, J. Th., M. J. Lopes, M. Vidal & R. Menand (2002). *Forum 3*. Méthode de français. Paris : Hachette.

Menand, R. et A. M. Johnson (2010). *Le Nouveau taxi ! 3*. Méthode de français. Paris : Hachette.