

Universiteit Gent
Faculteit van de Letteren en Wijsbegeerte
Academiejaar 2006-2007



La littérature en français langue étrangère:
Approches et orientations didactiques

Door Hanneke VERHAEGHEN

Eindverhandeling aangeboden tot het
behalen van de graad van licentiaat in de
Taal- en Letterkunde : Romaanse talen

Promotor: Prof. Dr. P. HADERMANN

La littérature en français langue étrangère :
Approches et orientations didactiques

Table des matières

Introduction	p 1
I Aperçu historique	p 3
1. Histoire de l'enseignement des langues étrangères	p 3
2. Histoire de la didactique du FLE	p 5
3. Histoire de la didactique du FLE en Flandres	p 7
4. L'enseignement actuel du FLE : les objectifs finaux, les programmes	p 12
4.1 Les objectifs finaux	p 12
4.2 Les programmes	p 15
4.2.1 Le réseau catholique	p 15
4.2.2 L'enseignement officiel de la communauté flamande	p 16
4.2.3 L'enseignement des villes et des communes	p 17
5. Les documents authentiques	p 20
5.1 Histoire des documents authentiques	p 20
5.2 Les différents documents authentiques	p 21
5.2.1 Les documents authentiques écrits	p 22
5.2.2 Les documents authentiques oraux	p 22
5.2.3 Les documents visuels et télévisuels	p 23
5.2.4 Les documents authentiques électroniques	p 24
II Le texte littéraire en théorie	p 25
<u>A. La communication littéraire</u>	p 25
1. Modèles de communication littéraire	p 25
2. Le pôle de l'émetteur et du récepteur	p 28

2.1 L'émetteur	p 28
2.1.1 Le discours littéraire	p 28
2.1.2 Les instances de l'émetteur	p 29
2.1.3 Le point de vue	p 30
2.2 Le récepteur	p 30
2.2.1 Le destinataire de la communication littéraire	p 31
2.2.2 La réception du texte littéraire	p 31
3. Les textes : un réseau complexe de relations	p 33
<u>B. Le texte littéraire</u>	p 35
1. Le texte littéraire et la compréhension écrite	p 35
1.1 La place du texte littéraire dans la compréhension écrite	p 35
1.2 La lecture comme activité cérébrale	p 37
1.2.1 La perception visuelle	p 37
1.2.2 La mémoire: le traitement de l'information	p 38
1.2.3 Caractéristiques de la lecture en langue seconde	p 38
2. Spécificité du texte littéraire	p 41
2.1 Définition et caractéristiques du texte littéraire	p 41
2.1.1 Définition du texte littéraire	p 41
2.1.2 Caractéristiques du texte littéraire	p 42
2.2 Les fonctions du texte littéraire	p 43
2.3 Donner du sens au texte littéraire	p 45
3. L'accès au sens du texte littéraire	p 47
3.1 La méthode par étapes	p 47
3.2 Les méthodes spécifiques selon le type de texte	p 49
3.2.1 Le texte narratif	p 49
3.2.2 Le texte descriptif	p 51
3.2.3 Le texte argumentatif (littéraire)	p 52

3.3 Stratégies de lecture	p 54
3.3.1 La lecture écrémage	p 55
3.3.2 La lecture balayage ou lecture de repérage	p 55
3.3.3 La lecture de survol	p 55
3.3.4 La lecture d'approfondissement	p 56
3.3.5 La lecture intensive ou studieuse	p 56
3.3.6 La lecture critique	p 56
3.3.7 La lecture de loisir et de détente	p 57
III Le texte littéraire en pratique	p 58
1. Le choix de textes	p 58
1.1 Les contraintes	p 59
1.2 Les critères positifs	p 60
2. Activités pour la classe	p 62
2.1 Proposition de quelques activités	p 62
2.1.1 L'application classique	p 62
2.1.2 Modèle avec introduction thématique	p 63
2.1.3 La reconstruction	p 63
2.1.4 L'évocation poétique	p 64
2.1.5 La déduction structurelle	p 65
2.1.6 La poétisation de la banalité	p 66
2.1.7 L'induction lexicale	p 66
2.1.8 Combinaison de modèles	p 67
2.2 Le dossier de lecture	p 67
2.3 Activités et l'utilisation d'internet	p 71
3. Evaluation de la littérature en FLE	p 73
3.1 Fonctions et caractéristiques d'une bonne évaluation	p 74
3.2 Les outils d'évaluation	p 76
3.2.1 Les outils classiques	p 77

3.2.2 Autres moyens d'évaluation	p 77
4. Les manuels	p 79
4.1 Le texte littéraire dans les manuels	p 79
4.2 Types d'activités proposées par les manuels	p 84
4.2.1 <i>Parcours 5</i>	p 84
4.2.2 <i>Arcades 5</i>	p 87
4.2.3 Comparaison entre <i>Parcours 5</i> et <i>Arcades 5</i>	p 89
5. Enquête	p 91
Conclusion	p 99

Références bibliographiques

Annexes : enquête

J'aimerais remercier tout d'abord Madame le Professeur Dr. Pascale Hadermann, qui a bien voulu diriger ce mémoire, pour son enthousiasme, son dévouement et les précieux conseils. Je voudrais la remercier pour les encouragements qu'elle m'a procurés tout au long de ce travail.

Je remercie de tout cœur tous les professeurs de français qui ont voulu répondre à l'enquête.

Je tiens également à remercier pour leur aide et soutien mes parents et toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Introduction

Quand on regarde l'enseignement du français langue étrangère, on constate que le texte littéraire n'est souvent présent que de manière marginale dans cet enseignement. Par manque de temps, l'enseignement de la littérature doit faire place pour des questions de grammaire, de vocabulaire, ... Néanmoins, le texte littéraire devrait avoir sa place dans l'enseignement du FLE. Les avis sur la question de la place à attribuer au texte littérature dans l'enseignement du FLE divergent du simple sous-estimation du texte littéraire en ne l'utilisant qu'à des fins grammaticaux ou lexicaux, jusqu'à l'exploitation absolue. Cela implique deux problèmes principaux, résumés par Albert et Souchon¹. D'une part, la spécificité du texte littéraire est parfois niée, ce qui entraîne sa banalisation. La question se pose si les approches déterminées à étudier les documents de langue autres que le texte littéraire, comme les publicités, les articles de presse, rendent compte de la complexité et de la spécificité du texte littéraire. D'autre part, on observe une tendance à sacraliser le texte littéraire ce qui a pour conséquence que la littérature reste longtemps inaccessible à l'apprenant et qu'elle devient le couronnement de l'apprentissage en langue étrangère.

Dans ce travail, nous essaierons de chercher un équilibre entre ces deux extrémités en ni banalisant, ni sacralisant le texte littéraire. Nous aimerions ainsi attribuer à la littérature une place dans l'apprentissage du français langue étrangère parmi d'autres documents. A côté de véhicule de la culture française, le texte littéraire en tant que forme de communication est tout d'abord un outil intéressant dans la réflexion sur la communication humaine. Vu qu'apprendre une langue étrangère est une démarche fondamentalement interculturelle, le texte littéraire en tant que forme de communication n'y doit pas être exclu. En outre, le texte littéraire offre sur le plan langagier un bon exemple de la langue en pratique. Albert et Souchon touchent au point principal en précisant que "l'écriture des textes littéraires permet d'observer des faits de langue sans jamais les dissocier de la question du sens"². Cet outil intéressant qu'est le texte littéraire ne peut donc en aucun cas manquer aux cours de français. De cette manière, ce mémoire essaiera d'intégrer plus le texte littéraire dans l'enseignement du FLE et de faire apprécier la littérature comme elle

¹ ALBERT, M.-C. , SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 10

² ALBERT, M.-C. , SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 10

le devrait être en offrant une base théorique et des activités pratiques.

Ce travail commence avec une introduction pour esquisser la situation historique et actuelle. Ainsi, nous aborderons les différentes méthodes du FLE. Nous regarderons également la situation actuelle avec les objectifs finaux et les programmes.

Après cette introduction, la deuxième partie donnera la base théorique pour avoir un arrière-fond large. Cette partie abordera différents aspects théoriques, divisés en deux grandes parties : la communication littéraire et le texte littéraire. D'abord, nous analyserons différentes formes de la communication littéraire et les pôles de l'émetteur et du récepteur. La deuxième partie traitera du texte littéraire, le troisième pôle de la communication littéraire. Ainsi, nous aborderons le texte littéraire dans l'ensemble de la compréhension écrite, la spécificité du texte littéraire et le procès d'attribuer un sens au texte littéraire.

La troisième et dernière partie essaiera de donner des conseils pratiques pour l'enseignement de textes littéraires en classe. Le fond théorique de la deuxième partie devrait aider à cela. Par cette troisième partie, nous essaierons également de concrétiser l'approche du texte littéraire en classe.

I Aperçu historique

1. Histoire de l'enseignement des langues étrangères

Deux tendances opposées dominent l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. D'une part, la tendance directe ou naturelle compare l'apprentissage d'une langue étrangère à l'acquisition de la langue maternelle en précisant qu'il s'agit d'un même processus. D'autre part, la tendance indirecte ou bilingue considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus conscient et organisé qui est construit à l'aide de la langue maternelle. L'histoire de l'enseignement des langues étrangères ressemble à une lutte perpétuelle entre la tendance directe et la tendance indirecte, ce qui donne lieu à des méthodes spécifiques différentes. Nous reprenons les différentes étapes distinguées par W. Decoo³.

Les plus anciennes formes connus d'enseignement de langues étrangères sont essentiellement indirectes ou bilingues. Apprendre une langue étrangère équivaut en premier lieu à être capable de la comprendre et de communiquer en cette langue.

Au Moyen Age, la tendance monolingue gagne en importance grâce aux institutions religieuses. Les écoles religieuses préconisent la mémorisation de dialogues pour l'apprentissage du latin. Ainsi, l'accent est mis sur l'oral. La langue maternelle sert toutefois comme langue d'explication et de contrôle.

A la Renaissance, les développements dans l'imprimerie et l'intérêt renouvelé pour les textes classiques engagent l'enseignement du latin sur la voie de la tendance indirecte. Or, les autres langues étrangères sont enseignées selon une méthode plutôt directe qui vise à apprendre des dialogues pratiques. Cette méthode n'est pas purement directe, vu que les manuels contiennent souvent des traductions des dialogues en langue maternelle. Un exemple de ce phénomène est le 'Janua Linguarum' de Comenius (1631). La Renaissance connaît encore une méthode plus directe, notamment l'enseignement aux enfants des aristocrates par des gouvernantes qui étaient des 'native speakers'.

³ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 15-16

A la fin du 18^{ième} siècle jusqu'au début du 19^{ième} siècle, le principe de la 'globalité' affaiblit de plus en plus sous l'apparition de listes de vocabulaire thématiques et de grammaire dans les manuels. Ceci comme une réaction contre l'enseignement 'globale' qui entraîne des défaillances dans la connaissance de la langue. Néanmoins, cette méthode de 'grammaire-traduction' connaît également ses imperfections. Ainsi, cette méthode s'est limitée trop à l'écrit.

A la fin du 19^{ième} siècle, un groupe de psychologues, linguistes et didacticiens s'oppose à cette méthode qui n'était pas pragmatique. Gouin, Viëtor, Franke, Passy, Sweet, Jespersen et Eggert privilégient l'expression orale et vantent l'utilisation limitée de la grammaire et de la langue maternelle. Quoique les résultats n'étaient pas très suffisants, l'apport majeur du groupe a été la réappréciation de l'oral.

Après la Seconde Guerre Mondiale, l'influence du behaviourisme entraîne un intérêt nouveau pour la méthode directe, dont témoigne entre autres le 'Army Method'. Cette méthode a donné lieu à la méthode 'audio-lingual' aux Etats-Unis et à la méthode 'audiovisuelle' en France. Dès lors, l'enseignement 'audio' envahit beaucoup de pays et se caractérise par une forte opposition à la méthode 'grammaire-traduction'.

La critique sur l'enseignement 'audio' ne cesse plus dès le milieu des années '60. Cela aboutit à une série de projets qui plaident pour l'approche cognitive, par exemple le 'Pennsylvania Project'(1967-1969). Les manuels traditionnels s'attachent à cette approche cognitive, tandis que quelques pays choisissent la méthode directe. En France et en Belgique, la méthode 'audio' est obligatoire dès le début des années '60.

De 1960 à 1980, une nouvelle méthode gagne en importance, notamment la méthodologie structuro-globale audiovisuelle. Cette méthode sera remplacée par l'approche communicative à partir de 1980. Cette approche communicative reste jusqu'aujourd'hui la méthode dominante dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous aborderons plus en détail la méthode structuro-globale audiovisuelle et l'approche communicative dans la partie suivante qui traite de l'histoire (récente) de la didactique du FLE.

2. Histoire de la didactique du FLE

La méthode traditionnelle, souvent appelée méthode grammaire-traduction ou méthode ‘classique’, servait surtout à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. L’enseignement des langues mortes a donc servi de modèle à l’apprentissage des langues vivantes. Le premier but de la méthode traditionnelle n’était pas la communication, mais la lecture d’ouvrages littéraires pour apprendre à traduire, autant de la langue cible à la langue source que l’inverse. La grammaire, enseignée de façon explicite, occupait une place importante, juste comme la compréhension écrite et l’expression écrite.

La méthode audio-orale est née au milieu des années ‘50 de la rencontre de la psychologie behavioriste avec la linguistique structurale. Pendant la Seconde Guerre mondiale, une variante américaine de la méthode s’installait, suite aux besoins de l’armée américaine de former rapidement des gens parlant d’autres langues que l’anglais. La méthode privilégiait par conséquent l’oral. Cette ‘méthode de l’armée’ (Army Method) qui n’a duré que deux ans a néanmoins suscité beaucoup d’intérêt dans les milieux scolaires et dans le public en général.

Au milieu des années ‘50 se développe en Europe la méthode structuro-globale audiovisuelle. Cette méthode voyait la langue avant tout comme moyen d’expression et de communication orale. Les études de Ferdinand de Saussure et de Charles Bally servent comme théories de référence pour cette méthodologie⁴. L’expression ‘structuro-globale’ renvoie au concept de la méthode: comme toute structure s’exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux. Ces moyens non verbaux, notamment le rythme, l’intonation, la gestuelle, le cadre spatio-temporel, le contexte social et psychologique,... sont tous aussi importants. L’adjectif ‘global’ rend compte de l’ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. L’objectif général de cette méthode était l’apprentissage de la communication, surtout orale, dans les situations de la vie courante. En conséquence, la base de chaque cours audiovisuel était le dialogue qui véhicule la langue de tous les jours ; ce dialogue se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne. Des images doivent servir à concrétiser la situation en mettant en scène la réalité.

Les approches communicatives se sont développées en réaction contre la méthode audio-

⁴ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 241

orale et la méthode structuro-globale et elles ont voulu combler les lacunes des méthodes mentionnées. Actuellement, l'enseignement du FLE dans nos écoles secondaires se base essentiellement sur les acquis de ces approches communicatives. Dans les approches communicatives, la langue est vue avant tout comme un instrument de communication. Contrairement aux méthodes antérieures, l'enseignement est centré sur l'apprenant et ses besoins. Les besoins de l'apprenant ne sont pas uniquement linguistiques. Bien sûr, l'apprentissage des sons, des structures grammaticales et du lexique est très important. Mais il ne s'agit que d'une des composantes de l'apprentissage. Un des principes des approches communicatives est qu'il ne suffit pas de connaître les éléments linguistiques pour pouvoir communiquer en FLE. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en langue étrangère, il faut en plus connaître la situation de communication et l'intention de communication. La situation de communication tient compte de l'âge de l'interlocuteur, de son statut, du lieu où il pourrait se trouver, de la situation dans laquelle il prend la parole,...

L'approche communicative connaît des pratiques parfois assez différentes. Ceci explique également l'utilisation du mot « approche » qui renvoie à cette flexibilité. Or, les pratiques différentes de l'approche communicative visent bien sûr toutes d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

3. Histoire de la didactique du FLE en Flandres

Afin de prouver que l'enseignement d'une langue étrangère ne se déroule le plus souvent pas sans problèmes, nous aborderons l'histoire de la didactique du FLE en Flandres. Cette histoire montre les différents problèmes et peut ainsi expliquer le fait que l'enseignement de la littérature est souvent médiocre ou même presque absent : quand l'enseignement de la langue étrangère même pose déjà tellement de problèmes, il est très probable que l'enseignement de la littérature ne sera pas une sinécure.

L'anglais a souvent tendance à remplacer le français. Il est remarquable que l'enseignement du français s'affaiblit dans plusieurs pays. Ainsi, aux Pays-Bas, la loi de 1968⁵ proclame le choix de langues facultatif dans l'enseignement secondaire. Ceci a provoqué une baisse remarquable du français.

Cette tendance ne s'est pas produite en Flandres, où le français, après une brève régression causée par l'intérêt croissant de l'anglais, a regagné du terrain.

L'enseignement actuel du FLE en Flandres souffre néanmoins d'une incompatibilité sur les différents niveaux de l'enseignement. Quatre ruptures caractérisent l'enseignement du français: la rupture dans l'enseignement maternel, celle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et celle dans le deuxième cycle et enfin la rupture dans l'enseignement supérieur.

Autrefois, l'enseignement maternel offrait toujours deux années facultatives d'enseignement de français, majoritairement audio-visuel. Dès le 1 septembre 2004, le français est devenu obligatoire au troisième cycle de l'enseignement maternel⁶. Ainsi, chaque élève reçoit déjà dans l'enseignement maternel une formation de base du français. Le nouveau règlement prévoit également une initiation facultative au français dès le début de l'enseignement maternel, donc aussi dans l'enseignement préélémentaire. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'une première rencontre avec la langue française à l'aide de chansons par exemple. L'enseignement du français à l'école maternelle présente quand même des défaillances en ce qui concerne la qualité. Nous les présenterons ici brièvement.

⁵ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 17

⁶ *Circulaire BaO/2004/02 du 11/06/2004*,

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13480>

L'enseignement du français à l'école maternelle pose tout d'abord des problèmes, parce que l'enseignant ne dispose souvent pas des connaissances du français, nécessaires pour pouvoir enseigner d'une façon adéquate. Ainsi, l'enseignant qui se sent souvent mal à l'aise dans l'enseignement du français va se limiter à enseigner de la grammaire et du vocabulaire. Par conséquent, le côté pratique, interactif et communicatif de la langue (dialogues en français, apprendre une chanson française,...) se perd un peu. Ceci est très regrettable. Pour contourner ce problème, il est primordial d'adapter la formation des enseignants pour l'enseignement maternel afin d'obtenir un niveau de français plus élevé.

L'organisation didactique cause souvent dès le début des problèmes. L'enseignement maternel utilise une méthode 'intégrée' pour l'enseignement du FLE qui vise en premier temps à apprendre globalement le français à l'aide de techniques audiovisuelles. Cette méthode n'accorde pas d'importance à la grammaire, qui devrait être présente de façon inconsciente. Ainsi, la méthode essaie de ne pas accentuer l'aspect cognitif en proposant des exercices de structure et en mémorisant des dialogues.

Le premier problème se pose donc déjà dans l'enseignement maternel: les élèves assimilent une méthode fautive pour apprendre des langues étrangères. La méthode élimine la langue maternelle, ce qui provoque souvent l'incompréhension au niveau du vocabulaire. Par conséquent, à la fin de l'enseignement maternel, les connaissances du français sont imprécises, incomplètes et sans structure. L'enseignement du secondaire renforce ce problème, vu que l'enseignant recommence au niveau débutant.

Une deuxième rupture dans l'enseignement du FLE se produit au premier cycle de l'enseignement secondaire. Ceci tout d'abord au niveau de l'enseignement même⁷. L'enseignant de l'enseignement secondaire ne sait souvent pas à quel niveau de français se trouvent ses élèves qui viennent de l'école maternelle. Ainsi, il recommence par le tout début de l'apprentissage du français. Pour éviter ce problème, il est très important d'avoir une bonne communication entre les enseignants de l'enseignement maternel et ceux de l'enseignement secondaire. De même, il est intéressant pour les enseignants de l'enseignement secondaire de regarder les objectifs finaux pour l'enseignement maternel.

⁷ *Mémoire détaillant la politique à suivre en matière des langues,*
<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/talenbeleid-deel4.htm>

Un autre problème se situe au niveau de la méthode à utiliser. Dès le milieu des années '60, les méthodes audio dominent l'enseignement en Flandres. Or, au même moment, aux Etats-Unis, Wilga Rivers⁸ dénonce l'efficacité des méthodes audio. Cette critique provoque une réappréciation des méthodes traditionnelles qui mettent l'accent sur l'aspect cognitif.

L'illusion des méthodes audio existe encore. Nous constatons néanmoins un changement dans les positions extrêmes. Pourtant, le premier cycle de l'enseignement secondaire utilise toujours les méthodes audio. Ainsi, la rupture déjà existante dans les connaissances de la langue se renforce encore.

Il est indéniable que les méthodes audio connaissent du succès dans certaines circonstances. Or, l'enseignement des langues étrangères en Flandres met d'abord l'accent sur l'aspect cognitif avec des analyses par segmentation par exemple, avec des exercices de grammaire,... Par conséquent, les élèves se perdent dans les méthodes audio qui ne présentent pas cette structure de la méthode cognitive.

Le fait que le français est une langue géographiquement proche pour les Flamands, contribue parfois à de bons résultats pour les méthodes audio. Or, cet rapprochement géographique peut impliquer un autre problème: les média, la publicité, le tourisme ne privilégient qu'une partie des élèves, notamment les élèves de familles qui disposent des moyens pour utiliser ces média. Les élèves d'une situation socioculturelle faible ne bénéficient pas de cet avantage. Ainsi, il existe un écart entre les élèves privilégiés qui sont plus ou moins capables d'obtenir de bons résultats avec les méthodes audio d'une part et les élèves non privilégiés d'autre part.

En guise de conclusion, le cycle premier n'apporte que de nouveaux problèmes au lieu de résoudre la rupture créée par l'enseignement maternel. L'enseignement néglige trop l'importance de l'aspect cognitif et crée en outre un écart entre les élèves privilégiés et les élèves non privilégiés.

Une troisième rupture se produit au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'enseignement du français au premier cycle se fait par un régent qui vise d'abord l'acquisition de la langue, centrée sur l'oral. Par contre, au deuxième cycle, un licencié poursuit l'enseignement. Celui-là considère l'enseignement du FLE plutôt comme l'enseignement

⁸ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 19

traditionnel du français comme langue maternelle, centré sur l'écrit. Les manuels ne renforcent que cette tradition en offrant une masse de textes qui donnent lieu à des discussions, des analyses,...

A côté de ce changement de méthode, la rupture la plus forte consiste en le fait que la langue n'est plus exercée systématiquement. Ainsi, les élèves non privilégiés, qui représentent un groupe assez grand, ne comprennent guère le langage avancé du professeur et la langue utilisée dans le manuel.

La place de la littérature forme un point central dans cette discussion. La littérature domine l'enseignement du deuxième cycle du secondaire. Le remplacement partiel des textes classiques par des textes modernes, philosophiques, actuels, ... est une évolution positive. Pourtant, cette évolution connaît également ses limites. Premièrement, par l'absence d'entraînement systématique de la langue, les étudiants rencontrent des problèmes sur le plan linguistique: les textes offerts causent un élargissement incontrôlé du vocabulaire et des structures. Ceci provoque une stagnation ou même une régression des connaissances acquises au premier cycle. En deuxième place, la tendance modernisatrice choisit parfois trop d'auteurs marginaux, traite trop des problèmes actuels déjà abordés maintes fois, a trop la tendance à critiquer la société, ... Lors de l'utilisation de textes en classe, il est donc important de choisir des textes adaptés au niveau de français qui cherchent un équilibre entre l'intégration de connaissances et l'apport de nouveaux éléments.

La rupture au deuxième cycle de l'enseignement secondaire se situe donc au niveau des méthodes: l'enseignement passe d'une méthode centrée sur l'oral vers une méthode qui se base sur l'écrit, centrée sur l'enseignement de la langue maternelle. L'absence d'un entraînement systématique renforce cette problématique. En conséquence, la seule solution est de se concentrer sur un vrai entraînement qui se poursuit au deuxième cycle. Un autre piège se situe au niveau de la littérature. Il faut qu'elle soit choisie en relation avec le niveau de français acquis.

La dernière rupture se présente dans l'enseignement supérieur. Dès l'année académique 2004-2005, les réformes du Bachelor-Master ont été introduites. Auparavant, c'était l'étude de Langues Romanes qui préparait les professeurs futurs de français. En général, cette formation reste souvent très théorique. Les compétences didactiques sont retardées à l'agrégation. Le licencié doit être capable de s'adapter à toutes formes et niveaux d'enseignement: comptabilité,

sport, infirmerie,... W. Decoo⁹ témoigne qu'ainsi, les licenciés ont parfois des problèmes à s'adapter. Ils ont aussi la tâche de remplir les lacunes causées dans les premières années de l'enseignement secondaire. Une formation adaptée serait donc utile. Un problème supplémentaire se présente à cause des réformes Bachelor-Master. Aujourd'hui, l'étudiant peut combiner un tas de langues à son choix ce qui entraîne beaucoup de combinaisons qui sortent des combinaisons traditionnelles des Langues Romanes. Ceci a pour conséquence que l'étudiant ne reçoit plus cette formation plus vaste que le romaniste recevait. Ainsi, beaucoup de cette information générale sur les langues romanes et leur langue mère, le latin, se perd. Ceci est regrettable, car il est très important qu'un professeur de français pour les dernières années de l'enseignement secondaire ait cette information de fond pour pouvoir offrir un enseignement profond aux élèves. Les résultats de ces réformes ne deviendront visibles que dans quelques années. Il est également possible que les nouvelles combinaisons de langues offriront d'autres avantages, comme l'élargissement du domaine des langues romanes à d'autres domaines de langues, comme les langues germaniques avec des combinaisons telles que français-néerlandais, français-allemand, français-anglais.

Pour dissiper les ruptures dans l'enseignement du FLE, il faudrait une bonne coopération entre les professeurs des différents niveaux. L'utilisation de manuels qui correspondent bien et qui forment une unité contribue également à un bon enseignement du FLE.

Comme mentionné au début de cette partie, non seulement l'enseignement de la langue même pose quelques problèmes, mais également l'enseignement de la littérature dans l'enseignement du FLE. Quel est alors le rôle et la place de la littérature dans l'enseignement du FLE actuel ? Nous essaierons de répondre à cette question dans la partie suivante, en étudiant les objectifs finaux et en comparant les différents programmes.

⁹ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 25

4. L'enseignement actuel du FLE : les objectifs finaux, les programmes

4.1 Les objectifs finaux

En Belgique, l'enseignement du FLE, comme l'enseignement de chaque matière, est lié à des contraintes spécifiques, fixées dans les objectifs finaux. Selon la situation actuelle en Belgique, on distingue trois réseaux, organisés par différents pouvoirs organisateurs: l'enseignement communautaire organisé par la communauté flamande, l'enseignement officiel subventionné comprenant l'enseignement communal et l'enseignement provincial organisés respectivement par les administrations communales et provinciales, et enfin, on distingue également l'enseignement libre subventionné, organisé à l'initiative privée. Chaque réseau reformule les contraintes prescrites par les objectifs finaux en des directives plus concrètes dans des programmes. En outre, les programmes varient selon qu'ils s'adressent à l'enseignement général, technique ou professionnel, selon le nombre d'heures de français par exemple et selon les différents degrés, notamment le premier, second ou troisième degré.

Les objectifs finaux pour le français en Flandres sont assez condensés, par conséquent, les programmes varieront selon l'importance qu'ils accordent à l'une ou l'autre partie. Nous présentons les objectifs finaux pour le troisième degré de l'enseignement secondaire en langues modernes¹⁰ qui concernent la compréhension écrite, et par conséquent la littérature, la lecture,...

Les élèves sont capables de:

1) déterminer le **sujet global**, trouver l'idée directrice, former un **avis** / une appréciation spontanée, suivre le raisonnement, **sélectionner l'information pertinente**, reconnaître la **structure** et la cohérence du texte de:

- textes argumentatifs relativement complexes comme un pamphlet, une argumentation, un texte d'opinion, le courrier des lecteurs

- textes artistiques/ littéraires de complexité relative, comme le poème, la nouvelle, un fragment

¹⁰ objectifs finaux pour l'enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>

de roman, un fragment d'une pièce de théâtre

2) **ordonner l'information** de façon claire et personnelle de:

- textes narratifs relativement complexes, comme un récit (de voyage), un reportage
- textes artistiques/ littéraires simples, comme un poème, une nouvelle, un fragment de roman, un fragment d'une pièce de théâtre
- textes argumentatifs de complexité relative, comme un pamphlet, une argumentation, un texte d'opinion, le courrier des lecteurs

3) **juger l'information** de:

- textes informatifs relativement complexes, comme un dépliant, un article paru dans la presse de journal, une critique, un hypertexte
- textes prescriptifs relativement complexes, comme un message de publicité
- textes argumentatifs simples, comme un pamphlet, une argumentation, un texte d'opinion, le courrier des lecteurs

Les textes concernant les objectifs finaux 1 à 3:

- sont en relation avec l'univers propre et les sujets plus généraux
- peuvent être assez étendus
- peuvent être déjà assez abstraits et peuvent contenir des informations implicites

4) **utiliser la connaissance fonctionnelle** exigée **pour faire l'exercice de lecture** de la façon la plus correcte:

- concernant la forme, le sens et le contexte d'utilisation réel de mots et de constructions grammaticales
- concernant l'orthographe et la ponctuation
- concernant la diversité socioculturelle du monde francophone

5) **appliquer des stratégies de lecture** qui favorisent d'atteindre le but lors du planning, de l'exécution et de l'évaluation de leurs exercices de lecture:

- utiliser les connaissances préalables pertinentes en relation avec le contenu et au même moment élargir leurs connaissances

- utiliser leurs connaissances fonctionnelles et en même temps élargir celles-là
- déterminer l'objectif de lecture
- reconnaître les types de textes
- interpréter la mise en pages (par exemple les sous-titres)
- accorder la manière de lire à l'objectif de lecture
- ne pas se laisser distraire quand ils ne comprennent pas tout dans le texte
- marquer l'information importante
- anticiper sur la suite sur base de ce qu'on a lu

6) réfléchir sur la particularité de la langue écrite, cela veut dire qu'ils:

- savent faire la distinction entre les différents types de textes
- savent reconnaître différents registres de langue (registre formel, informel, familier)
- savent indiquer les éléments de la structure du texte
- savent repérer le langage de l'écrivain et en tirer des conclusions concernant les objectifs et les émotions de l'écrivain

7) utiliser des stratégies de communication, cela veut dire qu'ils:

- dérivent du contexte la signification de mots inconnus
- consultent de façon autonome des sources traditionnelles et électroniques et des fichiers de données
- utilisent du matériel visuel de soutien

Attitudes:

8) Les élèves sont prêts à:

- lire sans préjugés et se concentrer sur ce qu'ils veulent apprendre
- vivre l'univers socioculturel de l'auteur
- réfléchir sur leur propre façon de lire
- lire des textes français, aussi en dehors du contexte de classe
- s'ouvrir à l'expérience esthétique
- développer une préférence et goût de lire personnels par la lecture d'une vaste gamme de textes variés

4.2 Les programmes

Les différents réseaux d'enseignement transforment donc ces objectifs finaux en des programmes, qui représentent des renseignements et des directives plus pratiques et plus concrets pour les enseignants. Comme chaque réseau met d'autres accents dans les programmes, nous ferons une comparaison entre les programmes des différents réseaux en ce qui concerne la compréhension écrite et la littérature. Nous comparerons les programmes de langues modernes pour le dernier cycle de l'enseignement secondaire du réseau catholique, de l'enseignement officiel de la communauté flamande et de l'enseignement des villes et des communes. Nous ne traiterons pas l'enseignement provincial, parce que cet enseignement se concentre sur l'enseignement technique et professionnel et non pas sur l'enseignement général.

4.2.1 Le réseau catholique

Le réseau catholique, le VVKSO (Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs), reprend très fidèlement les points des objectifs finaux sur les différents types de textes dans son programme. Il mentionne aussi que les élèves doivent être prêts à lire des textes français, aussi en dehors du contexte de classe. Le programme intègre également la lecture en classe et à la maison. Le réseau catholique prescrit de lire au moins deux livres à la maison, dont la lecture est en partie commencée en classe. Le VVKSO réserve également dans son programme un paragraphe à 'la place de la littérature'. Le programme précise que la littérature occupe une place extrêmement importante dans une approche communicative, vu que le texte littéraire est en quelque sorte une forme spécifique de communication. Le programme du VVKSO explique cette communication de manière suivante¹¹:

La **littérature** comme forme spécifique de **communication** entre:

- un auteur (qui écrit pour être lu, qui veut communiquer quelque chose) et un lecteur qui reçoit un 'don précieux' de l'auteur, un 'supplément d'humanité'
- le texte et le lecteur: c'est le lecteur qui fait revivre le texte. Autant que le texte ne soit pas lu, il est purement virtuel.

¹¹ programme du VVKSO, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>, p 29

- le lecteur et soi-même: grâce au texte, le lecteur peut entrer en dialogue avec soi-même, il peut s'interroger sur ses valeurs, sur sa vision sur l'homme, le monde et la société, il peut confronter cette vision avec celle de l'auteur et améliorer sa conscience de situations et/ ou conflits humains
- le lecteur et d'autres lecteurs: des émotions, pensées, avis, appréciations sur le texte et/ ou sur l'auteur peuvent être échangés avec d'autres lecteurs

Le programme du VVKSO¹² sait très bien estimer la valeur des textes littéraires pour l'enseignement secondaire:

- La littérature est une source de plaisir de lire (littérature comme détente) et d'une expérience de beauté esthétique (littérature comme découverte de l'expression la plus individuelle et comme confrontation avec celle-ci).
- La littérature apporte à la formation culturelle (histoire de la littérature, courants littéraires).
- La littérature peut être une source et une expérience de liberté: décider de lire une œuvre littéraire est un acte de liberté; on peut décider de lire ou de ne pas lire, de sauter des passages, de revenir en arrière, etc. De plus, l'œuvre littéraire peut aussi être un acte de liberté politique et/ ou philosophique envers des structures de pouvoir et envers la censure.
- La littérature stimule le penser empathique, critique et créatif: la littérature peut confronter le lecteur à des questions, peut appeler à des points de vue critiques, mais peut aussi avoir un effet inspirant.

Le réseau catholique consacre également une partie à l'évaluation. Le programme prescrit que l'évaluation des connaissances ne peut compter pas plus que 40% de l'ensemble, tandis que l'apport des compétences communicatives est de 60% au moins, ce qui revient à 20-25% pour la compréhension écrite, qui comporte également la littérature.

4.2.2 L'enseignement officiel de la communauté flamande

A côté d'un inventaire des différents types de textes avec les exercices correspondants, le

¹² programme du VVKSO, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>, p 29

programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande¹³ met un accent très fort sur le but de l'apprentissage du français qui est de communiquer. Le programme vise à former des individus libres, capables d'exprimer leurs idées clairement et correctement à leurs prochains.

Hors de ce nouvel accent, l'aspect d' 'apprendre à apprendre' occupe également une place importante dans le programme. Cela tout en tenant compte des capacités de chacun, ce qui résulte en ce qu'on appelle la 'différenciation' et l' 'individualisation'. L'enseignement est centré sur les élèves et leurs besoins, tout en stimulant l'indépendance et l'autonomie dans le procès d'apprentissage. Apprendre est considéré comme une construction active de connaissances. Comme il s'agit d'un procès actif et pertinent, la tâche de l'enseignant se limite à jouer le 'coach' ou l'assistant dans ce procès.

Le programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande accorde également une grande importance à l'intégration des moyens TICe comme aide didactique lors de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'accent est aussi mis sur le langage en usage, concret. Le programme avertit que des facteurs purement grammaticaux et lexicaux déterminent trop souvent le choix de la matière. Ainsi, il est important de privilégier les éléments qui sont applicables à des situations de communication fréquentes.

Le programme de l'enseignement officiel résume tout son point de vue sur la lecture dans les phrases suivantes:

“De leesvreugde en de culturele verrijking gelden als uiteindelijke doelstelling. Tekstbeleving is te verkiezen boven tekstbestudering.”¹⁴

Il s'agit donc plutôt de faire découvrir aux élèves le plaisir de lire, que de se perdre dans des analyses de texte.

4.2.3 L'enseignement des villes et des communes

L'enseignement des villes et des communes commence par un bref aperçu de la connaissance de français acquise à la fin du deuxième cycle. Important ici est que les textes

¹³ programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://pedago.rago.be/pbddoc/lrplso/0405/2004-038.pdf>

¹⁴ programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://pedago.rago.be/pbddoc/lrplso/0405/2004-038.pdf>, p 47

artistiques-littéraires simples sont déjà traités dans le deuxième cycle. Le OVSG (Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap) demande un intérêt assez grand des élèves en langues modernes pour le français. Le programme mentionne également l'intérêt pour la littérature :

« Van leerlingen die kiezen voor 'Moderne talen' wordt verwacht dat ze belangstelling hebben voor taal en cultuur, met inbegrip van literatuur en dat ze bereid zijn zich theoretisch te verdiepen in aspecten van communicatie, cultuur en taal. »¹⁵

Pédagogiquement, l'enseignement des villes et des communes accorde une grande liberté à l'enseignant en le laissant le choix sur la méthode didactique à suivre. La seule condition est que la méthode soit sensée. Néanmoins, le programme précise plus loin que ce n'est pas la connaissance du système de la langue mais l'utilisation de la langue étrangère qui domine. Ainsi, le programme opte pour une méthode communicative.¹⁶ Le programme renforce encore le fait que le développement des compétences communicatives (orales et écrites, réceptives et productives) est primordial dans l'enseignement d'une langue étrangère et donc ici du français.

Il est également important de signaler que le programme du OVSG est un programme de cycle, qui prescrit donc le niveau de connaissances du français acquis à la fin du troisième cycle. Ainsi, il est primordial que les enseignants des années du troisième cycle se concertent sur ce qu'ils ont déjà abordé afin d'éviter une rupture dans l'enseignement et afin d'éviter des lacunes dans la connaissance du français.

Le OVSG attribue également une place dans son programme à l'apprentissage indépendant. De même comme dans le programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande, le OVSG voit l'enseignant comme un guide ou un coach dans le processus d'apprentissage de l'élève. L'objectif d'« apprendre à apprendre » est également traité ici.

Ensuite, le programme des villes et des communes précise les connaissances spécifiques à acquérir. Pour la compréhension écrite, le OVSG propose de travailler toujours selon le schéma de lecture suivant : planification de la lecture, effectuer la lecture, réfléchir à son planification et à la

¹⁵ programme des villes et des communes, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2006-2007, <http://www.ovsg.be/siteA/filesystem/LPSO/3de%20Graad/LP%203de%20Graad/Specifiek%20&%20Complementair%203e%20Gr%20ASO/AV%20Frans%20O-2-2006-453.doc>

¹⁶ programme des villes et des communes, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2006-2007, <http://www.ovsg.be/siteA/filesystem/LPSO/3de%20Graad/LP%203de%20Graad/Specifiek%20&%20Complementair%203e%20Gr%20ASO/AV%20Frans%20O-2-2006-453.doc>

lecture propre. Les étudiants doivent savoir effectuer un exercice de lecture sur différents textes, entre autres le texte artistique-littéraire. Le programme du OVGS reprend ici très fidèlement les compétences décrites dans les objectifs finaux [I 4.1] comme compétences à acquérir concernant le texte littéraire.

Enfin, le programme des villes et des communes s'arrête également à l'évaluation. L'accent est mis ici sur le fait que ce n'est pas seulement la connaissance linguistique qui doit être testée, mais également et en premier lieu les compétences.

Nous aimerions encore ajouter que le programme des villes et des communes traite encore de l'utilisation des moyens TICe, de même comme le programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande.

En guise de conclusion, les programmes du troisième degré de l'enseignement secondaire reprennent tous l'enseignement de la littérature, prescrit par les objectifs finaux. Quoiqu'ils mentionnent tous la littérature, comparé aux autres points traités dans les programmes, l'enseignement de la littérature est présent de manière marginale. A côté d'autres types de textes, l'étudiant doit également travailler avec des textes littéraires. Pour les programmes, il s'agit donc plutôt d'un petit élément dans la compréhension écrite. Ceci a des répercussions fortes sur l'enseignement de la littérature : sous pression de temps, la littérature doit faire place à des cours de grammaire et à d'autres cours plus techniques. Le problème majeur n'est donc pas ce que disent les programmes sur la littérature, car ceci est très intéressant, mais plutôt l'importance qu'ils semblent accorder à l'enseignement de textes littéraires. Nous essaierons tout au long de ce travail de démontrer l'importance de la littérature dans l'enseignement secondaire et de rendre plus accessible cet enseignement en offrant des méthodes différentes, des activités,... Avant d'entamer la partie théorique sur le texte littéraire, nous traiterons la question des documents authentiques afin de bien délimiter le corpus de textes littéraires auquel nous nous intéressons pour l'enseignement.

5. Les documents authentiques

La question de l'utilisation de documents authentiques ou de documents 'fabriqués' selon les besoins spécifiques de l'apprenant reste aussi dans notre travail une question pertinente, puisque le texte littéraire appartient aux documents authentiques. Le débat pour l'utilisation de documents authentiques dans l'enseignement du français langue étrangère recouvre donc en partie le débat que nous menons ici pour l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère.

Nous commencerons par une brève histoire qui relate la transition de l'utilisation de matériel fabriqué vers l'utilisation de documents authentiques, afin de continuer avec un aperçu des différents documents authentiques et la place de la littérature dans cet ensemble.

5.1 Histoire des documents authentiques

J.-P. Cuq et I. Gruca¹⁷ donnent un bon aperçu de l'histoire des documents authentiques dans "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde" en commençant par les méthodes structuro-globales audio-visuelles. Ainsi, ils précisent que les méthodes structuro-globales audio-visuelles ont bouleversé l'enseignement du français langue étrangère au cours des années 1960. Or, ces efforts se concentraient plutôt sur les débuts de l'apprentissage. Ainsi, les méthodes structuro-globales audio-visuelles ont affiné le matériel utilisé sur le niveau débutant.

Jusqu'en 1970 les matériels didactiques pour l'enseignement des langues étrangères se limitaient à un manuel comportant des textes ou des dialogues, des illustrations et des exercices. Important de signaler ici est le fait que les supports étaient créés à des fins linguistiques, faisant preuve d'une intention pédagogique importante. D'autre part, le matériel était constitué pour les méthodes structuro-globales audio-visuelles de bandes magnétiques qui reproduisaient des dialogues ou des films.

Ces matériels progressaient de pas à pas et n'introduisaient pas trop d'éléments nouveaux, croyant qu' "il ne fallait pas donner à l'apprenant plus d'éléments à apprendre qu'il ne pouvait

¹⁷ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 387-391

mémoriser en une séance et ces éléments étaient contenus dans la leçon du manuel¹⁸. Ainsi, les manuels offraient en gros des dialogues simplifiés dans une langue appauvrie, ce qui créait une situation assez artificielle.

En conséquence, comme réaction contre cette situation factice, à la fin des années 1960 les didacticiens préconisent de plus en plus l'utilisation de documents qui rendent la diversité des situations de communication, ce qui résulte en l'utilisation de documents plus proches du vraisemblable et de l'authentique. Ainsi, le débat des années 1970 a mis l'accent sur la nécessité d'unir l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et sur la nécessité d'utiliser des documents qui représentent la langue 'réelle', en contexte et non pas une langue 'stérile', fabriquée.

Ce changement dans la didactique a entraîné l'utilisation de 'textes filtres', des textes qui reproduisent le plus fidèlement la situation réelle afin de préparer l'apprenant à l'utilisation de documents authentiques.

Le débat se poursuivra pendant quelques années et résultera enfin vers la fin des années 1970 en l'introduction de documents authentiques dès le début de l'apprentissage par l'approche communicative. Il faut néanmoins nuancer cette évolution, car de nos jours, ce ne sont généralement que les manuels pour l'enseignement du français langue étrangère d'un niveau avancé qui utilisent des documents authentiques.

5.2 Les différents documents authentiques

Les documents authentiques se divisent en documents authentiques écrits, documents authentiques oraux, documents visuels et télévisuels et documents authentiques électroniques¹⁹. Quoique notre travail se limite plutôt aux documents authentiques et à la littérature, nous aborderons également brièvement les autres documents authentiques pour pouvoir situer le document écrit authentique littéraire dans l'ensemble des documents authentiques.

¹⁸ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 388

¹⁹ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 394-399

5.2.1 Les documents authentiques écrits

Les documents authentiques écrits représentent une vaste gamme d'outils d'enseignement parce qu'ils sont si nombreux.

D'une part, on distingue les textes fonctionnels de la vie quotidienne, comme des recettes de cuisine, des modes d'emploi,... D'autre part, il existe également des textes fonctionnels de la vie administrative, comme un formulaire d'inscription.

A côté de ces textes fonctionnels, les documents médiatiques occupent aussi une place importante dans les documents authentiques écrits. Ainsi, le fait divers, l'horoscope, la météo,... peuvent servir de document de base dans l'enseignement du français langue étrangère. Ils introduisent en quelque sorte la culture de la langue.

Enfin, tous les textes littéraires appartiennent aux documents authentiques écrits. Ils reflètent également la vie sociale, culturelle,... de la société à une époque spécifique. On ne peut pas nier qu'il existe beaucoup d'adaptations plus faciles de grandes œuvres de la littérature pour faciliter la lecture de l'apprenant et ainsi l'accès à la littérature. Il faut quand même bien comprendre qu'un texte adapté ne remplace en rien le texte d'origine, authentique et qu'il est donc important de privilégier le plus possible le texte littéraire authentique.

5.2.2 Les documents authentiques oraux

Les documents authentiques oraux sont, tout comme les documents authentiques écrits, très nombreux. La particularité de ce groupe consiste en le fait que les documents authentiques oraux représentent des situations linguistiques très variées et qu'ils sont marqués par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée. On constate néanmoins que les documents oraux utilisés dans les méthodes restent souvent fabriqués avec des intentions pédagogiques spécifiques.

La radio offre une mine inépuisable de documents oraux. Or, l'utilisation de ces documents se heurte parfois à plusieurs difficultés. Tout d'abord, il y a la difficulté que représente l'écoute d'un document oral sans avoir l'interaction qu'on a normalement avec l'interlocuteur. Il s'agit donc d'une situation plutôt factice que réelle. De plus, comme conséquence de cette perte de l'interaction avec le locuteur, l'apprenant est privé de la mimique et des gestes qui accompagnent normalement la parole. Ceci rend plus difficile la compréhension, vu que les gestes et la mimique servent souvent à soutenir la parole et à s'exprimer mieux. Ainsi,

l'apprenant doit se contenter de cette communication 'incomplète'. Enfin, le débit de la parole reste souvent très haut à la radio, même trop haut pour beaucoup d'apprenants. Par contre, les émissions de radio ont pour avantage qu'elles reflètent la culture de la langue.

La chanson a également prouvé son intérêt dans l'enseignement du français langue étrangère. Sa particularité consiste en la fusion de texte et mélodie, ce qui crée le sens. Le grand avantage de la chanson est que l'apprenant ne se fixe pas tellement sur les difficultés linguistiques que représente le texte pour lui et qu'il aboutira ainsi plus facilement à la compréhension globale du texte. Autre intérêt de la chanson est qu'elle est le miroir de la société et qu'elle invite donc l'apprenant à entrer dans cette société et à essayer à comprendre cette culture nouvelle.

Finalement, le théâtre mérite notre attention particulière par son statut ambigu. Ainsi, la pièce de théâtre se situe entre le document authentique écrit et le document authentique oral. Il s'agit en quelque sorte de l'écrit, transposé à l'oral.

5.2.3 Les documents visuels et télévisuels

Les documents visuels et télévisuels unissent l'image et le texte qui peut être scriptural ou oral. Avec ces documents, le problème de la communication privée de gestes et de mimique des émissions de radio se résout tout à fait. Le document visuel et télévisuel peut aider l'apprenant à comprendre plus globalement le message par l'interprétation des gestes et de la mimique. Comme principaux documents visuels et télévisuels on distingue la publicité, la bande dessinée et la vidéo.

La publicité et la bande dessinée relèvent d'une certaine fusion de l'art du cinéma (les plans, les cadrages, le montage) avec l'art graphique (composition des images, couleurs,...) et la littérature (textes, dialogues)²⁰. Tous ces éléments jouent donc un rôle dans le processus de compréhension.

La vidéo n'élimine non seulement les problèmes rencontrés avec l'émission de radio, elle montre également la réalité sociale et culturelle.

²⁰ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 397

5.2.4 Les documents authentiques électroniques

Quant aux documents authentiques électroniques, la question se pose de savoir quels documents sont effectivement authentiques et lesquels ne le sont pas. Ainsi, la plupart des didacticiens proposent d'utiliser comme des documents authentiques les encyclopédies électroniques, les cédéroms de musées, les matériels prévus pour d'autres disciplines comme les logiciels d'histoire,...

Les documents authentiques sont donc pleinement présents et disponibles dans la société. Ceci ne peut que faciliter leur utilisation. Leur grand intérêt est la représentation de situations de communication réelles, contrairement aux documents non authentiques ou créés qui restent factices. Nous voyons que le texte littéraire occupe une place importante dans les documents authentiques écrits, quoiqu'il ressent la concurrence d'adaptations littéraires de textes littéraires authentiques. Nous défendons vivement l'utilisation de textes littéraires authentiques parce qu'ils se trouvent plus près de la réalité. Leur utilisation ne devient que plus facile grâce au fait qu'il y a tellement de textes disponibles sur le niveau de l'apprenant. Nous développerons ce point de vue dans tout ce travail en expliquant l'importance de la littérature dans l'enseignement du français. Quand nous parlons à la suite du texte littéraire il s'agit donc du texte littéraire authentique.

II. Le texte littéraire en théorie

Dans cette partie nous nous arrêterons sur le côté théorique à propos du texte littéraire. Premièrement, nous aborderons le texte littéraire dans le schéma de la communication littéraire. Nous traiterons les différents pôles de cette communication avec leurs spécificités. Ensuite, nous placerons le texte littéraire dans l'ensemble plus vaste de tous les textes en regardant les différentes relations qu'il entretient avec cet ensemble. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons au texte littéraire même : le texte littéraire placé dans l'ensemble de la compréhension écrite, la spécificité du texte littéraire et enfin l'accès au sens du texte littéraire.

A. La communication littéraire

La communication littéraire est une communication qui s'installe entre un émetteur (auteur) qui fournit le texte littéraire et un récepteur (lecteur) qui "reçoit" (lit) le texte. Ainsi, la communication littéraire est construite autour de trois pôles: l'émetteur, le texte littéraire et le récepteur. Le texte littéraire remplit en quelque sorte la fonction de "message" de la communication traditionnelle et/ ou orale.

Dans cette partie, nous présenterons d'abord brièvement les différents modèles de la communication littéraire pour ensuite approfondir le pôle de l'émetteur et du récepteur.

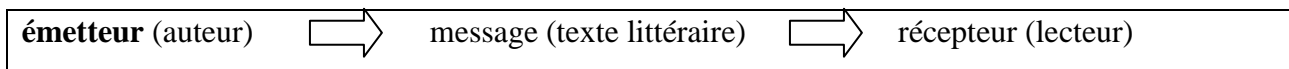
1. Modèles de communication littéraire

Nous présenterons trois modèles de communication littéraire différents, distingués par M.-C. Albert et M. Souchon²¹, selon le modèle est centré sur l'émetteur, sur le texte ou sur le récepteur.

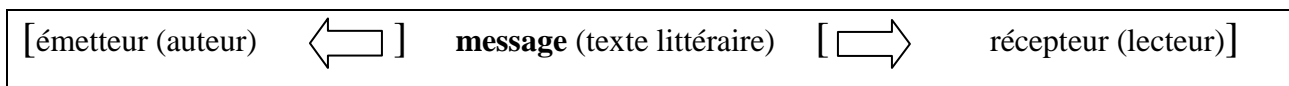
Le modèle centré sur l'émetteur suit la tradition de mettre l'accent dans la communication

²¹ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 34-37

littéraire sur la personne qui fournit le texte, ce modèle considère l'émetteur comme prédominant dans la communication littéraire. Il s'agit d'un dialogue où l'auteur du texte est la personne 'éclairée' qui instruit l'autre personne, à savoir le lecteur. Dans ce modèle, le destinataire ne jouit pas d'un rôle important dans la communication littéraire, il est d'une importance subordonnée, réduit au rôle passif de récepteur qui "reçoit" le texte sans vraiment intervenir dans la communication littéraire. La communication se réduit à un simple échange d'idées (par le biais du texte littéraire) entre un maître éclairé et son auditeur apprenant. Il s'agit donc d'une relation inégale et déséquilibrée.

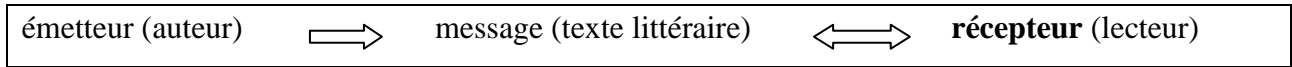


Un deuxième modèle attribue une place prédominante au texte. Le texte suffit déjà à lui-même, sans autres pôles de communication. Dans le schéma ci-dessous, on remarque que l'émetteur et le récepteur se retrouvent entre crochets. Ceci pour montrer que ces deux pôles de la communication n'interviennent presque pas dans le processus. Le récepteur reçoit le texte tel qu'il est et l'analyse sur le plan technique, sans tenir compte de l'auteur (l'émetteur) et son temps, ni de soi-même. Il n'y a donc aucune forme de transposition du texte dans le monde de l'auteur ou du lecteur. Cette conception apparemment abstraite a donné lieu à des analyses de textes intéressantes. Pourtant, le modèle n'est pas d'une grande utilité pour l'enseignement en langue étrangère, parce qu'il demande une connaissance approfondie de la langue pour des analyses techniques des textes. De même, comme ce modèle élimine l'auteur et le lecteur dans la réception du texte, cette méthode ne rend pas compte de la dimension interculturelle d'un enseignement de langue étrangère.



Enfin, le troisième modèle accorde la place dominante au récepteur. Le récepteur donne sens au texte en lisant le texte. Ainsi, le texte littéraire n'existe que quand il est déjà lu par quelqu'un. Le texte non lu reste purement virtuel et inexistant. Le récepteur occupe donc une place dans le processus faisant du texte un objet littéraire et/ou esthétique. Ce modèle explique également que des textes anciens peuvent toujours être lus: le récepteur reconstruit en quelque

sorte le texte à l'aide des indices présents dans le texte selon les savoirs dont il dispose.



Nous préférons le troisième modèle pour le rôle actif qu'il donne au lecteur. De cette façon, le lecteur-apprenant se sent responsable et important dans l'acte de lecture, ce qui ne peut que stimuler le plaisir de lire.

2. Le pôle de l'émetteur et du récepteur

Nous avons déjà expliqué le fonctionnement de la communication littéraire. Maintenant, nous aborderons plus en détail les deux pôles autour du texte littéraire, notamment le pôle de l'émetteur et le pôle du récepteur. Le texte littéraire même sera traité sous le point II B.

2.1 L'émetteur

2.1.1 Le discours littéraire

Pour imprimer sa marque personnelle au texte, l'écrivain doit chercher un équilibre entre des procédés de ses prédécesseurs et des innovations, également appelés "topos" et "idiolecte"²². Les topos sont par exemple le topos du lieu inconnu et mystérieux dans le roman fantastique, le topos de la promenade mélancolique qui suscite des souvenirs dans la poésie ou dans les essais.

L'originalité de l'écrivain ne relève donc pas des thèmes traités ou des personnages utilisés puisque ceux-là se répètent sans cesse. L'écrivain doit attirer l'attention par l'écriture même des événements et des actions. L'originalité de son œuvre réside dans l'originalité de son écriture. Cette écriture innovatrice des auteurs porte le nom d' "idiolecte". Cet idiolecte cherche des innovations grammaticales et syntaxiques, plutôt que de se diversifier par un registre de langue particulier. L'écrivain développe donc son "style" propre. On a souvent considéré la littérature comme lieu où s'exerce la "belle langue", une langue qui se caractérise par un vocabulaire recherché et une syntaxe complexe. Or, actuellement on essaie de détruire ce mythe en le contestant par des textes mêmes.

Parler d'une "belle langue" donne lieu au sentiment d'écart entre celle-là et la langue ordinaire. Il faut néanmoins nuancer cet écart, car la "belle langue" n'est qu'une variante de la langue même et puise dans celle-ci. Comme M.-C. Albert et M. Souchon le formulent très bien:

*"La particularité de l'écrivain est qu'il emploie la langue dans une intention esthétique et non pas dans une intention pratique."*²³

²² ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 16-17

²³ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 18

La littérature devient donc un art qui se sert des mots. Cette désacralisation de la littérature n'oblige pas de nier le travail d'écriture, mais nécessite au contraire à le rendre perceptible au lecteur. Ainsi, le lecteur peut aborder le texte littéraire dans une attitude de distanciation par rapport à la langue.

On aimerait utiliser l'appellation de "discours littéraire" au lieu de "langue littéraire", parce que c'est plutôt le discours qui est littéraire que la langue elle-même.

2.1.2 Les instances de l'émetteur

Le discours littéraire constitue un ensemble complexe d'instances. On fait généralement la distinction entre les instances 'situationnelles' où se met en place la communication, les instances 'ergo-textuelles' où s'effectue l'acte d'écrire et les instances 'textuelles' où sont repérables les traces d'écriture²⁴. Ainsi, en ce qui concerne l'émetteur, on distingue généralement quatre instances différentes, notamment l'auteur, le scripteur, le narrateur et le personnage. Pour les définitions, nous nous basons sur M.-C. Albert et M. Souchon²⁵.

L'auteur, qui est une instance situationnelle et extra-textuelle, est une personne socialement définie, il a une histoire, exerce une activité,...

Le scripteur se situe comme instance ergo-textuelle entre l'extra-textuel et l'intra-textuel. C'est celui qui écrit le texte, le sujet écrivant. Le scripteur est traversé par de nombreux discours qui déterminent son écriture. Il se définit par rapport au texte qu'il crée. Cette instance se repère difficilement parce que le travail de l'écriture, qui relève donc directement du scripteur, est souvent difficile à repérer dans le texte.

Contrairement à l'auteur, le narrateur n'est pas une personne à proprement parler. Le narrateur (ou énonciateur pour les textes non narratifs) n'existe que dans le texte, il est donc essentiellement intra-textuel. C'est lui qui reproduit l'histoire.

Enfin, le personnage, qui est également intra-textuel, est la seule instance inscrite ou visible dans le texte. Il est l'objet de descriptions (son portrait) et il joue un rôle dans l'action (le récit d'actions). Il parle et ce sont ses paroles qui sont rapportées.

Les différentes instances forment un continuum qui va du plus réel, du plus ancré dans une société réelle vers le plus fictif, ancré dans la réalité du texte :

²⁴ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 23

²⁵ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 23-28

réalité sociale

réalité du texte

auteur

scripteur

narrateur

personnage

Les étudiants ont parfois des difficultés à distinguer les différentes instances d'un texte littéraire. Ainsi, ils confondent parfois le narrateur et l'auteur, considérant l'auteur comme instance qui reproduit directement l'histoire. Ils ne savent pas distinguer cette instance intermédiaire qu'est le narrateur, personne fictive qui raconte en quelque sorte l'histoire. De même, les étudiants ont parfois du mal à distinguer l'auteur et le personnage en accordant trop vite certaines actions ou paroles à l'auteur même ; le texte serait donc une relation de situations vécues par l'auteur, ce qui n'est pas vrai dans la plupart des cas.

2.1.3 Le point de vue

L'émetteur se dévoile également dans le point de vue du texte littéraire. Quand le texte est écrit à la première personne et que le personnage se confond donc avec le narrateur, tout se déroule selon le point de vue du narrateur. Au contraire, quand le narrateur n'est pas le personnage et la narration est à la troisième personne, la question se pose de la focalisation ou du regard posé sur l'action. On distingue trois types de focalisations : la focalisation zéro, la focalisation externe et la focalisation interne.

Pour ce qui est de la focalisation zéro, la connaissance de l'objet décrit est illimitée, le narrateur est un narrateur omniscient. Il connaît les pensées et les sentiments des personnages, il sait ce qu'ils envisagent de faire, ce dont ils rêvent,... En ce qui concerne la focalisation externe, l'objet est décrit de l'extérieur dans une objectivité apparente. Le narrateur ne raconte néanmoins pas tout, il ne dit pas tout sur les personnages et demande ainsi un effort du lecteur. Enfin, quant à la focalisation interne, le lecteur apprend tout par la vue d'un seul personnage. Ainsi, il obtient une vision partielle et subjective du monde décrit.

2.2 Le récepteur

L'autre pôle de la communication littéraire est celui du récepteur. Nous traiterons ici

quelques aspects de ce pôle.

2.2.1 Le destinataire de la communication littéraire

L'auteur écrit pour un public virtuel. D'une part, ce public peut-être constitué par tous les hommes, d'autre part, en réalité, le texte n'est lu que par quelques-uns. Ainsi, le public de l'auteur est donc un concept virtuel. Quoique le texte littéraire s'inscrit dans le temps, dans une certaine tradition, dans un ensemble de valeurs,... la lecture peut se faire indépendamment de cet enracinement temporel. Cela explique également le fait que le texte littéraire se prête à la lecture par des apprenants en langue étrangère, qui ne connaissent pas ces conditions culturelles et temporelles. Considérer le texte comme totalement contextualisé par des conditions socio-historiques ne ferait que réduire le texte en valeur.

2.2.2 La réception du texte littéraire

M.-C. Albert et M. Souchon²⁶ signalent que, lorsque le lecteur décide d'entamer la lecture d'un livre, le choix dépend toujours de plusieurs facteurs. D'une part, le lecteur se laisse guider par un genre littéraire qui lui plaît, par un auteur spécifique,... D'autre part, la presse, la radio,... poussent parfois le lecteur à lire un certain livre. De même, la librairie et les supermarchés déterminent le choix du lecteur en offrant certains livres et d'autres pas. Le lecteur subit donc également une influence de la société. Ces conditions de réception d'une œuvre ont été étudiées par H. R. Jauss sous le nom d'"horizon d'attente"²⁷. Cet horizon d'attente ne se résume pas par les connaissances et savoirs littéraires d'une personne, mais représente plutôt ce que le lecteur attend du livre, influencé par son contexte socio-historique précis.

La lecture même du texte littéraire se fait par le lecteur ou le récepteur. Juste comme pour l'émetteur, nous donnons les différentes instances qui constituent le pôle de la réception, distinguées par M.-C. Albert et M. Souchon²⁸.

Tout d'abord, on distingue le lectorat, une instance extra-textuelle, qui représente l'ensemble de personnes qui fréquentent à une période spécifique les ouvrages d'un auteur, ou une œuvre spécifique ou encore un genre littéraire spécifique.

²⁶ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 40

²⁷ JAUSS, H.R. (1978) : *Pour Une Esthétique de la réception* (trad.), Gallimard, coll. « NRF », p 50, cité par ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 41

²⁸ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 44-46

En deuxième lieu, on rencontre le lecteur empirique, instance extra-textuelle, ou la personne qui s'engage effectivement dans une lecture (courte ou très longue) d'une œuvre. Du côté de l'émetteur, le pendant du lecteur empirique est l'auteur.

Ensuite, le lecteur, une instance qui se situe entre l'extra-textuel et l'intra-textuel, est la personne qui a le texte sous les yeux, qui lit le texte, reconstruit le sens. Le pendant du lecteur du côté de l'émetteur est le scripteur.

Enfin, le lecteur modèle correspond au destinataire tel que l'auteur l'avait projeté. Il s'agit donc du lecteur prévu par le texte.

3. Les textes : un réseau complexe de relations

Nous avons vu déjà que le texte littéraire construit son sens par un processus compliqué, rendu par les différents schémas de communication littéraire. Les choses se compliquent encore lorsqu'on place le texte littéraire dans l'ensemble des textes littéraires et non littéraires. Tout texte entre en relation avec d'autres textes par des relations implicites ou explicites. L'ensemble de ces relations a été défini par Genette sous le nom de 'transtextualité'²⁹.

Ainsi, Gérard Genette distingue cinq relations différentes que les textes peuvent entretenir entre eux :

- L'intertextualité désigne la relation entre des textes par la présence effective d'un ou plusieurs textes dans un autre texte. Il s'agit par exemple de la citation, du plagiat, de l'allusion,...
- La paratextualité désigne la relation entre le texte et le support sur lequel il se présente au public, notamment les titres, les sous-titres, les préfaces, les notes,...
- La métatextualité correspond à la relation de commentaire entre deux textes, dont un des deux fait référence à l'autre. Elle concerne le discours critique sur un texte littéraire. Il s'agit essentiellement de la critique sous sa forme savante, médiatique ou venant de l'opinion publique. Cette critique peut revêtir la forme d'analyse, d'étude, d'opinions,...
- L'hypertextualité est la relation entre un texte d'origine ou 'hypertexte' et un 'hypotexte', la relation qu'un texte entretient avec un texte antérieur. Cette relation se base sur le pastiche, la transposition, la parodie,.... Il s'agit donc d'une transformation ou réécriture d'un texte antérieur.
- L'architextualité désigne la relation qu'un texte spécifique entretient avec tout un gamme d'autres textes qui possèdent à peu près les mêmes caractéristiques ou qui appartiennent donc au même genre.

Ces relations que les textes entretiennent entre eux ne font que rendre plus complexe la recherche du sens du texte, parce que le texte n'a pas un sens sur lui seul, il dépend d'autres textes avec lesquels il entretient des relations particulières. La recherche du sens du texte ne peut donc également pas aboutir à la découverte d'un seul sens. Le texte est fondamentalement

²⁹ GENETTE, G. (1982) : *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Le Seuil, coll. "Poétique", p 7-16 , cité par ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 153-155

polysémique. Nous revenons encore sur ce sujet dans la partie qui traite particulièrement de la recherche du sens.

B. Le texte littéraire

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux spécificités du texte littéraire. Tout d'abord, nous placerons le texte littéraire dans un ensemble plus grand, qui est l'ensemble des textes, représenté par la compréhension écrite dans l'enseignement du français. Ensuite, nous aborderons le côté technique cérébral du déchiffrement de textes : l'acte de la lecture. Nous poursuivrons cette partie par la spécificité du texte littéraire. Ici, nous essayerons de donner des réponses aux questions suivantes : Qu'est-ce que le texte littéraire ? Quelles fonctions remplit le texte littéraire ? Comment donner un sens au texte littéraire ? Enfin, nous nous occuperons du sens du texte littéraire.

1. Le texte littéraire et la compréhension écrite

Après une introduction sur la compréhension écrite en général, nous éclairerons quelques aspects techniques de la lecture, comme le fonctionnement du cerveau et de la mémoire.

1.1 La place du texte littéraire dans la compréhension écrite

L'enseignement du FLE, comme l'enseignement des langues étrangères en général, vise la possibilité de communiquer ou la compétence de communication. Cette compétence de communication se réalise par deux canaux différents, l'écrit et l'oral, et de deux manières différentes, la compréhension et l'expression. Ainsi, l'enseignement d'une langue étrangère se concentre sur quatre compétences fondamentales, notamment la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite.

Ces quatre compétences ne fonctionnent pas de façon autonome, mais s'influencent mutuellement. Une interaction incessante et continue lie d'une part l'oral et l'écrit et d'autre part la compréhension et la production ou l'expression.

Ce découpage théorique qui peut paraître artificiel permet en premier lieu de structurer les programmes éducatifs.

En ce qui concerne les compétences de compréhension, il est important de remarquer qu'il ne s'agit pas d'une connaissance "passive", puisqu'il consiste majoritairement à reconnaître des structures. Cette reconnaissance suppose la connaissance du système de la langue. Nous citons à ce point Cuq et Gruca dans leur "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde":

*"La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment."*³⁰

Ils ajoutent même que "toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent"³¹. Somme toute, repérer le sens d'un texte est un aspect très délicat de l'enseignement d'une langue étrangère.

La compréhension écrite en langue étrangère demande donc la synthèse d'une part des connaissances en langue maternelle et d'autre part des connaissances syntaxiques, lexicales,... en langue étrangère. De plus, le bagage culturel du lecteur joue aussi un rôle important. Pour le texte littéraire, tout se complique encore plus. Cela est en gros dû au fait que le texte littéraire cherche souvent des implicites et aime les sens cachés. De ce fait, comprendre et retrouver le sens du texte littéraire ne sera pas du tout facile pour l'apprenant. Pour contourner cette difficulté, le rôle de l'enseignant consistera à offrir des stratégies de lecture et de compréhension à l'apprenant.

Mais pour comprendre un texte et avant d'attribuer un sens à un texte, il est impossible de ne pas passer tout d'abord par la lecture du texte. Cette lecture est une activité cérébrale complexe qui ne se déroule pas toujours sans problèmes. Nous étudierons la lecture comme activité cérébrale dans la partie suivante.

³⁰ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 151

³¹ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 151

1.2 La lecture comme activité cérébrale

1.2.1 La perception visuelle

Le déchiffrement du texte par l'œil a inspiré beaucoup de scientifiques à examiner le problème de plus près. En général, on admet que Javal était le premier à avoir abordé cette question au début du 20^{ième} siècle. Javal décrit de la manière suivante les mouvements des yeux et la prise d'information visuelle pendant la lecture:

“Dans un important travail exécuté par M. Lamarre à mon laboratoire, il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades. Le lecteur divise la ligne en un certain nombre de sections d'environ 10 lettres, qui sont vues grâce à des temps de repos rythmés; le passage d'une section à la suivante se fait par une saccade très vive, pendant laquelle la vision ne s'exerce pas.”³²

Ces études ont été suivies par d'autres études, complétant le processus de lecture visuelle. Ainsi, on a découvert que l'œil perçoit quelques syllabes d'un mot en une fixation et qu'il faut le plus souvent deux fixations pour des mots composés de plus de deux syllabes. Ces retours en arrière sont fréquents, mais diminuent, comme le nombre et la durée de fixations, avec l'exercice de l'activité de lecture en langue étrangère.

En lisant, les yeux procèdent donc par petits bonds successifs, par saccades et non pas sur une ligne continue. Pendant la lecture, l'œil reste fixé pour la plupart du temps. C. Cornaire et C. Germain signalent dans “Le point sur la lecture” que l'œil n'est en mouvement que six pourcent du temps pendant la lecture. Les saccades ont une durée d'environ 1/40 de seconde, tandis que les fixations durent environ 1/4 ou 1/3 de seconde. Le lecteur avancé procède donc plus vite dans la lecture grâce aux saccades et aux fixations qui se font plus courtes et grâce aux retours en arrière qui n'interviennent plus.

³² Javal cité par CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999) : *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, p 13

1.2.2 La mémoire: le traitement de l'information

La mémoire traite l'information perçue par l'œil par trois outils différents qui correspondent à trois niveaux de mémoire: la réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme³³. Ces trois niveaux interviennent à différents moments de la lecture.

Tout d'abord, les premières impressions visuelles sont stockées par la réserve sensorielle sous forme d'images des mots. Celles-ci restent dans la réserve sensorielle pour un quart de seconde environ. Ensuite, ces données sont transmises à la mémoire à court terme qui va attribuer un sens aux mots qui ont été perçus. Cette information reste dans la mémoire à court terme et est complétée au cours de la lecture avec d'autres éléments. La capacité de la mémoire à court terme est de sept éléments d'information en moyenne (lettres, mots, chiffres,...) et la durée ne dépasse pas les vingt secondes. Par conséquent, pour conserver l'information afin de faire un ensemble cohérent du texte, les données captées par la mémoire à court terme, sont transférées à la mémoire à long terme. Lorsque la lecture est achevée, le lecteur retient le sens global du texte ou la macrostructure du texte et non pas le texte intégral.

La lecture représente donc un exercice complexe qui demande un grand effort de la mémoire. Ainsi, il faut comprendre que le fait de lire en langue étrangère peut encore apporter des difficultés à cette activité. Il est également important de voir qu'il s'agit d'une compétence qui s'approprie de manière successive, de sorte qu'on ne peut pas exiger la même vitesse de lecture d'un apprenant que d'un lecteur avancé.

1.2.3 Caractéristiques de la lecture en langue seconde

Vu la complexité de l'exercice de lecture, C. Cornaire et C. Germain insistent sur le fait que la lecture en langue étrangère, s'accompagnant de difficultés linguistiques et autres, est caractérisée par sa lenteur et son caractère fragmentaire ; il s'agit souvent d'une lecture de lettre à lettre.

Comme déjà évoqué antérieurement, la lecture d'un lecteur en langue étrangère se caractérise par plus de fixations qui durent en outre plus longtemps qu'en langue maternelle et par plus de retours en arrière. A cela s'ajoute le fait que lors d'une lecture silencieuse, le lecteur en langue étrangère va plus souvent subvocaliser (parler à voix basse) pour comprendre ce qu'il lit. Tous ces éléments ont tendance à freiner la lecture, ce qui résulte donc en une lecture plus

³³ CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999) : *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, p 16

lente que la lecture en langue maternelle.

De plus, le lecteur en langue étrangère lit plutôt de lettre à lettre et de mot à mot. Ainsi, les séquences stockées dans la mémoire à court terme sont fragmentées, il s'agit de fragments isolés. Ainsi surgit le risque de surcharger la mémoire à court terme. Ceci rend plus difficile la compréhension des mots ou des différents éléments et les relations qu'ils entretiennent entre eux. On rencontrera donc également des problèmes lors du transfert de l'information de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme, vu que la mémoire à court terme a des difficultés à attribuer un sens aux séquences.

Or, les difficultés de lecture rencontrées par les lecteurs en langue étrangère sont aussi causées par d'autres facteurs. Ainsi, C. Cornaire et C. Germain distinguent les facteurs suivants: des connaissances linguistiques limitées, un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une lecture accompagnée d'inquiétude³⁴.

Tout d'abord, un manque de connaissance de la grammaire, de traits syntaxiques de la langue et un vocabulaire restreint freinent la lecture en langue étrangère. Ainsi, C. Cornaire et C. Germain précisent que *“un vocabulaire de 1500 à 2000 mots serait insuffisant pour pouvoir lire convenablement des textes authentiques.”*³⁵ Avec cette constatation se pose également la question du 'niveau seuil': existe-t-il un niveau seuil qui rend impossible la lecture en deçà de ce seuil parce que les exigences de la lecture seraient trop grande? Les études montrent que s'il existe un niveau seuil, il n'est pas absolu et varie de lecteur à lecteur.

En deuxième lieu, un répertoire de stratégies limité ou inadéquat peut influencer d'une manière négative l'activité de lecture. Ainsi, il s'avère qu'un bon lecteur en langue maternelle n'est pas toujours un bon lecteur en langue étrangère. Les stratégies de lecture qu'il utilise dans la lecture en langue maternelle ne sont pas automatiquement transférées dans la lecture en langue étrangère. En outre, le lecteur en langue étrangère aura souvent recours à la simple stratégie de la traduction ou du déchiffrement du texte comme stratégies de compréhension. Apprendre de bonnes stratégies de lecture aiderait donc le lecteur en langue étrangère à mieux comprendre les textes. Par conséquent, les stratégies de compréhension ou de lecture sont de plus en plus intégrées dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous revenons encore sur les différentes stratégies de

³⁴ CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999) : *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, p 48-52

³⁵ CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999) : *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, p 48

lecture sous II B 3.3.

Finalement, la lecture peut également être freinée parce qu'elle est accompagnée d'inquiétude. Ce sont donc des facteurs affectifs qui paralysent parfois le lecteur en langue étrangère. Il a peu de confiance en soi et il est caractérisé par une inquiétude. Des mots inconnus qui apparaissent dans un texte lui empêchent de continuer la lecture en se concentrant sur le contexte pour repérer un sens global du texte. Il serait donc intéressant de stimuler l'utilisation de stratégies qui essaient de déduire le sens global du texte à partir du contexte. Il est également intéressant de signaler que le manque de confiance en soi et l'inquiétude du lecteur peuvent être le résultat d'une connaissance linguistique limitée.

Concluons que la lecture en langue étrangère se caractérise par sa lenteur et par son caractère fragmentaire. Ces caractéristiques relèvent de plusieurs causes, notamment une connaissance linguistique limitée, un vocabulaire restreint, un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et des facteurs affectifs comme le manque de confiance en soi et l'inquiétude.

2. Spécificité du texte littéraire

2.1 Définition et caractéristiques du texte littéraire

2.1.1 Définition du texte littéraire

Qu'est-ce qu'alors le texte littéraire ? Quand nous utilisons l'expression de « texte littéraire », nous référons en premier lieu à un texte qui provient de la « littérature ». Afin de mieux comprendre le sens de ce mot, nous ferons un bref survol de l'entrée pour le mot « littérature » dans le Petit Robert.

Le Petit Robert³⁶ distingue les significations suivantes à propos du mot « littérature » :

- I**
1. (vieux) Ensemble des connaissances ; culture générale.
 2. (moderne) Ensemble des ouvrages publiés sur une question.
(musique) Ensemble des œuvres écrites (pour un instrument dans une certaine forme)
- II** (XVIIIe) Les œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques ; les connaissances, les activités qui s'y rapportent.
1. L'ensemble des œuvres littéraires
 2. Le travail, l'art de l'écrivain.
 3. Ce qu'on ne trouve guère que dans les œuvres littéraires (par opposition à la réalité). Ce qui est artificiel, peu sincère.
 4. Ensemble des connaissances concernant les œuvres littéraires, leurs auteurs.
- III** Tout usage esthétique du langage, même non écrit.

Les significations sous I ne nous servent pas beaucoup à établir une bonne définition du texte littéraire. Néanmoins, la signification sous I.2 est intéressante comme définition stricte du

³⁶ ROBERT, P. (2002) : *Le nouveau petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert - VUEF

mot. La définition qui se rapporte le plus à notre approche du texte littéraire se retrouve sous II. Cette acception est importante parce qu'elle insiste sur une des caractéristiques les plus importantes du texte littéraire et de la littérature, notamment son caractère « esthétique ». La signification sous III renforce cette préoccupation esthétique en élargissant l'usage du mot à n'importe quel usage esthétique du langage. On pourrait donc également regrouper sous cette définition la littérature orale. Or, ce n'est pas cette définition que nous utiliserons ici. Comme nous plaçons le texte littéraire sous la section de la compréhension écrite, il est bien évident qu'il s'agit pour nous du texte littéraire écrit.

Nous aimerions encore remarquer que le Trésor de la Langue Française mentionne les mêmes significations, parfois dans un autre ordre.

Avec la notion de texte littéraire, nous référons donc à un texte qui fait partie de la littérature, c'est-à-dire de l'ensemble des textes portant une marque esthétique.

2.1.2 Caractéristiques du texte littéraire

Le texte littéraire se caractérise par quelques traits spécifiques qui le distinguent d'autres textes. Charles-Eugène Lessard³⁷ attribue les caractéristiques suivantes au texte littéraire: une vision du monde, un pouvoir d'évocation, un produit sur la forme, un texte pluriel et une certaine intemporalité.

Tout d'abord, la vision du monde qu'a l'auteur du texte littéraire s'inscrit dans son époque. Il traduit dans son œuvre la représentation du monde de l'époque. Dans ce sens, toutes les œuvres d'une même période relèvent également de cette même vision sur le monde. Ainsi, il est toujours important de comprendre qu'un auteur écrit à une certaine époque et qu'il en subit l'influence. Or, il ne faut pas tomber dans l'autre extrême: l'auteur reste aussi une personne particulière qui peut suivre la conception contemporaine ou rompre avec les idées de l'époque. Ainsi, chaque œuvre est également illustrative de particularités liées à l'auteur.

En deuxième lieu, le texte littéraire se caractérise par son pouvoir d'évocation. Le texte littéraire a la possibilité d'évoquer des images à partir d'un message implicite. Il ne dévoile pas tout par des phrases explicites, au contraire, l'auteur fait passer certaines images par la sonorité

³⁷ *Caractéristiques du texte littéraire*, http://lessard.iquebec.com/textelitteraire/texte_li.htm

des phrases, l'utilisation de la langue,...

En outre, dans le texte littéraire, le langage et la forme ne servent pas seulement comme moyen de communication, comme dans les textes fonctionnels, mais ils constituent en même temps le but même du texte littéraire. L'auteur exerce un vrai travail sur la forme en utilisant des figures de style. Ainsi, la fonction poétique demeure la fonction dominante dans le texte littéraire.

En quatrième lieu, le texte littéraire se prête à beaucoup d'interprétations et ne se limite jamais à une seule interprétation. Pour cette raison, on dit que le texte littéraire se prête à une lecture 'plurielle' et relève d'un caractère 'polysémique'.

Finalement, quoique le texte littéraire reste toujours le produit d'une époque, il fait également preuve d'une certaine intemporalité en incorporant des valeurs universelles. Il s'agit de thèmes comme l'amour, la mort, l'angoisse,... qui reviennent toujours en donnant un caractère universel au texte littéraire. Ainsi, ces thèmes tirent le texte de l'oubli et l'inscrivent dans une certaine intemporalité.

Le texte littéraire se distingue donc du texte fonctionnel par plusieurs caractéristiques dont la caractéristique du sens implicite par la fonction poétique du texte est la plus spécifique pour le texte littéraire. Dans la partie 2.3 nous reviendrons sur ce sens implicite du texte littéraire.

2.2 Les fonctions de la littérature

Pour comprendre l'importance d'un enseignement de la littérature, il est indispensable de regarder d'abord ses fonctions et ses valeurs. Cor Geljon résume dans son ouvrage "Literatuur en leerling"³⁸ l'utilité de la littérature par les cinq fonctions suivantes: le transfert de culture, la formation esthétique, le développement individuel, le procès de devenir conscient de la société ainsi que de son fonctionnement et le plaisir de lire. Ces fonctions se divisent en deux groupes : les fonctions générales et les fonctions didactiques.

Nous commencerons par les fonctions générales, notamment le développement individuel,

³⁸ GELJON, C. (1994): *Literatuur en leerling : een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, Coutinho, p 12-15

le procès de devenir conscient de la société ainsi que de son fonctionnement et le plaisir de lire. Le développement ou l'épanouissement personnel est une fonction importante de la littérature. La lecture offre la possibilité de découvrir d'une manière sûre l'inconnu. Ainsi, elle peut contribuer à l'épanouissement de la personnalité. Le texte littéraire offre des réponses à des questions que le lecteur se pose sur la vie. Il propose un modèle pour l'existence de l'apprenant. Vu que la signification de textes complexes n'est pas toujours évidente, il est important que l'enseignant pose des questions pour aider l'apprenant à comprendre le texte et à faire découvrir le sens plus profond du texte.

Ensuite, la littérature peut expliquer des structures et des relations dans la société. Ceci vaut aussi bien pour la culture de l'apprenant même que pour d'autres cultures.

Finalement, le plaisir de lire est une des fonctions essentielles de la littérature. Il ne s'agit pas d'un plaisir "banal", mais plutôt d'un plaisir qui éveille l'intérêt pour ces textes littéraires. C. Geljon mentionne les quatre types de plaisir de lire, étudiés par Steinmetz. Il s'agit de l'évasion ou la compensation, de l'affirmation, de l'innovation et de la nécessité de structure³⁹.

Lors de la lecture, le lecteur rencontre un monde différent du sien, un monde meilleur. La littérature offre au lecteur la possibilité de s'évader de son propre monde et de compenser les manques de ce monde.

En deuxième lieu, le lecteur reconnaît sa réalité dans le texte, souvent représentée plus positivement. Grâce à cela, après la lecture, le lecteur se sentira plus fort et plus sûr dans son propre monde.

En outre, la littérature comme source d'innovation révèle de nouvelles cultures et de nouveaux mondes. Ceci permet au lecteur de vivre d'autres expériences dans ces mondes et d'enrichir ou de changer sa propre expérience ou sa propre réalité.

Enfin, le texte littéraire offre au lecteur un monde parfaitement construit, où tout élément donne un sens à l'ensemble. Se retrouver pour un certain moment dans un monde structuré peut procurer au lecteur un certain plaisir de lire.

Il est important de souligner que le plaisir de lire ne relève non seulement du contenu du texte littéraire, mais également du procès de lire même. Etre capable d'attribuer un sens à un texte littéraire procure un sentiment de satisfaction. De même, s'approprier une nouvelle stratégie

³⁹ GELJON, C. (1994): *Literatuur en leerling : een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, Coutinho, p 14-15

de lecture pour comprendre un texte, peut augmenter le plaisir de lire.

Outre les fonctions générales, il faut mentionner les fonctions plus didactiques. En premier lieu, la littérature représente une source importante de transfert de culture. En lisant des œuvres authentiques, l'apprenant n'entre non seulement en contact avec la culture littéraire d'une certaine époque et d'une certaine région, mais il rencontre également des références à la peinture, à la sculpture, à la musique,... Ainsi, la lecture de textes littéraires apporte une connaissance de la culture même.

Deuxièmement, l'enseignement en littérature est aussi une sorte d'enseignement artistique. La langue et la structure de textes littéraires relèvent d'un certain esthétisme et mettent l'apprenant en contact avec l'art. L'enseignant peut élargir ce facteur esthétique en mettant le texte littéraire en relation avec d'autres formes d'art. Ainsi, l'enseignant stimule la création d'un goût personnel auprès des apprenants. De plus, il augmente le sentiment d'implication de l'apprenant dans l'art.

L'enseignement de la littérature pourra donc occuper une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. A côté de valeurs plutôt pédagogiques ou didactiques, la lecture permet de développer des compétences générales, telles que susciter le plaisir de lire, un socle très important dans l'enseignement de la littérature.

2.3 Donner du sens au texte littéraire

Donner du sens au texte littéraire est une activité très complexe, puisqu'on ne peut pas coller un sens spécifique sur le texte littéraire en excluant d'autres. Ainsi, il faudrait mieux parler de 'ne pas donner du sens au texte littéraire'. Il s'agit plutôt de différentes interprétations, le texte étant essentiellement polysémique. Quelle serait la meilleure méthode à utiliser pour repérer les sens possibles du texte ?

A ce propos, A. Séoud⁴⁰ signale qu'il faut bien distinguer les textes littéraires des textes de spécialité (économie,...), lesquels demandent une lecture monosémisante, qui conduit à un

⁴⁰ SEOUD, A. (1997) : *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier Didier, p 102-103

sens spécifique du texte et non pas à plusieurs sens. Par contre, le texte littéraire est, comme déjà évoqué, essentiellement polysémique et demande plusieurs interprétations. A ce point, A. Séoud constate également que le sens dans le texte résulte d'une interaction entre le texte et le lecteur. Par conséquent, les méthodes utilisées pour repérer le sens dans des textes monosémiques restent inaptes et inadéquates à rendre compte de la complexité du sens du texte littéraire.

La question du sens reste donc une question difficile que nous traiterons de plus près dans la partie suivante consacrée aux différentes méthodes pour aborder le texte littéraire.

3. L'accès au sens du texte littéraire

La compréhension écrite a pris une place importante dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui a donné lieu au développement de différentes méthodes pour aborder des textes. Le texte littéraire attire encore plus l'attention des didacticiens, puisqu'il s'agit d'un texte non univoque mais polysémique.

Nous aborderons les principales méthodes pour aborder le texte littéraire. Comme il s'agit d'un ensemble de méthodes qui ne permettent pas facilement d'être regroupées, nous avons choisi de commencer par une méthode générale très fréquemment utilisée, à savoir la méthode par étapes. En deuxième lieu, nous aborderons les méthodes qui partent du texte même, c'est-à-dire les méthodes spécifiques selon le type de texte. Enfin, nous terminerons par des stratégies de lecture qui s'organisent selon l'objectif spécifique du lecteur.

3.1 La méthode par étapes

Pour faciliter un peu la lecture de l'apprenant, les didacticiens proposent généralement une lecture en différentes étapes. Chaque étape a sa fonction spécifique et contribue à la recherche et à la découverte du sens du texte.

La **prélecture** sert à rassembler toutes les connaissances de l'apprenant sur le sujet du texte. Ce rassemblement de connaissances se fait à partir d'un jeu autour du sujet, d'une description d'une image, d'un jeu lexical,... La lecture de la préface, de quelques critiques de la presse, ou encore l'observation de la présentation iconique du texte peuvent créer déjà une première idée du contenu du texte. Il s'agit donc d'étudier tout *l'appareil critique* et/ou *le cadre contextuel* du texte⁴¹. Ainsi, l'apprenant se crée donc un certain horizon d'attente et peut formuler déjà quelques hypothèses prudentes sur le contenu du texte. C. Cornaire et C. Germain précisent dans "Le point sur la lecture"⁴² que dans l'étape de la prélecture, il faut aborder également le vocabulaire, c'est-à-dire une présentation des mots clés du texte littéraire et des unités lexicales

⁴¹ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 381

⁴² CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999) : *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International, p 75

qui risquent de poser des problèmes.

Dans l'étape de la prélecture, l'apprenant devrait étudier le texte dans sa forme s'il s'agit d'une physionomie pertinente. Les titres, sous-titres, paragraphes,... dévoilent déjà un peu le contenu et le sens du texte, ce qui permet à l'apprenant d'affiner ses hypothèses.

En deuxième lieu, l'apprenant peut entamer la **lecture silencieuse**. Cette lecture se fait en fonction d'un projet bien précis qu'est la compréhension du texte. Cette étape demande souvent plusieurs lectures, puisque le but final est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité. Des questions pertinentes comme 'Qui?', 'Fait quoi?', 'A qui?', 'Où?', 'Quand?', 'Comment?', 'Pourquoi?' orientent le lecteur vers la compréhension du texte. Or, il ne faut pas confondre l'étape de la compréhension et celle de la construction du sens.

Cette (première) lecture est normalement suivie par une **lecture d'un deuxième niveau**, définie par J.-P. Cuq et I. Gruca comme "*l'étude des invariants textuels, génériques et typologiques*"⁴³. A ce niveau, on étudie le texte littéraire comme produit d'un type de discours spécifique ou d'un genre spécifique. Ainsi, on retrouve des éléments stables, propres au genre du texte, qui permettent au lecteur de mieux comprendre le texte, parce qu'il peut le placer dans un contexte plus large. A cette étape, la connaissance de la grammaire et de la linguistique peut également aider le lecteur à la construction du sens. Il est important de souligner que le lecteur s'approprie de cette manière non seulement une méthode pour la littérature française, mais également pour d'autres littératures étrangères, parce que les invariants textuels y reviennent aussi.

Après l'étude des invariants textuels, s'impose le **repérage d'éléments qui s'écartent de ces invariants** et de la culture littéraire et esthétique. Il s'agit donc d'étudier le traitement particulier des invariants textuels et les spécificités de l'écriture ou comme J.-P. Cuq et I. Gruca le définissent si bien avec "*l'étonnement du texte*"⁴⁴. En étudiant les écarts des invariants, on se retrouve en face à la 'littérarité' du texte. Le texte est écrit par un certain auteur et porte donc à côté de marques invariables, des marques spécifiques de l'auteur.

La dernière étape consiste en une **réaction de l'apprenant sur le texte**. Cette réaction peut être obtenue par une discussion, par une réaction écrite sur le texte, un commentaire,... Il est

⁴³ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 382

⁴⁴ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 383

important de ne pas sauter cette étape, car elle sert à fixer les connaissances acquises et à élargir les connaissances antérieures.

La méthode par étapes se prête donc très bien à l'étude d'un texte littéraire pour repérer le sens du texte. En procédant par étapes, le lecteur accède de plus en plus au sens du texte. L'étape qui consiste à chercher l'écart du texte par rapport aux invariants textuels est très important, parce qu'il permet vraiment de donner un sens plus profond au texte littéraire.

3.2 Les méthodes spécifiques selon le type de texte

A côté de la méthode par étapes, il existe des méthodes qui tiennent compte du type de texte et qui travaillent sur les attentes textuelles. Ainsi, J.-P. Cuq et I. Gruca⁴⁵ reprennent le modèle élaboré par Jean-Michel Adam. Adam a développé cinq schémas pour traiter les différents types de textes qu'il a trouvés en regardant les constantes. Il distingue des schémas spécifiques pour les séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Nous examinerons les schémas pour le texte narratif, le texte descriptif et le texte argumentatif, puisque ce sont les schémas les plus utiles pour l'enseignement du texte littéraire.

3.2.1 Le texte narratif

Pour faciliter la lecture du texte narratif, il est important de se concentrer sur les points suivants⁴⁶ qui sont les éléments typiques du texte narratif.

- La **temporalité**: vu que le récit raconte une série d'actions qui s'inscrivent dans le temps (réel ou imaginaire), l'étude de la temporalité du texte narratif occupe une place centrale. Les éléments qui aident à la progression du récit sont entre autres les embrayeurs temporels, les expressions indiquant une progression, les verbes exprimant le début ou la fin d'une action, la variation des temps verbaux (passé simple, passé composé, présent de narration), l'expression de la succession,

⁴⁵ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 166-172

⁴⁶ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 167-168

de l'antériorité et de la postériorité,... Par conséquent, l'étude de ces éléments peut révéler la chronologie ou le déroulement de l'histoire.

- Le **repérage du schéma narratif**: ce schéma représente la structure et la logique du récit. Les étapes constitutives⁴⁷ que distinguent J.-P. Cuq et I. Gruca sont les suivantes:

- la situation initiale
- la complication de cette situation avec un élément perturbateur qui rompt l'état initial
- le déséquilibre qui enclenche un processus de transformation
- l'intervention d'éléments de résolution
- la situation finale avec un retour à l'équilibre

On retrouve parfois ce schéma réduit à trois phases: la situation initiale, le processus de transformation et la situation finale.

- **L'action ou la suite d'actions du récit**: les actions servent de moteur du récit. La conduite du récit se retrouve assez facilement par le repérage de verbes.

- Le **mode de narration**, le **système énonciatif** et le **mode de focalisation**: ces facteurs montrent la relation que le narrateur entretient avec le récit. Ainsi, le narrateur peut se trouver dans une situation de distanciation par rapport au récit (avec par exemple la focalisation zéro ou externe) ou d'implication personnelle (par exemple dans le cas de la focalisation interne).

- Les **acteurs du texte narratif**: en déterminant les acteurs du texte narratif, le lecteur découvre les forces agissantes du récit. Ainsi il découvre qui est le héros, le personnage qui agit par des mobiles et qui essaie d'atteindre un certain but. Ce repérage des acteurs permet également au lecteur de distinguer les adjuvants (ceux qui aident le héros et aident ainsi le récit à progresser) des opposants (ceux qui apportent de nouvelles péripéties en contrecarrant le héros).

- Le **vocabulaire** et les **connotations**: un vocabulaire appréciatif ou dépréciatif ainsi que des connotations éventuelles distinguent les textes subjectifs des textes objectifs qui se caractérisent

⁴⁷ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 167

par un vocabulaire neutre.

Cette liste d'éléments à étudier pour le texte narratif n'est pas exhaustive. Dans certains textes, ces facteurs vont apparaître, alors que dans d'autres textes les facteurs précédents ne seront peut-être pas pertinents. Cela s'explique par le fait que tout texte appartient à un certain type de textes, mais est en même temps une reproduction unique de ce type.

Ce schéma du texte narratif peut servir de méthode d'analyse et de compréhension pour différents genres qui se basent tous sur le récit, notamment le roman, le conte, la nouvelle, la pièce de théâtre, la poésie,...

3.2.2 Le texte descriptif

Le schéma pour lire le texte descriptif servira moins vite de schéma de lecture d'un texte littéraire, parce qu'une grande partie des textes littéraires tendent vers le texte narratif. Or, on retrouve quand même un groupe de textes littéraires qui sont en même temps descriptifs. Le schéma suivant donne les éléments typiques et significatifs du texte descriptif. Pour ce schéma, nous nous basons sur J.-P. Cuq et I. Gruca⁴⁸.

- Les **marqueurs d'énumération et de reformulation** marquent la structure du texte qui est généralement arborescente.

- La **spatialité**: la description représente ce qui se situe dans l'espace. De là, le repérage des indicateurs de lieux favorise la compréhension de la structure.

- Les **sensations**: comme la description est liée à l'espace, elle comporte des éléments d'ordre visuel (lumières, volume, couleurs,...) et des éléments qui réfèrent aux autres sensations, comme des notations auditives et olfactives.

- Le **champ lexical**: le texte descriptif se construit autour d'un champ lexical spécifique. La

⁴⁸ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 168-169

description engendre également l'expansion nominale: les objets sont nommés avec leur caractéristiques, leurs qualités,... d'où l'importance des adjectifs, des propositions relatives,...

- Le **vocabulaire** demeure comme dans le texte narratif l'indicateur d'une description objective, subjective, réaliste, idéalisée,...

- Les **choix stylistiques**: la description utilise souvent des figures de style, comme des comparaisons, des métaphores, des hyperboles, des connotations. Ces figures de style fonctionnent comme des facteurs de cohésion.

- Les **fonctions de la description**: la description n'a pas toujours la même fonction. Ainsi, une description peut avoir une fonction ornementale, référentielle, explicative ou documentaire, métaphorique et symbolique. Comprendre la fonction que la description remplit, aide à comprendre le sens du texte descriptif.

- Le **point de vue**: on retrouve la même distinction comme pour le texte narratif, notamment celle entre la focalisation externe (qui montre les objets de l'extérieur, de manière neutre et objective), la focalisation interne (qui représente les objets à travers le regard d'un personnage, il s'agit donc d'une réalité fragmentaire, subjective) et la focalisation zéro ou le point de vue omniscient (qui montre les objets par la vue du narrateur, accompagnés par son savoir).

De nouveau, notons que cette liste n'est qu'indicative et non pas exhaustive.

3.2.3 Le texte argumentatif (littéraire)

Tout comme pour le texte descriptif, ce schéma pour lire un texte argumentatif n'interviendra pour moins de textes littéraires. Mais, comme il est quand même utile, nous le traiterons ici.

La lecture du texte argumentatif peut être facilitée en étudiant les points importants, repris dans le schéma suivant développé par J.-P. Cuq et I. Gruca⁴⁹.

⁴⁹ CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 169-171

- Les **indices d'énonciation**: dans le texte argumentatif, l'argumentateur défend une prise de position par rapport à un sujet particulier. L'implication de l'argumentateur est plus ou moins manifeste dans le texte. Par contre, l'argumentateur défend une thèse sur laquelle d'autres pensent le contraire. Les opposants sont le plus souvent implicitement présents dans le texte. Ainsi, une espèce de dialogue s'installe entre l'argumentateur et les opposants, ce qui peut entraîner beaucoup de confusion sur le plan de l'énonciation. C'est la raison pour laquelle il est important de bien regarder les indices d'énonciation et d'éviter ainsi la confusion.

La subjectivité du texte argumentatif se révèle par l'emploi d'un vocabulaire persuasif, la présence de verbes d'opinion, l'utilisation de modalisateurs comme les adverbes (sans aucun doute,...),...

Le point de vue adverse se révèle par l'utilisation du discours direct, la parole rapportée, la concession sur quelques arguments des adversaires pour mieux pouvoir défendre les arguments de l'auteur, les appels directs de l'argumentateur,...

- **L'organisation du texte**: l'organisation aide à comprendre le raisonnement de l'auteur. Ainsi, le texte même montre l'enchaînement des arguments par l'utilisation de connecteurs logiques, ou par la ponctuation. En voyant clairement la structure du texte, le lecteur comprendra mieux le raisonnement de l'auteur et peut également révéler des relations implicites ou éventuellement des passages manquants. L'auteur a le choix entre plusieurs schémas de raisonnement:

- il peut commencer par affirmer la thèse proposée, en poursuivant par les arguments, pour aboutir enfin à la reformulation de la thèse pour en montrer la véracité
- il peut d'abord présenter la thèse adverse, la réfuter ensuite par des arguments et enfin affirmer la thèse proposée
- il peut varier les arguments et contre arguments pour faire dialoguer les deux thèses

Il est donc important de voir de quel schéma il s'agit afin de ne pas confondre les arguments en faveur de la thèse et contre la thèse.

- Les **fonctions** du texte argumentatif: le texte argumentatif peut remplir une fonction persuasive quand l'argumentateur essaie de convaincre et de persuader le lecteur ou il peut remplir une fonction polémique lorsque l'argumentateur s'oppose à ceux avec lesquels il n'est pas d'accord.

- Le **champ lexical**: la répartition et le développement des champs lexicaux indiquent à côté du thème traité également la thèse opposée. On remarque aussi que les connotations, les répétitions, les images, les exagérations,... renforcent toutes le but de l'argumentateur.

- La **hiérarchie des arguments** et les **exemples**: il y a un va-et-vient constant entre les arguments et les exemples. L'argumentateur illustre souvent les arguments par une anecdote ou il s'appuie sur des faits pour renforcer son raisonnement. Les arguments peuvent également souvent revêtir la forme d'assertions ou de raisonnements. On voit donc que la frontière entre argument et exemple est assez vague dans le texte argumentatif.

Tous ces éléments aident l'auteur à défendre sa thèse. L'étude de ces éléments rend donc plus claires ses intentions. Ainsi, le lecteur peut dégager les prémisses et établir le circuit argumentatif propre au texte en question.

En guise de conclusion, étudier le texte selon ses caractéristiques spécifiques permet au lecteur apprenant de mieux comprendre à l'avance de quoi le texte traitera. Ainsi, les obstacles d'ordre linguistique que l'apprenant rencontre parfois et qui peuvent conduire à une lecture déchiffrage sont déjà surmontés: la structure même du texte guide le lecteur vers une certaine compréhension du texte et lui permet de donner un sens approximatif au texte qui reste à vérifier.

3.3 Stratégies de lecture

Lorsque le lecteur entame la lecture d'un texte, il a le choix entre plusieurs stratégies de lecture, variant selon le but précis de la lecture. C. Tagliante⁵⁰ distingue les stratégies suivantes: le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement et la lecture de loisir. Par contre, J.-P. Cuq et I. Gruca⁵¹ regroupent les différentes stratégies de lecture sous quatre catégories, notamment la lecture écrémage, la lecture balayage, la lecture critique et la lecture intensive. On remarque néanmoins qu'il s'agit à peu près des mêmes stratégies.

⁵⁰ TAGLIANTE, C. (1994) : *La classe de langue*, Paris, Clé International, p 124-127

⁵¹CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, p 163

3.3.1 La lecture écrémage

La lecture écrémage se retrouve sous le même nom chez J.-P. Cuq et I. Gruca et chez C. Tagliante. Cette stratégie de lecture est utilisée pour aller à l'essentiel du texte, elle vise à retrouver rapidement l'idée globale du texte. Cette stratégie se prête bien pour la lecture de textes courts comme des articles de presse, des pages de littérature,...

La lecture écrémage opère en quatre étapes par des balayages en diagonale, à la verticale et à l'horizontale pour des passages qui semblent intéressants. Premièrement, le lecteur doit identifier le texte. Puis, le lecteur formule des hypothèses sur le contenu du texte par anticipation à l'aide des titres, des intertitres, des paragraphes, ... En troisième lieu, le lecteur cherche les mots clés du texte en regardant le début des paragraphes. Il regarde également les connecteurs logiques et les mots de liaison pour comprendre l'organisation du texte. Enfin, la dernière étape consiste à vérifier les hypothèses par reformulation des mots clés et par reconstitution du sens global du texte.

3.3.2 La lecture balayage ou lecture de repérage

La lecture balayage de J.-P. Cuq et I. Gruca correspond à la lecture de repérage de C. Tagliante. Cette stratégie de lecture se prête à chercher l'essentiel d'un texte ou à chercher des informations précises et ponctuelles. Il s'agit d'une lecture sélective. Cette stratégie est le plus souvent utilisée pour la lecture de modes d'emplois, d'annuaires, de formulaires, de bibliographies,...

Le lecteur procède par des balayages successifs, en diagonale très ouverte et verticalement dans le texte. Après avoir localisé l'information recherchée, le lecteur doit effectuer une vérification par de nouveaux balayages à l'horizontale.

3.3.3 La lecture de survol

La lecture de survol est une stratégie de lecture que nous ne retrouvons que chez C. Tagliante. Elle signale que cette stratégie aide à comprendre l'intérêt global d'un texte long et à dégager la structure d'un texte. Cette stratégie s'avère le plus efficace pour la lecture de documents longs, comme des ouvrages d'information ou de réflexion, des journaux ou revues, un rapport, un mémoire,...

La lecture de survol commence par l'identification de l'objet à lire en regardant le titre,

l'auteur, les illustrations, l'éditeur, la collection,... Puis, le lecteur doit identifier l'idée directrice du texte en s'appuyant sur le sommaire, les têtes de chapitres, la préface,... Ensuite, le lecteur formulera des hypothèses sur le contenu et effectuera une lecture écrémage de l'introduction, de la conclusion et de brefs extraits. En quatrième lieu, le lecteur cherche les idées clés du texte pour aboutir enfin à la vérification de ses hypothèses par la lecture de quelques extraits. Ce n'est qu'après ces étapes que le lecteur peut décider de l'intérêt de l'ouvrage.

Cette stratégie est moins intéressante pour le texte littéraire. Néanmoins, comme elle permet de dégager le sens (premier, superficiel) d'un texte long, elle peut se prêter dans certains cas à la lecture d'œuvres littéraires.

3.3.4 La lecture d'approfondissement

C. Tagliante propose une stratégie de lecture qui vise à approfondir la lecture. Cette stratégie sert à réfléchir sur le texte, à analyser le texte plus en détail et à mémoriser éventuellement certaines idées du texte. Elle précise que cette stratégie est utile pour tous documents longs et pour le texte littéraire intégral.

Pendant la lecture de survol, le lecteur peut indiquer des passages à approfondir. La lecture d'approfondissement se caractérise par une étude du thème et des idées du texte et d'une analyse détaillée du texte.

3.3.5 La lecture intensive ou studieuse

J.-P. Cuq et I. Gruca introduisent également une lecture intensive ou studieuse qui revient un peu à la lecture d'approfondissement de C. Tagliante. Cette stratégie de lecture vise à retenir le plus possible d'informations du texte. Cette lecture peut devenir une quasi mémorisation du texte.

3.3.6 La lecture critique

J.-P. Cuq et I. Gruca proposent aussi une lecture critique. Il s'agit d'une lecture attentive et détaillée qui peut donner lieu à un commentaire du texte. Il est important de remarquer que cette lecture s'appuie également sur d'autres stratégies de lecture comme la lecture d'approfondissement.

3.3.7 La lecture de loisir et de détente

Ce que J.-P. Cuq et I. Gruca ne distinguent pas est la stratégie de lecture utilisée pour la lecture de loisir et de détente, nommée ainsi par C. Tagliante. Le seul but de cette lecture est celui de se faire plaisir. Il s'agit d'une lecture poursuivie ou abandonnée selon la volonté du lecteur.

Cette gamme de stratégies de lecture offre des outils pratiques pour la lecture de textes littéraires selon l'objectif du lecteur. Ainsi, le lecteur optera par exemple pour une lecture de survol ou, par contre, pour une lecture d'approfondissement selon l'information qu'il veut retirer de la lecture, respectivement les grandes lignes du texte ou des idées précises.

Cette deuxième partie qui traite du texte littéraire dans ses différents aspects théoriques, nous servira de base pour la partie suivante qui est plus pratique. Partant du concept de la communication littéraire, nous avons placé le texte littéraire au sein de la compréhension écrite, et nous avons traité de techniques différentes comme l'activité cérébrale pendant la lecture. Ensuite nous nous sommes arrêtée au texte littéraire même et à ses fonctions et caractéristiques spécifiques. Finalement, nous avons essayé de rendre plus clair le processus d'attribution de sens au texte littéraire en fournissant quelques méthodes différentes. Cette base devrait permettre de mieux comprendre le côté pratique de l'enseignement du texte littéraire, dont traitera la troisième partie.

III. Le texte littéraire en pratique

Cette dernière partie se concentrera sur le texte littéraire en pratique. Ainsi, nous espérons de fournir un outil pratique à l'enseignant pour l'intégration du texte littéraire en classe.

En premier lieu, nous aborderons le choix de textes. Ce chapitre s'organisera autour des questions suivantes : Comment choisir des textes littéraires pour utiliser en classe ? Quels critères peuvent guider l'enseignant dans son choix ? Avec quels facteurs faut-il tenir compte lors du choix de textes ? ...

Deuxièmement, nous proposerons des activités pour la classe. Dans cette partie, nous traiterons également le dossier de lecture.

La troisième partie traitera de l'évaluation de la littérature en FLE. Comment évaluer le texte littéraire vu en classe ? Quelles compétences peut-on demander de l'apprenant ? En offrant des clés pour l'évaluation, nous espérons accorder au texte littéraire une place réelle en classe parmi d'autres matières et compétences.

Les manuels se trouveront au sein de notre quatrième partie. Nous nous occuperons en gros des questions suivantes : Quels manuels utiliser en classe ? Comment utiliser le manuel en attribuant une place importante au texte littéraire ? Quelle place occupe le texte littéraire dans les manuels ? De quelle manière traite-t-on le texte littéraire ? Comment intégrer des magazines dans le cours ? ...

Enfin, nous compléterons cette partie pratique par quelques données de la réalité, collectionnées auprès des professeurs de français du troisième degré de l'enseignement secondaire dans différentes écoles.

1. Le choix de textes

Le choix de textes constitue un problème auquel chaque enseignant se voit confronté. Il n'est en effet pas évident de trouver des textes qui tiennent compte des connaissances et des compétences du lecteur, qui savent susciter le plaisir de lire, qui font preuve de la culture française, ... En effet, trouver le subtil équilibre entre un tas de facteurs importants intervenants

dans le choix de textes n'est absolument pas la tâche la plus facile de l'enseignant.

Tout d'abord, nous aimerions répéter le choix qui se présente au professeur entre le texte authentique et le texte fabriqué. Pour des raisons que nous avons déjà expliquées plus haut, nous préférons sans aucun doute le texte authentique. Un deuxième choix serait le choix entre le texte original et le texte adapté (adaptation du texte original qui consiste en supprimer des phrases difficiles, adapter le vocabulaire,...). Comme nous préférons le document authentique avant tout, il est évident que le texte originel nous semble le plus intéressant. Le texte originel est beaucoup plus riche que le texte adapté qui est souvent moins compréhensible à cause de la forte condensation d'information ou compression de l'histoire⁵². Un dernier choix consiste en le choix entre le texte intégral et le texte abrégé. Ainsi, il est souvent pour des raisons de temps impossible de choisir de lire le texte intégral. Il est également important de ne pas envahir les étudiants par une pile d'œuvres afin de ne pas les décourager d'avance. La tâche du professeur sera donc de sélectionner un fragment intéressant et captivant qui peut même susciter l'envie de poursuivre la lecture de l'œuvre entière.

Après avoir pris une décision sur la question de la forme de texte qu'on va utiliser en classe, la question surgit de décider sur le texte même. Ce choix est beaucoup plus délicat que le choix plus méthodologique qui est de décider de travailler avec le texte authentique ou avec le texte adapté. Nous essaierons de distinguer quelques critères qui peuvent servir dans le choix de textes. Dans les critères, nous distinguons d'une part les contraintes qui fonctionnent plutôt comme des critères négatifs : leur présence diminue l'utilité et l'efficacité du texte littéraire en classe. D'autre part, on distingue les critères positifs, c'est-à-dire des critères qui sont facultatifs et dont la présence dans un texte littéraire ne fait qu'augmenter sa valeur comme texte choisi pour utiliser en classe.

1.1 Les contraintes

En ce qui concerne les contraintes dans le choix du texte littéraire, il s'agit de deux

⁵² VIGNER, G. (2001) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International

contraintes : la première est de nature linguistique, la deuxième est de nature culturelle.

Tout d'abord, le texte littéraire utilisé en classe est soumis à des contraintes linguistiques. Ainsi, la syntaxe et le vocabulaire doivent correspondre au niveau acquis du lecteur. Sinon, on va vite décourager le lecteur et provoquer des sentiments d'ennui et même de frustration, particulièrement au lecteur débutant. Aussi est-il important de maintenir un équilibre entre des connaissances linguistiques acquises et des nouveautés. Cet équilibre est extrêmement instable et subtil. Il est donc très important de savoir distinguer à peu près le niveau de langue du lecteur. Ainsi, l'enseignant peut chercher des textes représentant des structures syntaxiques plus ou moins difficiles selon le niveau de l'apprenant, de même pour le vocabulaire.

En deuxième lieu, une contrainte importante qui joue sur le choix de textes est celle de la réalité socioculturelle. La réalité socioculturelle présentée dans le texte ne peut pas être totalement inconnue au lecteur. L'ignorance de cette réalité provoque de réelles difficultés par rapport à la compréhension et l'interprétation du texte. La réalité socioculturelle du texte littéraire doit permettre une comparaison avec la réalité du lecteur.

1.2 Les critères positifs

Dans la liste des critères positifs figure en première place l'importance des fonctions du texte littéraire [II B 2.2]. Nous répétons encore brièvement les fonctions les plus importantes du texte littéraire : l'épanouissement personnel, montrer des structures et le fonctionnement de la société, susciter le plaisir de lire, le transfert de culture, et enfin l'enseignement artistique. Plus le texte littéraire relève de ces fonctions, plus le texte sera intéressant à aborder en classe. Il ne faut néanmoins pas penser que la présence de ces fonctions ou de quelques de ces fonctions garantisse que le texte soit adéquat pour l'exploitation en classe. Nous référons aux contraintes, traitées dans la partie précédente pour nuancer ce point.

Deuxièmement, le sujet même du texte peut faciliter l'accès au texte littéraire. Ainsi, un texte qui traite d'un sujet proche du monde du lecteur sera beaucoup plus accessible au lecteur qu'un texte sur un sujet inconnu.

En dernier lieu, le texte qui sait susciter la curiosité du lecteur se montre plus apte à l'utilisation en classe. Dans cette perspective, il est également important que le professeur même

soit enthousiasmé par le texte. Si le professeur ne ressent aucun intérêt pour le texte, il est assez probable qu'il sera incapable d'enthousiasmer ses étudiants pour ce texte. Le professeur doit transférer son propre enthousiasme aux étudiants.

Pour la lecture à domicile en particulier, il est également important de ne pas toujours imposer des œuvres spécifiques aux étudiants, mais de laisser le choix à l'apprenant même. Les possibilités varient ici d'une liberté assez limitée jusqu'à la liberté quasi totale.

Tout d'abord, on peut distribuer des extraits de textes (début d'un roman, poèmes,...) et familiariser ainsi les étudiants avec quelques textes. Après cette première rencontre, l'étudiant peut choisir un texte qu'il veut continuer de lire. De cette manière, l'étudiant jouit déjà d'un peu de liberté.

On peut également laisser un choix plus grand à l'étudiant en travaillant avec une liste indicative qui contient des œuvres de différents thèmes littéraires, afin que chaque étudiant puisse choisir un texte qui l'intéresse vraiment. De cette façon, l'étudiant aura le sentiment d'être impliqué dans le choix de textes, ce qui augmente souvent le goût de lire une œuvre. Ainsi, le caractère 'obligée' de la lecture disparaît un peu.

On peut aller plus loin encore et laisser le choix libre à l'apprenant, sans présenter de liste. Lorsqu'on se sert de cette méthode, il est très important d'effectuer quand même un contrôle avant la lecture même. Ainsi, on peut éviter que l'apprenant lise une œuvre trop difficile. Ceci est assez important, parce qu'une expérience négative avec la littérature peut enlever l'intérêt de l'étudiant pour toute activité de lecture. Il est également intéressant de voir que cette méthode se combine le mieux avec la présentation d'une liste d'œuvres possibles, car il faut bien comprendre qu'il y a beaucoup d'étudiants qui ne savent absolument rien des œuvres françaises (contemporaines).

En dernier lieu, nous signalons encore qu'il faut essayer de trouver un équilibre entre des auteurs classiques et des auteurs modernes, contemporains. Le professeur essaiera donc d'aborder quelques œuvres classiques et de varier cela avec des œuvres contemporaines que les étudiants apprécient normalement plus.

2. Activités pour la classe

Après avoir choisi le texte, il faut chercher des activités intéressantes pour travailler avec ce texte. Dans cette partie, nous entrons un peu plus en détail dans la matière des activités de littérature. Il est facile de dire que le texte littéraire se voit souvent réduit en classe à sa seule valeur linguistique. Or, la question se pose de savoir quelles activités sont alors vraiment intéressantes pour la classe, plus particulièrement des activités qui respectent le caractère esthétique du texte littéraire et qui savent transmettre ce sens pour l'esthétique à l'étudiant. Après un survol des activités les plus importantes, nous aborderons le dossier de lecture comme activité spécifique. Finalement, nous ferons quelques réflexions sur les activités concernant la littérature et l'internet.

2.1 Proposition de quelques activités

Dans notre proposition de quelques activités pour la classe, nous reprenons les modèles que W. Decoo⁵³ propose. Il s'agit de sept modèles et un modèle de combinaison qui permettent d'organiser de différents cours autour du texte littéraire.

2.1.1 L'application classique

L'application classique, que nous connaissons tous puisqu'elle est le plus souvent utilisée dans l'enseignement traditionnel, se divise en plusieurs étapes. Tout d'abord, on commence par la lecture du texte (étape 1). C'est le professeur qui fait la première lecture à voix haute, les étudiants peuvent suivre le texte qu'ils ont sous les yeux. La seconde lecture se fait généralement en silence ou par un étudiant à voix haute. Cette méthode offre un contact direct avec le texte. Si on veut diminuer cet effet choc, on peut commencer le cours par une brève introduction sur l'auteur et son temps. Dans un deuxième temps, le cours se poursuivra par l'explication du texte (étape 2). Ici on traitera aussi bien le vocabulaire que le sens du texte. Ensuite, le professeur présentera un schéma qui montre les éléments importants du texte (étape 3). Le professeur aura recours à un transparent, au tableau,... L'étape suivante consiste en la répétition du schéma

⁵³ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 209-225

élaboré éventuellement suivie par un moment pour faire des notes (étape 4). Enfin, on termine le cours par une relecture du texte littéraire (étape 5) qui peut être suivie d'une discussion sur le thème du texte, d'une dissertation, d'exercices lexicaux, grammaticaux ou stylistiques en rapport avec le texte,...

Cette méthode est le plus souvent utilisée par rapport aux autres méthodes, grâce à sa structure claire et facile et grâce au fait qu'elle est utilisable dans beaucoup de situations didactiques différentes. Or, recourir toujours à ce même schéma de lecture du texte littéraire, ennuiera vite les étudiants. Ainsi, W. Decoo propose encore les modèles suivants.

2.1.2 Modèle avec introduction thématique

Selon ce modèle, le cours commence par une discussion de classe sur le sujet du texte qui suivra. Ainsi, les étudiants se familiarisent déjà avec le thème. De plus, le professeur peut orienter la discussion vers le vocabulaire nouveau et vers des structures nouvelles.

Cette méthode s'avère particulièrement utile lorsqu'on travaille sur un texte littéraire qui traite de l'actualité ou qui traite d'idées. Après cette première étape, le schéma reprend fidèlement les étapes du modèle classique. Cette introduction présente un grand avantage, notamment qu'elle allège la lecture première et la discussion de fin de cours. Il est utile de mentionner encore que cette introduction peut varier dans le temps : l'introduction varie d'une petite orientation de quelques minutes à une introduction très longue d'une demi-heure. Dans ce dernier cas, les étapes changent un peu : l'introduction longue sera étape 1 et étape 2. Etape 3 sera alors la lecture du texte, tandis que la révision du schéma déjà élaboré sera étape 4. Il est important ici que la lecture se déplace du début du cours (avec la méthode traditionnelle) vers la fin du cours. Les modèles suivants placent également la lecture plutôt à la fin du cours.

2.1.3 La reconstruction

La reconstruction est en fait une variante du modèle avec une introduction thématique. Dans le cas de la reconstruction, l'introduction thématique sera suivie par une reconstruction plus ou moins correcte du contenu ou voire du texte même. Cette méthode se montre en gros très utile pour travailler sur des textes littéraires d'actualité ou d'idées, ou sur des extraits des romans d'actions.

D'une part, la reconstruction peut se faire à partir d'une idée directrice ; on essaie alors de

reconstruire les éléments du texte à l'aide d'une discussion guidée. D'autre part, on peut travailler de façon linéaire, surtout lorsqu'il s'agit d'un extrait d'un roman. Dans ce cas, le professeur donne un résumé bref du roman jusqu'à l'extrait dans la première étape. La deuxième étape commence par la lecture de la première phrase de l'extrait. À partir de cette phrase, les étudiants essaieront de trouver les différents développements possibles. Pour faciliter ce travail de création de texte pour l'étudiant, le professeur peut offrir des éléments et des mots-clés pendant la discussion.

Le texte créé par l'étudiant ne correspondra jamais exactement au texte de l'auteur. Le professeur doit faire attention de ne pas vouloir corriger trop dans cette étape. Le but de cette création de développements possibles est que lors de la lecture effective de l'extrait, l'étudiant sera beaucoup plus attentif et il verra plus vite des différences ou nuances par rapport à sa propre version. L'usage littéraire de la langue lui sautera également plus aux yeux.

Les différentes étapes pour cette méthode se résument alors de la façon suivante : résumé bref du livre donné par le professeur (étape 1), reconstruction (étape 2), relecture de la version des étudiants suivie par la lecture de l'extrait (étape 3), survol des différences entre les deux versions (étape 4) et enfin l'étape 5 qui correspond à la même étape de la méthode traditionnelle ou classique. On peut également enchaîner sur la création d'une suite du texte.

2.1.4 L'évocation poétique

Le modèle de l'évocation poétique sert à aborder de la poésie ou de la prose poétique en classe. L'évocation poétique fait un appel direct à l'affectivité des étudiants. Ce modèle essaie d'évoquer l'atmosphère et l'ambiance qui étaient à la base du poème. Cette méthode montre une grande ressemblance avec la méthode de la reconstruction, mais elle part d'une autre base, notamment de l'affectivité et de l'esthétique.

Pour aborder des poèmes par cette méthode, il est important de choisir des poèmes qui ne sont pas trop difficiles, dans lesquels les images et les sentiments sont structurés d'une façon équilibrée⁵⁴. Nous parcourons les différentes étapes.

La première étape vise à créer une atmosphère tranquille pour l'évocation du premier mot clé. Avec l'évocation de ce mot clé, la seconde étape commence : le professeur propose des

⁵⁴ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 212

images auxquelles les étudiants réagissent par des mots et des phrases. Des questions simples peuvent offrir une gamme de possibilités. Le professeur veillera à ce que les structures et les mots nouveaux seront pratiqués sans tomber dans un simple exercice linguistique. On peut également combiner cette méthode par une évocation musicale ou rythmique ou une évocation par un montage sonore et visuel. Tous les éléments évoqués doivent être retenus. A ce fin, le professeur peut noter les éléments sur le tableau ou sur un transparent, les étudiants mêmes peuvent prendre des notes ou les étudiants peuvent essayer à retenir les idées en les répétant. Dans la troisième étape, on reprendra tous les éléments de sorte que les étudiants soient enfin capables de réciter le poème sans qu'ils aient le texte écrit. Le poème tel qu'il a été écrit par l'auteur est présenté lors du quatrième étape (lu à haute voix par le professeur ou écouté d'un enregistrement). Ce contact avec le texte original peut terminer le cours. Néanmoins, une cinquième étape est possible quand on veut enchaîner sur un exercice de création, par exemple la rédaction d'un poème similaire sur un thème proche de celui abordé dans le poème traité en classe.

Comme nous venons de le signaler, cette méthode sert surtout à étudier des poèmes relativement simples. Ainsi, W. Decoo a également élaboré une méthode pour des poèmes plus complexes.

2.1.5 La déduction structurelle

La méthode de la déduction structurelle permet d'analyser des poèmes plus complexes en classe. Cette méthode combine la reconstruction structurée du contenu (voir modèle de la reconstruction) avec une évocation libre et affective (voir modèle de l'évocation poétique).

La première étape consiste en la présentation du thème. Dans l'étape seconde, le professeur guide une conversation qui mène aux éléments nécessaires pour l'élaboration de la structure. Dans cette conversation, le professeur essaiera donc d'aborder tous les éléments importants du poème en posant des questions qui mènent l'étudiant à la découverte de ces éléments. Il s'agit donc d'une analyse qui résulte des questions et suggestions à partir de l'idée directrice. Partant du noyau, le professeur élaborera ensemble avec les étudiants le reste de la structure.

Après cette étape, on reprend le schéma (étape 3) et le professeur donne le texte aux étudiants (étape 4). L'étape 5 offre les mêmes possibilités que celles des méthodes que nous venons d'aborder.

Nous aimerions encore ajouter que, quoique cette méthode permet d'aborder des poèmes difficiles, elle met assez l'accent sur la technique et la structure et risquerait ainsi de négliger le côté esthétique du poème. Il nous semble mieux d'utiliser dans la limite des possibilités la méthode de l'évocation poétique, parce qu'elle est vraiment visée sur l'esthétique et le côté littéraire. Il sera probablement plus facile de motiver les étudiants par une approche plus esthétique et affective que par une méthode plus technique. Or, la méthode de la déduction structurelle peut bel et bien être utile quand on n'oublie pas d'accorder également une grande importance au côté esthétique et affectif du poème.

2.1.6 La poétisation de la banalité

Ce modèle est une variante du modèle précédent de la déduction structurelle. Il reprend les étapes 3 à 5. La seule différence se retrouve dans les premières étapes. Pour arriver au schéma analytique qu'on découvrirait dans le modèle précédent par une conversation, le modèle de la poétisation de la banalité aura recours dans la première étape à une paraphrase courte du poème qui est en quelque sorte une version simplifiée du poème. Dans l'étape suivante, les étudiants reformulent chaque vers à l'aide d'images et de mots adaptés pour finir par trouver le schéma analytique du poème.

2.1.7 L'induction lexicale

La méthode de l'induction lexicale se prête le mieux comme activité sur des poèmes courts. La méthode part de l'ensemble ou d'une grande partie des mots figurant dans le poème. Ces éléments lexicaux sont présentés en désordre par le professeur (étape 1); ceci peut se faire à l'aide du tableau, par des fiches en carton ou en papier, par le tableau d'affichage,...

La deuxième étape consiste en la reconstruction du poème en retrouvant d'abord le thème central et en combinant ensuite des successions de mots en des vers possibles. Le but est donc la réécriture du poème ou d'un texte qui se rapproche de ce poème. On peut faire ce travail ensemble en classe, dirigé par le professeur ou aussi en groupes. Il est important que le professeur donne des directives aux étudiants. Dans la troisième étape, on fait une présentation des différentes versions, suivie éventuellement d'une discussion. Ensuite, le professeur présentera le texte original (étape 4). Finalement, on discutera sur les différences entre la version originale et la version proposée (étape 5).

2.1.8 Combinaison de modèles

W. Decoo souligne encore que ces modèles ne sont pas de modèles rigides. Souvent, certaines étapes de modèles différents se recouvrent. Ainsi, il est possible dans certains cas de passer d'un modèle spécifique à un autre et de combiner donc différentes approches. W. Decoo signale également que le principe de ces variations est toujours le même, notamment le délai de la lecture même pour éviter un contact trop brusque avec le texte. On préfère ainsi une introduction longue, une recherche graduelle,... Le choix de la méthode dépend de la situation de chaque cours : le niveau des étudiants, leur motivation, le choix du texte et surtout la capacité du professeur de réagir aux registres de la créativité⁵⁵.

Ajoutons que, quoiqu'ils soient très intéressants, les modèles de W. Decoo ne sont pas tout à fait complets. Actuellement, il est plus facile de motiver les étudiants par des moyens audio-visuels. Ainsi, il est très attractif pour les étudiants d'introduire un livre par un fragment du film. On peut comparer cette introduction du livre par un fragment de film au modèle de l'introduction thématique. La seule différence est ici qu'on entre plus directement dans le thème du livre. Pour les étapes suivantes, nous référons au modèle de l'introduction thématique.

Les modèles de W. Decoo mettent l'accent spécifiquement sur des textes et des poèmes. Or, il nous semble important de mentionner qu'on peut également travailler avec des bandes dessinées. Nous sommes bien conscients du fait que toutes les bandes dessinées ne sont pas de formes de littérature, or les bandes dessinées de Peeters et Schuiten par exemple sont vraiment artistiques et méritent d'être présentées en classe. La bande dessinée peut également motiver plus d'étudiants à entrer dans l'histoire que le texte littéraire.

2.2 Le dossier de lecture

Nous avons proposé quelques activités pour la classe qu'on utilise très souvent. Or, l'enseignement de la littérature ne s'arrête pas en dehors de la classe. Par contre, pour aboutir au vrai plaisir de lire, il faut inviter et encourager l'étudiant à lire à domicile, pour soi-même, juste

⁵⁵ DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, p 224

pour le plaisir de s'évader dans un monde fictif qui est celui du livre. Le dossier de lecture s'avère extrêmement utile à tirer la littérature de sa place traditionnelle, notamment la classe. Ainsi, le lecteur découvre ce que c'est de lire un livre à lui-même tandis qu'il reste toujours un peu sous l'œil attentif du professeur qui peut le guider si nécessaire. Dans cette partie, nous expliquerons ce qu'est le dossier de lecture et ce qu'est le but de ce dossier.

Le dossier de lecture fonctionne comme une sorte de journal de l'histoire de lecture de l'étudiant et forme le point de départ pour des conversations intéressantes entre l'étudiant et le professeur ou entre des étudiants⁵⁶.

Le dossier de lecture comporte différentes parties ou sections. Un bon début pour établir le dossier de lecture est la rédaction d'une autobiographie de lecture. Dans cette autobiographie, l'étudiant décrit son évolution comme lecteur, dès le début lorsque ses parents lui lisaient un livre jusqu'à sa situation actuelle. Ainsi, l'étudiant décrit tout ce qu'il sait encore de son passé comme lecteur : les livres qu'il a lus, la fréquence de lire,... Ensuite, il poursuit sa biographie par sa situation actuelle. Les questions suivantes peuvent servir comme orientation à l'étudiant : Lisez-vous souvent des livres ? Pourquoi (pas) ? Quelle est votre attitude envers la lecture ? Quel est votre livre préféré ? Quel est votre genre préféré ? Aimerez-vous découvrir un genre spécifique ?... Cette liste n'est pas du tout exhaustive. Après cette ouverture qui est l'autobiographie de lecture, le dossier de lecture se poursuit par une seconde partie qui comporte différentes sortes d'activités sur des textes littéraires.

Les activités sur les textes littéraires sont beaucoup plus vastes que les activités qu'on fait traditionnellement en classe. Nous reprenons ici les différentes propositions de C. Geljon⁵⁷. Il propose d'incorporer des types différents de traitement de texte : d'une part des traitements de texte qui sont le résultat d'exprimer ou d'imaginer l'expérience de texte et d'autre part des traitements qui sont le résultat d'une analyse précise du texte. Dans ce dernier cas, il s'agit d'un tas d'activités différentes : une critique d'un livre, des exercices élaborés à partir de textes lus, des analyses de romans, des critiques à partir de littérature seconde, une comparaison de différentes critiques de magazines et un commentaire sur ces critiques, un essai littéraire, une

⁵⁶ GELJON, C. (1994) : *Literatuur en leerling : een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, Coutinho, p 75

⁵⁷ GELJON, C. (1994) : *Literatuur en leerling : een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, Coutinho, p 75-77

synopsis pour un film, une réécriture de passages d'une autre perspective, des lettres à des personnages du roman, des réactions associatives personnelles sur le texte, des rapports de discussions en groupe, du travail créatif comme des desseins, des couvertures de livres, des collages ainsi que des photos, des poèmes ou histoires de soi-même,... Une autre activité, plus scolaire peut-être mais très intéressante, que proposent M.-C. Albert et M. Souchon⁵⁸ est le journal de lecture. Il s'agit d'une sorte d'observation de sa lecture par l'étudiant même. Le journal de lecture se fait pour un seul livre ; en lisant, l'étudiant note tout ce qui est lié à la manière dont il est entré peu à peu dans le texte, comment il a peu à peu commencé à comprendre le sens du livre. Il s'agit donc de ses retours en arrière, de ses avancées, de ses découragements, de la façon dont il a résolu ses obstacles,... Ainsi, le lecteur aura une bonne idée de la façon dont il lit et comprend des textes littéraires. Cela peut le servir plus tard lors de la lecture de textes plus difficiles. Pourtant, il s'agit ici d'un exercice assez difficile qui est peut-être plus utile pour des lecteurs avancés. Toutes les activités mentionnées ici permettent à l'étudiant de s'occuper de la littérature d'une manière plus ou moins créative.

L'évolution de l'étudiant concernant sa lecture est évaluée par lui-même sous la forme d'un rapport. Les questions suivantes peuvent guider l'étudiant dans son auto-évaluation : Lisez-vous autrement qu'il y a quelques mois et pourquoi ? Quels textes avez-vous appréciés le plus ? Qu'est-ce que vous aimez le plus en matière de littérature ? Qu'est-ce que vous trouvez difficile en littérature ? ... A côté de ces questions, C. Geljon⁵⁹ propose également une évaluation possible par le 'learner report'. Le learner report permet aux étudiants de s'évaluer à partir de quelques phrases fixes qu'ils doivent compléter. Selon C. Geljon, ces réactions peuvent se rapporter à quatre catégories :

- Des règles générales et des faits : la phrase commence par « *J'ai appris que...* », puis l'étudiant complète la phrase par une règle générale qu'il a apprise, par exemple le fonctionnement des perspectives, ou il complète par un fait précis comme le fait qu'un nom peut avoir une signification symbolique.
- Des exceptions et des surprises : une phrase telle que « *J'ai découvert que...* » invite l'étudiant à s'arrêter aux surprises qu'il a rencontrées lors de sa lecture, par exemple

⁵⁸ ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, p 55

⁵⁹ GELJON, C. (1994) : *Literatuur en leerling : een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, Coutinho, p 76-77

qu'un vieux livre peut rester actuel par son thème.

- Des expériences d'apprentissage sur soi-même : une telle expérience peut être « *J'ai découvert qu'une conversation avec des amis sur un livre m'aide beaucoup dans la compréhension du livre.* »
- Les surprises sur soi-même : « *A ma surprise, j'ai découvert que j'aime quand même lire des poèmes.* »

Cette auto-évaluation donne une image au professeur et à l'étudiant même de sa situation de lecture.

Le but du dossier de lecture est de faire découvrir par l'étudiant la littérature française en dehors de l'ambiance traditionnelle de la classe qui est souvent trop centrée sur l'apprentissage directe de faits,... En découvrant le monde littéraire actuel par les critiques par exemple, l'étudiant peut commencer à s'y intéresser de plus en plus. Le dossier de lecture vise donc principalement l'introduction de l'apprenant dans le monde de la littérature en dehors de la classe, un monde qui est très vivant et intéressant.

Ce mouvement d'ouverture vers le monde ne doit pas s'arrêter là, mais doit être suivi par le mouvement contraire : l'introduction de ce monde dans la classe par les étudiants mêmes. A partir du dossier de lecture ou - si on ne travaille pas avec un dossier de lecture - à partir de la lecture à domicile, on peut intégrer cette lecture personnelle en classe par quelques activités spécifiques. Ainsi, on peut organiser un moment où les étudiants peuvent présenter un livre qu'ils ont lu aux autres. L'étudiant peut avoir recours à différents moyens pour présenter ce livre : il peut commencer par la lecture d'un extrait court, puis situer cet extrait dans l'ensemble du livre et enfin donner son opinion sur le livre. Les étudiants pourraient également préparer en petits groupes un jeu de rôles sur le livre, ce qui est probablement un moyen encore plus adéquat d'entrer directement dans la matière du livre. Quel que soit le moyen de l'étudiant pour présenter son livre, il est important de voir que l'impact est toujours assez grand quand un camarade de classe raconte avec enthousiasme sur un livre. Dans cette optique, il est très important de ne pas seulement limiter le dossier de lecture à un journal intime, mais de l'introduire le plus possible en classe.

Le dossier de lecture est donc intéressant par le fait que c'est un lien entre le monde littéraire extérieur (actuel) et le monde de la classe. A partir d'une lecture intéressante, un étudiant peut inciter ses camarades à essayer de lire le livre. Le rôle du professeur est de guider l'étudiant dans cette découverte et de le stimuler dans sa créativité littéraire. Nous pensons ici spécifiquement aux activités créatives autour d'une œuvre, par exemple dessiner une couverture nouvelle pour le livre, faire un interview avec un personnage du livre, écrire une lettre à un personnage,...

2.3 Activités et l'utilisation d'internet

Les professeurs de littérature se demandent parfois s'il est encore utile de donner des livres à lire à domicile avec l'existence d'internet, un réseau tellement élaboré qui donne toutes les informations possibles pour n'importe quelle œuvre littéraire. Il suffit de faire une petite recherche par google sur un livre quelconque et vous aurez les informations les plus complètes : informations sur l'auteur, différentes analyses du livre, résumés du livre, ... Assez pour ne plus jamais vouloir faire confiance en vos étudiants quand ils vous remettent un travail personnel sur un texte littéraire. Or, l'internet offre quand même des avantages qui compensent un peu cette menace.

Tout d'abord, il faut bien comprendre qu'un professeur avec quelque expérience en matière de littérature découvrira sans aucun problème si l'étudiant a lu le texte ou non à l'aide d'un test bien élaboré ou une activité précise. La menace de l'internet qui ferait que les étudiants ne liraient plus de livres est déjà moins forte quand le professeur arrive à démasquer les tricheurs.

En deuxième lieu, on peut nuancer beaucoup cette menace quand on intègre l'internet dans les activités. Ainsi, on peut imposer, au lieu de la critique du livre traditionnelle, une critique qui compare le livre à quelques critiques différentes qu'on a trouvé sur l'internet. On peut aussi demander une comparaison de quelques critiques.

Enfin, il faut plutôt être content avec l'existence de l'internet au lieu de le rejeter, puisque l'internet peut faciliter pour beaucoup d'étudiants l'accès au monde littéraire extérieure des critiques etc. Ainsi, un grand nombre d'étudiants n'achètera jamais un magazine littéraire. Par contre, ils utiliseront plus vite l'internet pour parcourir une critique sur un livre qu'ils ont lu.

L'internet ne doit donc pas être vu comme une menace, mais plutôt comme une richesse qu'il faut exploiter. L'internet prend une place importante dans la vie des jeunes et nous n'en pouvons que profiter.

3. Evaluation de la littérature en FLE

Dans le procès d'apprentissage, l'évaluation joue un rôle important à côté de l'acquisition de certaines connaissances et compétences. L'évaluation sert à examiner le procès d'apprentissage et à en tirer des conclusions utiles⁶⁰. Ainsi, l'évaluation permet de voir dans quelle mesure l'apprenant a atteint les objectifs, de plus, elle permet de remédier certains défauts observés. A cela s'ajoute qu'une bonne évaluation aide à orienter l'apprenant correctement vers le choix d'étude suivant. Enfin, l'évaluation vise d'optimiser le procès d'apprentissage des étudiants et l'enseignement fourni par le professeur.

Dans cette optique, il est clair que l'évaluation constitue une étape nécessaire dans le procès d'apprentissage. On distingue dans le procès d'apprentissage d'une part *l'assistance au procès* (*procesbegeleiding*⁶¹) et d'autre part *l'évaluation du produit* (*productevaluatie*⁶²). Il est important de comprendre que l'évaluation est l'étape finale dans le procès d'apprentissage. L'évaluation ne peut donc intervenir après une période plus ou moins longue d'exercice en la matière. Ainsi, l'étudiant doit disposer d'assez de temps à comprendre la matière et à s'exercer en la matière. L'évaluation met en scène le résultat d'apprentissage définitif, le plus souvent sous la forme d'une note.

Comme on a déjà mentionné dans le chapitre sur les objectifs finaux et les programmes d'études [I 4], la partie de la compréhension écrite dans l'ensemble de l'enseignement du français langue étrangère se limite à 20-25%⁶³. De plus, ce pourcentage recoupe le total pour la compréhension écrite. La littérature n'occupe donc qu'une petite place dans cet ensemble. Néanmoins, une bonne évaluation est nécessaire dans le procès d'apprentissage.

En matière de littérature, il s'agit d'une évaluation d'une matière hybride qui recoupe aussi bien des connaissances précises que des compétences. D'une part, il s'agit de connaissances précises, comme noms d'auteurs, caractéristiques de certains courants littéraires,... A côté de

⁶⁰ Programme du vvkso, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>, p 78

⁶¹ Programme du vvkso, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>, p 78

⁶² Programme du vvkso, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>, p 78

⁶³ Programme du vvkso, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>, p 79

cela, il s'agit également d'évaluer la lecture même d'un extrait vu en classe, d'une œuvre lue à domicile ou éventuellement d'un nouvel extrait. Dans ce dernier cas, l'extrait vient par exemple de la même œuvre de l'extrait vu en classe et les mêmes caractéristiques du courant littéraire sont applicables à l'extrait.

Nous présenterons d'abord les caractéristiques d'une bonne évaluation. Ensuite nous aborderons les différents moyens d'évaluation, notamment les outils classiques et d'autres moyens d'évaluation.

3.1 Fonctions et caractéristiques d'une bonne évaluation

Evaluer n'est pas aussi facile qu'il pourrait paraître. Une bonne évaluation tient compte de différents facteurs. Après l'exposition des fonctions de l'évaluation, nous présenterons les caractéristiques les plus importantes d'une bonne évaluation.

Pour souligner l'importance de l'évaluation, nous présenterons ici brièvement ses fonctions. Christine Tagliante⁶⁴ distingue trois fonctions de l'évaluation qui correspondent à trois types différents d'évaluation.

En premier lieu, l'évaluation sert à orienter. Tagliante appelle ce type d'évaluation le « pronostic ». Ce sont des tests de niveau ou d'aptitudes ou encore des épreuves standardisées qui orientent le professeur sur le niveau du groupe auquel il doit enseigner et qui informent l'étudiant sur sa propre situation. Ce type d'évaluation correspond aux tests que le professeur organise tout au long d'un semestre.

En deuxième lieu, Tagliante distingue le « diagnostic », une évaluation continue sous la forme de tests de progrès fréquents. Cette deuxième fonction de l'évaluation sert à « analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier »⁶⁵.

La troisième fonction est l'inventaire. Il s'agit ici de découvrir le niveau atteint par l'étudiant. Tagliante mentionne également que cette évaluation peut être vue comme une sorte

⁶⁴ TAGLIANTE, C. (2001) : *L'évaluation*, Paris, Clé International, p 13-18

⁶⁵ TAGLIANTE, C. (2001) : *L'évaluation*, Paris, Clé International, p 15

d'évaluation bilan. Nous pourrions comparer cette évaluation à celle que notre système scolaire organise après chaque semestre.

Avant d'organiser une évaluation, il faut se demander donc quel but on envisage. Après cette étape, on peut essayer d'établir une bonne évaluation selon les critères que nous développerons dans le paragraphe suivant.

Comme déjà annoncé, une bonne évaluation se reconnaît par quelques caractéristiques importantes. Nous nous basons sur les critères mentionnés par le programme du VVKSO⁶⁶. Tout d'abord, une bonne évaluation doit correspondre au critère de la **validité**. Ainsi, l'évaluation doit mesurer ce qu'elle est supposée de mesurer et elle doit être conforme aux objectifs finaux. La première question qui se pose au professeur est donc la question de l'objectif de l'évaluation. Partant d'un objectif plus vaste comme celui de « savoir lire et comprendre un texte littéraire », le professeur peut subdiviser cet objectif en plusieurs petits objectifs plus concrets, par exemple « reconnaître certaines structures syntaxiques spécifiques qui remontent à l'usage esthétique de la langue », « savoir indiquer et expliquer certains passages qui montrent les sentiments du protagoniste (colère, joie,...) », « savoir reconnaître certaines figures de style spécifiques »,... Cette liste d'objectifs plus concrets peut aider le professeur à s'orienter mieux vers une évaluation adéquate qui mesure donc effectivement ce qu'il faut. Le critère de la validité (l'évaluation doit mesurer ce qu'elle est supposée de mesurer) implique qu'il faut faire attention lorsqu'on évalue la littérature par une interrogation écrite, vu que la langue française peut gêner certains étudiants dans leurs réponses. Comme professeur, il faut donc accorder assez d'importance à ce qu'on n'établisse pas de tests qui exigent trop des étudiants sur le plan de la langue, de sorte que la note finale reflète plutôt la connaissance langagière et non pas les connaissances interrogées.

Ensuite, lors d'une bonne évaluation interviennent également les critères de l'**objectivité** et de la **fiabilité**. Les résultats de l'évaluation ne peuvent pas dépendre de l'examineur, du moment ou du correcteur. Pour atteindre ces objectifs il faut établir des questions claires, univoques et précises. En outre, les étudiants doivent être au courant de la manière d'évaluer et

⁶⁶ Programme du VVKSO, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, p 79-80 , programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005, p 61, programme des villes et des communes, enseignement secondaire, troisième degré, 2006-2007, p 82-83

de la distribution des notes. Il faut dire que justement en matière de littérature, il est souvent difficile de juger une réponse de manière objective. Nous pensons ici par exemple à des questions ouvertes sur un texte littéraire. Il est assez difficile d'utiliser des critères qui excluent toute subjectivité.

En troisième lieu, nous abordons la caractéristique de l'**acceptabilité des questions**. Les questions doivent être pertinentes en première place, transparentes et claires, univoques,... Il n'est pas le but d'évaluer l'étudiant sur la compréhension et l'interprétation des questions mêmes.

Enfin, une autre caractéristique importante est celle des **résultats transparents**. Tout d'abord, il est une bonne idée de corriger à l'aide de réponses normatives. Ainsi, on diminue certains effets qui jouent sur le correcteur sans qu'il s'en rende compte. Il s'agit par exemple de l'effet de contraste. Ainsi, le correcteur aura souvent tendance à donner une note supérieure à une copie moyenne qui vient après une copie mauvaise. Par contre, pour cette même copie, l'étudiant obtiendra très probablement une note inférieure quand le correcteur lit sa copie après une copie excellente. Il y a encore plus de ces effets qui jouent sur le correcteur. Nous n'entrons pas dans les détails, parce que cela nous mènerait trop loin. Pour plus d'informations, consultez l'ouvrage de C. Tagliante « L'évaluation ». Dans une deuxième étape, après la correction, il faut se demander si les résultats reflètent la réalité et s'ils sont représentatifs pour ce groupe d'étudiants. Si ce n'est pas le cas, il faut s'interroger sur la qualité du test.

Tous ces critères peuvent aider à trouver la bonne façon d'évaluer. Nous aimerions encore signaler sans entrer dans les détails que l'évaluation doit se compléter toujours par un feedback qui donne l'occasion aux étudiants de comprendre ses fautes et qui permet à l'étudiant de se préparer encore plus efficacement à la prochaine évaluation. Le vrai but de l'évaluation est justement cette possibilité de voir ses fautes et d'en apprendre quelque chose. Il est donc absolument primordial de ne pas sauter cette étape finale.

3.2 Les outils d'évaluation

Quoique les professeurs disposent d'une vaste gamme d'outils d'évaluation, ils ont souvent recours à l'utilisation de l'interrogation écrite sous différentes formes. Nous présenterons

d'abord les outils classiques pour aboutir à d'autres outils d'évaluation plus alternatifs.

3.2.1 Les outils classiques

Notre enseignement se concentre en ce qui concerne l'évaluation sur quelques outils pratiques classiques. Ces outils sont utiles pour les différentes fonctions de l'évaluation, notamment le pronostic, le diagnostic et l'inventaire. Nous présenterons ici brièvement ces outils classiques, subdivisés en deux groupes : les questions ouvertes et les questions fermées.

Premièrement, nous distinguons les **questions ouvertes** qui demandent à l'étudiant de reproduire lui-même la matière. Il s'agit par exemple de questions de dissertation, de questions de synthèse ou d'analyse,... Ces questions peuvent porter sur un courant littéraire ou sur un extrait dont il s'agit par exemple de décrire et d'expliquer les caractéristiques de l'extrait qui montrent à quel courant littéraire le texte littéraire appartient. Les questions ouvertes peuvent également demander de donner un commentaire à propos de certaines affirmations, de rendre plus clairs certains liens,...

En deuxième lieu, nous distinguons les **questions** qui sont plutôt **fermées**. Ces questions sont de nature récongnitive : il s'agit plutôt de reconnaître que de reproduire. Ce type de questions s'avère efficace à contourner le problème déjà mentionné plus haut, notamment que l'interrogation doit mesurer ce qu'elle est supposée de mesurer et que la difficulté de la langue ne peut donc pas intervenir dans l'interrogation. Sous les questions plus ou moins fermées, on regroupe par exemple des questions qui demandent de reconnaître certaines structures dans le texte, des questions vrai ou faux, des questions à choix multiple, des questions de combinaison, remplir une grille de lecture, résumer certaines parties de l'extrait,...

Nous aimerions encore signaler qu'il est important de ne pas toujours se fixer sur les détails mais d'accorder aussi assez d'importance à la compréhension globale du texte.

3.2.2 Autres moyens d'évaluation

Les outils d'évaluation classiques réservent peu de place à l'originalité et à la personnalité de l'étudiant. Ainsi, il arrive souvent que des étudiants obtiennent de bonnes notes grâce à une bonne mémoire qui leur permet d'apprendre par cœur la matière vue en classe. Une interrogation écrite établie avec attention à l'égard de ce piège peut diminuer cet effet, mais elle reste toujours

très théorique et peu attractive pour beaucoup d'étudiants. Ainsi, nous essaierons de présenter ici quelques possibilités d'évaluation alternative. Toutes ces activités sont très utiles pour évaluer la lecture faite à domicile. Une grande partie des activités peut aussi servir à évaluer le texte littéraire traité en classe.

Les outils d'évaluation alternatifs que nous proposons ici ont déjà été mentionnés comme exercices proposés pour le dossier de lecture [III 2.2]. Il s'agit d'activités qui stimulent la créativité des étudiants :

- écrire une synopsis pour un film à partir d'un livre qu'on a lu
- écrire des lettres à des personnages du roman
- du travail créatif comme des desseins, des couvertures de livres, des collages,...
- faire un article de presse à partir d'un passage du livre
- faire une présentation du livre à l'aide d'un objet qui renvoie au livre
- lier des photos ou des poèmes au livre et justifier le choix
- faire un interview avec un des personnages principaux
- inventer une autre fin pour le livre
- présenter le livre par un jeu de rôles
- faire un dépliant de promotion pour le livre
- comparer le livre au film
- présenter les personnages principaux à l'aide de photos et justifier le choix
- ...

On voit que la liste n'est pas exhaustive. On pourrait même laisser la liberté totale à l'étudiant en demandant juste une présentation originale du livre. L'étudiant peut alors utiliser sa propre créativité pour présenter le livre et pour prouver qu'il l'a lu.

4. Les manuels

Dans cette partie, nous aimerions regarder ce qu'offrent les outils pédagogiques, notamment les manuels, en ce qui concerne la littérature. Nous travaillerons avec deux manuels, notamment *Parcours 5* et *Arcades 5*. Tout d'abord, nous établirons un schéma qui montre les extraits de textes littéraires présentés par chaque manuel. Après, nous analyserons cet offre pour terminer par une analyse des types d'activités que les manuels proposent.

4.1 Le texte littéraire dans les manuels

Dans le schéma suivant vous trouvez les différents textes littéraires qu'offrent les manuels que nous comparerons, classés par manuel.

Manuel	Texte littéraire	Auteur
Parcours 5		
Parcours 5		
Couleurs	Substance B	Bernard Lenteric
	On n'est pas sérieux quand on a 17 ans	Barbara Samson
	Vendredi ou la vie sauvage	Michel Tournier
	La cantatrice chauve	Eugène Ionesco
	Une poignée de gens	Anna Wiazemsky
	L'étranger	Albert Camus
	L'étudiant étranger	Philippe Labro
	La nuit des enfants rois	Bernard Lenteric
	Le pendu de Saint-Pholien	Georges Simenon
	La bataille	Patrick Rambaud
	L'ordinaire	Christian Grenier
Parcours 5 Bleu	Comme un roman	Daniel Pennac
	Cargo vie	Pascal de Duve
	Le ciel est par-dessus le toit	Paul Verlaine
	Le dormeur du val	Rimbaud
	Les yeux baissés	Tahar Ben Jelloun
	Regrets	Villon
	C'est quoi, ce petit boulot?	Nicole Buron
	La Danse	Voltaire
	Le temps perdu	Prévert
	Pour faire un poème dadaïste	Tristan Tzara
	Le hareng saur	Charles Cros

Belle Marquise...	Molière
Le Grand Meaulnes	Alain-Fournier
Anibal	Anne Bragance
Le mont Mirabeau	Apollinaire
$e=mc^2$ mon amour	Patrick Cauvin
Mignonne, allons voir si la rose...	Ronsard
Fantaisie	Gérard de Nerval
Le rideau	Jacques Sternberg

Arcades 5

Arcades 5, Livre
de
Documents

Balzac et la Petit Tailleuse chinoise	Dai Sijie
Le silence de la mer	Vercors
Baby-sitter blues	Marie-Claude Murail
Le test	Pierre Ernoult
La 2 CV de ma sœur	Fernand Raynaud
Les Thibault	Roger Martin du Gard
Messieurs les enfants	Daniel Pennac
La jeune fille au balcon	Leïla Sebbar
Battling Malone	Louis Hémon
Esprit du sport	Raymond Boisset
J'ai hâte de vieillir	Brigitte Smadja
$e=mc^2$ mon amour	Patrick Cauvin
Les hauts murs	Auguste Le Breton
La rage au coeur	Ingrid Betancourt
Terre des hommes	Antoine de Saint-Exupéry
Anapurna, premier 8000	Maurice Herzog
La Chanson de Roland	
Tristan et Iseut	
Mélusine	Jean d'Arras
Pantagruel	François Rabelais
Les Odes: J'ai l'esprit tout ennuyé	Pierre de Ronsard
Le Cid	Pierre Corneille
Le malade imaginaire	Molière
Les Fables: La cigale et la fourmi	Jean de la Fontaine
Rêveries	Jean-Jacques Rousseau
Pamphlets	Voltaire
Histoire de la Révolution française	Jules Michelet
René	Chateaubriand
Nouvelles méditations poétiques	Alphonse de Lamartine
Les misérables	Victor Hugo
Nouveaux contes à Ninon	Emile Zola
Colomba	Prosper Mérimée
Contes du jour et de la nuit: La main	Guy de Maupassant
Les fleurs du mal: L'albatros	Charles Baudelaire
Premier vers: Rêvé pour l'hiver	Arthur Rimbaud

Sagesse: Le ciel est, par-dessus le toit	Paul Verlaine
Alcools: Le pont mirabeau	Guillaume Apollinaire
Pour faire un poème dadaïste	Tristan Tzara
Pouvoir tout dire	Paul Eluard
Les Olympiques	Henry de Montherlant
Knock ou le triomphe de la médecine	Jules Romains
La peste	Albert Camus
La lacune	Eugène Ionesco
Nouvelles orientales	Marguerite Yourcenar

Ce qui nous frappe tout d'abord c'est la grande richesse des manuels en textes classiques canoniques dans **l'offre de textes littéraires**. Ainsi, nous retrouvons dans *Parcours 5* des classiques tels que Michel Tournier, Ionesco, Camus, Pascal de Duve, Paul Verlaine, Rimbaud, Villon, Voltaire, Prévert, Tristan Tzara, Molière, Apollinaire, Ronsard et Gérard de Nerval. Le manuel *Arcades 5* contient également beaucoup de ces classiques et en ajoute encore, ce qui donne la liste suivante : Antoine de Saint-Exupéry, Jean d'Arras, Rabelais, Ronsard, Corneille, Molière, Jean de la Fontaine, Rousseau, Voltaire, Lamartine, Victor Hugo, Zola, Mérimée, Guy de Maupassant, Baudelaire, Rimbaud, Verlaine, Apollinaire, Tristan Tzara, Camus, Ionesco et Marguerite Yourcenar.

A côté de ces œuvres classiques, les manuels offrent également des extraits d'œuvres moins connues comme dans *Parcours 5* '*Une poignée de gens*' d'Anne Wiazemsky, '*L'étudiant étranger*' de Philippe Labro, '*L'ordinaTueur*' de Christian Grenier, '*Les yeux baissés*' de Tahar Ben Jelloun,... *Arcades 5* nous offre encore plus d'œuvres moins connues, comme '*Baby-sitter blues*' de Maire-Claude Murail, '*Esprit de sport*' de Raymond Boisset, '*J'ai hâte de vieillir*' de Brigitte Smadja et beaucoup d'autres extraits.

Il y a donc dans les différents manuels un bon équilibre entre des extraits d'œuvres canoniques, classiques et des extraits d'œuvres moins connues.

En deuxième lieu, nous aborderons la **présentation des textes littéraires**. Ce qui est intéressant dans *Arcades 5* c'est que le manuel offre toujours des textes qui sont en rapport avec le thème traité dans le dossier. Ainsi, le manuel propose dans le dossier 2 'Santé' un extrait du '*Test*' de Pierre Ernoult et quelques autres extraits en rapport avec le thème de la santé. De même dans le dossier 4 sur le sport, *Arcades 5* propose un extrait de '*Battling Malone*' de Louis Hémon. Ce manuel essaie même de rattacher des textes plus anciens au thème du dossier, par exemple

l'extrait 'Recalé au bac' de *'La lacune'* de Ionesco dans le dossier 5 'Ecole'. Nous n'avons cité ici que quelques exemples, mais dans tout le manuel, on retrouve cet effort de faire le lien entre les textes proposés et le thème du dossier. Ceci est très bien fait, parce qu'il est plus facile pour l'étudiant de comprendre un texte littéraire quand il sait déjà quelque chose sur le sujet qu'abordera le texte. Nous référons ici à la partie sur les activités en classe où nous avons proposé un modèle avec introduction thématique [III 2.1.2]. Ici, on pourrait donc dire que tout le dossier sert d'introduction thématique au texte littéraire. Ceci est d'autant plus vrai quand on respecte l'ordre du manuel qui propose le texte littéraire à la fin du dossier. Un autre point important quant à la présentation des textes littéraires dans *Arcades 5* est la présence d'un dossier particulier sur la littérature, nommé *'Patrimoine littéraire'*. Ce dossier occupe environ soixante-dix pages. Dans ce dossier, les textes sont présentés par courant littéraire. Ainsi, à partir de ce dossier, le professeur peut facilement commencer le cours par une introduction sur le courant littéraire auquel appartient le texte littéraire. Vu la quantité de ce dossier, il n'est pas du tout nécessaire de traiter tous les textes, mais il permet au professeur de faire un choix dans les textes littéraires classiques. Le manuel même indique également dans la table des matières où on peut insérer facilement un texte du *'Patrimoine littéraire'* dans un des dossiers. Ainsi, on peut facilement varier entre des cours sur des textes contemporains (présentés dans les dossiers mêmes) et des cours sur des textes des grands auteurs (présentés dans le *'Patrimoine littéraire'*). Le *'Patrimoine littéraire'* offre également la possibilité à l'étudiant de lire à soi-même quelques textes de la grande littérature, situés dans leur courant littéraire. Quoique nous nous limitons ici à la comparaison de manuels pour la première année du troisième degré, nous aimerions quand même dire encore quelque chose sur le concept du *'Patrimoine littéraire'* de *Arcades 5*. Ce dossier est repris dans *Arcades 6* avec les mêmes courants littéraires, mais représentés par d'autres extraits de textes littéraires. Nous estimons que c'est un moyen très efficace pour familiariser les étudiants avec ce riche patrimoine littéraire du français. Enfin, en ce qui concerne le vocabulaire difficile des textes, *Arcades 5* prévoit une grille de mots difficiles intéressants dans le *Cahier d'activités*. Cela est encore complété par des notes en bas de page ou en marge pour les mots difficiles qui sont moins fréquents.

En ce qui concerne la présentation des textes dans *Parcours 5*, les auteurs n'ont pas fait l'effort d'offrir des textes littéraires qui représentent le même thème que celui du dossier. Ceci est un peu regrettable, puisque l'étudiant commence donc la lecture du texte quand il n'est pas

encore familiarisé avec le thème. Le professeur qui travaille avec *Parcours 5* devra donc s'efforcer plus pour faire une introduction thématique sur le texte. *Parcours 5* travaille avec deux livres : le '*Parcours 5 Couleurs*' et le '*Parcours 5 Bleu*'. Les deux livres se complètent, formant un seul manuel. Dans le *Parcours 5 Couleurs*, on retrouve la rubrique 'Au fil d'une œuvre' qui offre toujours un extrait d'un texte littéraire. Le *Parcours 5 Bleu* contient la rubrique 'Rendez-vous littéraires'. Dans cette rubrique, on nous présente à chaque fois deux ou trois extraits de textes littéraires. Comparable au '*Patrimoine littéraire*' de *Arcades 5*, le manuel *Parcours 5 Couleurs* nous offre en annexe un '*Panorama culturel et littéraire*'. Ce panorama donne une image de l'histoire culturelle et littéraire française. Par siècle, le manuel donne les auteurs importants avec leurs œuvres. Le point intéressant ici est qu'on combine l'histoire et la littérature. Le point faible de ce panorama est qu'il donne juste les titres des œuvres, sans présenter aucun extrait. Il aurait quand même été intéressant d'insérer des extraits, même à titre illustratif et non comme matière à étudier. Enfin, les deux manuels *Parcours 5* et *Arcades 5* offrent le plus souvent des informations sur l'auteur et la couverture du livre duquel vient l'extrait. Ceci est très pratique quand on veut faire une introduction sur l'auteur ou quand on veut commencer le cours par formuler des hypothèses sur le texte. *Parcours 5* donne l'explication des mots difficiles en bas de page.

Concernant la **quantité de textes littéraires** qu'offrent les manuels, *Arcades 5* offre beaucoup plus de textes que le manuel *Parcours 5*. Ceci ne veut pas dire qu'*Arcades 5* est nécessairement mieux comme manuel, mais il est vrai qu'il est toujours pratique pour le professeur que le manuel lui offre des textes divers entre lesquels il peut lui-même faire un choix. La grande différence dans la quantité de textes littéraires offerts provient du fait que l'annexe de *Parcours 5* '*Panorama culturel et littéraire*' ne contient pas d'extraits de textes.

Concluons que le manuel *Arcades 5* nous semble le plus intéressant pour l'enseignement de la littérature par le fait qu'il essaie à chaque fois d'établir un lien thématique entre le dossier et le texte littéraire offert dans ce dossier. Ce qui contribue également à l'intérêt de ce manuel est le fait qu'il offre un dossier élaboré intitulé '*Patrimoine littéraire*' avec une bonne vue d'ensemble sur les différents courants littéraires et beaucoup d'extraits de différentes œuvres de grands auteurs de la littérature française.

4.2 Types d'activités proposées par les manuels

Les manuels proposent différents types d'activités. Dans la partie suivante, nous commencerons par l'analyse des activités proposées par *Parcours 5 Couleurs* et *Bleu* et puis nous poursuivrons notre recherche par le manuel *Arcades 5*.

4.2.1 Parcours 5

Parcours 5 Couleurs et *Bleu* travaillent de la même façon ; nous les traiterons donc ensemble. Tout d'abord, nous regarderons les **activités** que le manuel propose **avant d'entamer la lecture**. Ces activités sont très bien développées. Comme professeur, il est possible de suivre entièrement le manuel et d'aboutir à un bon cours de littérature. *Parcours 5* propose les activités suivantes pour préparer l'étudiant à la lecture de l'extrait :

- Une introduction à partir de photos : le plus souvent pour des poèmes, par exemple des poèmes de Verlaine, Rimbaud,... mais aussi avec des extraits de livres, comme un extrait du 'Grand Meaulnes' d'Alain-Fournier, ou encore un extrait d' 'Une poignée de gens' d'Anne Wiazemsky. Les photos aident alors l'étudiant à entrer dans le thème qui sera traité dans le texte.
- Une introduction à partir d'illustrations : par exemple comme introduction à un extrait de Villon.
- Une introduction thématique : par exemple comme introduction à un extrait de 'Vendredi ou la vie sauvage' de Michel Tournier. Comme activité, *Parcours 5* propose un test de questions à choix multiple aux étudiants afin qu'ils puissent voir s'ils seraient capable de vivre sur une île déserte.
- Une introduction sur l'auteur : la plupart des extraits commence par un petit commentaire sur l'auteur. De cette façon, le professeur peut commencer par cela comme introduction au texte.
- Une introduction sur le genre : comme introduction à un extrait de 'La cantatrice chauve' de Ionesco, *Parcours 5* propose des questions à choix multiple sur le genre de théâtre (questions sur des éléments différents d'une pièce de théâtre, comme les personnages, le décor, le titre,...).
- Une introduction à partir de la couverture du livre : *Parcours 5* propose également cette

activité comme introduction à un extrait de ‘Vendredi ou la vie sauvage’ de Michel Tournier.

- Une introduction à partir du titre : cette activité est proposée comme introduction à ‘ $E=mc^2$ mon amour’. A partir de ce titre, les étudiants sont invités à formuler des hypothèses (plus tard, après la lecture, on vérifiera ces hypothèses).
- Introduction à partir d’un autre texte : *Parcours 5* introduit le poème ‘Le pont Mirabeau’ d’Apollinaire par deux pages d’un journal intime qui décrivent le souvenir à une scène amoureuse sur un pont. Cette introduction est en quelque sorte également une introduction thématique, mais on entre dans le thème par un autre texte qui est beaucoup plus facile et suscitera probablement l’intérêt des étudiants.

Nous voyons donc que le manuel *Parcours 5* est très intéressant en ce qui concerne l’entrée dans le thème du texte. Le manuel propose beaucoup d’activités différentes pour préparer la lecture du texte.

Quant aux **activités qu’on fait après la lecture**, *Parcours 5* propose également différentes activités. Ici, il s’agit de questions qui demandent de retrouver des informations sur différents aspects du texte. Chaque extrait de texte, poème ou extrait de pièce de théâtre est suivi de différentes questions, comme :

- Des questions sur le contenu : il s’agit de questions précises qui vérifient si l’étudiant a bien compris le contenu du texte. La plupart des questions appartient à ce type.
- Des questions sur les sentiments des personnages : Est-il content ? Pourquoi (pas) ? Comment voyez-vous cela dans le texte ? ... Des questions sur la présentation des personnages : Comment est-il présenté ? Semble-t-il vous plutôt gentil ou pas ? ...
- Des questions qui demandent d’attribuer des adjectifs aux personnages du livre.
- Des questions sur la réaction d’un personnage : Décrire la réaction et illustrer par quelques phrases du texte.
- Des questions de compréhension : il s’agit ici de questions techniques, comme ‘Qui sont le « il » et le « nous » dans le texte ?’, ou de questions sur une phrase spécifique pour vérifier si l’étudiant a compris la phrase.
- Des questions techniques : il s’agit par exemple de retrouver des personnifications,...
- Des questions sur l’ambiance du texte : Après la lecture d’un poème, le manuel demande

très souvent à l'étudiant de choisir d'une liste les sentiments qui correspondent le plus au poème. Une autre activité autour de l'ambiance du texte est de retrouver des éléments qui indiquent l'ambiance de fête par exemple.

- Des questions précises pour aboutir à une mention théorique : Par exemple, après la lecture d'un extrait de 'La cantatrice chauve' d'Ionesco, *Parcours 5* demande des questions précises sur la langue et les dialogues pour guider l'étudiant vers la mention de « l'anti-langage ».
- Une grille de lecture à compléter : *Parcours 5* n'utilise pas trop ce moyen, mais nous retrouvons quand même parfois des grilles de lecture.
- Des questions personnelles : Avez-vous apprécié le texte ? Pourquoi (pas) ?

A côté de ces questions, le manuel *Parcours 5* prévoit également des activités plus créatives, comme l'écriture d'une suite à l'extrait, ou après la lecture de 'Pour faire un poème dadaïste', *Parcours 5* demande de suivre la méthode expliquée dans le poème et de 'rédiger' ainsi son propre poème dadaïste.

Notons également que *Parcours 5* travaille souvent avec plusieurs extraits d'une seule œuvre. Ainsi, après une première lecture suivie de quelques questions, les étudiants peuvent commencer la lecture d'un deuxième extrait et vérifier ainsi certaines hypothèses faites sur le contenu et la suite des événements.

Enfin, *Parcours 5* offre également une activité spécifique que le manuel *Arcades 5* ne contient pas, notamment l'approche de plusieurs romans. Il s'agit des romans suivants : 'L'étranger' d'Albert Camus, 'L'étudiant étranger' de Philippe Labro, 'La nuit des enfants rois' de Bernard Lenteric, 'Le pendu de saint-pholien' de Georges Simenon et 'La bataille' de Patrick Rambaud. L'exercice consiste en plusieurs activités, par exemple la lecture des textes qui se trouvent au dos des livres. L'étudiant doit essayer de trouver quel texte correspond à quel livre. On fait le même exercice avec le début du livre. Puis, on demande également aux étudiants d'attacher chaque livre à un courant littéraire. Avec cette activité, *Parcours 5* veut rendre plus conscients les étudiants sur le choix de textes qu'ils font souvent inconsciemment à partir d'une couverture ou du texte sur le dos du livre.

En guise de conclusion, le manuel *Parcours 5* offre des activités diverses autour des textes littéraires. Les activités qui précèdent la lecture sont très variées et très intéressantes pour entrer

dans le thème du texte littéraire. Les activités après la lecture sont moins diverses, mais quand même adéquates et efficaces. Souvent, le manuel propose également un élargissement par un exercice créatif tel que la rédaction d'une suite possible à l'extrait. Enfin, *Parcours 5* offre une activité intéressante qu'est l'approche de romans.

4.2.2 *Arcades 5*

Le manuel *Arcades 5* se divise en deux livres séparés, notamment le *Livre de documents* et le *Cahier d'activités*. Ces deux livres forment l'ensemble du manuel. Les textes littéraires se trouvent dans le *Livre de documents*, tandis que les activités autour de ces textes se trouvent dans le *Cahier d'activités*. Nous analyserons d'abord les activités proposées avant la lecture et puis celles d'après la lecture.

Comme le manuel *Parcours 5*, *Arcades 5* propose également de bonnes **activités avant la lecture**. Ainsi, nous distinguons les activités suivantes :

- S'imaginer une situation décrite par quelques phrases pour entrer dans le thème du texte, il s'agit donc d'une introduction thématique.
- Commencer de sa situation personnelle : par exemple avant la lecture d'un extrait de 'Baby-sitter blues' de Marie-Aude Murail, *Arcades 5* oriente la lecture par quelques questions sur le baby-sitting.
- Chercher des informations sur le thème du texte : *Arcades 5* demande souvent à l'étudiant de chercher des informations supplémentaires par exemple sur le sida (avant la lecture du 'Test' de Pierre Ernoult) ou sur la situation politique en Algérie (avant la lecture de 'La jeune fille au balcon' de Leïla Sebbar),... Ces informations peuvent être obtenues en cherchant sur internet ou dans des ouvrages de référence.
- L'attente du lecteur : on demande ce que l'étudiant attend de ce texte en se basant sur le titre et les illustrations. L'étudiant doit donc formuler des hypothèses sur le texte. Cette activité revient à plusieurs reprises, par exemple avec 'e=mc² mon amour' de Patrick Cauvin.

Un autre élément important est la présence d'une grille avec le lexique utile pour comprendre l'extrait.

Les **activités après la lecture** proposées par le manuel *Arcades 5* se retrouvent ici énumérées :

- Des questions informatives sur les connaissances culturelles, par exemple : *Arcades 5* propose différentes activités pour s'assurer que tous les étudiants aient la connaissance nécessaire pour comprendre le texte. Ainsi, le manuel propose des grilles à remplir, ... Ceci à l'aide d'internet ou d'un ouvrage de référence.
- Des questions sur le contenu : des questions qui vérifient si l'étudiant a bien compris l'essentiel du texte.
- Des questions sur les réactions des personnages : pourquoi réagit-il ainsi ? Pourquoi est-il fâché ? Où le voyez-vous dans le texte ? ...
- Des questions sur le caractère des personnages : identifier des éléments qui montrent le caractère du personnage, comparer des caractères, analyser les répliques et en déduire le caractère du personnage,...
- Des questions de compréhension : expliquer des images exprimées dans le texte.
- Des questions sur le style : essayer de décrire le style, par exemple le style de Vercors dans un extrait de 'Vaincre le silence'.
- Des questions sur le caractère du texte : s'agit-il d'un texte dramatique ou humoristique ? lent ou énergique ? clair ou obscur ? profond ou superficiel ?
- Des questions techniques : expliquer des formes verbales difficiles (subjonctif, formes avec accord du participe passé, passé simple,...)
- Identifier certains mots : par exemple identifier les mots qui expriment la force et la volonté (substantifs, adjectifs, formes verbales et adverbes) dans un extrait d' 'Esprit du sport' de Raymond Boisset
- Questions sur le vocabulaire : essayer de comprendre des mots difficiles à l'aide d'un mot connu qui lui ressemble, par exemple déduire le sens de 'ironiser' à partir du mot connu 'ironie'.
- Des questions de langue : chercher des exemples de langue parlée et donner l'équivalent dans la langue plus soignée, retrouver des mots populaires et vulgaires,...
- Des questions vrai ou faux sur le contenu du texte.
- Des questions sur l'organisation du texte : quelles indications temporelles marquent les phases de cet extrait ?

- Des questions personnelles : une appréciation personnelle sur le style, le sujet,...

Le manuel *Arcades 5* propose également des activités plus créatives, comme rédiger un résumé du texte, imaginer une suite pour le texte, tenir un débat ou écrire un essai sur le thème du texte (par exemple : ‘sauver une vie, mais pour lui donner quel avenir ?’ à partir du livre ‘Les Thibault’ de Roger Martin du Gard), raconter le passage par le point de vue d’un autre personnage, écrire l’histoire comme un fait-divers dans un journal (par exemple l’extrait de ‘Annapurna, premier 8000’ de Maurice Herzog),...

Concluons que le manuel *Arcades 5* offre également des activités très intéressantes. Dans la partie suivante, nous comparerons les deux manuels, notamment *Parcours 5* et *Arcades 5*.

4.2.3 Comparaison entre *Parcours 5* et *Arcades 5*

Les deux manuels sont très intéressants. Il y a quand même quelques différences qui font que l’un est plus utile pour un point spécifique, tandis que l’autre sera plus important sur un autre point.

En ce qui concerne l’offre de textes, il faut avouer que le manuel *Arcades 5* est le meilleur, pour la masse de textes qu’il offre. Ces textes sont également très divers : des textes classiques, canoniques et des textes modernes d’auteurs contemporains. C’est en partie grâce au dossier ‘*Patrimoine littéraire*’ que le manuel *Arcades 5* offre tous ces textes intéressants. *Parcours 5* offre également beaucoup de textes, mais ce manuel est moins élaboré en ce qui concerne les textes anciens classiques. Dans l’annexe ‘*Panorama culturel et littéraire*’, le manuel *Parcours 5* ne se limite qu’à l’énumération des œuvres, sans présenter des extraits, contrairement à *Arcades 5*.

Quant à l’organisation des textes, *Arcades 5* établit un lien thématique entre le dossier et les textes littéraires traités dans ce dossier. Ceci est un grand avantage, parce qu’au cours du dossier, les étudiants reçoivent donc déjà une première introduction thématique au texte littéraire. *Parcours 5* ne fait pas ce regroupement thématique.

Enfin, pour les activités proposées, le manuel *Parcours 5* nous semble le plus intéressant. Ce manuel offre des activités très diverses et très intéressantes avant la lecture. Les activités après la lecture sont assez traditionnelles mais bonnes. Le manuel *Arcades 5* offre pour chaque extrait

avant la lecture une petite grille avec le lexique nécessaire, ce qui est assez pratique. Les activités après la lecture sont pour la plupart intéressantes, mais il y a aussi des activités qui nous semblent un peu trop techniques pour appliquer à un texte littéraire. Nous parlons ici des activités telles qu'expliquer le temps verbal,...

Aussi bien *Parcours 5* qu'*Arcades 5* sont des manuels très intéressants à utiliser en classe. Le professeur veillera à ce qu'il offre également des textes du patrimoine littéraire français, lorsqu'il travaille avec *Parcours 5*. Par contre, le professeur qui utilise *Arcades 5* devra faire attention qu'il ne retombe pas trop dans les questions techniques proposées par le manuel, car cela pourrait décourager certains étudiants.

Les fiches pédagogiques sont un autre outil didactique pratique. Celles-ci peuvent servir à compléter le manuel. Elles proposent des cours bien élaborés sur différents textes littéraires. Nous ne les regarderons pas de plus près ici, parce qu'il est assez difficile de faire un bilan de l'offre des fiches pédagogiques, vu qu'elles s'utilisent le plus souvent comme complément du manuel. Quand on se base uniquement sur des fiches pédagogiques pour les cours de littérature en FLE, il est important de bien veiller à ce qu'on offre un peu de tout, un problème qu'on contourne plus facilement par l'utilisation d'un manuel. Enfin, des magazines peuvent également compléter les cours de littérature. Néanmoins, le professeur devra bien voir s'il s'agit réellement de littérature, puisque la plupart des textes dans les magazines sont de simples articles non littéraires à utiliser pour des activités de compréhension écrite. Or, l'enseignement de la littérature est un peu plus spécifique que la compréhension écrite.

5. Enquête

Le constat que la place de la littérature dans l'enseignement diminue en importance nous a poussée à la création de ce mémoire, afin d'offrir aux professeurs un fond théorique sur le texte littéraire en classe et des moyens d'exploitation pratiques de textes littéraires. Pour compléter ce travail, nous avons organisé une petite enquête autour de la place de la littérature dans le dernier degré de l'enseignement secondaire.

En rassemblant des données pour l'enquête, nous avons compris qu'il n'est pas toujours évident de motiver des professeurs à participer. Ainsi, nous avons reçu vingt réponses à notre questionnaire des deux cents professeurs que nous avons contactés. Nous avons très souvent reçu la réponse de directeurs ou personnel du secrétariat que les dernières années les écoles se perdent dans la masse de recherches et d'enquêtes auxquelles ils sont invités à participer. Les vingt enquêtes que nous avons pu rassembler ne reflètent pas la réalité exacte. Il nous semble que ce sont le plus souvent les professeurs qui s'intéressent à la littérature et qui accordent une place réelle à la littérature en classe qui ont participé à cet enquête. Ainsi, nous aimerions déjà nuancer les résultats présentés ci-dessous, parce qu'il s'agit donc d'une vision optimiste sur la réalité. Néanmoins, l'enquête nous a offert des données très intéressantes concernant la littérature. Admettons qu'il s'agit donc ici plutôt de la place accordée par les professeurs qui s'intéressent pour la littérature. Les questions de l'enquête, le profil des professeurs et les écoles qui ont participé se trouvent en annexe.

Nous expliquerons les résultats de notre recherche, en commençant par une question de base, notamment **l'importance accordée à la littérature** dans les cours de français et **les différences éventuelles entre les classes**.

Tous les professeurs accordent une grande importance à la littérature dans l'enseignement général, contrairement à l'enseignement technique ou professionnel. Voici ce que les professeurs attendent de leurs étudiants (les différents points sont présentés en ordre d'importance : les premiers sont mentionnés par presque tous les professeurs, les derniers que par quelques professeurs ou même par un seul professeur) :

dans l'enseignement professionnel :

- la littérature n'est pas un point obligatoire dans les programmes et n'est donc pas traitée

par manque de temps

dans l'enseignement technique :

- la littérature n'est enseignée qu'à titre très rare, par exemple lors d'une journée de poésie ou on en parle occasionnellement
- la lecture cursive d'un roman

dans l'enseignement général :

- avoir lu quelques poèmes, quelques fables, quelques nouvelles et quelques romans, avoir vu quelques textes littéraires modernes et classiques
- connaître et reconnaître quelques noms importants de la littérature française tels que Rimbaud, Voltaire, Amélie Nothomb,...
- connaître les grands courants littéraires : noms, genre, période, caractéristiques, analyse de quelques extraits par période, parfois lien avec l'histoire socioculturelle/ politique de la France
- pour la lecture des textes littéraires, la plupart des professeurs vise une compréhension générale du texte au lieu d'une analyse à fond, afin d'apprendre aux étudiants d'apprécier le texte littéraire
- goûter la littérature française, découvrir le plaisir de lire
- être motivé à lire un livre entier en français
- connaître certains livres à partir d'un résumé donné en classe
- introduction à la philosophie à partir d'un extrait de *La Peste* de Camus

Notons que la littérature occupe une place réelle dans l'enseignement selon les professeurs interrogés. Ajoutons ici que, comme mentionné déjà, il s'agit ici des professeurs motivés à enseigner la littérature aux étudiants. Dans l'enseignement technique et professionnel, la littérature n'est qu'un moyen de divertissement et n'appartient pas à la matière même de l'enseignement. Ceci ne doit pas nous étonner, car un professeur de l'enseignement professionnel a répondu que la littérature n'est même pas traitée dans les cours de néerlandais. Le plus important pour ces étudiants est l'utilisation de la langue française orale.

Il y a réellement une différence entre les classes selon l'option de cours. Ainsi, la plupart des professeurs accorde plus d'importance à la littérature dans les classes de langues modernes et en latin. Ainsi, un professeur questionné répond que certains étudiants de classes de latin demandent même explicitement d'avoir plus de notions de littérature. Quelques professeurs

varient également l'offre de littérature selon l'intérêt spécifique de classes et selon l'enthousiasme de la classe.

Notre deuxième point se concentre sur **ce que visent les professeurs quand ils abordent un texte littéraire** en classe. Comme on n'aborde le plus souvent presque pas de littérature dans l'enseignement technique et professionnel, nous nous concentrerons d'ici sur l'enseignement général. Nous présenterons les différents buts de l'enseignement de la littérature par ordre d'importance :

- découvrir le plaisir de lire, goûter (de) la littérature française, apprendre à apprécier des textes littéraires, créer une curiosité pour la littérature
- enrichir la culture générale des étudiants, transposer sa propre « francofolie »
- présenter une approche littéraire d'un extrait, notamment le style, les idées,...
- illustrer un courant littéraire, faire connaissance avec un courant littéraire dans son cadre historique
- situer l'extrait dans la période littéraire, reconnaître les caractéristiques
- faire découvrir aux étudiants différentes sortes de textes, les comprendre en grandes lignes
- interpréter le contenu du texte littéraire
- réfléchir sur les thèmes abordés, chercher des parallèles entre les textes classiques et la société actuelle
- s'exercer dans des compétences orales et écrites par des activités diverses à partir d'un texte littéraire : jouer une scène, rédiger une autre fin, écrire un poème, rédiger un reportage,...
- s'exercer dans des compétences interculturelles
- s'exercer dans des compétences linguistiques
- quelques professeurs utilisent le texte littéraire pour aborder de la grammaire, mais ce n'est pas le but primordial, il s'agit plutôt d'attirer en passant l'importance sur l'emploi du passé simple par exemple
- la communication esthétique : la communication entre prof et étudiants, entre étudiants, entre étudiants et auteur/ époque
- aucun professeur questionné utilise le texte littéraire pour aborder du vocabulaire nouveau, par contre, la plupart des professeurs n'aborde que le vocabulaire difficile qui

est nécessaire pour la compréhension du texte. A cela s'ajoute que quelques professeurs profitent des textes contemporains pour aborder ce nouveau vocabulaire.

- prouver aux étudiants que l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire est nécessaire pour pouvoir lire des textes littéraires

Concluons que les professeurs visent par l'enseignement de la littérature en première lieu la découverte du plaisir de lire. A la deuxième place vient la découverte de la culture française, suivie par des buts plus techniques comme l'illustration de courants littéraires,... Enfin, il est important de mentionner que le vocabulaire et la grammaire viennent à la dernière place. Ceci est très bien, parce que de cette façon on évite que les étudiants développeront une aversion pour la littérature. Les professeurs ont bien compris qu'il s'agit vraiment de la littérature et non pas d'un texte créé à des fins didactiques, comme des textes pour aborder du vocabulaire nouveau ou de la grammaire.

En troisième lieu, l'enquête se concentrait sur **la lecture à domicile**. Après un aperçu général qui montre combien de livres les étudiants doivent lire normalement à domicile, nous présenterons les livres qui sont les plus populaires.

Dans l'enseignement professionnel, les étudiants ne doivent pas lire de livres à domicile. Par contre, dans l'enseignement technique, certains professeurs imposent quand même un livre aux étudiants par an. Dans l'enseignement général, il faut nuancer plus ; le nombre de livres imposés dépend le plus souvent des heures de français. Ainsi, on fait la différence entre les classes de langues modernes et les autres classes. La plupart des professeurs impose deux livres aux classes qui ne suivent pas de langues modernes et trois livres aux classes de langues modernes. Certains professeurs optent pour ce même système, mais imposent un livre en moins, notamment deux livres en langues modernes et un livre pour les autres classes. Quelques professeurs n'imposent qu'un seul livre pour lire à domicile, même aux classes de langues modernes. Un de ces professeurs laisse le choix aux étudiants de lire un deuxième livre dans le second semestre, ce qui compte alors comme bonus. Un autre prof propose des résumés aux étudiants à côté de ce livre imposé. Contrairement à ces trois professeurs qui imposent plutôt peu de livres, il y a un seul professeur qui impose même jusqu'à quatre livres aux étudiants, dépendant des heures de français.

Quant au choix des livres pour lire à domicile, la plupart des professeurs impose des livres

précis aux étudiants. Quelques professeurs travaillent avec une liste de livres de laquelle les étudiants peuvent eux-mêmes choisir un livre. Quelques professeurs ajoutent que cette liste n'est pas exhaustive et que les étudiants peuvent faire des propositions. Le professeur vérifiera alors si le livre n'est pas trop difficile, si le nombre de pages est acceptable,... Nous présenterons ici brièvement les différents livres proposés aux étudiants par les professeurs, en ordre d'importance. Les noms des auteurs dont les œuvres sont mentionnées plusieurs fois se trouvent en caractère gras :

On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans de **Barbara Samson**, *Les Combustibles/ Stupeur et Tremblements/ Métaphysiques des tubes/ Acide sulfurique/ Mercure/ Le Robert des noms propres/ Attentat* d'**Amélie Nothomb**, *Un aller simple/ Hors de moi/ Cheyenne/ L'apparition/ La demi-pensionnaire/ L'éducation d'une fée/ Rencontre sous X* de **D. Van Cauwelaert**, *Antigone* de **J. Anouilh**, *Oscar et la dame rose* de **Schmitt**, *Et si c'était vrai* de **M. Lévy**, *Maigret* de **G. Simenon**, *L'arrière-saison/ Son frère* de **P. Besson**, *Un sac de billes* de **Joffo**, *La peste* de **Camus**, *Cargo vie* de **P. De Duve**, *Les Fourmis* de B. Weber, *Frères de sang* de Mikaël Ollivier, *Le cœur en poche* de C. Aventin, *Jean de Florette* de M. Pagnol, *Manon des sources* de M. Pagnol, *Brûle vive* de Souad, *L'herbe bleue* (anonyme), *La classe de neige* de E. Carrère, *Le Comte de Monte-Christo* de A. Dumas, *Une jambe dans le sable* de R. De Boeck, *Le dernier siècle après Béatrice* d'A. Maalouf, *Novecento/ Pianiste* de A. Baricco, *Un soir au club* de C. Gailly, *L'envers du décor/ La vie à reculons* de Gudule, *L'esprit de famille* de J. Boissard, *Matin brun* de F. Pavlov, *L'œil du loup* de D. Pennac, *Le piège infernal, Manuella* de Labro, *Je voudrais que quelqu'un m'attende* de Gavalda, *Le scaphandre et le papillon* de Bauby, *Rendez-vous avec mon fils* de Boissard, *Respire* de Brasme, *Ironie du sort* de Guimard, *Kiffe kiffe demain* de Guène Faïza, *La vie de ma mère* de T. Jonquet, *Le cri de la mouette* de E. Laborit, *L'étudiant étranger* de P. Labro, *Une jeune fille bien comme il faut* de Y. Lacamp, *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie, *Effroyables jardins* de M. Quint, *La chambre des officiers* de M. Dugain, *Huit jours en été* de P. Cauvin, *La neige en deuil* de H. Troyat, *Ibrahim et les fleurs*

du Coran de Schmitt, *Qui j'ose aimer* de Bazin, *Contes fantastiques* de Gautier, *Au cœur de l'horreur* (différents écrivains du 19^e siècle), *La révolte* d'Ayachi de B. Barokas et *Bonjour tristesse* de F. Sagan.

Le succès des livres d'Amélie Nothomb et ceux de Didier Van Cauwelaert est très frappant. On retrouve dans la liste aussi bien des romans contemporains que des romans classiques. On voit ici une situation bien équilibrée dans laquelle les romans contemporains ont le plus de poids. Ceci est très bien, parce que ces romans sont plus proches de la vie des jeunes étudiants et ils savent probablement susciter plus facilement le plaisir de lire.

Quelques professeurs mentionnent également qu'ils introduisent le livre en classe par un extrait qu'ils lisent et analysent ensemble.

En quatrième lieu, nous aborderons **l'évaluation de la littérature** vue en classe, et de la lecture faite à domicile.

En ce qui concerne la **lecture faite à domicile**, on voit deux tendances importantes : une partie des professeurs choisit le test en classe comme moyen d'évaluation, l'autre partie opte pour la combinaison d'un test et d'un devoir personnel. Seulement deux professeurs n'évaluent que par un devoir.

Les tests qu'on doit faire en classe sont assez divers selon le type de questions. Ainsi, beaucoup de professeurs choisissent pour des questions à choix multiple. A côté de cela, il y a également des professeurs qui travaillent avec des questions ouvertes bien détaillées pour vérifier si l'étudiant a lu le livre. Autres possibilités sont des questions vrai/faux, expliquer des mots clés du roman, classer des éléments auprès de certains personnages, situer et commenter des extraits, des questions créatives comme trouver une autre fin, rédiger un article de presse, des questions d'appréciation personnelle, un entretien sur le livre à l'examen oral, un test avec le livre sous les yeux, ...

Les devoirs autour de la lecture à domicile sont le plus souvent créatifs : il s'agit des questions créatives mentionnées pour le test, mais ici les étudiants peuvent donc faire l'exercice à la maison.

La **lecture faite en classe** est toujours évaluée par le biais d'un test si on évalue cette lecture. Ce test peut comporter des questions qui portent sur le contenu ou le style, des questions

de compréhension, des questions qui vérifient si les élèves ont étudié l'aperçu, des questions à choix multiple, des questions vrai/faux, des questions ouvertes, commenter un extrait non vu en classe, combiner des éléments historiques, des questions sur le vocabulaire, comparaison d'un poème vu en classe à un poème non vu du même auteur, compléter un schéma, des questions d'interprétation, ... Un seul professeur mentionne qu'elle n'évalue jamais la littérature vue en classe, parce qu'elle veut éviter que la littérature devienne une matière à apprendre.

Concluons qu'une bonne moyenne des professeurs essaie de rendre plus attractive l'évaluation de la littérature en choisissant des moyens d'évaluation alternatifs ou créatifs. Or, il nous frappe également que beaucoup de professeurs s'occupent trop de la question de vérifier si les étudiants ont lu le livre et retombent ainsi sur des moyens d'évaluation traditionnels et peu attractifs pour les étudiants. De plus, l'idée que l'évaluation se fera par des questions détaillées pour vérifier s'il a lu le livre peut paralyser l'étudiant pendant la lecture. Ainsi, il ne connaîtra jamais le plaisir de lire qui ne peut apparaître lorsque le lecteur entre dans l'histoire, ce qui ne sera pas le cas quand il se concentre sur tous les détails possibles afin d'obtenir une bonne note pour le test. Ceci est très dommage et contradictoire, parce que presque tous les professeurs visent en premier lieu le plaisir de lire. Il faudrait donc davantage travailler avec des moyens d'évaluation adéquats.

Finalement, nous aborderons **l'utilisation de magazines** en classe. Nous savons qu'il ne s'agit pas de littérature dans les magazines, mais c'est un moyen attractif pour les jeunes pour travailler avec des textes qui pourrait menacer la littérature.

Nous constatons qu'un tiers des professeurs ne travaille pas avec un magazine. De la partie des professeurs qui utilisent un magazine en classe, la plupart travaille avec *Panache*. Un seul professeur utilise le magazine *Phosphore* en classe. Quelques professeurs utilisent également des textes du *Vif/Express*. Le fait que deux tiers des professeurs travaille avec un magazine en classe pourrait peut-être expliquer que la littérature vient souvent à la deuxième place. De plus, nous travaillons ici avec les résultats de professeurs enthousiasmés par la littérature. Il est donc probable que d'autres professeurs optent plus vite pour un texte d'un magazine agréable qui sait facilement plaire aux étudiants que pour un texte littéraire, plus difficile d'accès. Il n'est pas notre but de montrer que la littérature serait plus intéressante que les magazines. La seule chose que nous essayons d'expliquer est que les textes d'un magazine peuvent très bien servir pour des

cours de compréhension écrite, mais ne remplacent pas du tout la littérature même.

Comme conclusion, nous pouvons dire que la place de la littérature dans l'enseignement n'est pas évidente. Peu de professeurs étaient prêts à participer à l'enquête. Ceci peut être dû au manque de temps et au fait qu'une masse d'enquêtes envahit les professeurs, les dernières années. Or, il nous semble pas tout à fait insignifiant qu'il est difficile d'enthousiasmer des professeurs pour participer à une enquête sur la place de la littérature dans l'enseignement. Par contre, quant à la situation de la littérature chez les professeurs qui s'y intéressent vraiment et qui ont répondu à l'enquête, nous voyons qu'elle est meilleure.

Premièrement, ces professeurs accordent une grande importance à la littérature dans leurs cours. Ils comprennent que la littérature peut servir comme transfert de culture et invite donc les étudiants à entrer dans la culture française.

Le plaisir de lire vient à la première place de presque tous les professeurs quand ils abordent un texte littéraire en classe. Le vocabulaire et la grammaire n'occupent pas une grande place dans l'analyse des textes littéraires. En outre, le plus souvent on n'aborde que le vocabulaire qui poserait des problèmes pour la compréhension du texte.

La quantité de livres imposés pour lire à domicile nous semble parfois un peu exagérée. Obliger des étudiants qui s'intéressent peu à la littérature à lire trois ou même quatre livres par an peut avoir l'effet contraire de ce que les professeurs visent : au lieu de susciter le plaisir de lire et de faire goûter les étudiants de la littérature, on peut créer une aversion pour la littérature en imposant une quantité de livres. Quant aux livres imposés, on constate un bel équilibre entre des œuvres contemporaines et des œuvres classiques.

Une évaluation trop scolaire et traditionnelle de la lecture à domicile peut encore augmenter cette aversion éventuelle. Heureusement, on voit que beaucoup de professeurs s'efforcent à évaluer par des moyens plus alternatifs et créatifs.

Finalement, l'intérêt pour la littérature dans l'enseignement n'est pas encore ce qu'il devrait être, mais notre recherche montre que quand les professeurs choisissent d'accorder une place importante à la littérature, ils savent aborder la littérature de manière intelligente.

Conclusion

A la fin de ce travail, nous essaierons de formuler quelques conclusions. Premièrement, le long parcours qu'a suivi l'enseignement du FLE dans ses différentes approches nous mène à l'approche communicative comme méthode la plus utilisée actuellement. Cette méthode préconise la langue française comme moyen de communication. Ainsi, la place de la littérature, qui est de l'écrit, dans un enseignement pareil n'est pas assurée automatiquement. Afin d'intégrer le texte littéraire dans cet enseignement communicatif, nous avons présenté le texte littéraire comme pôle nécessaire d'une forme de communication spécifique : la communication littéraire. Ainsi, nous espérons avoir prouvé que la littérature appartient bel et bien dans un enseignement communicatif, puisqu'il ne s'agit que d'une forme spécifique de communication.

En deuxième lieu, l'enseignement en Flandres montre quelques problèmes au niveau des transitions entre les différentes étapes de l'enseignement. Plusieurs ruptures se présentent entre l'enseignement maternel, le premier et le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Pour dissiper ces problèmes, il faut travailler sur deux points : la méthode d'apprentissage et la formation. Nous avons constaté que souvent, des problèmes surgissent à cause d'une rupture dans la méthode d'apprentissage utilisée. Le premier cycle du secondaire travaille avec des méthodes audio, centrées sur l'oral, tandis que le deuxième cycle procède par des approches centrées sur l'écrit. Une bonne communication entre les professeurs de différents niveaux et des programmes bien élaborés pourraient facilement dissiper ce problème. Le second problème se situe au niveau de la formation. Tout d'abord, les enseignants de l'enseignement maternel paraissent souvent mal à l'aise dans cette langue étrangère qu'est le français. Une formation bien menée pourrait faciliter les choses. De plus, la formation des licenciés reste très théorique, tandis que la situation en école attend le contraire. Les formations pour les professeurs de français devraient donc essayer d'organiser un ensemble pédagogique adéquat, qui atténue la rupture entre l'étude et la vie professionnelle.

Les deux premiers problèmes résolus, notamment le statut apparemment problématique de la littérature dans un enseignement communicatif qui favorise donc l'oral et les ruptures dans

l'enseignement du FLE, un troisième problème surgit, lié à la place attribuée à la littérature dans l'enseignement du FLE. Quoique les objectifs finaux mentionnent le texte littéraire comme matière à enseigner et que les programmes reprennent cela, le texte littéraire reste présent de façon marginale dans l'enseignement même. Ainsi, par manque de temps, ce sera souvent l'enseignement littéraire qui cèdera la place à d'autres aspects de l'enseignement. Ce problème n'est pas incontournable, il suffit que chaque professeur comprenne l'importance de la littérature dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Nous avons également abordé la question du choix entre le texte authentique et le texte fabriqué. Pour l'enseignement du FLE, nous préférons clairement le texte authentique pour ce qu'il offre de richesse culturelle. Etant un moyen de communication entre le pôle de l'émetteur (auteur) et du récepteur (lecteur), il vaut mieux garder le texte dans sa forme originelle. Il ne s'agit pas non plus pour les étudiants de comprendre chaque mot. La tâche du professeur consiste à offrir aux étudiants des stratégies de lecture et des méthodes pour travailler avec des textes littéraires qui sont parfois assez difficiles.

Dans la seconde partie de notre travail, nous avons essayé de fournir une base théorique. Ainsi, cette partie a situé le texte littéraire dans l'ensemble plus grand de la compréhension écrite, en fournissant des informations sur la lecture comme activité cérébrale, la spécificité du texte littéraire et l'accès au sens du texte littéraire. Le chapitre sur l'activité cérébrale durant la lecture, essaie de faire comprendre que lire en français n'est pas du tout une sinécure. La partie sur la spécificité du texte littéraire essaie de révéler au professeur la richesse de la littérature, afin qu'il l'intègre plus en classe. Pour avoir accès au sens d'un texte littéraire, nous avons fait un tour d'horizon des méthodes et des stratégies les plus importantes pour lire et comprendre des textes littéraires. Quoique ce chapitre se trouve dans la partie théorique, il constitue une aide pour le professeur dans l'appréhension des textes littéraires en classe.

La dernière partie, qui abordait le texte littéraire en pratique, sert de guide au professeur pour élaborer des activités à faire en classe. Ainsi, nous avons abordé des questions comme le choix de textes, nous avons proposé différentes activités d'exploitation de textes littéraires en classe et nous avons également abordé le dossier de lecture. Ensuite, notre travail se poursuit par

une partie sur l'évaluation pour aider le professeur à utiliser également, à côté des moyens traditionnels, des outils d'évaluation alternatifs.

Enfin, le travail se termine par une petite recherche sur la situation actuelle de la littérature dans l'enseignement du FLE, avec une comparaison de deux manuels et une enquête auprès de professeurs de français concernant la place de littérature en classe.

Les manuels *Parcours 5* et *Arcades 5* offrent une gamme de textes littéraires intéressants avec des activités spécifiques. Quoiqu'ils connaissent tous les deux leurs défauts, il faut quand même avouer qu'ils accordent une grande importance au texte littéraire. Ils proposent beaucoup plus de textes que ce qu'on ne peut traiter en classe. Cela permet également au professeur de faire lui-même un choix intéressant.

L'enquête sur la place de la littérature nous a appris tout d'abord que peu de professeurs sont enthousiasmés à coopérer à un travail pareil. L'image que donne alors notre enquête est probablement plus positive que la situation réelle. Les professeurs qui ont répondu donnent tous des textes littéraires en classe et accordent -selon que le temps le permet- une assez grande importance à la littérature. Ceci ne nous permet pas de faire des conclusions générales. Néanmoins, nous pouvons admettre que les professeurs qui s'intéressent à la littérature s'efforcent vraiment à transmettre cet enthousiasme aux étudiants.

Concluons que quoique dans la réalité le texte littéraire reste souvent peu utilisé dans l'enseignement du français langue étrangère, il est quand même facilement intégrable. Ce mémoire veut être un guide théorique et pratique dans l'enseignement de la littérature. Nous espérons qu'au cours de ce travail, il est devenu clair que le texte littéraire offre une richesse énorme et que celle-là doit être exploitée dans les cours de FLE. Ainsi, nous avons essayé de chasser l'idée de l'enseignement de la littérature comme couronnement et donc comme exclusif d'une part et l'idée de l'utilisation de textes littéraires à des fins linguistiques et grammaticales multiples d'autres part. Le texte littéraire mérite d'être enseigné pour ce qu'il offre d'esthétique, de patrimoine culturel, de richesse de langue,... tout en respectant sa propre identité, ce qui implique qu'on ne le limite pas à un outil d'enseignement tout court.

Espérons que ce travail aidera à valoriser le texte littéraire, de sorte que la littérature apparaîtra de plus en plus dans l'enseignement du FLE.

Références bibliographiques

1) Sur la didactique du FLE en général et sur l'enseignement de la littérature

- ALBERT, M.-C. & SOUCHON, M. (2000) : *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, Coll. Français langue étrangère

- BAIL, R. (2005) : « Voyage au centre de la classe », dans : *Le français dans le monde* n° 337, Paris, Hachette-Larousse, p. 42

- BAIL, R. (2005) : « Fiche pédagogique : L'aventure : du roman au vécu », dans : *Le français dans le monde* n° 337, Paris, Hachette-Larousse, P. 82-83

- BAS, E. & BOTHUYNE, M. (2005) : « Zut, encore un livre à lire pour le cours de français... - Une grammaire d'exploitations de lecture à domicile », dans : *Cahiers F 1*, Deinze, Belgische Vereniging van de Leraren Frans van de Vlaamse Gemeenschap VZW, p. 52-58

- BAS, E. & BOTHUYNE, M. (2005) : « Zut, encore un livre à lire pour le cours de français... (2ième partie) », dans : *Cahiers F 2*, Deinze, Belgische Vereniging van de Leraren Frans van de Vlaamse Gemeenschap VZW, p. 28-34

- BOYER, H. ; BUTZBACH-RIVERA, M. & PENDANX, M. (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International

- CATALANO, V. (2005) : « Comparaison des manuels de FLE utilisés dans les écoles flamandes dans les différents degrés de l'enseignement général », dans : *Cahiers F 1*, Deinze, Belgische Vereniging van de Leraren Frans van de Vlaamse Gemeenschap VZW, p. 14-16

- CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999): *Le Point sur la lecture*, Paris, Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères

- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

- DECOO, W. (1982) : *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier, Van In, Coll. Scala

- GELJON, C. (1994) : *Literatuur en leerling : een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*, Bussum, Coutinho

- GOLDENSTEIN, J.-P. (1983) : « Enseigner la littérature », dans : *Pratiques* n° 38, Metz, Imprimerie du Barrois, p. 3-8

- GOLDENSTEIN, J.-P. (1985) : *Pour une lecture-écriture, Littérature et pédagogie*, Bruxelles, Editions A. De Boeck

- PLOQUIN, F. (2005) : « Fiche pédagogique : Jules Verne : de l'image au texte », dans : *Le français dans le monde* n° 337, Paris, Hachette-Larousse, p. 80-81

- SEOUD, A. (1997) : *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Les Editions Didier

- TAGLIANTE, C. (1994) : *La classe de langue*, Paris, Clé international

- VIGNER, G. (2001) : *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères

2) Sur l'évaluation

- TAGLIANTE, C. (2001) : *L'évaluation*, Paris, Clé international/ VUEF

- *Programme de l'enseignement catholique, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes*, 2004-2005, <http://ond.vvksso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>

- *Programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande, enseignement secondaire, troisième degré, langues moderne*, 2004-2005, <http://pedago.rago.be/pbddoc/lrplso/0405/2004-038.pdf>

- *Programme des villes et des communes, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes*, 2006-2007,

<http://www.ovsg.be/siteA/filesystem/LPSO/3de%20Graad/LP%203de%20Graad/Specifiek%20&%20Complementair%203e%20Gr%20ASO/AV%20Frans%20O-2-2006-453.doc>

3) Objectifs finaux et programmes d'études

- *Objectifs finaux pour l'enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005*, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>

- *Programme de l'enseignement catholique, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005*, <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc//Frans-2004-032.pdf>

- *Programme de l'enseignement des villes et des communes, enseignement secondaire, troisième degré, langues moderne, 2006-2007*,
<http://www.ovsg.be/siteA/filesystem/LPSO/3de%20Graad/LP%203de%20Graad/Specifiek%20&%20Complementair%203e%20Gr%20ASO/AV%20Frans%20O-2-2006-453.doc>

- *Programme de l'enseignement officiel de la communauté flamande, enseignement secondaire, troisième degré, langues modernes, 2004-2005*,
<http://pedago.rago.be/pbddoc/lrplso/0405/2004-038.pdf>

4) Manuels de Français Langue Etrangère

- ARENS, C. ; DE CLERCQ, F. ; DE PESSEMIER, J. ; VAN BELLE, R. ; VAN DER HAEGEN, K. ; VAN PETEGEM, A. & WILLEMSE, J. (2003): *Parcours 5, Frans 5^{de} jaar SO*, Kapellen, Pelckmans

- BARAONA, G. (2005) : *Littérature en dialogues*, Paris, Clé International

- DECOO, W. (2002) : *Arcades 5*, Wommelgem, Van In

5) Dictionnaires

- ROBERT, P. (2002) : « Le nouveau petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française », Paris, Dictionnaires Le Robert - VUEF

6) Adresses électroniques

- *Circulaire BaO/2004/02 du 11/06/2004,*

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13480>

- *Mémoire détaillant la politique à suivre en matière des langues,*

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/talenbeleid-deel4.htm>

- *Caractéristiques du texte littéraire,* http://lessard.iquebec.com/textelitteraire/texte_li.htm

Annexes : enquête

Questions de l'enquête

1. Dans quelle(s) année(s) enseignez-vous le français ? Veuillez indiquer s'il s'agit d'une classe en latin, en langues modernes, en mathématiques,... Merci de bien vouloir préciser également s'il s'agit de l'enseignement général, technique ou professionnel.
2. Quelle importance accordez-vous à la littérature dans vos cours de français ? Y a-t-il des différences selon la classe (latin, technique,...) ? Merci de bien vouloir motiver votre réponse.
3. Quel est votre but quand vous abordez un texte littéraire en classe ? Est-ce qu'il s'agit plutôt d'aborder du vocabulaire nouveau ou de la grammaire ou est-ce que vous visez d'autres fins ?
4. Est-ce que vous imposez des livres à lire à domicile aux étudiants ? Lesquels ?
5. Comment évaluez-vous la littérature
 - en ce qui concerne la lecture à domicile ?
 - en ce qui concerne la lecture en classe ?(test : quels types de questions,... , dossier de lecture,...)
6. Enfin une question qui concerne plutôt la compréhension écrite en général : Travaillez-vous avec un magazine en classe ? Lequel ?

Ecoles qui ont participé à l'enquête

Atheneum Wispelberg, Gent

Broederschool, Sint-Niklaas

Don Bosco College, Zwijnaarde

Sint-Andreaslyceum, Sint-kruis

Sint-Jan Berchmanscollege, Avelgem

Sint-Janscollege, Gent

Sint-Janscollege, Poperinge

Sint-Jozefsinstituut, Brugge

Sint-Lodewijkscollege, Brugge

Spes Nostra, Heule

Stella-Marisinstituut, Kortrijk

Virgo Sapientiae Instituut, Maldegem

Nous nous excusons pour le fait que quelques écoles manquent. Nous avons reçu quelques enquêtes sans précision de l'école.

Profil des professeurs qui ont participé à l'enquête

Professeur 1 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

4^e année de l'enseignement artistique

Professeur 2 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

5^e & 6^e année de l'enseignement technique

Professeur 3 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 4 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 5 : 4^e, 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 6 : 4^e & 6^e année de l'enseignement général

4^e année de l'enseignement technique

Professeur 7 : 5^e, 6^e & 7^e année de l'enseignement professionnel

Professeur 8 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 9 : 4^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 10 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 11 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 12 : 6^e & 7^e année de l'enseignement technique

Professeur 13 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 14 : 6^e année de l'enseignement général

Professeur 15 : 4^e, 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 16 : 5^e année de l'enseignement général

Professeur 17 : 4^e, 5^e & 6^e année de l'enseignement général

4^e année de l'enseignement technique

Professeur 18 : 4^e, 5^e & 6^e année de l'enseignement général

Professeur 19 : 5^e & 6^e année de l'enseignement technique

Professeur 20 : 5^e & 6^e année de l'enseignement général