



HAL
open science

Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autres ?

Estelle Riquois

► **To cite this version:**

Estelle Riquois. Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autres ?. *Le Langage et l'Homme*, 2009, XXXXIV (1), pp.3-16. <halshs-01066558>

HAL Id: halshs-01066558

<https://shs.hal.science/halshs-01066558v1>

Submitted on 23 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autres ?

Estelle RIQUOIS
Université de Rouen
Laboratoire LiDiFra

Résumé

Après un long purgatoire, le texte littéraire a retrouvé une place dans les manuels de FLE. Si son statut de document authentique n'est plus contesté aujourd'hui, sa position est plus délicate et on peut s'interroger sur l'usage qui en est fait. Du support pédagogique au texte valorisé pour sa littéarité, plusieurs cas de figure se présentent qui permettent aux apprenants d'accéder à un type de document aux multiples qualités. Différentes activités sont proposées selon les niveaux et les genres littéraires afin d'amener les apprenants vers une plus grande autonomie, tant du point de vue de la langue que de la lecture en langue étrangère. Pour connaître l'image du texte littéraire offerte en classe, nous avons observé un corpus de méthodes et l'usage qu'elles font de ce type de document.

Mots-clés : littérature, manuels, genres littéraires, écrivains

Abstract

After a long purgatory, the literary text found a place in the textbooks of French as a foreign language. If its status of authentic document is not any more disputed today, its position is more delicate and we can wonder about the use which is made. Of the teaching aid to the text valued for its literarity, several scenarios appear who allow the students to reach a type of document in the multiple qualities. Various activities are proposed according to the levels and the literary kinds to bring students towards a bigger autonomy, both from the point of view of the language and of the reading in foreign language. To know the image of the literary text was offered in class, we observed a corpus of methods and the use which they make of this type of document.

Keywords: literature, textbooks, literary kinds, writers

Introduction

L'histoire du texte littéraire et de l'enseignement du français langue étrangère est aussi longue que celle de l'enseignement des langues vivantes. Pendant plusieurs siècles, cet enseignement s'est majoritairement appuyé sur les textes littéraires, seuls témoignages jugés admissibles de l'utilisation de la langue cible. Lorsque l'utilisation pratique de la langue s'est faite plus prégnante, il est apparu que cette langue écrite ne correspondait pas à l'usage courant que pouvaient en faire ses locuteurs et surtout qu'elle ne permettait pas de communiquer.

Dans le mouvement réformateur qui s'en est suivi et pendant une partie du 20^e siècle, la littérature s'est ainsi vue bannie des méthodes de langue. Elle n'est réapparue que dans les années 1980, et fait l'objet

depuis lors de recherches, de colloques qui ont validé sa présence et envisagé de nouvelles modalités à son utilisation.

Pourtant, plusieurs chercheurs ont dénoncé le déséquilibre qui s'est formé entre cette réflexion didactique et la réalité des manuels, reflets des pratiques de classe, qui ne montrent pas tous une position identique quant à ce support pédagogique. Tandis que certains proposent un grand nombre de textes littéraires, d'autres le négligent ou le saupoudrent en dose homéopathique. La place du texte littéraire dans une classe de français langue étrangère n'est donc pas assurée aujourd'hui, d'autant plus qu'une nouvelle méthodologie est en train de s'installer dans les classes.

Dans ce cadre sans cesse en évolution, nous avons voulu connaître la réalité de la présence du texte littéraire dans les manuels en poursuivant un objectif double. Il s'agissait d'abord de connaître le statut actuel des textes littéraires dans les manuels, car ce sont eux qui vont participer à la construction d'une image de la littérature chez l'apprenant considéré comme un lecteur potentiel. En prenant également en compte les pratiques des enseignants, cette image se précise et permet d'envisager le corpus à la disposition de l'apprenant et la position du texte littéraire au sein de la catégorie des documents authentiques, ce qui constitue notre second objectif.

Il n'est pas question ici de considérer la littérature comme un élément uniquement culturel et patrimonial, mais plutôt d'envisager un document qui est aussi un apport culturel, on ne peut le négliger, tout en permettant à l'apprenant d'être plus autonome lorsqu'il souhaitera lire dans la langue cible à l'extérieur de la classe. Le texte littéraire présente également des qualités particulières sur lesquels nous ne reviendrons pas ici car elles ont été maintes fois exposées¹.

Dans cette perspective, la position occupée par les textes est importante. En tant que didacticien, on les imagine (on les espère) variés et clairement signalés, accompagnés d'activités appropriées et destinées à les mettre en valeur. Inclus aujourd'hui dans la vaste catégorie des documents authentiques, les textes littéraires sont différents des articles de presse ou des publicités et ne se lisent pas de la même façon. Ils gagnent donc à être associés à des séquences pédagogiques en accord avec leur nature. Un découpage grammatical, un texte à trous, un exercice de conjugaison sont autant d'activités qui font basculer le texte littéraire dans la catégorie des documents pédagogiques et lui font perdre sa spécificité.

Dans le cadre du manuel, les documents sont également largement influencés par leur présentation, le statut qui leur est attribué et les activités qui leur sont associées. Le texte littéraire n'échappe pas à la règle et puisque nous allons envisager l'image qui se construit chez l'apprenant, il faudra tenir compte de ces éléments, sans négliger l'enseignant qui peut compléter le manuel et participe à la présentation du texte.

Enfin, la classe de français langue étrangère peut sans doute être aussi considérée comme un cadre propice à l'utilisation d'un corpus de texte assez vaste, qui inclut une production située aux frontières de ce que l'on entend généralement par l'appellation *littérature*. C'est ce que nous verrons dans les manuels.

1. D'hier à demain : le texte littéraire en français langue étrangère

Dans les méthodologies qui se sont succédé depuis la fin du XIXe siècle, l'utilisation du texte littéraire a connu trois grandes évolutions dont les effets se font encore sentir aujourd'hui.

1.1. Les vicissitudes du 20^e siècle

La méthode dite « traditionnelle », pratiquée depuis la fin du XVII^e siècle, considérait les extraits littéraires comme les représentants de la norme du bien écrire, véritables modèles à atteindre pour de nombreux élèves. Cette méthode, également nommée « grammaire traduction », plaçait en effet ces textes au sommet de l'apprentissage, comme un couronnement et une récompense pour bons élèves. Considérés comme la manifestation de la culture d'un pays et dans la tradition de l'enseignement des langues mortes, « la littérature, réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant non seulement le système éducatif français, mais aussi les idéologies des diverses époques » (Cuq, Gruca, 2005, 415).

Une période de successions multiples des méthodes d'enseignement va ensuite se dérouler, jusqu'à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle² qui apparaît au début des années 1960. Cette méthode élimine la littérature des supports pédagogiques potentiels pour privilégier la langue en situation et l'oral. Le niveau 1 est surtout concerné puisque lors du passage au niveau 2, les enseignants disposent de peu de matériel et reviennent au texte littéraire par les morceaux choisis des anthologies traditionnelles. Les textes en français facile se développent au même moment, suscitant un débat qui est loin d'être clos aujourd'hui. Extraits ou textes réécrits sont là pour permettre un accès à la culture du pays associé à la langue cible, ils représentent une vision esthétique de la civilisation. Dans cette conception de l'enseignement des langues qui perdure malgré les évolutions, le texte littéraire se mérite et une longue fréquentation des textes fabriqués permet l'accès à des supports réputés plus nobles.

1.2. Le retour du texte littéraire

Au début des années 1970, l'approche communicative apparaît, et va lentement redonner une place au texte littéraire qui revient dans les manuels à la fin des années 1980, identifié au document authentique. Ce type de document qui accompagne cette méthodologie se définit comme : « Tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : [cette appellation] désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003, 29). Dans un premier temps, ce sont les articles de presse, les publicités et autres documents sociaux qui vont être introduits dans les classes pour redynamiser le cours, lui donner un nouveau souffle et motiver les apprenants. Le texte littéraire, qui répond à cette définition, va devoir attendre les manuels de seconde génération car il ne semble pas pouvoir répondre à ce besoin de dynamisme.

À partir des années 1990, les nouveaux manuels lui font une place au moment où les documents sociaux ont perdus le charme de la nouveauté et voient leurs attraits s'estomper quelque peu. La méthodologie étant désormais bien installée, elle peut de nouveau intégrer des documents dont les qualités vont être démontrées à cette période par plusieurs théoriciens, suivant J. Peytard (1982) dont l'ouvrage collectif *Littérature et classe de langue* reste une référence incontournable.

Pourtant, en ce début des années 1990, on observe qu'un décalage s'est créé entre les textes théoriques et la pratique effective. Si l'on s'en tient à l'observation de l'activité des chercheurs en didactique, on peut penser que la situation est bonne pour le texte littéraire, qu'il est bien considéré et

qu'il se développe autour de lui une didactique particulière qui permet de l'utiliser de manière profitable pour tous. L'observation des manuels, manifestations des pratiques de classe, montre au contraire que la situation n'est pas aussi idéale. La littérature conserve une image traditionaliste qui peut pousser les concepteurs de manuels à la rejeter. Elle est aussi réputée difficile d'accès et son insertion dans une progression pédagogique peut à priori être complexe.

Considérer le texte littéraire comme un document authentique peut résoudre ces difficultés car il est alors placé au sein d'une catégorie plus vaste, bien acceptée et valorisée. C'est un avantage qui a aussi ses inconvénients ; cette position lui dénie sa singularité pour le fondre dans la masse des supports pédagogiques et le banaliser : « On le considère comme un document de communication comme un autre sans prendre en compte ses particularités » (Cuq, Gruca, 2005, 417). Or la lisibilité des textes et leur réception dépendent de leurs spécificités, quel que soit le type de texte concerné : la recette des madeleines ne peut en effet se lire comme l'évocation de celles-ci par Marcel Proust.

Depuis 2000, un nouveau *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*³ a vu le jour et propose une évolution nouvelle pour l'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Il ne s'agit pas de remettre totalement en question l'approche actuelle mais de l'adapter à l'évolution contemporaine des sociétés européennes pour la placer dans ce qui est nommé une *perspective actionnelle*. La compétence de communication, autrefois objectif de l'apprentissage, devient un pré requis qui doit être utilisé pour mener des projets en commun.

Le *CECR* constate en effet que la société actuelle, et notamment le marché du travail, nécessite aujourd'hui de savoir agir ensemble. Il ne s'agit plus seulement « d'avoir une bonne image des autres (des représentations positives, comme dans les approches interculturelles), ni même d'avoir des comportements collectivement acceptables [...] mais de partager avec lui les mêmes conceptions de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action » (Puren, 2006, 40). Pour répondre à ces objectifs, l'enseignement / apprentissage est basé sur une pédagogie de tâches et de projets qui seront réalisés de manière coopérative. L'apprenant est un acteur social qui doit mobiliser des stratégies dans des circonstances et un environnement précis.

La place du texte littéraire est délicate dans cette nouvelle orientation. La lecture littéraire est une activité plutôt solitaire qui se pratique difficilement collectivement si l'on veut lui conserver un minimum d'authenticité. D'ailleurs, dans les tableaux présentant les différents niveaux de compétence, le texte littéraire est associé à des objectifs qui relèvent d'actions individuelles :

- Niveau B2 : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. »
- Niveau C1 : « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. »
- Niveau C2 : « Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire. » et « Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. »⁴

Certes, ces objectifs peuvent représenter des étapes intermédiaires au sein de projets plus vastes et une lecture personnelle peut donner lieu à un échange collectif comme au niveau B1 : « Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions ». Il est cependant possible que

le texte littéraire soit de nouveau moins présent dans les futures méthodes ou que sa position soit modifiée par ces changements méthodologiques.

2. Dans les manuels

2.1. Un corpus diversifié

Afin d'obtenir des résultats reflétant une situation aussi contemporaine que possible, nous avons choisi d'observer⁵ un ensemble de manuels de français langue étrangère édité en France par les trois éditeurs principaux⁶ de cette discipline entre 2000 et 2008. Un corpus de 20 méthodes généralistes destinées à un public d'apprenants adultes ou grands adolescents a ainsi été constitué, un lieu d'édition unique et un public identique conférant à cet ensemble une homogénéité nécessaire à notre analyse. En revanche, les orientations pédagogiques déclarées dans les avant-propos sont variées, signe de l'évolution en cours.

Avant 2008, les méthodes les plus audacieuses, comme *alors ?*⁷, se réclament dès la couverture d'une « approche par compétences ». D'autres, comme *Alter Ego*⁸, revendiquent encore l'utilisation de « tâches communicatives », tandis que la plupart évitent soigneusement d'utiliser l'expression « approche communicative » sans citer encore celle de « perspective actionnelle ». Certaines évoluent de niveau en niveau : *Tout va bien !*⁹, par exemple, est une méthode qui « insiste particulièrement sur l'acquisition d'une compétence de communication » dans l'avant-propos du niveau 1 et « se situe dans le courant de la méthodologie actionnelle » dans l'avant-propos du niveau 4.

Les méthodes les plus récentes, *Écho*¹⁰ ou *Scénario*¹¹, édités en 2008, franchissent le pas puisque la première revendique « une approche orientée vers l'action » tandis que la seconde « met en œuvre une démarche actionnelle innovante, qui allie une approche par compétences et un apprentissage linguistique approfondi et rigoureux ».

Elle s'accorde toutes, en revanche, sur le respect du *CECR* pour définir les objectifs et les contenus d'apprentissage ainsi que les niveaux.

Dans les 53 manuels observés, nous avons relevé un total de 583 documents littéraires. Sous cette appellation, nous réunissons les textes à proprement parler, extraits ou intégraux, et les reproductions de premières de couverture qui constituent des documents à part entière eu égard à leur exploitation pédagogique. Un graphique présentant une synthèse de ce relevé figure en annexe de cet article.

Il paraît difficile d'établir la proportion de ce nombre par rapport à l'ensemble des documents proposés dans les manuels, étant donné la diversité des formes et des usages qu'ils peuvent présenter. Par ailleurs, la structure des manuels est généralement constituée de pages ou de doubles pages consacrées à une thématique, et se succédant pour former une unité ou une leçon. La proportion de pages abordant la littérature par le biais d'un texte littéraire, d'une reproduction de couverture ou d'un document fabriqué portant sur la lecture ou le champ littéraire est, par conséquent, plus parlante. Dans notre corpus, 480 pages présentent donc un ou plusieurs documents littéraires, ce qui représente 5 % du total. Ce chiffre, qui paraît faible, est à mettre en relation avec la diversité des documents potentiellement utilisables en classe et la présence encore importante des documents fabriqués. Globalement, toutes les méthodes utilisent le

texte littéraire et certaines lui consacrent un espace important, ce qui montre l'actualité de ce support pédagogique.

2.2. Panorama auctorial

Une observation plus précise du corpus montre que 75 % des écrivains présents dans les manuels sont des personnalités du 20^e siècle, tandis que 17 % d'entre eux ont écrit au 19^e siècle. Parmi les autres siècles, composant 8 % du corpus, il faut noter la présence d'un texte médiéval du 12^e siècle, et de quelques textes des 16^e, 17^e et 18^e siècles.

Si nous considérons en premier lieu le corpus d'auteurs contemporains, nous voyons qu'il n'est pas uniforme. Il est possible d'y distinguer trois catégories différentes d'écrivains en fonction de leur statut dans le champ littéraire. La première catégorie est celle des Classiques, auteurs consacrés par l'institution dont la légitimité est acquise, comme A. Camus ou R. Queneau. Symboles culturels tels leurs homologues du 19^e siècle, ils représentent la tradition littéraire et appartiennent au patrimoine français. Ils pourront se présenter avec une image forte, et nécessiter une approche différente. Valorisants et valorisés dans certaines situations de classes, ils sont parfois décourageant et repoussent certains apprenants ayant des a priori négatifs.

D'une autre nature, de nombreux textes peuvent être considérés comme étant « à la mode ». Les écrivains actuels, très présents dans les librairies et qui connaissent un certain succès, sont également présents dans les manuels. Témoins de la vie culturelle et littéraire française, ils ont un statut de document authentique plus marqué du fait de leur ancrage dans l'actualité. Parmi les plus fréquents, on retrouve A. Nothomb et P. Delerm à sept reprises, tandis qu'A. Gavalda est citée cinq fois.

Les auteurs moins connus, peu médiatisés, constituent la troisième catégorie que nous distinguerons ici. Leurs œuvres sont utilisées pour leur adéquation au thème de la leçon, ou parce qu'ils présentent une forme grammaticale récurrente, et sans exploitation de leur caractère patrimonial ou actuel. La figure suivante présente la répartition de ces écrivains présents dans les manuels.

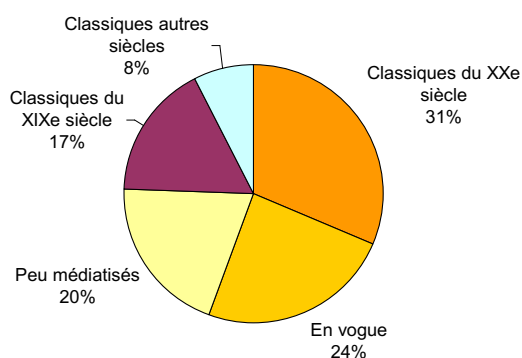


Figure 1 : Répartition proportionnelle des écrivains dans les méthodes par siècle et par type

Les textes littéraires inclus dans les manuels ont longtemps été là pour représenter une conception étroite de la littérature française, constituée uniquement par les Classiques français. On le voit sur cette

figure, le corpus s'est ouvert à des textes non encore légitimés, indiquant un déplacement d'objectif. La formation intellectuelle n'est plus le but de l'utilisation de ces textes, il a cédé la place à la lecture et à l'initiation à des supports multiples d'apprentissage.

Cette évolution est confirmée par une seconde ouverture, de nature plus géographique. Nous avons en effet relevé 11 % d'écrivains francophones et 3 % d'écrivains provenant d'une autre communauté linguistique, généralement traduits dans les manuels. Parmi les plus fréquents, A. Maalouf et T. Ben Jelloun voient leurs textes exploités en mettant en valeur leur appartenance à l'espace francophone. D'autres, comme A. Nothomb, sont inclus dans la littérature française, sans mention de cette particularité. Les écrivains francophones d'Europe et d'Amérique du nord sont ainsi assimilés à un espace dit « français », tandis que seuls les auteurs d'Afrique et du Maghreb sont signalés en tant que tels. Certes, l'écart culturel peut être plus large dans ce second cas, mais l'apprenant doit pouvoir disposer d'informations suffisantes pour contextualiser le texte qu'il a sous les yeux.

Plus largement, l'écrivain favori des concepteurs de manuel est V. Hugo, cité 17 fois, suivi de près par J. Prévert (14 textes), A. Camus (12 textes), G. Flaubert et É. Zola (10 textes). Le caractère patrimonial du texte littéraire reste donc prégnant, associé à une volonté de modernité. Réfléter les choix actuels des lecteurs en utilisant les succès de librairie peut motiver les apprenants et redonner au texte littéraire un ancrage dans l'actualité. Avantage non négligeable qui le rapproche de documents authentiques plus habituels, cette caractéristique le rend néanmoins périssable – les succès passent relativement rapidement – mais plus attrayant.

2.3. Différents genres pour différents usages

Après avoir observé les écrivains, nous nous tournons du côté des textes pour déterminer la nature des genres choisis par les concepteurs de manuel. Traditionnellement, trois genres dits « classiques » sont distingués qui sont le roman, le théâtre et la poésie, tous trois présents parmi les textes observés. Le corpus présente également des textes que nous classerons dans une catégorie intitulée « littérature d'idée ». Elle regroupe les essais, les textes philosophiques et les écrits journalistiques dont l'auteur est explicitement identifié à la littérature.

Depuis plusieurs années, une autre catégorie littéraire a fait son apparition dans plusieurs manuels, il s'agit de la paralittérature qui s'est fait une place par le biais du roman policier et de la science-fiction. Le roman policier est associé à des projets d'écriture et des dossiers reprenant les caractéristiques du genre. Les couvertures sont aussi très utilisées, elles sont généralement colorées, expressives et suivent des codes éditoriaux qui permettent de les distinguer d'autres genres. Il est alors possible de développer une compétence paratextuelle utile lorsque l'apprenant se retrouve en autonomie. Parmi les auteurs, J. Verne et G. Simenon sont les plus représentés, ce qui indique que les concepteurs ont fait le choix de valeurs sûres. En s'orientant vers des écrivains bien établis dans le champ littéraire, ils choisissent des noms qui leur garantissent une certaine représentativité au niveau du texte et du lectorat. De même, les auteurs plus récents sont F. Vargas, J.B. Pouy ou J.-C. Izzo, reconnus par les amateurs et les théoriciens comme de grandes figures de ce genre, sans oublier L. Malet et M. Leblanc, plus anciens et donc validés par la postérité. Voici les répartitions de ces différents genres dans les méthodes observées :

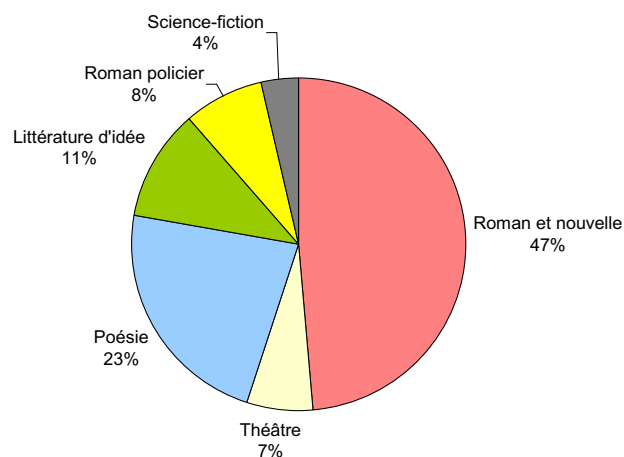


Figure 2 : Répartition proportionnelle des genres littéraires dans les méthodes

Les romans et nouvelles occupent près de la moitié du corpus, laissant les cinq genres suivants se répartir 53 % de l'espace. La poésie occupe la deuxième position, en raison de sa forte présence dans les manuels de premier niveau, tandis qu'à l'inverse, la littérature d'idée est utilisée dans les niveaux 3 et 4.

Les méthodes sont en effet divisées en différents niveaux reprenant les niveaux de compétences préconisés par le *CECR*. Le niveau débutant est l'équivalent des niveaux A1 et A2, le deuxième niveau reprend le A2 et commence le niveau B1, tandis que le niveau 3 est dédié à ce même niveau B1. Certaines méthodes proposent un niveau 4 qui est identifié au niveau B2 et s'oriente massivement vers l'écrit.

Comme nous venons de l'évoquer, la poésie est le support principal du premier niveau, où elle occupe 52 % de l'espace dédié à la littérature. Le roman est relégué au deuxième rang, puisqu'il représente 32 % de cette partie du corpus. Les genres suivants sont peu présents. Au niveau 2, les compétences de compréhension écrite des apprenants étant plus assurées, le roman prend une première place qu'il ne quittera plus, tandis que la poésie s'efface progressivement. La domination romanesque se reproduit donc jusque dans les manuels de français, reflets des pratiques et de la société française. Ce reflet a cependant des limites, comme le montrent les pourcentages du roman policier, premier genre littéraire dans les chiffres de vente.

Ce même roman policier, ainsi que la littérature d'idée suivent une courbe montante du premier au dernier niveau. Pour ce second genre, les caractéristiques des textes peuvent expliquer ce mouvement. Abordant des sujets de réflexion, la littérature d'idée peut être parfois difficile à comprendre, en raison notamment de son caractère abstrait. Mais elle est aussi propice à la mise en place de débats et de discussions pour lesquels l'apprenant a besoin d'outils linguistiques complexes. Sa concentration au dernier niveau est par conséquent assez logique.

Quant au roman policier, il est fréquemment considéré comme une propédeutique à la littérature. Il devrait donc être plus présent pour les débutants. Si ce n'est pas le cas, c'est que l'observation des textes montre rapidement qu'il s'agit d'un genre délicat à utiliser à ce niveau. L'utilisation de l'argot, le style de plus en plus travaillé des écrivains ou les structures compliquées des intrigues nécessitent un lecteur qui maîtrise la langue afin d'anticiper et de compléter lorsque les informations sont manquantes. En outre, les activités proposées sont du même ordre. Les dossiers présentant le genre policier, les ateliers d'écriture ou

les projets menés à partir du roman policier demandent des compétences spécifiques qui s'acquièrent au fil de l'apprentissage et sont réellement disponibles pour des tâches d'envergure au niveau 3 et 4.

La science-fiction suit un mouvement qui lui est propre, puisqu'elle est présente de façon constante. Elle donne lieu à des activités de compréhension, d'imagination et de discussion, mettant en avant l'anticipation et la vision du futur que propose ce genre. Le lectorat originel qui lui est associé est spécifique, souvent très connaisseur, ce qui peut justifier son usage modéré. La thématique seule importe, et ce de façon ponctuelle.

Le théâtre, dernier genre que nous avons distingué, est le seul à connaître un pic d'utilisation au niveau 3. Les manuels de niveau 4 sont peu nombreux dans notre corpus, mais l'usage des pourcentages permet d'avoir des chiffres comparables qui valident cette particularité. Mettant l'accent sur l'oralisation, le texte théâtral peut intervenir dans un temps de l'apprentissage où l'écrit est maîtrisé, où l'apprenant prend de l'assurance et où l'oral demande à être perfectionné, ce qui est le cas du niveau 3. Les activités du type « jouer la scène » côtoient les lectures « avec le ton » pour permettre aux apprenants de s'exprimer de manière fluide, sans se préoccuper du contenu du discours.

Les répartitions génériques que nous venons de décrire sont représentés dans la figure 3.

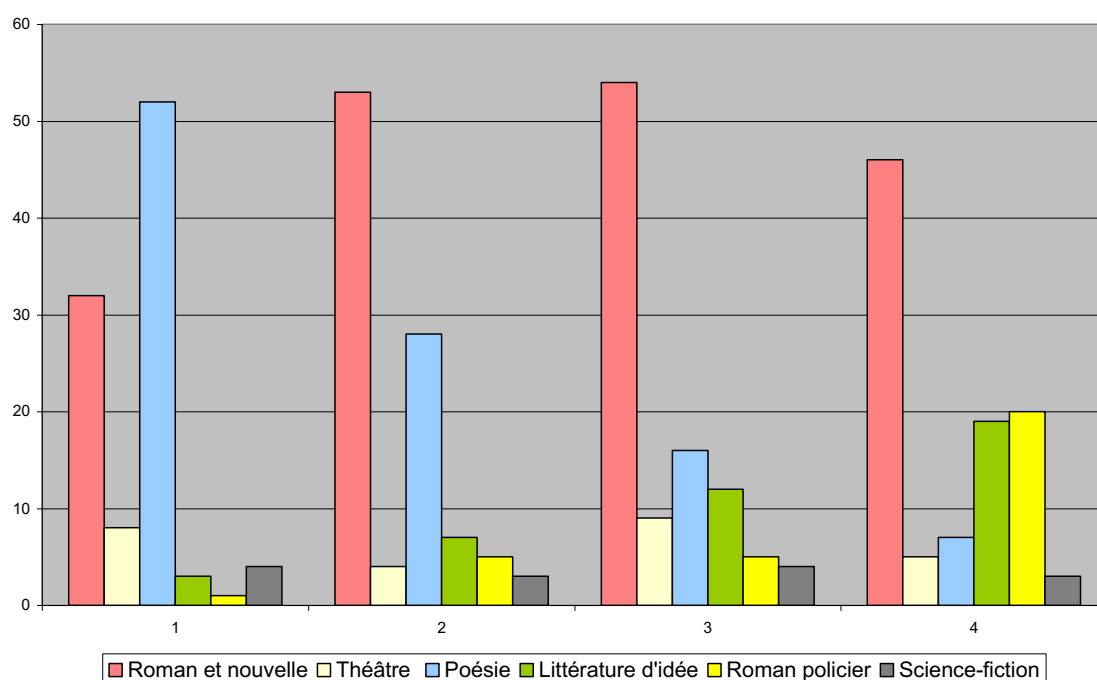


Figure 3 : Répartition des genres dans les manuels par niveau

Parmi les activités possibles en classe de français langue étrangère, nous avons également observé des regroupements génériques qui montrent l'adéquation de certains genres à certaines exploitations pédagogiques.

Le genre romanesque – roman, nouvelle, roman policier et science-fiction – est ainsi fréquemment associé à la triade « compréhension – lexicale – pastiche », qui permet d'approcher le texte, de le détailler puis de réutiliser ce qui a été vu. Le pastiche, comme l'exercice basé sur une expression personnelle de

l'apprenant offre un espace de liberté qui peut faire appel à l'ensemble de la compétence linguistique. Les exercices de grammaire ou de conjugaison, tout aussi fréquents, posent en revanche le problème de leur adéquation à un document authentique. Pourquoi utiliser un tel document quand un support fabriqué ferait mieux l'affaire ?

La littérature d'idée, autre genre en prose, est exploitée par des tâches privilégiant l'expression personnelle des apprenants et ménageant des espaces de parole dans une perspective interculturelle. Le théâtre qui a déjà été évoqué, partage une partie des activités qui le caractérisent avec la poésie, autre type générique associé à l'oralité. Les lectures à haute voix de poèmes s'associent aux exercices de pastiche pour mêler l'oral et l'écrit.

Globalement, il s'avère donc que les tâches d'apprentissage proposées dans les manuels sont en relation avec le genre littéraire auquel appartient le document considéré. Une partie d'entre elles permet de développer des stratégies de réception authentique des textes littéraires, tandis que quelques unes restent traditionnelles, mais en nombre de plus en plus restreint.

2.4. Visibilité du texte littéraire

La présentation des textes a elle-aussi une grande importance car elle va influencer leur perception. Avant la lecture, elle permet de faire des hypothèses sur le contenu du texte et d'adopter des stratégies de réception adaptées en signalant sa nature et son statut. Elle peut également jouer un rôle dans son appropriation.

Après avoir observé l'ensemble du corpus, nous avons distingué trois types de présentation du texte littéraire qui constituent autant de degrés d'identification. Ces degrés concernent plus particulièrement la mise en valeur de la littérarité du texte qui peut donc être signalée fortement, signalée discrètement ou banalisée.

Le premier cas est présent dans de nombreux manuels qui choisissent de réserver un espace particulier au document écrit, au document authentique écrit, à la lecture, ou enfin à la littérature elle-même. Des rubriques dont le titre est expressif reviennent régulièrement dans les leçons comme par exemple « le coin des livres »¹², « poésie littérature »¹³ ou « littérature »¹⁴. Le texte est utilisé en tant que « texte exemplificateur long » selon la typologie proposée par C. Cordier-Gauthier (2002), dans une situation respectueuse des caractéristiques du document où les activités sont en accord avec une situation de lecture authentique.

À l'inverse, le troisième cas que nous avons distingué rend le texte invisible. Celui-ci peut être présenté au milieu d'autres textes non littéraires sans distinction particulière, avec une mention discrète du nom de l'auteur et du titre de l'œuvre, seuls éléments qui permettent de l'identifier. Les activités qui lui sont parfois associées peuvent remplir le même rôle lorsqu'elle ne propose que des exercices de grammaire, de vocabulaire ou de phonétique. Le texte devient alors ce que C. Cordier-Gauthier (2002) nomme un « texte déclencheur » qui a pour fonction de « "déclencher" une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant » (32). Cette position, occupée la plupart du temps par des documents fabriqués, dénie toute littérarité à un document qui n'est plus là pour être lu mais pour servir une consigne, l'exemple le plus extrême étant le texte à trou où le document n'est plus présent dans son intégrité.

Plus fréquent, le texte signalé discrètement comporte toutes les informations qui permettent de l'identifier, est généralement présenté sur un fond de couleur différente ou dans un encadré, et est associé à des tâches d'apprentissage qui respectent son authenticité. En revanche, il est inséré dans un espace de la leçon où de multiples types de documents sont présentés, ce qui nécessite une identification basée sur le document et non sur le paratexte pédagogique qui l'accompagne. La première page ou double page d'une leçon peut correspondre à ce cas de figure, comme la rubrique consacrée au contenu culturel et civilisationnel en fin de leçon.

Le texte littéraire apparaît à présent comme un document authentique dont la présence et l'exploitation dans les manuels respectent les caractéristiques qui lui sont propres. Il subsiste encore quelques exemples d'exercices qui contredisent cette affirmation, mais les manuels les plus récents semblent les avoir éliminés de leurs pages.

Le corpus lui-même s'ouvre progressivement à des espaces plus variés, rendant compte de la diversité des locuteurs et des scripteurs francophones, ainsi qu'à des genres autrefois exclus de l'institution scolaire. Le roman policier et la science-fiction ne sont plus à la marge, ils font l'objet de projets et s'intègrent pleinement dans la progression pédagogique. Ils sont également associés à des activités qui permettent de s'approprier des compétences de lecture spécifiques, prenant en compte leurs particularités.

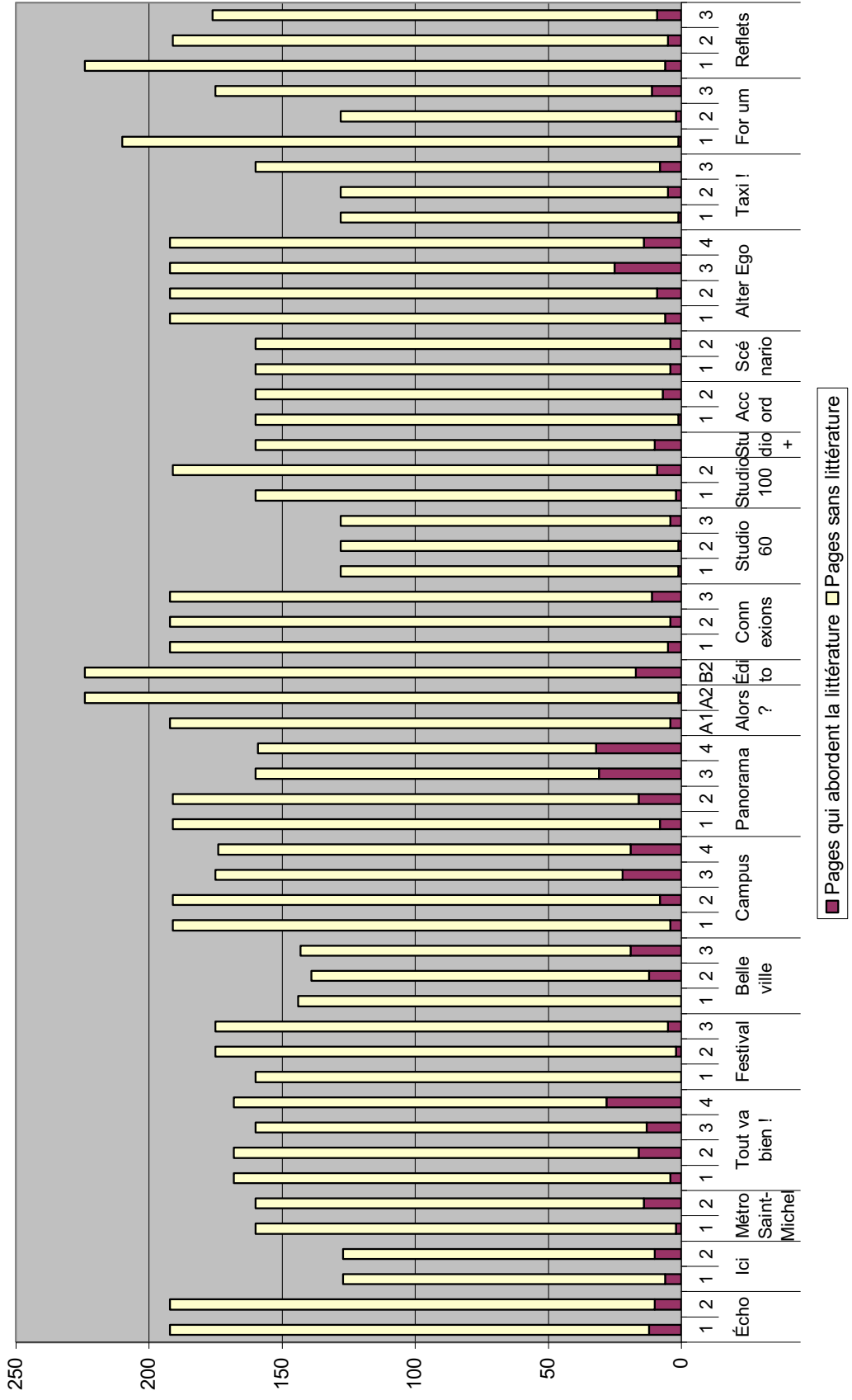
Présentation et exploitation des textes fonctionnent en harmonie afin d'amener l'apprenant à être autonome et à lire des textes littéraires en dehors de la classe.

Conclusion

L'observation des manuels a montré que le texte littéraire était bien présent dans ces ouvrages et que sa position semblait moins fragile aujourd'hui. La diversité des pratiques qui lui sont associées met en valeur sa littérarité et ses spécificités, mais certains de ses usages posent encore question quant à la conservation de l'authenticité du document. Il faut donc veiller à ne pas banaliser le texte littéraire, car cela ôterait tout intérêt à son utilisation.

À la question posée par notre titre, nous pouvons à présent répondre non. Le texte littéraire n'est pas considéré comme un document authentique parmi d'autres dans la plupart des manuels, comme le montre sa présentation et les activités qui permettent de l'exploiter. En tant que texte littéraire utilisé en classe, les documents que nous avons considérés ici vont s'ajouter au corpus personnel de l'apprenant. Participant à sa bibliothèque intérieure, ils ne peuvent suffire mais lui permettent de s'appuyer sur un ensemble de textes qui constitue un appui pour aller plus loin. Dans de nombreux pays, la bibliothèque du centre culturel est un des seuls endroits où des textes en français sont disponibles. Donner les outils nécessaires à l'accès à ces livres est donc indispensable pour que l'apprenant puisse poursuivre son apprentissage hors de la classe, accompagné ou non par l'enseignant.

Annexes



Bibliographie

- Abdallah-Pretceille Martine, Porcher Louis (1996), *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF (Éducation et formation).
- Albert Marie-Claude, Souchon Marc (2000), *les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette (F Autoformation).
- Conseil de la coopération culturelle (2000), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes.
- Cordier-Gauthier Corinne (2002), Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125, 25-36.
- Cuq Jean-Pierre (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle / Clé international.
- Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (coll. Français langue étrangère).
- Peytard Jean (dir.) (1982), *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif (LAL).
- Puren Christian (2006), De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Reuter Yves (1981), L'objet livre. *Pratiques*, 32, 104 - 113.
- Séoud Amor (1997), *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier (LAL).

¹ Cf. notamment les travaux de M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher, M.C. Albert et M. Souchon ou encore A. Séoud.

² Communément abrégée SGAV.

³ Communément abrégé CECR.

⁴ Ces citations sont extraites des grilles pour l'autoévaluation du CECR (2001, 26-27).

⁵ Le détail de ce relevé est présenté dans Riquois Estelle (2008), *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : aspects didactiques et linguistiques de la description urbaine dans le polar régional et le roman réaliste*. Rouen, Thèse de doctorat.

⁶ Didier, Hachette Français langue étrangère et Clé international.

⁷ Di Giura Marcella, Beacco Jean-Claude (2007), *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris : Didier.

⁸ Berthet Annie, et alii (2006), *Alter Ego. Méthode de français*. Paris : Didier.

⁹ Augé Hélène, et alii (2005), *Tout va bien ! Méthode de français*. Paris : Clé international.

¹⁰ Girardet Jacky, Pécheur Jacques (2008), *Écho. Méthode de français*. Paris : Clé international.

¹¹ Dubois Anne-Lyse, et alii (2008), *Scénario. Méthode de français*. Paris : Hachette Français langue étrangère.

¹² Métro Saint-Michel niveau 2

¹³ studio 100 niveau 2

¹⁴ Belleville niveau 3