Academic Journal of Modern Philology

ISSN 2299–7164
Vol. 20 (2023)
Special Issue
s. 13–26

Halina Chmiel-Bożek
Université Pédagogique de Cracovie, Institut de Néophilologie
halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl
ORCID : 0000-0003-4580-0485

Les textes littéraires dans le discours des manuels de français exploités en Pologne entre la fin du XX^{e} siècle et les années vingt du XXI^{e} siècle

Literary Texts in the Discourse of French Textbooks Used in Poland between the End of the 20th Century and the Twenties of the 21st Century

Abstract

The article presents the results of a quantitative and qualitative analysis of textbooks for learning French for secondary schools in terms of the use of fragments of literary texts and the didactic goals assigned to them. The conducted study of 43 titles approved for educational use over the last twenty years in Poland reveals that in the majority of textbooks adapted to the 1999 core curriculum, fragments of literary texts appear and are used, in accordance with the communicative approach, mainly to develop key language competencies. Over time, a clear downward trend is noticeable, which means that in the current textbooks, adapted to the 2018 core curriculum, literary texts are practically non-existent, despite the possibilities offered by the action-oriented approach in this matter.

Keywords: literature; literary text; French textbooks; communicative approach; action-oriented approach; discourse of textbooks

Mots clés: littérature ; texte littéraire ; manuels de français ; approche communicative ; approche actionnelle ; discours des manuels

doi: 10.34616/ajmp.2023.20.1

Open Access. Published by Committee for Philology of the Polish Academy of Sciences, Wrocław Branch and College for Interdisciplinary Studies, University of Wrocław. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported License.

La place du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne cesse d'être discutée. Les arguments mis en avant qui plaident en faveur de la littérature en classe de langue sont nombreux. D'après Marie-Christine Fougerouse et Marta Casanova, la littérature peut offrir aux apprenants beaucoup d'avantages, en stimulant « non seulement leurs capacités linguistiques et culturelles, mais aussi intellectuelles, interprétatives, discursives, subjectives » (Casanova et Fougerouse 2019 : 89). Pourtant, comme le constate Joanna Górecka, « malgré ce potentiel maintes fois souligné, la présence des textes littéraires – de manière plus vaste – des références aux œuvres littéraires, à leurs auteurs et à la manière dont ils sont reçus et fonctionnent dans la société de la langue cible, restent relativement rares dans la classe de langue » (Górecka 2022 : 160). L'une des raisons de cet état de fait est, selon cette dernière, la présence relativement modeste de la littérature dans les manuels de langue. Partant de cette constatation assez générale, nous souhaiterions nous pencher sur les tendances de l'exploitation du texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère (FLE) au niveau secondaire en Pologne au cours des vingt dernières années. Nous essayerons de répondre aussi à la question suivante : les tendances observées ont-elles évolué au cours des deux dernières décennies ?

Pour réaliser cet objectif, nous avons analysé le discours des manuels de FLE, en particulier celui des livres destinés aux élèves qui ont figuré ou figurent toujours sur la liste du matériel didactique autorisé par le ministère de l'Éducation nationale pour les apprenants des écoles secondaires polonaises. Nous avons examiné les manuels correspondant à deux programmes officiels de l'enseignement : celui de 1999[1] et de 2018[2]. Au total, nous avons analysé 43 manuels et relevé les extraits des textes littéraires qui y apparaissent, afin de définir leurs objectifs et de comparer les tendances actuelles à celles qui étaient propres aux manuels utilisés il y a vingt ans.

La première étape de notre analyse a porté sur la réalisation d'un état des lieux quantitatif pour établir si la littérature française apparaît dans les manuels analysés, et si oui, avec quelle fréquence. Ensuite, en nous appuyant principalement sur la conception proposée par Corine Cordier-Gauthier (2002) des « trois grands ensembles textuels » exploités au service du discours des manuels, nous avons réalisé un état des lieux qualitatif, en groupant les tâches qui reposent sur la littérature selon les objectifs qui leur sont affectés. Notre objectif était d'étudier l'évolution des modes d'exploitation du texte littéraire à des fins didactiques.

Rôle du texte littéraire dans l'approche communicative et dans la perspective actionnelle

En 1999, date à laquelle a été publié le programme officiel d'enseignement auquel se rapportent les 24 premiers manuels analysés, c'est l'approche communicative qui dominait dans l'enseignement des langues. Comme l'écrit Cuq (2003 : 158), après l'époque des méthodologies audio-orales et audiovisuelles, dans l'approche communicative, « la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de textes littéraires parmi les supports d'apprentissage ». Selon cette méthodologie, le texte littéraire, considéré comme un document authentique, est exploité, entre autres, « pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale » (Cuq 2003 : 158). La littérature peut participer « à

1 Règlement du ministre de l'Éducation nationale polonais du 15 février 1999 (JO n° 14, texte 129).

2 Règlement du ministre de l'Éducation nationale polonais du 30 janvier 2018 (JO de l'année 2018, texte 467).

l'appropriation de la langue : grammaire et vocabulaire pour l'essentiel » (Cuq 2003 : 159), en étant, à la fois, un « lieu de croisement des cultures et [un] espace privilégié de l'interculturalité » (*ibidem*).

En 2001, avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, l'approche communicative commence petit à petit à céder la place à l'approche actionnelle. Dans le document du Conseil de l'Europe, la littérature est définie comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (CECR 2001 : 47). Quant à son exploitation dans l'enseignement des langues étrangères, les auteurs du CECR énumèrent, d'une manière générale, une série d'« activités esthétiques » qui comprennent, notamment, des activités comme le chant, l'audition, la lecture, la production ou la représentation de textes littéraires narratifs et poétiques ou d'une pièce de théâtre.

Il faut attendre la fin de la deuxième décennie du XXI^e^ siècle pour que, dans le Volume complémentaire au CECR, les possibilités de recours au texte littéraire à des fins didactiques soient présentées d'une manière plus développée dans les recommandations du Conseil de l'Europe. Dans ce document, trois nouvelles échelles se référant au texte créatif et à la littérature ont été introduites (CECR-VC 2021 : 25), à savoir : « Lire comme activité de loisir », incluse dans la partie consacrée à la compréhension de l'écrit (CECR-VC 2021 : 61–62) ; « Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » (CECR-VC 2021 : 112–113) et « Analyser et formuler des critiques littéraires », qui sont classées comme des activités propres à la médiation des textes (CECR-VC 2021 : 113–114).

La perspective actionnelle propose ainsi un large éventail de possibilités de recours au texte littéraire en classe de langue étrangère. Selon Christian Puren (2014 : 7), « les apprenants ne sont plus lecteurs […], ni acteurs ou auteurs […], mais agents littéraires ». Les activités qu'il énumère englobent, notamment, la conception de premières ou de quatrièmes de couverture, la rédaction de critiques, l'organisation de campagnes de lancement, les interviews d'auteurs, l'organisation de prix littéraires, de fêtes de la littérature. En effet, il semble que la perspective actionnelle ouvre la voie vers un renouvellement du rôle des textes littéraires en didactique des langues. Voyons si ces propos théoriques trouvent leur écho dans le discours des manuels de FLE soumis à l'analyse.

Les textes dans le discours du manuel

Notre analyse prend en compte deux notions clés, à savoir celle de discours et celle de texte, et plus particulièrement, de texte littéraire. Le terme de texte, compris comme « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produit par un sujet dans le but de constituer une unité de communication » (Cuq 2003 : 236) s'oppose à celui de discours, « notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence » (Cuq 2003 : 237). Précisons d'entrée de jeu que la perspective choisie dans notre article est similaire à celle proposée par Adriana-Viorela Gheban et se focalise « sur les discours d'enseignement, plus précisément sur les discours des manuels, soutenus par des textes […], ce qui nous place donc à côté de la linguistique textuelle » (Gheban 2019 : 232).

Selon Corinne Cordier-Gauthier, « le manuel scolaire se range dans la catégorie des discours didactiques » (Cordier-Gauthier 2002 : 26). Il est permis de « parler du 'discours' du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes […] dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage » (*ibidem*). Quant aux textes au service du discours des manuels, Cordier-Gauthier les définit comme des « éléments textuels très disparates en ce

qui a trait à leur longueur, leur forme et leur rôle » (Cordier-Gauthier 2002 : 27). Cette définition est convergente avec celle de Gheban, selon qui, « en analysant n'importe quel texte, on constate qu'il est long ou court, en vers ou en prose, écrit ou oral. Chaque texte a un sens et une utilité » (Gheban 2019 : 233). Dans le présent article, nous ne nous intéressons qu'aux textes littéraires. Notons cependant, que nous avons adopté une définition très inclusive de la littérature, comprise comme « l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques » (Cuq 2003 : 158). Lors de notre analyse, nous avons donc pris en considération tous les extraits littéraires, appartenant à tous les genres, des courtes citations littéraires jusqu'aux chansons.

Le texte littéraire dans l'architecture du manuel

Le concept d'architecture du manuel, présenté par Cordier-Gauthier, englobe deux types d'éléments textuels : le corps principal du manuel et les éléments placés à la « périphérie »[3]. Dans le présent article, c'est le « corps central du manuel » (Cordier-Gauthier 2002 : 27) qui retient notre attention car il est composé de textes qui peuvent être regroupés « sous trois grands ensembles textuels » (Cordier-Gauthier 2002 : 28) que Cordier-Gauthier appelle les textes analytiques, les textes exemplificateurs et les textes déclencheurs. L'auteure ajoute que chacun de ces types de textes répond « à une fonction didactique bien particulière, chacun y a sa nécessité et, tous ensemble, ils forment le 'discours' du manuel » (*ibidem*).

Les textes analytiques « décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs et [...] font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques » (Cordier-Gauthier 2002 : 30). Il s'agit de textes qui énoncent des règles et donnent des explications qui déterminent des catégories grammaticales. Les textes exemplificateurs, qui peuvent être très courts ou plus développés, sont « les énoncés-modèles (exemplificateurs de la langue et éléments linguistiques à enseigner/apprendre) » (Cordier-Gauthier 2002 : 29). Le dernier type de textes regroupe les textes déclencheurs, qui visent à démarrer une activité langagière de l'apprenant, c'est-à-dire qui servent de base à des « exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel » (Cordier-Gauthier 2002 : 32).

Dans la partie analytique de notre article, après avoir effectué un état des lieux quantitatif, nous tenterons de définir les objectifs de l'exploitation des textes littéraires dans le discours des manuels de FLE, en adoptant cette conception des « trois grands ensembles textuels » proposée par Cordier-Gauthier. Pour plus de clarté, les étapes de notre analyse sont illustrées à l'aide du Schéma 1 ci-dessous :

3 Selon *Cordier-Gauthier,* les éléments textuels périphériques englobent des informations sur l'édition (titre, noms des auteurs, indications typographiques, préfaces, table des matières, etc.) ainsi que des textes de référence, placés généralement dans la partie finale de chaque manuel (tableaux récapitulatifs, précis de grammaire etc.) (Cordier-Gauthier 2002 : 27).

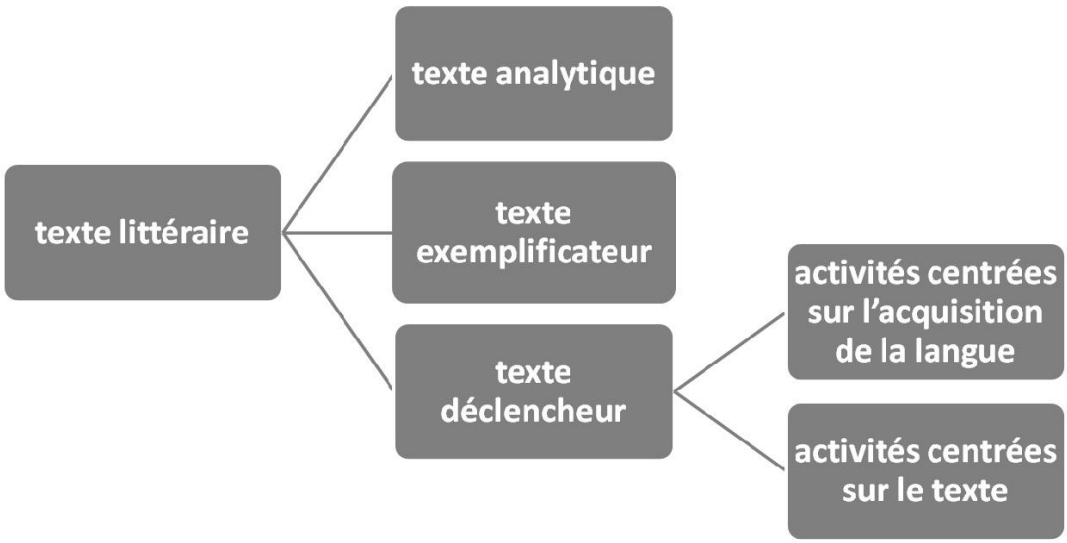


Schéma 1. Étapes de l'analyse des objectifs du texte littéraire dans le discours du manuel.

Après avoir repéré les textes littéraires dans le discours des manuels de FLE analysés, nous indiquerons le type de texte qui domine et, dans le cas des textes déclencheurs, nous examinerons si les activités proposées aux apprenants 1) sont centrées sur le potentiel didactique du texte et visent à l'acquisition de la langue, ou 2) insistent sur la lecture et la réception du texte littéraire lui-même.

Les textes littéraires dans le discours des manuels de FLE conformes au programme officiel de 1999

Le site du ministère de l'Éducation nationale présente une liste de 24 manuels de FLE élaborés pour le secondaire, publiés entre 1997 et 2009 et pouvant être exploités parce que reconnus conformes au programme officiel de 1999[4]. Les manuels sont destinés aux apprenants des niveaux A1 à B1.

Commençons par la présentation des résultats de l'analyse quantitative, en nous concentrant sur le nombre et la fréquence des textes littéraires dans le discours des manuels. Comme l'illustre bien le Tableau 1 ci-après, sur la liste des 24 manuels autorisés à l'époque par le ministère de l'Éducation nationale en Pologne, il n'y en a que deux (*Café crème 2* et *Studio 100 2*) qui proposent 11 textes littéraires ou un peu plus. Dans trois autres livres de l'élève (*Alter Ego 2*, *Campus 2* et *Déjà-vu 3*), nous en trouvons entre six et dix. La majorité des manuels contiennent de un à cinq extraits de textes littéraires. Mais sept ouvrages sur 24 n'en contiennent aucun, ce qui signifie que 30% des manuels utilisés n'exploitent pas les textes littéraires.

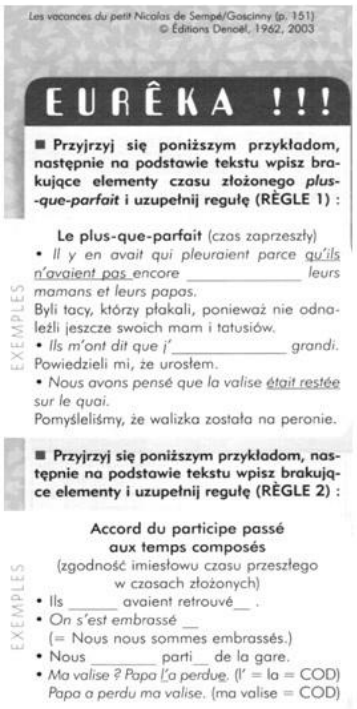
4 Les données bibliographiques des manuels sont communiquées en annexe 1.

Tableau 1. Nombre de textes littéraires exploités dans les manuels de FLE conformes au programme officiel de 1999.

Titre du manuel		Alter Ego 1	Alter Ego 2	Belleville 1	Café crème 1	Café crème 2	Campus 1	Campus 2	Connexions 1	Connexions 2	Déjà-vu 1	Déjà-vu 2	Déjà-vu 3	Festival 1	Festival 2	Le nouveau Taxi ! 1	Le nouveau Taxi ! 2	Rond-Point 1	Rond-Point 2	Studio 60 1	Studio 60 2	Studio 100 1	Studio 100 2	Taxi ! 1	Taxi ! 2
Nombre de textes littéraires	0				x						x			x		x				x	x			x	
	de 1 à 5	x		x			x		x	x		x			x		x	x	x			x			x
	de 6 à 10		x					x					x												
	11 et plus					x																	x		

Le nombre d'extraits de textes littéraires recensés reste assez restreint. Notons aussi que ce nombre augmente avec le niveau du manuel. On propose plus d'exercices basés sur la littérature aux apprenants qui ont déjà des acquis de niveau intermédiaire.

En ce qui concerne les objectifs de l'exploitation des textes littéraires dans le discours des manuels analysés, force est de constater que les extraits littéraires relevés ne sont pas exploités comme textes analytiques. Notons aussi que ceux utilisés comme textes exemplificateurs sont assez rares. On trouve parfois des chansons dont les paroles font valoir l'utilisation de structures grammaticales particulières. Parmi ces rares exemples de textes littéraires utilisés comme textes exemplificateurs, regardons de plus près l'extrait des *Vacances du petit Nicolas* que nous trouvons dans *Déjà-vu 3* et qui est exploité, entre autres, pour exemplifier l'utilisation du plus-que-parfait et les règles d'accord du participe passé :



Les vacances du petit Nicolas de Sempé/Goscinny (p. 151)
© Éditions Denoël, 1962, 2003

EURÊKA !!!

■ Przyjrzyj się poniższym przykładom, następnie na podstawie tekstu wpisz brakujące elementy czasu złożonego *plus-que-parfait* i uzupełnij regułę (RÈGLE 1) :

EXEMPLES

Le plus-que-parfait (czas zaprzeszły)

• *Il y en avait qui pleuraient parce qu'ils n'avaient pas encore* _____ *leurs mamans et leurs papas.*
Byli tacy, którzy płakali, ponieważ nie odnaleźli jeszcze swoich mam i tatusiów.

• *Ils m'ont dit que j'*_____ *grandi.*
Powiedzieli mi, że urosłem.

• *Nous avons pensé que la valise était restée sur le quai.*
Pomyśleliśmy, że walizka została na peronie.

■ Przyjrzyj się poniższym przykładom, następnie na podstawie tekstu wpisz brakujące elementy i uzupełnij regułę (RÈGLE 2) :

EXEMPLES

Accord du participe passé aux temps composés
(zgodność imiesłowu czasu przeszłego w czasach złożonych)

• Ils _____ avaient retrouvé__ .
• *On s'est embrassé* __
(= Nous nous sommes embrassés.)
• Nous _____ parti__ de la gare.
• *Ma valise ? Papa l'a perdue.* (l' = la = COD)
Papa a perdu ma valise. (ma valise = COD)

Souvenirs de vacances

Moi je suis rentré de vacances ; j'étais dans une colo*, et c'était très bien. Quand nous sommes arrivés à la gare avec le train, il y avait tous les papas et toutes les mamans qui nous attendaient. C'était terrible : tout le monde criait, il y en avait qui pleuraient parce qu'ils n'avaient pas encore retrouvé leurs mamans et leurs papas, d'autres qui riaient parce qu'ils les avaient retrouvés, les chefs d'équipe qui nous accompagnaient sifflaient pour que nous restions en rang, les employés de la gare sifflaient pour que les chefs d'équipe ne sifflent plus, ils avaient peur qu'ils fassent partir* les trains, et puis j'ai vu mon papa et ma maman, et là, ça a été chouette comme je ne peux pas vous dire. J'ai sauté dans les bras de ma maman, et puis dans ceux de mon papa, et on s'est embrassés, et ils m'ont dit que j'avais grandi, que j'étais tout brun, et Maman avait les yeux mouillés et Papa il rigolait doucement en faisant « hé hé » et il me passait sa main dans les cheveux, moi j'ai commencé à leur raconter mes vacances, et nous sommes partis de la gare, et Papa a perdu ma valise.

* une colo = une colonie de vacances
faire partir – *odprawić*

Exemple 1. Exploitation du texte littéraire comme texte exemplificateur (source : *Déjà-vu 3*, p. 8).

Dans les manuels analysés, ce sont les textes déclencheurs qui dominent. Généralement, il s'agit d'exercices visant à développer la compréhension de l'écrit ou de l'oral, ainsi que la production orale ou écrite.

Quant à la compréhension de l'écrit, le plus souvent, après avoir lu un extrait littéraire, l'apprenant doit répondre à des questions, indiquer si une information est vraie ou fausse, associer des éléments, dire quel est le sujet du texte. Voici un exemple où, après avoir lu un passage de *Poisson d'or* de Le Clézio, l'apprenant doit cocher la réponse qui convient :

Après, il y a eu l'hiver. Jamais je n'avais eu aussi froid. Tagardit m'avait raconté autrefois tout ce qu'il y a en France en hiver : le ciel gris-noir, les lumières allumées dans les rues à quatre heures, la neige, le verglas, et les arbres tout nus, tordus comme des spectres. Mais c'était encore plus dur que ce qu'elle avait dit.

Le bébé de Houriya est arrivé en février. Quand le bébé est né, j'ai pensé que c'était peut-être la première fois que ça arrivait, un enfant qui naissait sous la terre ; si loin de la lumière du jour, comme au fond d'une immense grotte.

C'est peut-être à cause de ça que j'ai commencé à penser au Sud, à retourner vers le soleil. Pour que le bébé ait du soleil sur sa peau, pour qu'il ne continue pas à respirer l'air pourri de cette rue sans ciel.

Avec Nono, on faisait des plans. Il allait gagner son match des poids plume, il pourrait acheter une auto, et on descendrait tous vers le Sud avec Houriya et le bébé par la grande route qui passe par Évry-Courcouronnes, avec ses huit voies qui sont comme un fleuve. On irait à Cannes, à Nice, à Monte-Carlo et même jusqu'à Rome, en Italie. On attendrait avril ou mai pour que le bébé soit bien grand et puisse supporter le voyage. Ou même juin, puisque je devais me présenter au bac. Mais on n'irait pas au-delà, parce que ça serait trop long, trop tard, qu'on ne partirait plus. Juin était bien. Justement, le grand match de sélection avait lieu le 8. Nono s'entraînait tout le temps. Quand il n'était pas à la salle du boulevard Barbès, il boxait dans son garage. Il s'était fabriqué un punching-ball avec un sac de patates qu'il avait rembourré avec des chiffons.

J.M.G. Le Clézio, *Poisson d'or*, Collection Blanche (Gallimard)

1 **Relisez le texte et cochez la réponse qui convient.**

	vrai	faux
1. Le bébé est né sous un beau soleil.	☐	☐
2. Nono pratique la boxe.	☐	☐
3. Il a une voiture.	☐	☐
4. La route est comparée à un fleuve.	☐	☐
5. Les personnages de l'histoire partiront en avril ou en mai.	☐	☐
6. La personne qui raconte l'histoire doit passer un examen.	☐	☐
7. Le grand match de Nono est le 8 juin.	☐	☐
8. Nono ne s'est pas bien préparé pour son match.	☐	☐

Exemple 2. Exploitation du texte littéraire comme texte déclencheur (source : *Connexions 2*, p. 52).

On trouve également des exercices où l'apprenant doit prouver sa compréhension du texte en remettant des illustrations dans le bon ordre ou en indiquant l'image qui correspond le mieux au texte.

Dans le manuel *Studio 100 2,* après avoir lu un poème d'Arthur Rimbaud, il faut indiquer quelle image illustre le mieux ce poème (p. 41). On y trouve également un exercice original qui consiste à repérer, sur un plan de Paris, les lieux cités dans des extraits littéraires (p. 72–73). Un autre travail consiste à relever une information. Ce type d'exercice se retrouve, par exemple, dans *Déjà vu 3* où, après avoir lu trois extraits de prose de Maupassant, l'apprenant doit repérer des informations sur l'état civil, l'âge, la profession, l'apparence et les caractéristiques des personnages (p. 38).

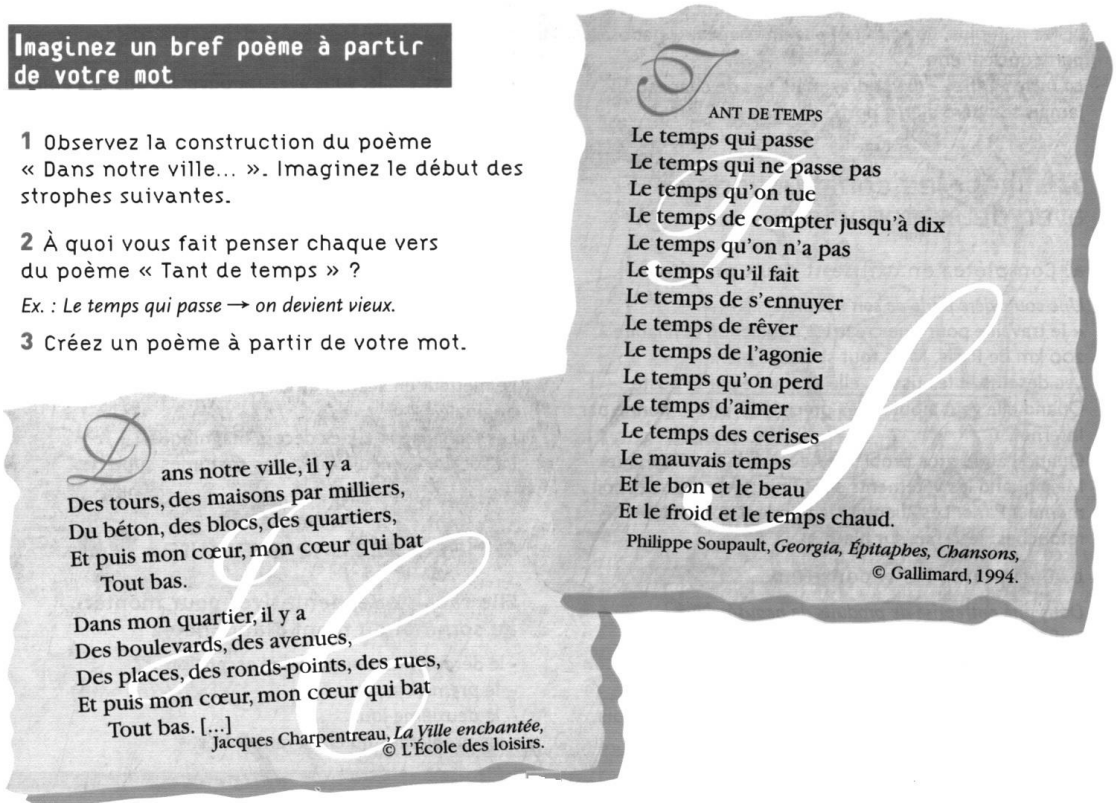
Parfois, l'exercice consiste à comparer plusieurs textes. Dans *Taxi 2* (p. 68–69), on propose de travailler sur la prose de Philippe Haeringer et de Romain Gary ainsi que sur un poème de Valery Larbaud. La tâche de l'apprenant consiste, notamment, à repérer les thèmes développés dans chaque texte, à caractériser le type des documents et à indiquer leurs points communs. Dans *Le Nouveau Taxi ! 2* (p. 92–93), nous trouvons un exercice semblable. Après avoir lu deux textes, l'un de Blaise Cendras et l'autre de Valery Larbaud, l'apprenant doit, entre autres, indiquer leurs points communs, dire quels sont les lieux évoqués et les associer aux cartes postales reproduites dans le manuel.

Nous avons relevé aussi des textes littéraires (surtout des chansons) qui servent à développer la compréhension de l'oral. Quant aux consignes, elles sont souvent analogues à celles des exercices qui visent à améliorer la compréhension du texte écrit. En général, après avoir écouté un enregistrement ou une chanson, l'apprenant doit répondre à des questions, dire si les affirmations sont vraies ou fausses et les corriger si nécessaire, associer des éléments, indiquer le sujet d'une chanson, préciser ce qu'elle raconte, qui parle, expliquer le choix du titre. Notons aussi que les paroles des chansons servent souvent à développer à la fois la compréhension de l'oral et de l'écrit. L'apprenant doit écouter la chanson, ensuite lire le texte, analyser son contenu et faire une série d'exercices.

Des passages littéraires sont également exploités pour développer la production orale et écrite. Dans *Café crème 2*, par exemple, après avoir analysé des extraits de textes littéraires qui apparaissent cycliquement, en formant une sorte de pièce de théâtre et de roman en épisodes, les apprenants se voient proposer des exercices supplémentaires qui consistent à rédiger une lettre, imaginer une liste de conseils, une conversation, rédiger un article, un compte-rendu, dresser un portrait, inventer un dialogue, résumer un épisode. Dans *Campus 2,* nous trouvons un exercice original où il est proposé de travailler sur les incipits (p. 128). La tâche consiste alors à reformuler les extraits dans un style parlé et à imaginer leur suite.

Il arrive que l'apprenant soit amené à ajouter une strophe ou un argument au texte littéraire reproduit dans le manuel, ou à compléter les paroles d'une chanson, à proposer un autre titre. Dans le manuel *Belleville 1*, un exercice consiste à compléter soi-même les paroles d'une chanson de Jacques Brel, puis à écouter celle-ci et à comparer les paroles entendues à sa propre création (p. 122–123).

D'autres manuels de FLE analysés proposent également des exercices de rédaction de texte poétique selon un modèle donné, comme dans *Alter Ego 1* (p. 111) ou dans *Campus 2*. Voici un exemple tiré de ce dernier manuel où, après avoir étudié la construction d'un poème, l'apprenant doit en créer un lui-même :



Imaginez un bref poème à partir de votre mot

1 Observez la construction du poème « Dans notre ville… ». Imaginez le début des strophes suivantes.

2 À quoi vous fait penser chaque vers du poème « Tant de temps » ?

Ex. : Le temps qui passe → on devient vieux.

3 Créez un poème à partir de votre mot.

Dans notre ville, il y a
Des tours, des maisons par milliers,
Du béton, des blocs, des quartiers,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas.

Dans mon quartier, il y a
Des boulevards, des avenues,
Des places, des ronds-points, des rues,
Et puis mon cœur, mon cœur qui bat
Tout bas. […]

Jacques Charpentreau, *La Ville enchantée*,
© L'École des loisirs.

ANT DE TEMPS

Le temps qui passe
Le temps qui ne passe pas
Le temps qu'on tue
Le temps de compter jusqu'à dix
Le temps qu'on n'a pas
Le temps qu'il fait
Le temps de s'ennuyer
Le temps de rêver
Le temps de l'agonie
Le temps qu'on perd
Le temps d'aimer
Le temps des cerises
Le mauvais temps
Et le bon et le beau
Et le froid et le temps chaud.

Philippe Soupault, *Georgia, Épitaphes, Chansons*,
© Gallimard, 1994.

Exemple 3. Exploitation du texte littéraire comme texte déclencheur (source : *Campus 2*, p. 73).

Les consignes associées aux extraits littéraires visent parfois à développer la compétence culturelle des apprenants, qui est perçue à l'époque « comme un ingrédient majeur de la compétence communicative » (Boyer 2001 : 333). Ainsi, dans le manuel *Studio 100 2,* un exercice consiste à écouter des extraits de chansons pour dire quels événements ou personnages historiques sont évoqués (p. 70). Dans *Rond-Point 2,* une chanson écrite par Boris Vian est présentée pour compléter le dossier consacré au travail et aux droits des travailleurs. Il faut alors repérer l'opinion de l'auteur sur le travail et dire à quelle époque cette chanson a été écrite (p. 55). Dans *Campus 1,* on propose de travailler sur des extraits de chansons qui évoquent le souvenir de différentes époques, des années 1950 aux années 1980 (p. 104–105).

Pour terminer, notons que dans les manuels analysés, il est possible de trouver des activités axées sur le texte littéraire dont les objectifs principaux ne sont que partiellement centrés sur l'acquisition de la langue. Dans *Alter Ego 1*, une des tâches consiste à retrouver les métaphores utilisées dans la chanson de Robert Charlebois « Je reviendrai à Montréal » (p. 111). Dans *Studio 100 2*, on propose de classer les récits par genre, de faire correspondre le titre et le nom de l'auteur avec des extraits donnés (p. 100) ou de relier des résumés avec des passages de romans, d'identifier leurs titres, de dire quels extraits on a préférés et pourquoi (p. 136–137).

Il ressort de ce qui précède que, dans le discours des 24 manuels de français conformes au programme officiel de 1999, les textes littéraires sont exploités à des degrés divers. Seulement dans deux

cas sur 24, nous en avons dénombré plus de dix. Le plus souvent, c'est-à-dire dans 15 cas sur 24, le nombre de textes littéraires oscille entre un et dix, mais sept manuels sur 24 n'en proposent aucun. Les textes littéraires sont des textes déclencheurs qui visent à stimuler une activité langagière de l'apprenant. Ils ont pour objectif de servir de support au développement de la réception de l'écrit et de l'oral ainsi qu'à celui de la production écrite et orale. On peut trouver des exercices ponctuels qui ciblent le développement de la compétence culturelle de l'apprenant. Les exercices centrés sur la lecture du texte littéraire n'apparaissent que très rarement.

Passons maintenant à la présentation de l'analyse des manuels de FLE en vigueur en 2023, c'est-à-dire à l'heure où nous écrivons ces lignes, pour comparer les tendances propres au recours aux textes littéraires dans le discours des manuels.

Les textes littéraires dans le discours des manuels de FLE conformes au programme officiel de 2018

Aujourd'hui, le site du ministère de l'Éducation nationale présente une liste de 19 titres de manuels de FLE pour le secondaire, publiés en Pologne ou en France, qui peuvent être utilisés comme conformes au programme officiel de 2018[5]. Le plus ancien de ces manuels a été publié en 2017 et le plus récent en 2022. Ils couvrent les niveaux A1 à B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Regardons le tableau ci-après qui illustre le résultat de l'analyse quantitative de ces manuels. Par rapport à l'époque précédente, les exercices qui renvoient au texte littéraire sont encore moins nombreux. Sur 19 manuels, seuls quatre titres (*C'est parti ! 2*, *C'est parti ! 3*, *C'est parti ! 4* et *Texto 1*) proposent des extraits littéraires, dont le nombre ne dépasse jamais cinq. Dans tous les autres ouvrages, c'est-à-dire 15 sur 19, donc presque 80% de tous les manuels de FLE en vigueur, nous n'avons trouvé aucun extrait littéraire.

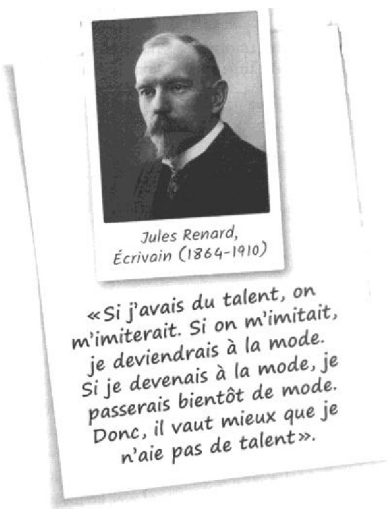
Tableau 2. Nombre de textes littéraires exploités dans les manuels de FLE conformes au programme officiel de 2018.

	Titre du manuel	C'est parti ! 1	C'est parti ! 2	C'est parti ! 3	C'est parti ! 4	Défi 1	En Action ! 1	En Action ! 2	En Action ! 3	Exploits 1	Exploits 2	Exploits 3	Exploits 4	Francofolie express 1	Francofolie express 2	Francofolie express 3	#LaClasse A1	#LaClasse A1+/A2	Texto 1	Texto 2
Nombre de textes littéraires	0	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	de 1 à 5		x	x	x														x	
	de 6 à 10																			
	11 et plus																			

5 Les données bibliographiques des manuels sont présentées à l'annexe 2.

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus ne signifient pas que la littérature est totalement absente des manuels de FLE pour le secondaire en Pologne. Comme nous l'avons déjà constaté dans un article consacré à l'exploitation du contexte littéraire dans les manuels de FLE (Chmiel-Bożek 2022 : 35–52), dans la majorité des manuels actuels, bien que la littérature ne soit pas présentée à travers les textes, « on la présente indirectement, en mentionnant, dans des textes préparés à des fins didactiques, l'existence de grandes œuvres littéraires et d'illustres auteurs, c'est-à-dire en introduisant un certain contexte culturel que l'apprenant devrait connaître » (Chmiel-Bożek 2022 : 39–40).

Passons aux textes littéraires et aux objectifs de leur exploitation. Ces extraits littéraires peu nombreux trouvés dans les manuels visent, avant tout, à exemplifier la langue et des éléments linguistiques enseignés. Dans *C'est parti ! 2*, une citation de Jules Verne (p. 94) illustre l'emploi du futur simple. Dans *C'est parti ! 3*, on trouve des titres de chansons (p. 70) et quelques citations, dont une réflexion de Jules Renard (p. 67), qui exemplifient la structure de la phrase conditionnelle. Dans *Texto 1,* deux extraits de prose de Philippe Delerm illustrent l'emploi de l'imparfait (p. 82–83).



Exemple 4. Exploitation du texte littéraire comme texte exemplificateur (source : *C'est parti ! 3*, p. 67).

Les trois fables de La Fontaine que l'on trouve dans *C'est parti ! 4* (p. 65–66) peuvent être classées comme des textes déclencheurs qui visent à stimuler une activité langagière de la part de l'apprenant et, plus particulièrement, à l'entraîner à utiliser le passé simple.

On voit donc que dans le discours des manuels de français conformes au programme officiel de 2018, le nombre d'extraits de textes littéraires diminue fortement : 15 manuels sur 19 n'en contiennent pas. Quant aux objectifs des extraits repérés, il est difficile de préciser des tendances, car l'échantillon est trop limité. Les exemples trouvés relèvent des groupes de textes exemplificateurs et déclencheurs.

Conclusion

L'analyse quantitative des extraits littéraires trouvés dans 43 manuels de FLE utilisés en Pologne mène à la conclusion que la conception de la place du texte littéraire dans les outils d'enseignement de base a évolué au cours des vingt dernières années. Bien que dans les titres conformes au programme officiel de 1999, la littérature n'ait pas une place nettement privilégiée, le texte littéraire apparaît quand même dans la majorité des cas, c'est-à-dire dans 17 manuels sur 24. Avec le temps, il devient de moins en moins présent dans les manuels. Ainsi, aujourd'hui, dans les 19 manuels de FLE pour le secondaire conformes au programme officiel de 2018, le texte littéraire n'est plus exploité, sauf dans les quatre exceptions évoquées ci-dessus, où la littérature n'occupe plus qu'une place très modeste.

Quant à l'analyse qualitative, on constate que dans les manuels conformes au programme officiel de 1999, les extraits littéraires sont exploités surtout comme des textes déclencheurs, beaucoup plus rarement comme des textes exemplificateurs. Le texte littéraire vise alors à démarrer une activité langagière de l'apprenant, à améliorer ses compétences en compréhension de l'écrit et de l'oral ou en production écrite et orale. De temps en temps, il sert aussi à développer la compétence culturelle de l'apprenant. Les tâches centrées sur la spécificité d'un texte littéraire et sa réception n'apparaissent qu'exceptionnellement. Les objectifs de l'exploitation du texte littéraire cités ci-dessus sont conformes aux postulats de l'approche communicative.

Les extraits littéraires trouvés dans les manuels conformes au programme officiel de 2018 servent soit de textes exemplificateurs, soit de déclencheurs. Notons cependant que l'échantillon est trop restreint pour que des tendances puissent en être dégagées. On peut toutefois constater que dans ces manuels, on ne propose pas de travailler conformément aux propositions riches et variées d'exploitation du texte littéraire avancées par l'approche actionnelle.

Pour terminer, notons qu'en raison des limites du présent article, il ne nous a été possible que d'effectuer une analyse quantitative des extraits littéraires présents dans les manuels et une analyse qualitative, c'est-à-dire une analyse des objectifs de l'exploitation de ces textes en fonction des types de texte. On pourrait encore réfléchir sur le choix des œuvres citées et de leurs auteurs, ce qui conduirait certainement à d'autres conclusions toutes aussi intéressantes les unes que les autres.

Bibliographie

Boyer, Henri (2021) « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. » [In :] *Éla. Études de linguistique appliquée*. Vol. 3 (123/124) ; 333–340.

Chmiel-Bożek, Halina (2022) « (Con)texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne. » [In :] *Neofilolog*. Vol. 59 (1) ; 35–52.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Éditions Didier.

Conseil de l'Europe (2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Cordier-Gauthier, Corinne (2002) « Les éléments constitutifs du discours du manuel. » [In :] *Éla. Études de linguistique appliquée*. Vol. 1 (125) ; 25–36.

Cuq, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Fougerouse, Marie Ch., Marta Casanova (2019) « La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. » [In **:**] *AntipodeS*. Vol. 2 ; 84–105.

Gheban, Adriana V. (2019) « Formules discursives et textuelles des manuels. » [In :] Cecilia Condei, Florentina Mogonea, Alexandra M. Popescu (éds.) *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique.* Paris *:* L'Harmattan ; 230–241.

Górecka, Joanna (2022) « Comment préparer les (futurs) enseignants de FLE à parler de la littérature ? Présentation d'un projet didactique. » [In :] *Neofilolog*. Vol. 59 (1) : 159–173.

Puren, Christian (2014) « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. » [In :] *Le langage et l'homme*. Vol. XLIX (1) ; 127–13.

Annexe 1. Manuels de FLE conformes au programme officiel de 1999

(source : https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podreczniki-i-programy-nauczania-do-starej-podstawy-programowej. consulté le 17/02/2023)

Alter Ego 1	Berthet, Annie *et al.* (2006) *Alter Ego 1*. Paris : Hachette Livre.
Alter Ego 2	Berthet, Annie *et al.* (2006) *Alter Ego 2*. Paris : Hachette Livre.
Belleville 1	Cuny, Flore, Anne M. Johnson (2004) *Belleville 1*. Paris : Clé international.
Café crème 1	Kaneman-Pougatch, Massia *et al.* (1997) *Café Crème! 1*. Paris : Hachette Livre.
Café crème 2	Trevisi, Sandra *et al.* (1997) *Café Crème! 2*. Paris : Hachette Livre.
Campus 1	Girardet, Jacky, Jaques Pécheur (2002) *Campus 1*. Paris : Clé international.
Campus 2	Girardet, Jacky, Jaques Pécheur (2002) *Campus 2*. Paris : Clé international.
Connexions 1	Mérieux, Régine, Yves Loiseau (2004) *Connexions 1*. Paris : Didier.
Connexions 2	Mérieux, Régine, Yves Loiseau (2004) *Connexions 2*. Paris : Didier.
Déjà-vu 1	Migdalska, Grażyna *et al.* (2005) *Déjà-vu 1*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Déjà-vu 2	Billard-Woźniak, Cécile *et al.* (2006) *Déjà-vu 2*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Déjà-vu 3	Migdalska, Grażyna *et al.* (2007) *Déjà-vu 3*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Festival 1	Poisson-Quinton, Sylvie *et al.* (2005) *Festiwal 1*. Paris : Clé international.
Festival 2	Poisson-Quinton, Sylvie *et al.* (2006) *Festiwal 2*. Paris : Clé international.
Le Nouveau Taxi ! 1	Capelle, Guy, Robert Menand (2009) *Le Nouveau Taxi ! 1*. Paris : Hachette Livre.
Le Nouveau Taxi ! 2	Menand, Robert (2009) *Le Nouveau Taxi! 2*. Paris : Hachette Livre.
Rond-Point 1	Labascoule, Josiane *et al.* (2005) *Rond-Point 1*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Rond-Point 2	Flumian, Catherine *et al.* (2004) *Rond-Point 2*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Studio 60 1	Lavenne, Chrisian *et al.* (2002) *Studio 60 1*. Paris : Didier.
Studio 60 2	Lavenne, Chrisian *et al.* (2002) *Studio 60 2*. Paris : Didier.
Studio 100 1	Lavenne, Chrisian *et al.* (2001) *Studio 100 1*. Paris : Didier.
Studio 100 2	Lavenne, Chrisian *et al.* (2002) *Studio 100 2*. Paris : Didier.

Taxi ! 1	Capelle, Guy, Robert Menand (2003) *Taxi ! 1*. Paris : Hachette Livre.
Taxi ! 2	Menand, Robert (2003) *Taxi ! 2*. Paris : Hachette Livre.

Annexe 2. Manuels de FLE conformes au programme officiel de 2018

(source : https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1, consulté le 17/02/2023)

C'est parti ! 1	Piotrowska-Skrzypek, Małgorzata *et al.* (2019) *C'est parti ! 1*. Kraków : Draco.
C'est parti ! 2	Piotrowska-Skrzypek, Małgorzata *et al.* (2019) *C'est parti ! 2*. Kraków : Draco.
C'est parti ! 3	Sowa, Magdalena *et al.* (2020) *C'est parti ! 3*. Kraków : Draco.
C'est parti ! 4	Sowa, Magdalena (2021) *C'est parti ! 4*. Kraków : Draco.
Défi 1	Chahi, Fatiha *et al.* (2019) *Défi 1*. Poznań : Klett Polska.
En Action ! 1	Gallon, Fabienne, Céline Himber (2018) *En Action ! 1*. Vanves : Hachette Livre.
En Action ! 2	Gallon, Fabienne, Céline Himber (2020) *En Action ! 2*. Vanves : Hachette Livre.
En Action ! 3	Gallon, Fabienne, Céline Himber (2021) *En Action ! 3*. Vanves : Hachette Livre.
Exploits 1	Boutégège, Régine *et al.* (2019) *Exploits 1*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Exploits 2	Boutégège, Régine *et al.* (2020) *Exploits 2*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Exploits 3	Boutégège, Régine *et al.* (2021) *Exploits 3*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Exploits 4	Boutégège, Régine *et al.* (2022) *Exploits 4*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Francofolie express 1	Boutégège, Régine, Magdalena Supryn-Klepcarz (2019) *Francofolie express 1*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Francofolie express 2	Boutégège, Régine, Magdalena Supryn-Klepcarz (2020) *Francofolie express 2*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
Francofolie express 3	Boutégège, Régine, Magdalena Supryn-Klepcarz (2017) *Francofolie express 3*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
#LaClasse A1	Jégou, Delphine, Cédric Vial (2019) *#LaClasse A1*. Poznań : Clé international.
#LaClasse A1+/A2	Bruzy Todd, Sophie, Cédric Vial (2019) *#LaClasse A1+/A2*. Poznań : Clé international.
Texto 1	Lopes, Marie J., Jean T. Le Bougnec (2019) *Texto 1*. Vanves : Hachette Livre.
Texto 2	Lopes, Marie J., Jean T. Le Bougnec (2020) *Texto 2*. Vanves : Hachette Livre.

Received: 1/03/2023
Reviewed: 1/03/2023
Accepted: 10/07/2023