

**Journées de la langue française  
de l'UFBA**  
1<sup>er</sup> Congrès international

se réunir - se définir - se suivre

20, 21 et 22 mars 2019, São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brasil



# La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Marie-Christine Fougerouse  
Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France  
DILTEC, Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France

Marta Casanova  
Institut de Formation et de Promotion des Adultes, Lyon, France

AntipodeS, Vol. 2, Hors-série n° 1  
Journées de la langue française de l'UFBA - 1<sup>er</sup> Congrès international

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>  
ISSN électronique : 2596-1837

## Résumé

La France est reconnue mondialement pour la richesse de sa littérature. Notre communication à deux voix propose d'interroger l'intégration de la littérature comme support d'apprentissage en classe de Français langue étrangère (FLE). Après un état des lieux sur la littérature dans l'histoire des méthodologies, nous analyserons la place qui lui est consacrée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), puis son intégration dans des méthodes de langue publiées en France comme *Entre nous* et *Alter ego +*. Que pouvons-nous d'ores et déjà retenir ? Suite à nos premières investigations, il s'avère que la littérature est peu présente dans le CECRL, version de 2001, elle est seulement mentionnée à partir du niveau B2 en terme de compétences. Des modifications ont été apportées dans le Volume complémentaire de 2018. Dans les méthodes, il ressort que les textes littéraires sont exploités comme d'autres documents authentiques au service de la progression linguistique sans réelle attention accordée à leur littéarité. Nous proposons des pistes pour une exploitation didactique des textes littéraires en classe de langue afin de valoriser l'interprétation et la subjectivité des lecteurs-apprenants. Nous suggérons des descripteurs spécifiques dédiés aux textes littéraires et à leur littéarité, des niveaux A1 à C2, intégrables dans le CECRL.

## Mots-clefs

Littérature en FLE. Texte littéraire. Littéarité. Méthodes de FLE. CECRL.

---

## 1 Introduction

La France est reconnue mondialement pour la richesse de sa littérature alimentée depuis des siècles par des auteurs de l'Hexagone et enrichie au XX<sup>e</sup> siècle par des contributeurs issus du vaste espace francophone. Cette incroyable richesse intégrée dans les programmes de cours en Français langue maternelle (FLM) des classes primaires jusqu'au lycée comme héritage culturel semble peu considérée dans l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère (FLE). Interpellées par ce constat, nous avons décidé de conduire une étude afin de comprendre la place limitée de la littérature et son exploitation en classe de FLE pour finir par quelques propositions visant à légitimer cette composante chargée de culture dans l'apprentissage de la langue française.

Nous proposons de situer la littérature dans l'histoire des méthodologies d'enseignement du FLE depuis le XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'approche actionnelle afin de comprendre l'intérêt tout relatif qu'elle suscite aujourd'hui en classe de langue. Ensuite, nous analyserons les concepts associés au terme générique *littérature* pour mieux en appréhender les contours et en examiner la place dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* avant d'étudier sa présence dans des méthodes de FLE et les exploitations pédagogiques proposées. Nous terminerons par exposer quelques propositions pour réhabiliter la littérature dans la classe de FLE en tant que vecteur d'intégration de la langue-culture francophone.

## 2 Histoire de la littérature en classe de FLE

L'enseignement/apprentissage de la littérature en FLE a connu des bouleversements au fil du temps. En effet, les différentes méthodologies d'enseignement qui se sont succédé l'ont abordée de manière différente, car la littérature était le noyau central de l'enseignement/apprentissage des langues et à partir de la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, elle a été bannie. C'est à partir des années 1960, lorsque la didactique du FLM et celle du FLE commencent à se définir et à se distinguer, que la littérature n'a plus été associée à l'apprentissage d'une langue, voire de la culture. Grâce au développement des études littéraires, dans les années 1980, elle a pris à nouveau sa place dans l'enseignement des langues étrangères. Pour mieux rendre compte de cette évolution, nous allons évoquer les méthodologies de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'approche actionnelle promue dans le *CECRL*. Ainsi, nous pourrions mieux saisir quelle est la place que la littérature et les textes littéraires ont occupée pendant les différentes approches méthodologiques.

### 2.1 Méthodologie grammaire/traduction

Si nous nous focalisons sur la méthodologie traditionnelle, dite aussi méthodologie grammaire/traduction, nous pouvons remarquer qu'elle a donné beaucoup d'importance à la littérature et au texte littéraire. En fait, ce dernier est le support principal car l'apprentissage de la langue se fait par le biais de la traduction d'un texte littéraire qu'il faut analyser pour arriver, enfin, à une traduction conforme et exacte. Selon Anne Godard, cette méthodologie « considère le texte comme la seule réalité linguistique et culturelle » (2015 : 15), puisque les élèves devaient réaliser un travail minutieux de transfert qui portait sur le passage des textes littéraires écrits en langue étrangère dans la langue maternelle. Par ailleurs, la méthodologie traditionnelle considère la littérature comme le dernier objectif à atteindre en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et les textes littéraires comme un outil qui sert à acquérir un bagage littéraire et culturel important, car :

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. (...) Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation » (Cuq & Gruca, 2002 : 255-256).

Les apprenants pouvaient donc connaître grâce à l'exploitation des textes littéraires non seulement les différents auteurs, œuvres et genres qui se sont succédé, mais aussi les désirs et les soucis d'une société marquée par une époque en particulier.

## 2.2 Méthode directe

Contrairement à la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe interdit l'usage de la langue maternelle et considère la langue étrangère comme un instrument destiné à communiquer. Par conséquent, l'acquisition des savoirs littéraires n'est pas au centre de l'enseignement des langues car ce qui compte est d'acquérir, progressivement, des capacités communicatives à l'oral, puis à l'écrit. D'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, « l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral » (2002 : 257), car aussi bien les dictées que les questions sur les textes sont en réalité des éléments déclencheurs qui servent à introduire les activités orales. Il faut également remarquer que l'un des supports utilisés dans la méthodologie directe est le texte court qui aide l'élève à mémoriser le vocabulaire et les constructions morphosyntaxiques simples pour ensuite, les réemployer à partir des questions de compréhension. Mais, à nouveau, ce n'est qu'un prétexte pour développer l'acquisition de l'oral. Par conséquent, la littérature n'est pas bannie mais elle n'est pas non plus au centre de l'apprentissage car, même si les textes littéraires continuent à être un support dans la classe des langues vivantes, le bagage littéraire n'est pas un but lui-même.

## 2.3 Méthode active

De même que la méthodologie directe, la méthodologie active s'intéresse à développer les compétences communicatives en langue étrangère. Néanmoins, cette dernière met l'accent sur l'apprentissage de la culture à travers la littérature, puisque les textes littéraires sont utilisés comme support pour introduire et aborder la leçon, ainsi que pour étudier les contenus culturels de la langue-culture étrangère. On l'appelle *de facto* méthodologie active car « elle est fondée sur les interactions autour du texte » (Godard, 2015 : 20). Les apprenants découvrent et saisissent le vocabulaire et les nouvelles constructions grammaticales grâce au contact qu'ils ont établi avec le texte et grâce aux exercices de compréhension écrite et de réemploi. Il faut souligner également que l'étude des textes littéraires est introduite progressivement car, selon les fondements de la méthodologie active, « les niveaux supérieurs sont plus orientés vers les contenus culturels, à travers les textes littéraires » (Godard, 2015 : 21). En d'autres termes, la littérature est souvent exploitée dans les niveaux avancés, tandis que les niveaux débutants suivent une approche plus fondamentale de la langue-culture étrangère car :

« Aussi étroitement associées que peuvent paraître la langue et la littérature, force est de constater que l'apprentissage de ces deux dimensions ne comporte pourtant pas les mêmes enjeux. La seconde est par ailleurs plutôt subordonnée aux nécessités imposées par la première, dans la mesure où, pour goûter un texte littéraire ou du moins pour en comprendre le sens global, il faut souvent avoir acquis un bagage (linguistique mais aussi culturel) considérable » (Defays & al., 2014 : 8).

En définitive, la méthodologie active accorde une place plus au moins importante à la littérature car, même si l'aspect culturel et littéraire est exploité à partir des niveaux supérieurs, on se sert quand même des textes littéraires dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère ce qui n'est pas du tout le cas dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV).

## 2.4 Méthode structuro-globale audio-visuelle

Selon J.-P. Cuq et I. Gruca, cette dernière « a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a donc évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation » (2002 : 415). En effet, la méthodologie SGAV privilégie l'oral et utilise comme support des enregistrements audiovisuels car l'apprentissage est basé sur la répétition de structures lexicales qui permettent aux apprenants de connaître et acquérir par la suite certains automatismes pour communiquer le plus rapidement possible. La langue est donc simplifiée au maximum et la littérature brille par son absence puisque :

les cours SGAV, (...), font délibérément l'impasse sur les textes littéraires et, d'une manière générale, développent peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels. La littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste » (Godard, 2015 : 26).

Nous voyons donc que la méthodologie structuro-globale exclut complètement la littérature et, par conséquent, les textes littéraires car ceux-ci ne sont plus un outil pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère vue l'importance accordée à l'oral. D'ailleurs, le langage littéraire est considéré comme complexe et le contenu culturel présent dans les textes comme trop spécifique. Néanmoins, cette méthodologie connaît rapidement ses limites car les enseignants se trouvent face à des niveaux intermédiaires et avancés qui maîtrisent le vocabulaire et les structures de base mais qui n'ont pas beaucoup de connaissances discursives à l'écrit, voire de compétences culturelles pour pouvoir réellement interagir avec un public particulier.

## 2.5 Approche communicative

C'est ainsi que l'on trouve dans l'approche communicative la réintroduction de la didactique de l'écrit, l'utilisation des documents authentiques, ainsi que la considération des aspects culturels lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ce qui favorise la prise en compte des textes littéraires comme une ressource dans la classe de langue. On peut dire que cette approche « contribue à réhabiliter le texte littéraire en classe de FLE » (Berthelot, 2011 : 34) car elle va non seulement se préoccuper de développer des compétences à l'écrit, mais aussi d'utiliser les textes littéraires comme documents authentiques. En outre, elle se focalise sur une vision discursive de la langue, c'est-à-dire que n'importe quel discours peut se situer dans une situation de communication et d'interaction. C'est pour cette raison que la littérature est présente dans cette approche méthodologique car « elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives » (2011 : 28). Toutefois, nous pouvons remarquer que l'emploi des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement reste encore traditionnel car, même s'il est considéré comme un support dans certaines leçons, l'approche pédagogique pour l'aborder n'est pas adéquate étant donné qu'il n'y a pas de réflexion didactique sur le fond. En effet, le texte littéraire est envisagé comme un document authentique parmi d'autres et au lieu d'accorder de l'importance à ses spécificités

littéraires, on s'intéresse aux éléments grammaticaux qui caractérisent la situation de communication. En d'autres termes, le texte est un moyen pour inciter à la communication et, la plupart du temps, il est utilisé comme un prétexte pour s'entraîner phonétiquement et grammaticalement.

C'est plutôt à la fin du XX<sup>e</sup> siècle que la méthodologie pour aborder le texte littéraire se voit renouvelée grâce à la dissociation de la littérature et de la linguistique, ce qui favorise une nouvelle approche du texte littéraire centrée sur l'Autre et sur l'interculturalité dans une approche actionnelle.

## 3 Littérature et CECRL

D'emblée, nous pouvons affirmer que, même si le terme *littérature* nous semble très courant et familier, il est difficile à définir. C'est précisément sa complexité qui justifierait l'hétérogénéité des théories qui ont voulu définir ce concept. Son actualisation dans le CECRL n'est venue que bien plus tard.

### 3.1 Définir la littérature

En effet, la signification du terme *littérature* est (re)mise en question tout au long du XX<sup>e</sup> siècle où une prolifération de théories essaient de délimiter ce terme. Citons par exemples les études réalisées par les formalistes russes et les structuralistes tchèques qui seront exploitées plus tard en France par Todorov, Genette ou Barthes. Selon cette théorie, la littérature peut se définir par son caractère formel, c'est-à-dire par la littérarité inhérente des textes littéraires (notion que nous expliquerons plus tard), par son usage caractéristique du langage et par ses spécificités non seulement linguistiques, mais aussi formelles. Pour résumer, la littérature se caractérise par le « traitement spécifique qu'elle réserve au lexique, à la syntaxe, aux rythmes, aux structures narratives, aux figures » (Dufays & al., 1996 : 63) qui permet la *désautomatisation* du langage (ce qui implique un travail de décodage de la part du lecteur pour arriver à comprendre le sens transmis dans le texte littéraire). Elle peut être définie en même temps grâce à l'intertextualité et à la relation étroite existante entre un texte littéraire et d'autres textes publiés antérieurement puisque, dans n'importe quel texte littéraire, il y a des références à d'autres ouvrages dont « la connaissance serait essentielle à la perception de ses effets de sens » (Dufays & al., 1996 : 63). Nous pouvons également remarquer la présence d'autres théories qui désignent la littérature par son caractère référentiel car elle est « une expérience de réalité fictive, ou plus exactement de réalité possible, qui peut mettre en œuvre aussi bien des fictions que des réalités historiques ou psychologiques » (Dufays & al., 1996 : 64). En d'autres termes, la littérature entretient une relation avec le réel puisqu'elle est un moyen pour reproduire la réalité, même si elle la présente de manière fictive.

Toutes ces théories sont remises en cause quelques années plus tard par deux conceptions qui s'intéressent, non pas aux aspects internes du texte littéraire, mais plutôt aux aspects externes (lecteur, auteur, maisons d'édition...). Nous parlons donc de la théorie de la réception et de la considération de la littérature comme une institution. En ce qui concerne la théorie de la réception, nous pouvons remarquer l'importance accordée à la lecture et à la façon dont les lecteurs interprètent les textes littéraires. Cette théorie soutient que la spécificité de la littérature se trouve plutôt à travers la lecture car c'est le lecteur qui donne sens aux textes à travers ses interprétations. Par conséquent, la littérature n'est pas un produit fini car c'est le destinataire qui confère le caractère *littéraire* à une œuvre ou à un texte. Quant à la considération de la littérature comme institution, nous pouvons souligner qu'elle est « un système de normes et de valeurs hiérarchisées » (Godard, 2015 : 35) car elle est un produit de consommation et, en tant que tel, doit suivre les directives d'une hiérarchie (dans ce cas-là, des éditeurs, des maisons



d'édition, des critiques, des membres des académies, des jurys littéraires) qui déterminent ce qui est littéraire de ce qui ne l'est pas. Autrement dit, ce ne sont pas les spécificités formelles ou thématiques qui font qu'un texte est considéré littéraire, mais c'est plutôt le choix établi par les institutions ce qui donne de la valeur aux productions écrites.

Une fois définie la notion *littérature* selon les différentes théories littéraires promues au XX<sup>e</sup> siècle, nous pouvons dès maintenant nous poser la question suivante : qu'est-ce que la littérature dans l'enseignement du FLE ? La littérature apporte de nombreux bénéfices aux apprenants car elle permet de développer non seulement leurs capacités linguistiques et culturelles, mais aussi intellectuelles, interprétatives, discursives, subjectives... En effet, la littérature est non seulement un moyen pour transmettre des informations, mais aussi un espace où les apprenants peuvent se former intellectuellement car :

Au confluent de multiples vecteurs linguistiques, discursifs, culturels, encyclopédiques, idéologiques, etc., la littérature représente [...] autant une source inépuisable d'informations pour les lecteurs que l'occasion pour eux de se former, d'exercer leur capacité à reconnaître ces vecteurs, à les interpréter, à les apprécier, à les combiner, pour qu'ils fassent sens au cours de leur lecture. (Sartre, 1948 : 63)

C'est ainsi que la littérature participe à l'acquisition des *savoirs*, voire des *savoir-faire*, car les apprenants doivent mettre en œuvre toutes leurs connaissances pour comprendre un texte, le décoder et l'interpréter. La littérature est en même temps « un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles » (Cervera, 2009 : 48). Elle peut nous transposer vers d'autres pays, nous aider à changer les représentations culturelles et nous faire connaître des codes qui ne sont pas tout à fait les nôtres. Dans ce sens, la littérature nous permet de rencontrer l'autre et de découvrir la culture d'un pays. La littérature en FLE a donc une fonction pédagogique, sociologique et culturelle importante. C'est pour toutes ces raisons que les textes littéraires ne doivent pas être utilisés comme un prétexte pour saisir les contenus grammaticaux, mais plutôt comme un moyen pour développer la sensibilité, la subjectivité, l'interculturalité. En définitive, la littérature est l'endroit idéal pour acquérir des connaissances de toute sorte et les méthodes d'enseignement des langues devraient en tenir compte.

## 3.2 Texte littéraire et littéarité

Comme nous venons de voir, beaucoup de théoriciens ont essayé de délimiter la littérature à partir des spécificités inhérentes du texte littéraire et à partir des relations que celui-ci entretient avec d'autres textes. Or, qu'est-ce qu'un texte et quelles sont les caractéristiques qui permettent de le considérer comme littéraire ?

D'emblée, nous pouvons affirmer que ce qui permet de dire qu'un texte est littéraire est la *littéarité*. Ce concept, qui apparaît pour la première fois en 1921 grâce à Roman Jakobson et qui le définit comme « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire » (Marghescou, 2009 : 18), a fait l'objet de nombreuses études sans réussir à donner un résultat unanime. Toutefois, il y a eu deux approches qui sont restées jusqu'à nos jours et qu'on pourrait qualifier d'approche interne (centrée sur les spécificités internes du texte littéraire) et d'approche externe (centrée sur l'importance de la lecture des textes littéraires). Si nous nous focalisons sur la première approche, nous pouvons constater que le texte littéraire se caractérise premièrement par sa fonction poétique et par son écart à un référent réel. Selon Jean Peytard, le texte littéraire « serait un document dans lequel la fonction poétique serait dominante par rapport aux autres fonctions, en particulier la fonction référentielle » (1982 : 26). On constate que le discours littéraire s'éloigne de la dénotation sémantique et référentielle pour favoriser la connotation, les interprétations et les ambiguïtés. Ainsi, le message devient un objet esthétique et le lecteur doit porter toute son attention sur sa forme afin de découvrir d'autres nuances linguistiques que la

relation signifiant-signifié ne permet pas d'apercevoir. En d'autres termes, le texte littéraire se sert de la réalité mais la modifie à travers la fiction. D'ailleurs, le sens d'un mot n'est pas forcément celui qui est attribué avec la fonction référentielle mais plutôt un sens symbolique qui peut déboucher sur plusieurs signifiés. Ainsi, le texte littéraire se caractérise également par sa polysémie car « plus le texte est polysémique, plus il est littéraire » (Séoud, 2006 : 48). Cette caractéristique, qui définit la littérarité du discours littéraire, permet non seulement de rendre compte de la pluralité d'interprétations et de l'ambiguïté au moment de comprendre le sens du texte, mais aussi de différencier un texte littéraire de celui qui ne l'est pas. En réalité, le texte littéraire transmet une quantité illimitée de messages car l'énoncé littéraire n'a pas pour but de transmettre un message unique, mais plutôt de faire réfléchir les lecteurs pour qu'ils puissent réaliser - à partir des connotations - plusieurs interprétations et, par conséquent, plusieurs lectures. En outre, nous pouvons remarquer que la polysémie d'un texte littéraire provoque une multiplicité d'interprétations, voire de lectures, car « chaque lecteur a un *regard* différent sur le texte, de cette façon les visions qui en résultent sont plurielles » (Cervera, 2009 : 50). En effet, il y a autant d'interprétations que des lectures possibles car chaque lecteur va tirer des conclusions différentes d'un même texte littéraire étant donné que ce dernier est une « source d'interprétations en nombre également indéfinissable pour chaque lecteur individuel » (Séoud, 2006 : 52).

Si nous nous concentrons maintenant sur la deuxième approche, nous pouvons remarquer que, à partir des années 1970, les théoriciens et critiques littéraires commencent à s'éloigner de l'approche interne promue par les formalistes et les structuralistes pour s'intéresser au processus de décodage fait par le lecteur et à la considération du texte comme objet de lecture. Les premiers pensaient que la littérarité reposait sur le texte lui-même mais pour ces autres auteurs, comme Mircea Marghescou, ce n'est pas le cas, car ils considèrent que la littérarité doit plutôt être cherchée dans la lecture littéraire. En fait, Marghescou affirme que si l'on n'arrivait pas à définir la littérarité, « c'était parce que l'on s'obstinait à la chercher là où, paradoxalement, elle ne pouvait pas être, c'est-à-dire, dans les œuvres elles-mêmes » (2009 : 29). D'ailleurs, il considère que si les signes utilisés par les écrivains ont une valeur symbolique et les lecteurs doivent les interpréter, ceux-ci vont utiliser sans s'en rendre compte un code sémantique, appelé régime de lecture, qui leur permet d'attribuer un ou plusieurs sens au texte ce qui mène à la pluralité des lectures. En même temps, cette pluralité de lectures permet de constater que ce n'est pas le texte qui produit les significations mais plutôt les récepteurs car :

si toutes ces significations historiquement légitimes, si aucune d'entre elles ne peut prouver son adéquation parfaite au texte et rejeter les autres comme étant moins adéquates ou tout à fait inadéquates, il s'ensuit qu'aucune n'est produite nécessairement par le texte lui-même (2009 : 30).

Par conséquent, ce n'est ni la forme linguistique d'un message, ni le texte, qui octroie le sens, mais le lecteur à travers ses lectures. C'est pour cette raison que le rôle du lecteur devient primordial puisque c'est lui qui attribue un ou plusieurs sens au texte à travers ses perceptions et sensations, d'où le fait qu'il y a des théoriciens littéraires qui considèrent le lecteur comme co-auteur car il co-produit le sens et finit l'œuvre que l'auteur a créée.

### 3.3 Compétence littéraire

Nous pouvons dire que le concept de *compétence littéraire* est né lorsque la notion *compétence linguistique* prenait forme grâce à l'approche générativiste.

À cette période, la compétence littéraire était conçue comme l'ensemble de connaissances innées permettant de produire et de comprendre une création littéraire. Néanmoins, les théoriciens et critiques littéraires n'étaient pas satisfaits de cette signification et c'est ainsi que ce concept passe comme d'une connaissance « innée » à quelque chose qui est acquis. En effet, lors des premières ébauches sur la compétence littéraire, celle-ci a été délimitée non

seulement comme une acquisition socioculturelle qui surgit grâce au contact établi entre le lecteur et les œuvres littéraires, mais aussi comme une habilité et comme une faculté qui est en rapport avec la compétence linguistique.

Cette perspective idéaliste a prévalu jusqu'aux années 1990, mais grâce aux contributions de la théorie de la réception et de la pragmatique linguistique, la compétence littéraire commence à être considérée non pas comme une habilité innée, mais comme une capacité qui surgit à travers l'acte et l'expérience de lecture. Selon Antonio Mendoza, on ne peut pas parler de compétence littéraire sans faire appel à l'acte de lecture car c'est ce qui permet d'acquérir des stratégies et des savoirs nécessaires pour développer la compétence littéraire. De cette façon, la lecture est l'un des composants indispensables de la compétence littéraire car les lecteurs arrivent à mieux décoder les sens du texte, ainsi qu'à établir des relations et des assimilations entre les différentes productions littéraires s'ils lisent. Néanmoins, lire signifie décoder, comprendre, interpréter. Donc, l'interprétation est également importante car c'est elle qui permet de saisir les différents sens évoqués dans un texte ou dans une œuvre. Par ailleurs, les connaissances intertextuelles du lecteur jouent un rôle essentiel dans le développement de la compétence littéraire car, grâce à celles-ci, le lecteur est capable de distinguer et d'apercevoir les rapports qu'un texte entretient avec d'autres textes. En effet, quand un lecteur lit, il se sert de l'intertextualité pour sélectionner des référents déjà connus afin de percevoir les relations entre les documents littéraires et les associer. Par conséquent, la compétence littéraire se traduirait par les connaissances et les savoirs cumulés dans l'*intertexte* du lecteur, que cela soit grâce à l'expérience de lecture ou grâce à l'apprentissage des textes littéraires.

D'autre part, Yves Citton affirme que la compétence littéraire « consiste à savoir faire jouer la lettre d'un texte pour en tirer des interprétations intéressantes » (2009 : 9). Les interprétations, selon lui, permettent de transposer les références, les textes ou les phrases d'une époque à une autre grâce aux rapports ou aux différences qui distinguent les œuvres. Pour ce faire, le lecteur va sélectionner un élément du texte pour ensuite, le mettre en rapport avec un autre référent qu'il a déjà lu et ainsi, tirer une signification différente. De cette manière, la compétence littéraire ne signifie pas établir une compréhension directe du texte, mais plutôt « *apprendre à ne pas comprendre les textes qu'on lit, c'est-à-dire à ne pas tomber dans les significations (les alternatives, les paradigmes) à travers lesquels on est amené à réagir à eux de façon spontanée et immédiate* » (2009 : 10). Dans la même idée, pour François Quet, la compétence littéraire « pourrait se résumer à cette capacité de faire parler les textes, de faire proliférer leur(s) signification(s) dans le contexte qui est aujourd'hui celui de chaque lecteur » (2015 : 62). Mais, pour ce faire, il est alors nécessaire de laisser de côté l'enseignement littéraire traditionnel qui amène les apprenants à tirer une interprétation unique et valable car la lecture est forcément liée à l'expérience personnelle de chaque individu. Autrement dit, la subjectivité du lecteur est indispensable pour la lecture littéraire car, comme nous avons dit auparavant, c'est le lecteur qui octroie les sens d'un texte et qui l'achève. Alors, il faudrait favoriser et valoriser les réflexions, les interprétations et les impressions de nos apprenants si on veut faire d'eux des lecteurs compétents.

### 3.4. Et dans le CECRL ?

Après avoir évoqué la place de la littérature dans l'histoire des méthodologies et défini le champ du texte littéraire, nous nous sommes demandé comment elle est prise en compte dans CECRL ?

D'emblée, nous pouvons constater que la première référence portant sur la littérature et sur les textes littéraires apparaît dans le chapitre 3, plus concrètement dans les descripteurs par niveaux. Nous sommes assez surprises car, en ce qui concerne l'utilisateur élémentaire, nous ne trouvons absolument aucun renvoi à l'apprentissage de la littérature. En fait, c'est à partir du niveau B2 que l'on parle pour la première fois du texte littéraire car, dans la partie de compréhension en lecture, nous trouvons : « Peut comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Nous voyons donc, grâce à cette citation, que la littérature classique est exclue dans le CECRL, car l'accent est mis sur les œuvres dites contemporaines et non pas sur les œuvres



classiques. Si nous continuons à regarder le tableau des descripteurs, nous pouvons souligner que dans le niveau C1 les apprenants peuvent non seulement comprendre un texte littéraire long et difficile, mais aussi différencier les nuances concernant le style car nous trouvons : « Peut comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ». Pour le niveau C2, l'apprentissage est évidemment plus complexe puisque les apprenants doivent aussi bien être capables de lire une œuvre littéraire sans effort que distinguer le fond et la forme tel que nous pouvons le percevoir dans : « Peut 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 ». Par rapport à la production écrite d'un texte littéraire, nous pouvons remarquer qu'elle n'est pas du tout évoquée dans la partie d'expression écrite correspondante à chaque niveau, c'est-à-dire que les apprenants doivent être capables d'écrire un article, un essai, un résumé ou une lettre, mais il n'y a absolument aucun renvoi à l'écriture créative.

La deuxième référence que l'on trouve sur la littérature apparaît dans le chapitre 4, dans le sous-chapitre 4.3.5 portant sur l'utilisation esthétique et poétique de la langue. En effet, le *CECRL* remarque l'importance sur le plan éducatif d'utiliser la langue pour le plaisir, mais aussi pour rendre compte de ses capacités poétiques et esthétiques. Pour ce faire, les membres du Conseil de l'Europe ont conçu plusieurs activités, qualifiées d'esthétiques, qui peuvent être orales ou écrites et qui peuvent aller de la production et de la réception à l'interaction et la médiation. Parmi toutes ces activités, nous pouvons citer le chant, la réécriture d'histoires, la lecture et écriture de textes d'imagination comme les bandes dessinées ou les romans photos, le théâtre, la lecture et écriture des textes poétiques et narratifs et enfin la représentation et la visualisation d'un récital ou d'un opéra. Nous pouvons entrevoir que le *CECRL* fait donc allusion aux genres littéraires, même si le corpus est assez vaste car il évoque non seulement ceux qui sont canoniques comme le roman, la poésie ou le théâtre, mais aussi la chanson et la paralittérature. Par ailleurs, le *CECRL* mentionne aussi le fait de mettre en relief non seulement la littérature nationale, mais aussi étrangère car celle-ci est « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (2001 : 47). D'ailleurs, il montre que les études littéraires permettent de développer de nombreuses compétences chez les apprenants, non seulement esthétiques, mais aussi pédagogiques, intellectuelles, émotionnelles, linguistiques et socioculturelles. C'est pour toutes ces raisons que les enseignants doivent aussi bien essayer d'exploiter la littérature en classe de FLE qu'accorder de l'importance « à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner » (2001 : 11).

Entre la version 2001 du *CECRL* et la version complémentaire de 2018, on retrouve peu d'éléments centrés sur la littérature. Cette dernière est présente dans seulement six descripteurs dont trois ont été complétés : compréhension générale de l'écrit, comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos, écriture créative et trois ont été créés : Lire comme activité de loisir, exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature), analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature).

Dans chacun des descripteurs, la littérature ne constitue pas le centre d'intérêt exclusif, elle est davantage située à la marge dans des descripteurs à vocation généraliste. La plupart des descripteurs réservent la compétence littéraire à des utilisateurs expérimentés (C1 et C2) dotés de compétences expertes et enclins à un entraînement sur des tâches complexes.

La compréhension de romans simples arrive au niveau B1 et les poèmes et chansons en B2 comme activité de loisir. L'écriture de poèmes courts et simples arrive en A2 comme écriture créative. Dès le niveau A2, l'apprenant est capable d'exprimer ses sentiments sur une œuvre littéraire de façon élémentaire.

Il ressort que les contours de la littérature exprimés dans les descripteurs des deux versions du *CECRL* sont flous et peu précis. Nulle part il n'est fait mention de la littérarité de manière explicite comme si cette ressource pour l'apprentissage de la langue-culture devait se limiter seulement à des caractéristiques communes à tous les documents littéraires ou non. Pourtant l'introduction des deux nouveaux descripteurs relatifs aux textes créatifs laissait présager une ouverture à la prise en compte des spécificités des textes littéraires.

En définitive, nous pouvons dire que la littérature est quand même intégrée dans le *CECRL*, même si elle est peu présente dans les premiers niveaux. En réalité, elle fait partie des savoirs

socioculturels que les apprenants doivent maîtriser car il ne suffit pas d'apprendre une langue sans s'imprégner de la culture. Et la littérature est, à notre avis, l'un des meilleurs outils pour rendre compte des pratiques culturelles.

## 4 La littérature dans *Entre nous* et *Alter ego +*

Pour aller plus avant dans notre analyse de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons analysé deux ensembles pédagogiques, *Entre nous* et *Alter ego +*, des niveaux A1 à B2, soit chacun quatre volumes.

### 4.1 Méthode de langue *Entre nous*

#### 4.1.2 *Entre nous 1*, niveau A1

La présence des textes littéraires est inexistante car nous n'avons trouvé ni texte littéraire, ni activité qui les exploitent. Néanmoins, nous nous sommes aperçues que les concepteurs de ce manuel ont voulu mettre en relief quelques références littéraires car, dans la première page de chaque unité, nous voyons des citations de divers auteurs français qui servent à introduire le thème de l'unité. Néanmoins, ces références littéraires ne sont qu'un prétexte pour travailler le développement des compétences langagières et l'acquisition de compétences grammaticales puisque les activités qui sont mises en rapport ne se focalisent pas sur les auteurs ou sur les œuvres elles-mêmes, mais plutôt sur le fait de pratiquer la présentation et le métier de quelqu'un et la description du caractère.

#### 4.1.3 *Entre nous 2*, niveau A2

Contrairement au manuel du niveau A1, *Entre nous 2* intègre plus de textes littéraires car nous en avons trouvé quatre, écrits par des auteurs français et exploités d'ailleurs en relation avec l'unité 4.

Néanmoins, les propositions d'exploitation des textes littéraires ne développent pas du tout la compétence littéraire car les différentes activités proposées ne travaillent pas le décodage de sens, les relations ou assimilations de ces extraits avec d'autres, les connotations, l'interprétation et la subjectivité des apprenants, le regard critique qu'ils peuvent porter sur l'extrait... En effet, celles-ci se centrent plutôt sur la compétence langagière (dans le cas des trois premiers textes) et sur l'acquisition de la compétence linguistique (dans le cas du dernier texte), car ce qui compte est que les apprenants développent la compréhension écrite et la production orale, ainsi que leur capacité à distinguer et à conjuguer deux temps verbaux (l'imparfait et le passé composé).

Nous pouvons observer que les spécificités littéraires ne sont pas du tout mises en valeur car seulement une activité se focalise sur les éléments internes d'un extrait : celle de la carte mentale. Les autres activités oublient complètement les caractéristiques inhérentes du texte littéraire car nous ne voyons absolument aucun renvoi à la forme, au langage littéraire, à la fonction poétique, à la polysémie, à l'interprétation des sens, aux figures de style, à l'intertextualité, aux émotions que ce texte peut susciter chez les apprenants.

#### 4.1.4 *Entre nous 3*, niveau B1

La présence des textes littéraires n'est pas plus élevée que dans le niveau A2 ; nous en avons trouvé le même nombre, quatre extraits, écrits également par des auteurs français.

Les propositions d'exploitation des textes littéraires ne travaillent quasiment pas la compétence littéraire, seulement une question de compréhension de l'extrait *Le Petit Nicolas* aborde l'interprétation et le décodage, celle où les apprenants doivent indiquer l'âge des personnages ainsi que les éléments qui permettent de le deviner. Les autres activités ne se focalisent ni sur ces deux aspects-là, ni sur l'intertexte du lecteur, ni sur l'intertextualité, ni sur le développement de l'esprit critique des apprenants. La compétence langagière se voit donc favorisée puisque, dans toutes les activités, l'accent est mis sur la réception d'un texte (les trois premiers à peine exploités) et sur la production, qu'elle soit écrite (dans le cas du premier texte) ou orale (dans le cas des extraits de Daniel Pennac). En outre, nous avons observé que certaines activités servent à développer la compétence linguistique (comme c'est le cas de l'activité du plus-que-parfait à partir du texte de Cédric Gras) et la compétence culturelle et interculturelle des apprenants (dans les dernières activités de deux extraits de Daniel Pennac).

En ce qui concerne les spécificités littéraires, nous avons pu percevoir qu'elles sont complètement absentes car seulement deux questions ouvertes du quatrième extrait se centrent sur l'interprétation et les modes de narration : celles où il faut dire qui parle dans l'extrait et celle où il faut indiquer l'âge des personnages et les éléments qui permettent de le deviner. Le reste des activités oublie complètement les caractéristiques inhérentes du texte littéraire car nous ne trouvons aucune référence à la structure narrative, au langage littéraire, à la fonction poétique, à la polysémie, aux connotations, à l'interprétation des sens, aux figures de style, aux relations que ces textes entretiennent avec d'autres.

#### 4.1.5 *Entre nous 4*, niveau B2

Par rapport à l'analyse de la méthode *Entre nous 4*, nous avons pu remarquer sans réelle surprise que ce manuel correspondant au niveau B2 du CECRL est celui qui présente le plus grand nombre de textes littéraires.

Nous en avons trouvé neuf, mais la plupart d'entre eux sont écrits par des auteurs français, il y a seulement un auteur francophone parmi les neuf extraits proposés. Par rapport aux activités de communication langagière, la compétence littéraire n'est quasiment pas travaillée, car dans trois extraits (le premier, le septième et le neuvième), elle est complètement absente et dans les autres, elle n'est pas assez mise en valeur. Par exemple, dans les textes d'Anna Gavalda, il y a seulement deux activités qui l'exploitent (celle concernant la question ouverte où les apprenants doivent interpréter l'absence de communication entre les deux personnages et celle où les apprenants doivent créer leur propre récit) ; dans le texte de Magyd Cherfi, elle est développée grâce au décodage des figures de style mais ce n'est qu'une excuse pour introduire les exercices d'entraînement et systématisation du point de grammaire ; dans le quatrième et septième extrait, elle n'est travaillée que dans la dernière activité (celle où les apprenants doivent mettre en place toutes leurs connaissances littéraires et toutes leurs techniques rédactionnelles afin d'écrire leur propre texte) ; et dans le cinquième, elle n'est valorisée que deux fois grâce au décodage des phrases pour trouver les champs lexicaux et grâce à l'activité où les apprenants se servent de leurs intertextes pour citer un autre livre. Les autres activités liées à ces extraits n'exploitent ni le décodage de sens, ni les interprétations, ni l'intertexte des apprenants, ni leur capacité critique, analytique et subjective. Même si certaines activités se focalisent sur la compétence littéraire, la plupart d'entre elles privilégient la compétence langagière car ce qui compte est que les apprenants soient capables de comprendre un texte et de s'exprimer à l'oral sur des sujets qui sont liés ou bien à la thématique présentée dans le texte, ou bien à celle de l'unité.

Par ailleurs, nous avons pu constater que les spécificités littéraires ne sont pas beaucoup exploitées car seulement trois activités les ont mises en relief : celle du quatrième texte où les apprenants travaillent le décodage du langage littéraire grâce à l'explication des figures de style et celles du sixième texte où les apprenants doivent exprimer les sentiments éprouvés à travers la lecture et où ils doivent décoder les phrases pour repérer les champs lexicaux. Le reste des activités ne fait pas du tout référence à la forme interne du texte, à la polysémie, aux connotations, au langage littéraire, à l'intertextualité, aux émotions que ce texte peut susciter

chez les apprenants, ce qui est vraiment étonnant puisque certaines pages étaient qualifiées sous le terme Littérature pour indiquer que c'est précisément le domaine que les apprenants allaient aborder. Les diverses propositions d'exploitation de ces textes pourraient travailler beaucoup plus les caractéristiques inhérentes de chaque extrait en particulier.

#### 4.1.5 Synthèse sur la littérature dans *Entre nous*

Lorsque nous avons envisagé de réaliser cette étude, nous nous attendions à ce que la présence des textes littéraires soit liée au niveau de la langue. En d'autres termes, plus les apprenants maîtriseraient la langue française, plus les textes littéraires seraient présents et exploités dans les manuels. Comme nous avons pu observer dans cette analyse, les textes littéraires sont complètement absents dans le niveau A1 et, au fur et à mesure que les apprenants acquièrent une meilleure maîtrise du français, ils sont plus présents. En effet, le niveau B2 est celui qui aborde le plus grand nombre de textes littéraires, étant donné que les apprenants ont précédemment acquis les compétences nécessaires pour pouvoir les étudier. Cependant, nous nous sommes aperçues que le niveau B1 n'exploite pas plus de textes littéraires que le niveau A2 car tous les deux présentent le même nombre de textes : quatre.

En outre, nous avons considéré que les manuels proposeraient plutôt des activités d'exploitation du texte littéraire privilégiant l'acquisition de la compétence langagière au détriment de la compétence littéraire, car l'accent ne serait mis ni sur les spécificités littéraires (langage littéraire, fonction poétique, polysémie, intertextualité, etc.) ni sur le décodage, les connotations, l'interprétation, l'intertexte du lecteur/apprenant... Comme nous avons pu observer tout au long de notre analyse, la compétence langagière est beaucoup plus développée que la compétence littéraire car cette dernière est complètement oubliée dans le niveau A2, quasiment inexistante dans le niveau B1 (seulement une activité la travaille) et pas suffisamment exploitée dans le niveau B2 (seulement 7 activités la mettent en valeur). D'ailleurs, nous avons pu constater que toutes les composantes de la compétence littéraire ne sont pas abordées dans la même activité car quelques-unes se centrent sur le décodage de sens et les interprétations, et d'autres sur l'intertexte des apprenants, sur leur regard critique, sur leurs connaissances littéraires et rédactionnelles. En même temps, nous avons pu remarquer que presque toutes les propositions qui exploitent et qui accompagnent les textes littéraires favorisent, d'une façon ou d'une autre, la réception et la production. Le texte est exploité non pas pour aborder ses spécificités littéraires mais plutôt comme prétexte pour améliorer : 1) la compréhension écrite, travaillée grâce aux questions de compréhension ouvertes ou à items fermés et limitée à la compréhension globale et à la lecture référentielle sans vraiment mettre en relief les connotations, le décodage, l'interprétation et la subjectivité des apprenants ; 2) la production orale, mise en pratique à travers les réponses à des questions ouvertes, les tâches groupales où les élèves doivent faire des recherches et présenter les informations trouvées et les activités où ils doivent s'exprimer, justifier, donner leur avis, parler des aspects culturels de leur pays, etc. ; 3) la production écrite, mais seulement dans certains cas, grâce à l'activité d'écriture de textes qui soient en relation ou bien avec le style de l'auteur, ou bien avec la thématique de l'extrait. De plus, nous avons pu voir que la dynamique d'exploitation des textes littéraires est presque la même car ou bien les apprenants lisent directement les extraits, répondent aux questions de compréhension et effectuent les activités de production orale et production écrite, ou bien ils réalisent avant des activités de pré-lecture permettant d'introduire le sujet (questions ouvertes pour parler de la thématique qui sera exploitée dans l'extrait, documents visuels/écrits plus quelques questions ouvertes, lecture de la présentation de l'auteur, lecture du titre, observer la couverture et faire des hypothèses...). De surcroît, nous avons pu observer que les activités qui exploitent vraiment les différents extraits ne sont pas assez nombreuses car nous avons trouvé un nombre considérable d'activités qui accompagnent les textes par le fait de traiter la même thématique mais qui, en revanche, n'abordent pas du tout leur contenu. Nous parlons ici de certaines activités de production orale, des exercices d'acquisition et systématisation d'un contenu grammatical, de certaines tâches groupales où les apprenants doivent faire des recherches sur un sujet en particulier et le présenter en classe.

Ainsi, nous pouvons affirmer que le choix des textes illustre parfois les phénomènes langagiers enseignés dans la leçon, la thématique ou les objectifs des unités didactiques. En fait, il pourrait y avoir une relation entre la localisation des textes et les compétences qui vont être travaillées dans chaque extrait car s'ils sont situés au début des unités (dans la partie *Découverte/Premiers textes*), ils vont être utilisés pour introduire le contenu de l'unité ; s'ils sont situés au milieu de l'unité (dans la partie *Observation et entraînement*), ils servent à introduire le contenu grammatical en contexte ; s'ils sont situés à la fin de l'unité (dans la partie *Regards culturels*), ils sont considérés souvent comme un moyen pour compléter les connaissances culturelles et sociologiques des apprenants ; et s'ils sont situés à la fin du manuel (dans la partie *Exercices*), ils sont souvent exploités comme prétexte pour saisir et réemployer le contenu grammatical. Par conséquent, la place accordée à la compétence littéraire est limitée car le texte est considéré et exploité comme un autre document authentique, d'où le fait que la plupart des activités ne prennent pas en compte les caractéristiques inhérentes du texte littéraire.

Finalement, nous aimerions souligner que les manuels de la méthode de langue *Entre nous* privilégient la littérature française et oublient complètement qu'il y a d'autres auteurs venant d'ailleurs qui écrivent aussi en français car, parmi les dix-sept extraits proposés, seulement un est écrit par un auteur francophone (celui de Tahar Ben Jelloun dans le niveau B2).

## 4.2 Méthode de langue *Alter ego* +

### 4.2.1 *Alter ego* + 1, niveau A1

La présence des textes littéraires est presque inexistante car nous avons trouvé seulement un poème, écrit d'ailleurs par une écrivaine française : *Sept couleurs magiques* de Mymi Doinet, exploité à la fin du dossier 7 (p. 149) dans la partie « Carnet de voyage ». Si nous analysons les propositions d'exploitation de ce poème, nous pouvons dire qu'elles se focalisent aussi bien sur la réception que sur la production car les apprenants doivent, d'une part, lire le texte et réaliser deux activités de compréhension (proposer un autre titre et associer les couleurs avec trois items différents), et d'autre part, rédiger un petit poème comme celui du modèle. Cette dernière activité permet de développer non seulement la compétence de production écrite chez les apprenants, mais aussi leur créativité et leur compétence littéraire puisqu'ils doivent saisir les traits stylistiques et la forme du texte pour pouvoir ensuite créer leur propre poème.

À la page 129, nous trouvons une activité mise en rapport avec la littérature mais cette fois-ci, elle n'aborde pas de références littéraires mais plutôt la création d'un poème personnel. Ainsi, cette activité permet non seulement de travailler un objectif pragmatique (caractériser un lieu), mais aussi littéraire car les apprenants découvrent une figure de style, les métaphores, et développent leur sensibilité, en plus de leur créativité.

La littérature est peu présente dans ce manuel, et encore moins les textes littéraires, car parmi les 9 dossiers qui le composent seulement deux s'intéressent à la mettre en valeur. D'ailleurs, nous avons pu observer que le poème proposé n'est pas exploité avec le but premier de développer la compétence littéraire des apprenants, mais plutôt les connaissances linguistiques. Il est utilisé comme prétexte pour illustrer et travailler un contenu et non pas pour découvrir ses spécificités littéraires.

### 4.2.2 *Alter ego* + 2, niveau A2

Le manuel *Alter ego* + 2 présente plus de textes littéraires que le précédent car nous avons trouvé deux textes écrits par deux auteurs français et un texte écrit par deux auteurs canadiens.

Dans les propositions d'exploitation des textes littéraires, la compétence littéraire n'est quasiment pas travaillée par rapport à la compétence langagière. En effet, presque toutes les



activités se focalisent d'une façon ou d'une autre sur la réception/production et seulement trois activités du premier texte permettent de travailler la compétence littéraire, celle où les apprenants doivent se servir de leur intertexte pour citer d'autres auteurs et celles où on valorise leur esprit critique. Les activités liées aux extraits *Pas si fous, ces Français !* et *Kiffe kiffe demain* ne font absolument aucun renvoi au décodage de sens, aux interprétations, à l'intertexte des apprenants, à leur capacité critique, analytique et subjective. Il semble que le plus important ce n'est pas de faire découvrir aux apprenants le plaisir de la lecture ou de les inciter à chercher au-delà des mots, mais qu'ils soient capables de comprendre un texte écrit et de s'exprimer à l'oral sur des sujets liés à sa thématique, bref, qu'ils acquièrent les éléments de base pour pouvoir communiquer.

Les apprenants ne cherchent pas au-delà de la fonction référentielle et ne réalisent pas un travail de décodage étant donné que l'accent est mis sur la compréhension globale du texte. Comme nous avons souligné à plusieurs reprises, les textes ne sont pas exploités pour rendre compte de leurs particularités ou pour développer l'esprit critique et analytique, mais plutôt comme un autre document authentique permettant de mettre en pratique les différentes compétences langagières, d'où le fait que les spécificités littéraires sont également presque absentes dans ces propositions d'exploitation.

### 4.2.3 *Alter ego + 3*, niveau B1

Le manuel *Alter ego + 3* propose plus de textes littéraires que les manuels précédents car nous avons trouvé un total de dix-huit extraits.

Si nous analysons les propositions d'exploitation, nous pouvons observer que la compétence langagière est beaucoup plus développée que la compétence littéraire car cette dernière est complètement absente aussi bien dans la partie « S'exercer » que dans les activités concernant les pièces de théâtre et elle est peu travaillée dans les autres textes. Les activités qui permettent de la mettre en œuvre sont toujours celles de production écrite où les apprenants doivent rédiger la suite de l'histoire, celles de production orale où ils font des rapports avec la littérature de leur pays et certaines activités de compréhension écrite qui sont liées au décodage du langage littéraire. Ces dernières propositions ne sont pas assez nombreuses car la plupart des questions de compréhension se centrent sur la lecture globale et ne mettent pas en relief l'interprétation et l'appréciation du texte.

Par rapport aux spécificités littéraires, nous pouvons dire qu'elles sont tout de même mises en valeur dans les propositions d'exploitation des textes de la partie « Ouvertures » car nous trouvons toujours une ou plusieurs activités qui permettent de les travailler. Par exemple, dans un conte de Charles Perrault, les apprenants se servent de l'intertextualité pour trouver une histoire semblable à celle de *Cendrillon* mais dans leur pays d'origine. Dans un extrait d'Albert Camus, ils décodent le langage littéraire pour interpréter les sentiments éprouvés par les élèves envers leur maître. Dans un extrait de Georges Perec, ils se centrent d'une part sur le langage littéraire pour relever les termes qui soulignent l'étroitesse de la vie des personnages et la phrase qui insiste sur la proximité des tentations et, d'autre part, sur l'interprétation pour expliquer le titre, le sous-titre et l'effet recherché par l'énumération des quartiers. Un texte de Jules Verne permet de travailler également les spécificités littéraires car les apprenants doivent indiquer qui est l'auteur, quel est le titre de l'œuvre et le genre littéraire et en plus, travailler le décodage du langage littéraire dans la deuxième et troisième activité. Dans un poème de David Diop, nous trouvons aussi un travail centré sur le décodage des vers car les apprenants doivent bien interpréter le poème pour pouvoir dire quel est l'événement historique évoqué et pour relever la partie qui exprime le bonheur et la souffrance. Dans un texte de Fred Vargas, les spécificités littéraires sont à nouveau présentes car les apprenants expliquent quelles sont leurs impressions après la lecture de ce passage et ils se servent de l'intertextualité et de leurs connaissances littéraires pour comparer l'attitude des personnages du roman policier avec celle de l'extrait. Enfin, les propositions liées à un texte de Pierre Boulle permettent aussi de mettre en relief une spécificité littéraire car les apprenants découvrent la forme du récit grâce à l'activité où ils doivent savoir de quel type de roman il s'agit.

#### 4.2.4 *Alter ego + 4*, niveau B2

*Alter ego + 4*, qui correspond au niveau B2 du CECRL, présente moins de textes littéraires que celui du niveau B1 mais, en revanche, il met plus en relief la littérature francophone car parmi les neuf extraits exploités, quatre sont écrits par des auteurs de la francophonie.

Les propositions d'exploitation des neuf extraits favorisent le développement de la compétence langagière car les apprenants travaillent aussi bien la réception que la production. Néanmoins, cela ne veut pas dire que la compétence littéraire ne soit pas développée car pour presque tous les textes, sauf pour celui de Chahdortt Djavann, nous avons trouvé des activités centrées sur la compétence littéraire. Elles sont moins nombreuses que celles qui développent la compétence langagière et toutes ses composantes ne sont pas exploitées dans la même activité étant donné que quelques-unes favorisent le décodage et l'interprétation et d'autres se focalisent sur l'intertexte des apprenants ou sur les connaissances littéraires concernant l'auteur, le genre littéraire ou la structure du récit, mais, au moins, la plupart des propositions la prennent en considération car, même dans les questions centrées sur le vocabulaire, qui normalement servent à travailler la compétence linguistique, nous trouvons un travail centré sur la compétence littéraire ; ce qui n'est pas le cas dans les autres manuels.

C'est peut-être pour cette raison que le contenu des textes, les informations fournies par ceux-ci et les spécificités littéraires sont bien plus mis en relief car, d'une part, les activités qui n'exploitent que le texte sont plus nombreuses et, d'autre part, presque la totalité des propositions permettent non seulement d'aborder le contenu global, mais aussi de se focaliser sur certains passages afin d'approfondir, de décoder et interpréter le sens, de découvrir la structure des extraits... ce qui permet de réutiliser les informations et de découvrir certaines caractéristiques inhérentes aux textes littéraires présentés.

En définitive, nous pouvons dire que des quatre manuels analysés, *Alter ego + 4* est celui qui exploite le mieux les textes littéraires, car il présente plus d'activités centrées sur le contenu du texte et non pas sur des sujets qui n'ont rien à voir avec celui-ci. Le plus important est que toutes les propositions abordent directement ou indirectement les spécificités littéraires et la compétence littéraire.

#### 4.2.5 Synthèse sur la littérature dans *Alter ego +*

D'abord, nous pouvons constater que contrairement aux manuels *Entre nous*, les manuels *Alter ego +* ne présentent pas plus de textes littéraires en fonction du niveau car nous voyons un décalage entre les deux manuels du niveau Indépendant. En effet, même si *Alter ego + 3* présente plus d'extraits que les niveaux précédents, le manuel correspondant au niveau B2 exploite deux fois moins de textes que le niveau B1.

Par rapport au développement de la compétence littéraire, nous pouvons affirmer que la compétence langagière est plus développée que la compétence littéraire, car cette dernière est presque inexistante dans le niveau A1 (seulement une activité la travaille), complètement oubliée dans le niveau A2 (seuls trois activités se centrent sur celle-ci) et pas suffisamment exploitée dans le niveau B1 (seulement certaines activités concernant les textes situés dans la partie « Ouvertures » la mettent en valeur). En revanche, nous avons pu remarquer que le manuel correspondant au niveau B2 l'exploite beaucoup plus car dans presque tous les textes, sauf un, nous avons trouvé des activités centrées sur la compétence littéraire. Nous pouvons aussi souligner que la plupart des propositions qui abordent et qui accompagnent les textes littéraires privilégient, directement ou indirectement, la réception et la production car l'accent est toujours mis sur : 1) l'amélioration de la compréhension écrite grâce à la lecture des extraits, aux questions de compréhension ouvertes ou à items fermés, aux activités de repérage et aux questions de vocabulaire ; 2) la pratique de la production orale à travers les réponses à des questions ouvertes, les tâches où les apprenants doivent présenter un contenu en classe, et les

activités où ils doivent échanger, justifier, donner leur avis, parler des aspects culturels de leur pays, etc. ; 3) la progression de la production écrite grâce à l'activité d'écriture qui est en rapport ou bien avec le contenu du texte, ou bien avec la thématique de celui-ci. En outre, la dynamique d'exploitation des textes littéraires est à peu près similaire car ou bien les apprenants lisent directement les extraits, réalisent les activités liées à la compréhension et effectuent celles de production orale et/ou écrite, ou bien ils réalisent préalablement des activités de pré-lecture qui permettent d'introduire le sujet comme par exemple observer la couverture et faire des hypothèses, lire la présentation de l'auteur ou de l'œuvre, lire et interpréter le titre. D'ailleurs, nous pouvons dire que la plupart des activités ne permettent pas d'approfondir les sens du texte car, même si les apprenants doivent décoder certains passages, la lecture n'est pas souvent basée sur l'interprétation et l'appréciation. En d'autres termes, les apprenants travaillent la fonction référentielle étant donné que l'accent est mis sur la compréhension globale. C'est pour cela que les textes littéraires ne sont pas vraiment exploités pour mettre en relief leurs particularités ou pour développer les connaissances littéraires des apprenants et leur esprit critique et analytique, mais plutôt comme un autre document authentique qui se prête à améliorer les diverses compétences langagières.

Enfin, nous aimerions signaler que dans l'ensemble de la méthode *Alter ego +*, la littérature française est favorisée par rapport à la littérature francophone car, parmi les trente extraits parus dans l'ensemble des manuels, seuls sept sont écrits par des auteurs francophones ce qui est surprenant car normalement, cette méthode met en relief la francophonie et la diversité culturelle. Mais il apparaît qu'en ce qui concerne les textes littéraires, cette option n'a pas été retenue.

## 5 Conclusions & Propositions

Cette étude a montré la prise en compte fluctuante de la littérature dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes en France. Après une mise au point sur les concepts faisant partie du champ de la littérature, nous nous sommes focalisées sur la période actuelle en interrogeant le *CECRL* et ses déclinaisons dans deux méthodes de FLE destinées à des publics d'apprenants non francophones pour examiner la place réservée à la littérature ainsi que les exploitations pédagogiques qui ont été élaborées par les auteurs. Nous avons constaté que les textes littéraires étaient peu nombreux aux niveaux A1 et A2 mais un peu plus présents aux niveaux B1 et B2, à croire que ce type de documents riches culturellement requiert un haut degré de maîtrise de la langue et demeure hermétique aux apprenants débutants. Ce constat est à mettre en relation avec la place accordée à la littérature dans le *CECRL* où les descripteurs sont relativement limités en matière de textes littéraires et de littérarité. Quel que soit le niveau, il semble que les documents littéraires remplissent avant tout une fonction de documents authentiques exploités comme corpus pour acquérir les aspects formels de la langue-culture cible et travailler la fonction référentielle, laissant de côté la fonction poétique du langage qui est pourtant l'essence même de la langue littéraire. Ce paradoxe contribue peu à légitimer les productions littéraires en classe quel qu'en soit le genre, même si quelques chercheurs contribuent à réhabiliter enfin cette compétence dans l'enseignement/apprentissage de la langue-culture en FLE au XXI<sup>e</sup> siècle.

A notre modeste niveau, nous avons élaboré deux descripteurs relatifs à l'approche du texte littéraire en classe de FLE, l'un pour les compétences littéraires générales et l'autre orienté vers l'approche de la littérarité dans des situations interculturelles. Nous soumettons ces descripteurs à votre réflexion (voir Annexe). Nous souhaitons que ces propositions incitent les enseignants, les auteurs de manuels, les rédacteurs de curriculum et les décideurs en charge des politiques linguistiques à revisiter la prise en considération de la littérature, cette ressource si riche en langue-culture, ce vecteur d'échanges, qui ne se limite plus au patrimoine hexagonal mais à l'espace francophone à l'heure de la mondialisation.

## En réponse aux débats de la salle

*La question soulevée par nos collègues est essentielle pour nous enseignants universitaires hors de France, car l'enseignement de la littérature fait partie des attendus des formations que nous proposons aux étudiants.*

*Doit-on intégrer l'étude de la littérature dès le début de l'enseignement du français ?*

Notre première réaction serait de répondre que la littérature trouve pleinement sa place dès le début de l'apprentissage du français. Tout est dans la sélection des productions littéraires pour la classe. Par exemple, les haïkus peuvent être une excellente entrée de par leur aspect concentré et la liberté de leurs formes et de leurs contenus. Des poèmes et de courts extraits permettent un premier contact avec la littérature de la langue cible. Au niveau A, l'apprenant ne doit pas comprendre le sens dans son intégralité, il est seulement sensibilisé à ce type de documents et à leur musicalité. Pour l'enseignant, c'est une tâche complexe.

D'ailleurs, pour la rédaction des descripteurs proposés, nous avons eu plus de difficultés pour décrire et verbaliser les compétences des premiers niveaux que pour les niveaux plus avancés. On peut aussi s'interroger sur l'usage limité des textes littéraires dans les méthodes de niveaux A1 et A2. D'un autre côté, tout dépend aussi des objectifs des apprenants : celui qui veut voyager en pays francophones n'aura pas les mêmes besoins que celui qui se destine à l'enseignement ou à la traduction.

*Doit-on privilégier la compréhension ou l'expression littéraire ?*

La question est complexe... L'une ou l'autre ne sont pas à privilégier, l'une permet de développer l'autre, elles sont en résonance et en complémentarité. Tout dépend du niveau des apprenants, de leur sensibilité littéraire, de la place de la littérature dans leur culture d'origine, de la culture d'apprentissage du pays et aussi de l'objectif du cours.

*Quelles relations doit-on instaurer avec l'étude de la littérature nationale de nos étudiants ?*

Il ne faut pas bannir ni nier le bagage littéraire des apprenants, car ils ont déjà des connaissances dans leur langue d'origine et ils peuvent établir des relations entre les deux.

Peut-être faudrait-il faire réfléchir les étudiants en les exposant à la littérature cible pour établir des passerelles entre les deux, et développer ainsi leur intertexte. Il s'agit de montrer que dans chaque langue il existe une littérature et initier une démarche réflexive peut également favoriser la motivation.

*Quelles sont les relations de l'étude de la littérature et de la formation à la traduction ?*

En général, les formations à la traduction passent par la philologie ; dans cette centration sur l'écrit, la littérature trouve tout naturellement sa place comme un objet d'étude. Elle donne aussi accès à une diversification et à une sophistication des discours de la langue cible.

*Quels sont les apports de la littérature dans le projet de formation intellectuelle des étudiants, voire des lycéens ?*

La littérature, c'est notre culture partagée, une part de notre histoire, le reflet des courants de pensée, elle trouve donc tout à fait sa place dans la formation intellectuelle des jeunes générations. Elle apporte la réflexion et le développement de l'esprit critique.

Au XXI<sup>e</sup> siècle, les étudiants et les lycéens ne sont pas toujours réceptifs, ni motivés pour étudier un minimum de littérature. A nous de les stimuler en utilisant leurs canaux d'accès aux savoirs, c'est-à-dire les nouvelles technologies !

---

## Références

AIALA, R. ; DE MELLO, R. Le texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE). In : **Revista Letras Raras**, vol. 4, n° 1, 2015, pp. 9-19.

ANTIER, M. & al. **Alter ego + 4, niveau B2**. Paris : Hachette, 2015.

ARON, P. ; VIALA, A. **L'Enseignement littéraire**. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2005.

AVANZI, A. & al. **Entre nous 3, niveau B1**. Paris : Éditions Maison des langues, 2016.

\_\_\_\_\_ **Entre nous 4, niveau B2**. Paris : Éditions Maison des langues, 2016.

BERTHELOT, R. **Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner**. Paris : L'Harmattan, 2011.

BERTHET, A. & al. **Alter ego + 1, niveau A1**. Paris : Hachette, 2012.

\_\_\_\_\_ **Alter ego + 2, niveau A2**. Paris : Hachette, 2012.

BLONDEAU, N. ; ALLOUACHE, F. ; NE, M-F. **Littérature progressive du français**. Paris : CLE International, 2004.

BLONDEAU, N. ; ALLOUACHE, F. **Littérature progressive de la francophonie**. Paris : CLE International, 2008.

BLONDEL, F. & al. **Entre Nous 1, niveau A1**. Paris : Éditions Maison des langues, 2015.

CERVERA, R., À la recherche d'une didactique littéraire. In : **Synergies, Chine**, n° 4, 2009, pp. 45-52. URL : <https://gerflint.fr/Base/Chine4/cervera.pdf>, page (consultée le 15 mars 2019).

CHAHY, F. & al. **Entre nous 2, niveau A2**. Paris : Éditions Maison des langues, 2015.

CITTON, Y. La compétence littéraire : apprendre à (de)jouer la maîtrise. In : QUET, F. (Dir.), **Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ?** Institut national de recherche pédagogique, 2009. URL : <http://www.yvescitton.net/wp-content/uploads/2013/10/Citton-CompetenceLitteraire-2009.pdf>, page (consulté le 15 mars 2019).



CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.** [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr), 2018.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.** Paris : Didier, 2001.

CUQ, J-P. (Dir.) **Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde.** Paris : CLE International, 2003.

CUQ, J-P. ; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, coll. « Français langue étrangère et maternelle », 2002.

DEFAYS, J-M. ; DELBART, A-R. ; HAMMAMI, S. ; SAENEN, F. **La Littérature en FLE. États des lieux et nouvelles perspectives.** Paris : Hachette, coll. « Français Langue Étrangère », 2014.

DOLLEZ, C. & al. **Alter ego + 3, niveau B1.** Paris : Hachette, 2013.

DUFAYS, J-L. ; GEMENNE, L. ; LEDUR, D. **Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français.** Bruxelles : De Boeck, 1996.

FRAISSE, E. ; MOURALIS, B. **Questions générales de littérature.** Paris : Ed. du Seuil, coll. « Points Essais série Lettres », 2001.

GODARD, A. (Dir.) **La littérature dans l'enseignement du FLE.** Paris : Didier, 2015.

MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N. Enseigner le français en contexte universitaire à des étudiants non francophones en mobilité : quelle place pour les littératures francophones? In : **Le français dans le monde Recherches et applications**, n° 64 juillet 2018 ; p. 98-110.

MARGHESCOU, M. **Le concept de littérarité : critique de la métalittérature.** Paris : Ed. Kimé, coll. « Détours littéraires », 2009.

NATUREL, M. **Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre,** Paris : CLÉ International, coll. « Didactique des langues étrangères », 1995.

PEYTARD, J. **Littérature et classe de langue : français langue étrangère,** Paris : Hatier-Crédif, coll. « Langues et apprentissage des langues », 1982.

SARTRE, J-P. **Qu'est-ce que la littérature ?** Paris, Ed. Gallimard, coll. « Folio/essais », 1948.

SEOUD, A. **Pour une didactique de la littérature.** Paris : Hatier-Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues », 2006.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue, Nouvelle édition.** Paris : CLÉ International, coll. « Techniques et pratiques de classe », 2006, pp. 171-178.

### Proposition de descripteurs de la littérature

Niveau	Compétences littéraires générales
<b>C2</b>	Peut comprendre toutes productions littéraires et produire des textes de fiction.
<b>C1</b>	Peut résumer des œuvres littéraires variées. Peut produire des textes de nature littéraire, et animer un débat à leur sujet.
<b>B2</b>	Peut interpréter des productions littéraires et donner son point de vue. Peut identifier des similitudes entre les œuvres et en rendre compte.
<b>B1</b>	Peut apprécier des productions littéraires et lire des œuvres courtes. Peut partager et expliquer ses goûts et ses préférences littéraires. Peut écrire un texte court de nature littéraire.
<b>A2</b>	Peut comprendre des textes littéraires simples s'appuyant sur une réalité concrète et proposer des productions élémentaires. Peut décoder des titres d'œuvres et émettre des hypothèses sommaires.
<b>A1</b>	Peut comprendre et produire, à l'écrit et à l'oral, de courts poèmes en utilisant un lexique lié à son environnement. Peut comprendre le sens général d'un texte simple en prose.

Niveau	Approche de la littérarité en situation interculturelle
<b>C2</b>	Peut, en production écrite et orale, jouer avec la langue en introduisant des variations liées à sa culture. Peut apprécier des textes littéraires complexes, en compréhension de l'écrit, et exprimer son point de vue à leur sujet, à l'écrit et à l'oral.
<b>C1</b>	Peut identifier les écarts à la norme et en faire lui-même usage, à l'écrit et à l'oral.
<b>B2</b>	Peut apprécier le style littéraire et faire partager ses préférences de façon argumentée.
<b>B1</b>	Peut identifier les effets de style dans des productions littéraires variées. Peut rendre compte des effets de style élémentaires et en produire. Peut faire le lien avec les traditions littéraires dans sa propre culture et l'expliquer.
<b>A2</b>	Peut identifier les variations stylistiques liées aux rythmes, aux sonorités, et aux procédés stylistiques. Peut expliquer de façon simple son ressenti sur une œuvre littéraire facile.
<b>A1</b>	Peut identifier des genres littéraires par rapport à la mise en page du texte. Peut reproduire la musicalité de la langue littéraire même sans comprendre le sens avec précision.

---

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le samedi 11 mai 2019

---

---

## Date de publication

le mercredi, 1<sup>er</sup> janvier 2020

---

## Pour citer cet article

CASANOVA, Marta ; FOUGEROUSE, Marie-Christine. La place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In : GALVEZ, Fabrice Frédéric (Org.) Journées de la langue française de l'UFBA - 1<sup>er</sup> Congrès international, 2019, Salvador. **AntipodeS - Revue électronique d'études de langue française en terres non francophones**. São Salvador da Bahia de todos os Santos : UFBA, vol. 2, hors-série n° 1, 2019 ; p. 84-105. Disponible en <<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>>. Mis en ligne le 1<sup>er</sup> janvier 2020.

---

## L'auteur

Marta Casanova

Institut de Formation et de Promotion des Adultes, Lyon, France  
m.casanovagabaldon@gmail.com

Marie-Christine Fougerouse

Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France  
DILTEC, Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France  
progfle@hotmail.com

---

## Droits d'utilisation



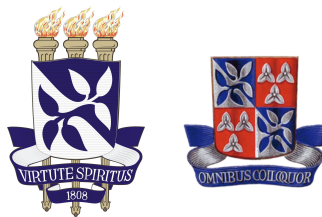
Cette revue est publiée en [libre accès](#) électronique sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant néanmoins soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence. Les auteurs de travaux publiés sur ce site conservent leurs droits de copie (*copyright*).

---



---

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones  
ISSN électronique : 2596-1837  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Área de Francês  
Instituto de letras  
Universidade federal da Bahia

São Salvador da bahia de todos os Santos  
Brasil

---

---