



**HAL**  
open science

## Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile

Estelle Riquois

► **To cite this version:**

Estelle Riquois. Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue, Université de Genève, Mar 2010, Genève, Suisse. halshs-01223100

**HAL Id: halshs-01223100**

**<https://shs.hal.science/halshs-01223100>**

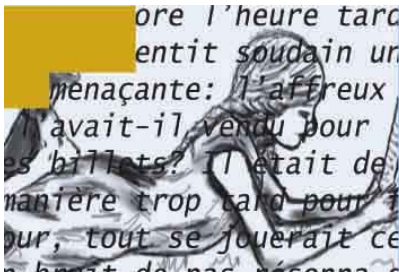
Submitted on 2 Nov 2015

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License



## Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile

Riquois Estelle, docteure en sciences du langage, ATER,  
Université de Rouen, France.

**Résumé :** *le texte littéraire est aujourd'hui bien présent dans les manuels de français langue étrangère, où son exploitation pédagogique est variée, de même que les genres littéraires proposés. La question des objectifs d'apprentissage associés à cet usage pédagogique de la littérature se pose cependant. Lire un texte littéraire n'est pas lire un texte de presse, par exemple, et la lecture littéraire nécessite des compétences et des stratégies particulières qui ne sont pas toujours transposables de la langue maternelle à la langue étrangère. Après avoir observé les activités proposées actuellement dans les manuels pour l'exploitation pédagogique des textes littéraires, nous nous interrogerons donc sur ce qu'il est intéressant d'enseigner lorsqu'on utilise ce type de document authentique, et sur ce qu'il est souhaitable d'associer à la littérature si l'on veut conserver son caractère littéraire et développer un mode de lecture adéquat chez l'apprenant.*

La littérature et le français langue étrangère<sup>1</sup> ont une histoire commune vieille de plusieurs siècles. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la méthode traditionnelle considérait effectivement le texte littéraire comme un support pédagogique parfaitement adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère.

De nouveaux besoins en terme de communication ont amené à repenser l'apprentissage des langues étrangères dans les premières années du XX<sup>e</sup> siècle, et la réflexion didactique menée pendant ce siècle a conduit à exclure le texte littéraire des pratiques de classe. La priorité donnée à l'oral dans plusieurs méthodologies, le caractère patrimonial de ce type de texte ou la difficulté d'accès apparente de la langue littéraire, sont quelques uns des facteurs qui l'ont éloigné des discours méthodologiques. Malgré cela, dans de nombreuses classes, les enseignants n'avaient d'autre choix que de continuer à l'utiliser, car s'ils disposaient d'un matériel pédagogique conforme aux prescriptions méthodologiques récentes au niveau 1, rien n'était proposé pour les niveaux avancés. Désormais, les enseignants revenaient au texte littéraire et

à la méthodologie qu'ils avaient eux-mêmes connus lors de leur apprentissage<sup>2</sup>.

Pendant les années 1970, l'approche communicative va entraîner de nouvelles pratiques de classe et l'exploitation pédagogique de nouveaux supports. L'enseignant est désormais plus libre, il choisit les documents présentés aux apprenants, et l'introduction de documents authentiques en classe apporte une source de motivation supplémentaire.

Le texte littéraire trouve sa place parmi ces documents authentiques après quelques années, mais son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à l'approche communicative. Il faut repenser la didactique du texte littéraire et différents ouvrages théoriques<sup>3</sup> vont être publiés dans ce but. Il faudra néanmoins attendre la seconde moitié des an-

<sup>2</sup> Ce phénomène est signalé par C. Puren (1988) sous le nom de « loi d'isomorphisme » : « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (1988 : 52).

<sup>3</sup> Nous pensons ici notamment aux travaux de J. Peytard (1982. *Littérature et classe de langue*), de F. Cicurel (1991. *Lectures interactives*), de M. Naturel (1995. *Pour la littérature*), d'A. Séoud (1997. *Pour une didactique de la littérature*), de M.-C. Albert et M. Souchon (2000. *Les textes littéraires en classe de langue*).

<sup>1</sup> Désormais abrégé FLE.

nées 1990 pour que les manuels présentent quelques textes littéraires.

Actuellement, l'intérêt pédagogique de l'exploitation du texte littéraire en FLE est acquis, et les manuels édités depuis dix ans l'utilisent fréquemment comme un document authentique appartenant à la culture française. Il semble pourtant que son usage en classe ne soit pas simple. Une enquête en cours montre que les enseignants ont tendance à ne pas utiliser ces documents pour privilégier les textes de presse, dans et hors du manuel. Les raisons en sont multiples, et nous pouvons citer, par exemple, l'a priori supposé des apprenants à l'égard de ces textes qui sont jugés difficiles d'accès et trop éloigné d'une pratique effective de la langue. Le texte de presse, au contraire, est censé être plus proche de ce que lisent les apprenants dans leur langue maternelle. Il semble également que les objectifs d'apprentissage liés au texte littéraire ne soient pas toujours formulés clairement dans les manuels. La pertinence des activités portant sur la lecture du texte littéraire est alors peu visible et l'enseignant passe à autre chose.

La question des objectifs associés à l'exploitation pédagogique du texte littéraire est en effet primordiale et se situe au cœur de notre réflexion. Lorsqu'il s'agissait d'apprendre le grec et le latin, la littérature représentait la dernière manifestation de ces langues dont les locuteurs originels avaient disparus. Pour l'apprentissage du français, la situation diffère totalement, ce qui nous amène à soulever deux interrogations. Dans un premier temps, il importe de questionner les pratiques actuelles. Quels sont en effet les types d'exercices et les objectifs que les concepteurs de manuels associent au texte littéraire ? Après avoir répondu à cette question, il faut poser la question de la pertinence de ces objectifs. Qu'est-ce que l'apprenant doit apprendre lorsqu'il lit un texte littéraire en classe de FLE ? En situation authentique, la lecture littéraire est spécifique et nécessite des stratégies qu'il peut être intéressant d'enseigner en classe de langue, comme nous le verrons dans notre troisième partie.

## **EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS LES MANUELS DE FLE : LE CHOIX DU CORPUS**

Afin de disposer d'une représentation de l'exploitation pédagogique du texte littéraire dans les manuels de FLE, nous avons constitué un corpus de 20 méthodes généralistes destinées à un public d'adultes et de grands adolescents.

Nous avons fait le choix d'observer des manuels plutôt que des pratiques effectives, car celles-ci sont toujours individuelles et propres à chaque enseignant, ce qui ne permet pas de généraliser les observations faites, ou ce qui impose une enquête quantitative menée dans des situations très variées.

En outre, le manuel est un outil très répandu, régulièrement utilisé par les apprenants ou/et par les enseignants lors de leurs cours ou de leur préparation. Tous ne suivent pas la progression induite par le manuel, mais l'utilisation d'un ouvrage dans la classe peut

conditionner la méthodologie appliquée par l'enseignant. Il est aussi possible d'affirmer, avec Verdelhan-Bourgade (2004) que « le manuel est un outil privilégié de la formation des enseignants, et pas seulement aux périodes de renouveau pédagogique » (en ligne). La mise en œuvre de propositions didactiques récentes n'est pas toujours évidente pour des enseignants dont la formation peut avoir eu lieu plusieurs années auparavant. Dans ce cas, le guide pédagogique et les activités proposées dans le manuel sont de bons outils d'autoformation, à condition que la méthodologie dont se réclame le manuel soit respectée dans ses pages.

Par conséquent, et tout en ayant conscience des limites de cette affirmation, on peut néanmoins dire que le manuel est une manifestation observable des pratiques de classes. Il informe à la fois sur la conception qu'ont ses auteurs de la méthodologie mise en œuvre et sur la pratique des enseignants qui vont l'utiliser.

À partir de ces réflexions, nous avons sélectionné 53 manuels édités en France entre 1999 et 2008<sup>4</sup>, période qui correspond à l'arrivée dans le champ didactique de la perspective actionnelle. Les premiers manuels observés sont de ce fait encore communicatifs, puis les avant-propos et les contenus évoluent pour s'inscrire dans cette nouvelle perspective. Pour les éditeurs, un manuel doit être renouvelé tous les 2 à 3 ans car « la rapidité dans la diffusion des ouvrages scolaires fait des manuels des objets consommables, rapidement renouvelés, et suffisamment divers pour viser la satisfaction de besoins variés. » (Plane, 1999, p. 9). Pour les enseignants, au contraire, le choix d'un nouveau manuel est un investissement matériel car il s'accompagne fréquemment de supports audio ou vidéo, et un investissement personnel puisqu'il faut se familiariser avec cette nouvelle méthode. La durée d'utilisation de ce manuel sera donc plutôt de 4 à 6 ans, voire parfois davantage.

Nous avons également choisi un même lieu d'édition<sup>5</sup> et un même public afin d'unifier le corpus. Comme le dit M. Lebrun, « le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu » (2007, p. 2). Or, ici, le support pédagogique considéré appartient à la même sphère culturelle qu'une grande partie des auteurs de ces manuels et l'on sait que la littérature française est l'objet de représentations multiples qui peuvent transparaître dans ces ouvrages. On peut y déceler, par exemple, de bons ou de mauvais souvenirs de la méthode traditionnelle, une image surannée de la littérature vue comme un monument culturel intouchable, ou, au contraire, une volonté de montrer l'actualité de

<sup>4</sup> La liste et les références de ces 20 méthodes figurent dans notre mémoire de thèse *Pour une didactique des littératures en FLE : Du roman légitimé au roman policier* (2009), disponible en ligne. Accès : [http://tel.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=eureqq4lr5166hafak3gnb5o5&view\\_this\\_doc=tel-00403124&version=1](http://tel.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=eureqq4lr5166hafak3gnb5o5&view_this_doc=tel-00403124&version=1)

<sup>5</sup> Les 20 méthodes du corpus ont été publiées par les trois éditeurs principaux de cette discipline en France que sont Didier FLE, Clé international et Hachette FLE.

la production littéraire en faisant le choix d'utiliser des extraits récents et très lus<sup>6</sup> en France.

## EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE ET GENRES LITTÉRAIRES

Pour disposer d'informations et de chiffres précis, nous avons relevé l'ensemble des textes littéraires présents dans les manuels. Un relevé tabulaire a été établi ensuite, mentionnant l'espace occupé par le texte sur la page, l'auteur, la nature du texte (extrait de roman, de pièce de théâtre, poème...), les compétences travaillées, les tâches d'apprentissage proposées et le thème abordé par le texte. Les 20 méthodes observées couvrent les niveaux A1 à C1 du CECRL.

Logiquement, les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2,2 % de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4,6 %, puis 9,2 % au niveau 3 et enfin 13,6 % au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place au texte romanesque dans les niveaux suivants.

Signalons néanmoins que dans quelques manuels des niveaux 1 et 2, les auteurs ont fait le choix de ne pas utiliser le texte littéraire, ce qui peut expliquer en partie le faible pourcentage que nous venons de signaler. Ces manuels peuvent présenter uniquement des textes fabriqués, jugés plus adaptés à la progression pédagogique, ou le texte littéraire peut être considéré comme un document authentique trop difficile d'accès pour ces niveaux. À l'inverse, lorsqu'elle est utilisée, la littérature est représentée par 5 à 15 documents dans ces deux niveaux et apparaît relativement régulièrement.

À partir de ces observations, il est intéressant de s'interroger sur les exploitations pédagogiques associées au texte littéraire dans ces manuels. L'objectif de la classe de langue est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée, en se « soumettant » à différents types d'activités d'apprentissage qui respectent plus ou moins son caractère littéraire. Un extrait romanesque, par exemple, peut être inséré dans l'ensemble des rubriques du manuel, qu'il s'agisse de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, de civilisation ou de compréhension écrite. Pour l'apprenant, ces activités conditionnent la réception du document et invitent à utiliser des stratégies de lecture adaptées à l'activité et non au texte. Il apparaît donc important de proposer des tâches d'apprentissage qui correspondent au support choisi, et inversement.

Dans notre corpus, nous avons observé plusieurs types d'activités possibles qui se répartissent différemment selon les genres considérés. Nous avons distingué les romans et nouvelles, le théâtre, la poésie

et la littérature d'idée (essai, écrit théorique d'un écrivain désigné comme littéraire par les consignes du manuel<sup>7</sup>). Le roman policier et la science-fiction ont également été analysés car ces genres paralittéraires font l'objet d'un traitement particulier, tant dans la présentation que dans l'exploitation.

Le genre romanesque, majoritaire, se voit donc associé fréquemment à un triptyque d'activités récurrentes composé d'exercices de compréhension, de questions de lexique, et d'exercices d'expression écrite ou de pastiche. Dans cette configuration, l'apprenant accède au texte progressivement et peut valider ou corriger sa compréhension. Les questions de lexique sont généralement liées aux questions de compréhension, et dans un troisième temps, l'apprenant réutilise ces informations et peut se les approprier par des exercices qui lui permettent de s'exprimer plus librement. Quand ce triptyque est absent, la compréhension du texte est sous-entendue et aucune question n'est posée à ce sujet dans le manuel. L'enseignant peut vérifier si le texte est compris, mais le livre du professeur l'incite rarement à le faire, car dans ce cas, les exercices proposés portent sur la grammaire et la conjugaison, ou présentent des textes à trous à compléter. Le contenu du texte n'a donc aucune importance.

C'est ici que la question de la pertinence de l'exploitation pédagogique du texte littéraire se pose avec le plus d'acuité. Nous reviendrons sur ce point dans notre troisième partie, mais on peut d'ores et déjà s'interroger quant à l'intérêt d'utiliser un extrait romanesque lorsqu'il n'est question que de conjuguer quelques verbes.

Cette question de la pertinence de l'activité se pose de la même façon lorsqu'on observe quelques exercices de grammaire et de conjugaison s'appuyant sur des extraits de textes poétiques. Quoique plus rares, ils gomment là encore le caractère poétique du texte pour ne laisser voir que son aspect langagier. À l'inverse, les activités de prononciation, de lecture à voix haute ou de pastiche respectent mieux le texte et permettent à l'enseignant de le mettre en valeur et à l'apprenant de le lire de manière plus authentique.

Plutôt réservée aux niveaux 3 et 4, la littérature d'idée est elle aussi l'objet d'exercices de compréhension, de lexique et de pastiche. Il faut y ajouter le résumé, qui permet de valider la compréhension du texte et la capacité de l'apprenant à sélectionner les informations importantes qu'il contient. En outre, elle est l'objet d'activités spécifiques et particulièrement adaptées à son contenu. Les débats sont en effet fréquents, de même que les questionnements menant à une réflexion interculturelle, ce qui fait de ce genre un espace de réflexion et d'expression en adéquation avec ce qui est attendu en classe et dans les méthodologies que nous connaissons actuellement, l'approche communicative et la perspective actionnelle.

<sup>6</sup> La méthode *Scénario* (Hachette) fait ainsi appel à O. Adam, G. Musso ou A. Gavalda, tous trois auteurs de best-sellers récents.

<sup>7</sup> À titre d'exemple, le niveau 4 de la méthode *Campus* (Clé internationale) présente l'extrait d'un texte théorique sur l'art écrit par E. Zola.

Quant au théâtre, il est lui aussi le lieu d'une prise de parole différente. Les lectures à voix haute, les exercices de pastiche ou les réflexions collectives sur les décors et la mise en scène invitent à mettre en place des activités où la structure de la classe est bouleversée. La communication ne passe plus uniquement par la langue mais fait intervenir le corps en libérant la parole des apprenants. Contrairement à l'exercice du jeu de rôle, le texte est là, il reste à l'interpréter, et non à l'inventer.

On le voit, du roman au théâtre, les manuels montrent un traitement différencié du texte littéraire en fonction du genre auquel il appartient. Ce traitement se manifeste aussi dans la position occupée par le texte. S'il figure en début de leçon en tant que document déclencheur, il sera associé à des exercices de compréhension, de lexicque et d'expression personnelle. En fin de leçon, au contraire, inséré dans les rubriques « civilisation », « lecture » ou « compréhension écrite », il s'orientera vers une exploitation culturelle du contenu thématique du texte, ou vers un apprentissage des stratégies de lecture adaptées à la lecture d'un texte comme celui-ci. S'il est positionné en milieu de leçon, il servira de support à un ou plusieurs exercices de grammaire ou de conjugaison, position qui, finalement, est la plus problématique, tout en invitant à une réflexion plus générale.

## LECTURE LITTÉRAIRE ET CLASSE DE FLE

L'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE pose effectivement la question de l'adéquation entre apprendre une langue et lire un texte littéraire. Activité solitaire par excellence, cette lecture est souvent le fruit d'une sélection personnelle, elle est réalisée dans des conditions choisies, et son objectif est de trouver un certain plaisir à la découverte des actions de personnages auxquels le lecteur peut plus ou moins s'identifier.

Ce mode de lecture, qui peut être qualifié d'authentique est bien difficile à mettre en place en classe. Le texte est choisi par l'enseignant ou présenté dans le manuel, la lecture a une portée collective, il s'agit le plus souvent d'un court extrait et le ressenti de l'apprenant face au texte n'a aucune place dans les activités proposées. La question qui survient alors est celle de l'objectif qu'il faut assigner à la lecture d'un texte littéraire en classe de FLE, ou plutôt, des objectifs les plus appropriés à l'exploitation pédagogique de ce type de document authentique.

Le cadre pédagogique modifie nécessairement la réception d'un document authentique, mais il est possible de restituer une part de cette authenticité par des activités adaptées. En langue maternelle, le lecteur se livre à une lecture littéraire définie notamment par A. Rouxel (1996) et J.L. Dufays (et al., 2005), et l'acquisition de ce mode de lecture est un objectif courant dans les classes de FLM. Pourquoi ne pas en faire autant en FLE ?

L'une des ambitions de l'approche communicative est de permettre l'accès à l'autonomie de l'apprenant. La lecture littéraire peut être une façon d'y parvenir. Dans de nombreuses situations en dehors de

la classe, l'apprenant ne dispose pas de moyens variés pour pratiquer le français. La consultation d'Internet n'est pas toujours simple, peu de locuteurs francophones sont disponibles pour discuter en français, et dans ce cas, les bibliothèques constituent des lieux de ressource indispensables, bien fournis en matière de littérature.

Donner des outils pour accéder en confiance à ces livres est alors un objectif réaliste et adapté à bien des terrains. Sans négliger l'apprentissage de l'oral, le développement de compétences propres à la lecture littéraire peut être inséré dans une progression pédagogique au bénéfice des apprenants. Ces compétences demandent toutefois de poursuivre la réflexion didactique afin de les définir. Lire en langue étrangère nécessite des stratégies spécifiques qui peuvent être éloignées des habitudes de lecture en langue maternelle. De même, pour choisir un livre, interpréter le paratexte éditorial, s'orienter dans une librairie, il importe de maîtriser certains codes éditoriaux, certaines classifications génériques... qui ne sont que rarement enseignés. Cette compétence globale, que nous désignerons par l'appellation « compétence lectoriale », peut être un véritable outil de perfectionnement linguistique et culturel pour l'apprenant qui dispose ainsi des clés d'accès à la littérature.

Dans cette perspective, l'usage d'un extrait littéraire pour un exercice de grammaire ou de conjugaison apparaît totalement inapproprié, voire pénalisant pour le caractère littéraire du texte. Au contraire, quand le texte est accompagné de questions permettant une approche globale, quand il se présente avec une reproduction de sa première de couverture, ou une partie du paratexte disponible pour le lecteur habituel, la compréhension se fait selon des stratégies plus proches de celles qui sont utilisées hors de la classe.

Pour conclure, on peut donc souligner la persistance dans quelques manuels de l'usage grammatical de la littérature, face à des activités de compréhension, de lexicque et d'expression personnelle qui correspondent davantage à la lecture littéraire authentique.

Cette conclusion sera toutefois provisoire, car il reste à approfondir l'étude des stratégies nécessaires à la lecture littéraire en langue étrangère et au développement d'une compétence lectoriale. La perspective actionnelle qui s'impose progressivement dans les discours didactiques est un autre facteur à prendre en compte. La pédagogie de projet fait une place de choix à cette compétence globale de même que le CECRL qui met en avant l'aspect esthétique de la littérature. Il reste à développer les tâches d'apprentissage correspondantes pour rétablir l'équilibre entre exploitation pédagogique et lecture littéraire en classe de FLE.

## BIBLIOGRAPHIE

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

- Bemporad, C., Jeanneret, T. (2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (Études de Lettres n° 4/2007). Lausanne : Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédif, Didier.
- Cicurel, F. (2007). Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire. In Bemporad, C., Jeanneret, T. (Ed.), *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères* (Études de Lettres n° 4/2007, pp. 155-174).
- Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 125, 25-36.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebrun, M. (dir.) (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plane, S. (dir.) (1999). *Manuels et enseignement du français. Actes du colloque IUFM de Caen, 24-26 octobre 1996, Saint-Lô*. Caen : CRDP Basse Normandie.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan Clé international.
- Riquois, E. (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Crédif/Hatier/Didier.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. In M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (pp. 13-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2004). Le manuel en situation FLS pluri-culturelle : un rôle complexe. *Marges Linguistiques, juillet 2004*, [en ligne]. Accès : [http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents/Site6/doc0199\\_colloque\\_paris/24\\_verdelhan\\_m.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents/Site6/doc0199_colloque_paris/24_verdelhan_m.pdf)