



Introduction d'extraits littéraires en cours de français langue étrangère : entre réflexions didactiques et pistes pédagogiques /

Introdução de excertos literários em aula de francês língua estrangeira: entre reflexões didáticas e pistas pedagógicas

Pierre-Yves Roux *

Titulaire d'un Master 2 en sociolinguistique (Université d'Aix-Marseille) et d'un Master 2 en politiques linguistiques et éducatives (Université de Rouen), Pierre-Yves Roux est spécialiste et expert international de la didactique des langues étrangères et plus particulièrement de l'enseignement-apprentissage du français pour les allophones. Il est l'auteur d'ouvrages notamment consacrés à l'évaluation, à la production orale et aux jeux en classe de FLE.



<https://orcid.org/0000-0003-2031-2223>

Reçu le 27 ago. 2025. Approuvé le: 27 out. 2025.

Comment citer cet article:

ROUX, Pierre-Yves. Introduction d'extraits littéraires en cours de français langue étrangère : entre réflexions didactiques et pistes pédagogiques. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e6744, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17969973.

RÉSUMÉ

Malgré les réticences trop souvent manifestées par certains enseignants de français langue étrangères (FLE), le texte littéraire pourra avantageusement trouver sa place dans un cours de FLE. Les arguments pouvant justifier cette introduction ne manquent pourtant pas, pouvant aller de la valorisation des apprenants à la découverte d'un genre potentiellement aussi riche que novateur mais, pour être attractive et efficace, l'exploitation pédagogique de supports littéraires doit répondre à certains principes pouvant relever tant du choix du support que des objectifs visés, ou encore des pratiques de classe. Après avoir évoqué un rapide plaidoyer pouvant s'il le fallait justifier l'exploitation de textes d'auteurs en cours de français langue étrangère, nous rappellerons et développerons dans cet article certains de ces principes, qui ne doivent être vus que comme des pistes de réflexion et certainement pas comme d'incontournables injonctions. On le sait en effet, la qualité d'un cours de langue ne vaut que par son adéquation avec les éléments contextuels qui peuvent le définir : autant de classes, autant de variables possibles dans la mise en œuvre des suggestions formulées ci-dessous.

MOTS-CLÉS : FLE ; littérature ; principes pédagogiques ; efficacité.

RESUMO

Apesar das reticências frequentemente manifestadas por alguns professores de francês como língua estrangeira (FLE), o texto literário pode encontrar, de forma vantajosa, o seu lugar em um curso de FLE. Não faltam argumentos para justificar essa introdução, podendo ir desde a valorização dos aprendentes até a descoberta de um gênero potencialmente tão rico quanto inovador. No entanto, para ser atrativa e eficaz, a exploração pedagógica de suportes literários deve respeitar certos princípios, que envolvem tanto a escolha do material quanto os objetivos visados, ou

*



pyroux@yahoo.fr



ainda as práticas em sala de aula. Após apresentar uma breve defesa que, se necessário, justifica a utilização de textos de autores nas aulas de francês como língua estrangeira, recordaremos e desenvolveremos neste artigo alguns desses princípios, que devem ser vistos apenas como pistas de reflexão e certamente não como injunções obrigatórias. Sabe-se, de fato, que a qualidade de uma aula de língua depende de sua adequação aos elementos contextuais que a definem: tantas turmas quantas forem, tantas variáveis possíveis na aplicação das sugestões formuladas a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: FLE; literatura; princípios pedagógicos; eficácia.

1 Pourquoi le texte littéraire en cours de français langue étrangère ?

Même si cela n'a pas toujours été le cas, on se doit tout d'abord de constater (tout en le déplorant) que le texte littéraire est un genre trop rarement exploité par les enseignants de français langue étrangère, à part quelques rares textes présents dans les manuels et principalement prétextes à une réflexion morphosyntaxique. Les raisons évoquées pour justifier ces réticences sont aussi multiples que variées, allant de l'idée préconçue qu'il s'agit de textes exigeants, réservés aux seuls niveaux avancés, voire très avancés, à un rejet de tout ce qui ne présente pas un caractère fonctionnel avéré et immédiat dans le cadre d'une didactique souvent guidée aujourd'hui par des préoccupations par trop utilitaristes.

Sans chercher à développer ici un plaidoyer exhaustif pour l'introduction d'extraits littéraires en cours de FLE¹, nous nous contenterons de signaler que les arguments ne manquent pas, et nous nous permettrons en premier lieu de rappeler la présence de nouvelles échelles de descripteurs consacrées à ce domaine dans le *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2018), et ce dès les premiers niveaux². Nous pourrons en déduire que les auteurs du CECRL ont pris conscience de l'intérêt potentiel de ces textes, et ont ainsi comblé une des lacunes constatées dans la version originale du Cadre. Notons également les recherches convergentes, démontrant l'intérêt et la motivation des apprenants pour des textes qui peuvent leur donner l'impression d'entrer dans la *cour des grands* et qui peuvent alors valider des parcours d'apprentissage. Et pour ce qui est de l'opérationnalisation la plus pragmatique de la compétence, nous renverrons vers Nuccio Ordine lorsqu'il reprend à son compte la nécessité du superflu déjà relevée par Voltaire, pour démontrer « L'utilité de l'inutile ».

¹ Pour un argumentaire plus complet, cf. Anne-Aber Godard ; *La littérature dans l'enseignement du FLE* (Didier, 2015).

² Trois nouvelles échelles traitent du texte créatif et de la littérature : Lire comme activité de loisir (uniquement pour le processus de réception) / Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (moins intellectuel, niveaux inférieurs) / Analyser et formuler des critiques littéraires (plus intellectuel, niveaux supérieurs) – *Volume Complémentaire*, p. 53.



Parmi les arguments didactiques, contentons-nous d'évoquer la découverte de champs lexicaux nouveaux, d'un cheminement pouvant aller de la compréhension à la production, ou encore, la mise à disposition d'un espace infini de création langagière.

Sur le plan culturel et interculturel, mettre en exergue les potentialités d'un texte d'auteur, que ce soit dans la perspective de la découverte du patrimoine littéraire francophone ou d'un point civilisationnel actuel ou passé relèvera de l'évidence³.

Quant à penser enfin que nombre d'apprenants ne se confrontent jamais à la littérature, y compris dans leur langue maternelle, nous ne sommes certainement pas très loin de la vérité, hélas ! et le traitement de textes littéraires en cours de FLE pourra alors être l'occasion de désacraliser le genre, quelle que soit la langue de son écriture.

On peut toutefois être convaincu de l'intérêt potentiel des textes littéraires en cours de FLE tout en continuant à se questionner non plus sur le pourquoi mais à la fois sur le quoi et sur le comment... Pour être efficace et s'inscrire de façon harmonieuse dans un curriculum de français langue étrangère, l'exploitation d'un texte littéraire doit en effet respecter un certain nombre de principes relevant tant des objectifs que des contenus ou encore des pratiques pédagogiques⁴.

Mais il ne sera peut-être pas inutile de commencer par identifier les critères qui pourront, avant toute chose, aider à décider du choix du texte qui sera soumis aux apprenants.

2 Le choix des textes

Remarque préliminaire : nous ne nous pencherons pas ici sur les textes littéraires présents dans les manuels de FLE mais nous restreindrons notre réflexion aux supports que l'enseignant pourrait lui-même identifier avant d'en imaginer un traitement pédagogique.

2.1 Des textes authentiques

³ La littérature en classe de FLE est un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'autorité et de découvrir d'autres pratiques culturelles (CERVERA, Roser. « A la recherche d'une didactique littéraire », *Synergies Chine* 2009).

⁴ La lecture littéraire [en LE] nécessite des compétences et des stratégies particulières qui ne sont pas toujours transposables de la langue maternelle à la langue étrangère. (RIQUOIS, Estelle. *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Université de Genève, Mars 2010, Genève).



Par *authentiques*, nous distinguerons les textes originaux des textes dits « en français facile », plus *faciles* à aborder, comme leur nom l’indique, mais beaucoup moins riches et pouvant être considérés comme des ersatz ne relevant plus de la littérature. L’expérience nous a en outre démontré que certains *vrais* textes littéraires pouvaient être introduits dès les premiers niveaux, sans qu’il soit besoin de les dénaturer, toujours à condition, bien évidemment, de respecter certains principes et notamment d’adapter les activités et les exigences. Par cette remarque, nous ne chercherons pas à nier, ni même à minimiser l’intérêt potentiel des textes en français facile, mais nous insisterons sur le fait que ces textes ne sont pas de la *littérature* au sens premier du terme, et ne seront donc pas inclus dans notre réflexion.

2.2 Pas de hiérarchie

Chacun est bien sûr en droit d’avoir ses préférences littéraires et de les exprimer, mais l’enseignant ne devra pas, dans le choix de ses textes, hiérarchiser ceux-ci ou se limiter à un nombre restreint de types de textes. Il devra a contrario se montrer éclectique dans sa sélection et privilégier la diversité des supports, en plus de veiller à leur adéquation avec ses objectifs et le niveau de ses apprenants.

Littérature classique, contemporaine, de jeunesse, française, francophone, contes, nouvelles, prose, théâtre et poésie, voire la bande dessinée ou le roman-photo, tous les types de littérature se valent (du moins sur le plan pédagogique) et pourront être exploités en classe de FLE, à condition bien évidemment de proposer des objectifs, des approches et des types d’activités adaptés et donc différenciés, cette dernière remarque empêchant de proposer une approche-type, modélisante, et qui vaudrait pour tous les textes. C’est ainsi, à titre d’exemple, que des poèmes tels « Le Dormeur du Val »⁵ (Arthur Rimbaud) ou encore « Demain dès l’Aube »⁶ (Victor Hugo), dont l’intérêt principal réside dans la chute finale, méritent une approche chronologique et progressive, l’enseignant pouvant scinder les textes, en proposer une exploitation linéaire, strophe après strophe, et ne pas donner le dernier tercet ou la dernière phrase du poème aux apprenants avant que ceux-ci n’aient eu la possibilité d’exprimer des hypothèses sur la fin de *l’histoire*, alors que d’autres poèmes, y compris des poèmes des mêmes auteurs, pourront être présentés aux

⁵ RIMBAUD Arthur, « Le Dormeur du Val » (*Cahier de Douai II*, 1870).

⁶ HUGO Victor, « Demain dès l’Aube » (*Les Contemplations*, 1847).



élèves dans leur intégralité dès le début de la séance, avec une approche plus globale et peut-être moins chronologique.

2.3 Extraits ou textes courts mais cohérents

Manifestons un peu d'empathie et reconnaissions qu'un apprenant confronté à un texte trop long et présentant de nombreuses difficultés de compréhension pourra vite se retrouver découragé et rejoindre ceux qui pensent, à tort bien évidemment, que le français est une langue difficile, qui demande de trop nombreux efforts, et donc *pas faite pour eux* a priori... Or, dans un premier temps, l'objectif de tout enseignant doit être d'éviter cette démotivation et de susciter l'intérêt de sa classe. Dans cette perspective, on évitera les textes intégraux, y compris des nouvelles pouvant sembler courtes à l'enseignant, et on privilégiera les extraits ou des textes courts dans le cas de poèmes par exemples. Un empirisme basé sur de nombreuses expériences nous laisse croire que l'exploitation de plusieurs extraits courts (voire très courts, une dizaine de lignes pouvant parfois suffire) sera préférable à l'exploitation d'un texte plus long qui risque à terme de susciter ennui et désintérêt de la part d'apprenants habitués au *zapping* dans nombre de domaines, y compris pédagogique.

La première préoccupation des apprenants confrontés à un texte, quel qu'il soit, étant d'en percevoir le sens, même de façon globale, on veillera également à ce que l'extrait proposé raconte un événement ou, pour le moins, qu'il soit cohérent et se suffise à lui-même sur le plan narratif. Et si l'extrait se révèle relativement long, on n'hésitera pas à le scinder en plusieurs parties pour en permettre une approche et une découverte progressives.

2.4 Existe-t-il des textes plus simples à aborder ?

Voici une question que se posent souvent les enseignants et à laquelle nous apporterons une réponse dite de *Normand*, à savoir à la fois oui et non. En effet, si certains textes peuvent a priori apparaître comme plus simples que d'autres, ce sont essentiellement les activités proposées qui pourront fixer le degré de difficulté.

A titre d'exemple, il est tout à fait possible de proposer un même texte à des apprenants de niveaux A2 et C1, à condition que les activités proposées et les réponses et productions



attendues diffèrent et correspondent aux niveaux visés⁷. Le calibrage des activités peut résider dans le détail de la lecture et de la compréhension ou encore dans le contenu des réponses attendues (exemple : de la seule compréhension globale à partir de questionnaires à choix multiples pour un niveau A2, à une compréhension moins guidée, plus exhaustive, et à des réponses développées et argumentées pour un niveau B2 ou C1).

2.5 Quelles thématiques ?

Là encore, on cherchera à privilégier la pluralité et la diversité des thématiques, et ce dans des perspectives différentes. On peut en effet soit proposer des thèmes directement en lien avec les centres d'intérêt des apprenants, dans l'espoir de capter plus facilement leur attention et de solliciter d'éventuelles connaissances qu'ils pourraient avoir, soit, à l'inverse, proposer des thématiques auxquelles ils ne sont pas habitués, afin d'élargir le spectre de leurs connaissances et participer ainsi plus largement à leur éducation.

Il n'est pas question ici de choisir entre ces deux options mais d'alterner, tout en adaptant là encore ses façons de faire : partir de leurs expériences et représentations pour les sujets qui leur sont familiers, être plus magistral - sans l'être trop pour autant - dans le cas de thématiques qui leur sont étrangères, peu connues, mal connues ou totalement inconnues⁸.

2.6 Le cas des livres audio

Les livres audio (ou livres lus) participent de la diversité des supports pouvant être exploités, et peuvent donc être utilisés en classe. La principale compétence visée sera alors la compréhension orale et on veillera par conséquent à proposer des extraits très courts, l'écoute active pouvant être pour certains une des activités les plus exigeantes.

On pourra compléter le travail sur le livre audio par la remise du texte écrit, mais les objectifs doivent être clairement identifiés et distingués, et la complémentarité oral-écrit ne pourra

⁷ Il [le texte littéraire] a besoin au contraire de flexibilité, d'une adaptation nécessaire à sa spécificité » (Renata AIALA DE MELLO, Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE, in La dimension littéraire et culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues, Revistes Catalanes 2019, Université de Barcelone)

⁸ Des textes qui ne sont pas choisis pour leur seule fonction illustrative d'un thème, mais qui rendent compte d'un contexte culturel spécifique, d'un univers discursif particulier et s'organisent autour des codes génériques et rhétoriques qui ne font pas partie de l'expérience spontanée des élèves (VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE, 2001, p. 91).



s'effectuer qu'en fin de parcours pédagogique, dans la perspective d'une vérification à travers le texte écrit de ce qui a été diffusé, écouté, et peut-être mal compris.

3 Les objectifs

Pour ce qui est des objectifs, nous insisterons d'emblée sur le fait qu'il est essentiel d'attribuer au cours de FLE les objectifs qui lui correspondent et de les distinguer explicitement de ceux pouvant relever d'un cours de littérature stricto sensu. Rappeler que dans le cas d'un travail sur un texte la finalité d'un cours de langue est la compréhension du sens et l'acquisition de nouveaux contenus langagiers n'est pas un lieu commun, et ce truisme doit nous éviter d'avoir une approche centrée sur les courants ou le style littéraires, ou encore la *qualité intrinsèque* de l'écriture. Pour le dire autrement, dans une perspective FLE, on travaillera d'abord sur le fond (le sens) et non pas sur la forme (l'écriture), celle-ci relevant d'un cours de littérature.

Notons que les deux approches ne sont pas incompatibles et que, y compris dans l'optique d'un cours de littérature, une première approche centrée sur la compréhension du sens du texte sera souvent très utile avant de faire réfléchir les apprenants sur des aspects plus notionnels et parfois plus abstraits, relevant plus directement de l'analyse littéraire. On pourrait alors parler de primauté du fond sur la forme, l'un n'excluant pas l'autre.

3.1 Intégration dans la progression

L'exploitation d'un texte littéraire ne doit pas apparaître comme déconnectée du reste du curriculum mais, en revanche, harmonieusement s'intégrer dans la progression pédagogique, c'est-à-dire en respecter les contenus et les objectifs. Que l'objectif soit défini en termes de thématique, de contenus linguistiques, de domaine culturel, etc., le choix du texte support devra intégrer cette donnée au risque de perturber la rigoureuse harmonie de la séquence pédagogique. Entre le support littéraire et le reste des activités proposées, les maîtres-mots doivent donc être cohérence d'une part et complémentarité d'autre part.

On peut penser que si l'enseignant utilise une méthode FLE proposant des extraits littéraires, ces points ont été pensés et respectés par les auteurs, mais qu'il doit être particulièrement attentif à une intégration judicieuse d'un support littéraire dans le cas où il en est à l'origine.



3.2 Texte littéraire et enseignement de la grammaire ?

Vous reconnaissiez-vous parmi les très nombreux enseignants à avoir proposé une activité autour du passé composé à partir du « Déjeuner du matin » de Jacques Prévert ? Si ce support se prête effectivement très bien à ce point de grammaire, on veillera néanmoins à ne pas en faire un prétexte trop évident pour un cours portant prioritairement sur la morphosyntaxe⁹. On s'efforcera en effet, dans un premier temps, de voir le texte pour ce qu'il est, à savoir un poème, avec un sens immédiatement visible et un sens moins apparent, avant d'en faire éventuellement un motif grammatical. Entrer en littérature est avant tout un acte de lecture et non pas d'analyse linguistique.

Dans son livre *Le Plaisir du texte*, Roland Barthes développait l'idée que le plaisir du texte est l'objectif premier de la lecture, et on peut craindre que la prédominance de la grammaire ne fasse disparaître ou ne bloque ce plaisir chez les apprenants... Il ne s'agit donc pas de se priver de ce support, particulièrement adapté à un cours de FLE, mais de distinguer les objectifs (sens et forme) et, là encore de privilégier le contenu narratif avant de se pencher sur la construction du passé composé dans un second temps et seulement si on le juge utile et pertinent.

3.3 Quid des aspects culturels et interculturels ?

La remarque précédente vaut également pour les aspects culturels et interculturels. Si le texte littéraire peut représenter un support privilégié pour l'introduction de thématiques culturelles actuelles ou plus historiques¹⁰, les domaines inhérents ne pourront être abordés que dans un second temps, après la lecture, la compréhension, et éventuellement une exploitation langagière du support (cf. ci-après la notion d'unité didactique).

4 L'unité didactique

⁹ Si, à l'instar de certaines pratiques ou méthodes, le choix du texte est dicté par ses caractéristiques linguistiques et que son exploitation se réduit un exercice lacunaire de vérification de l'emploi des temps du passé, on en restreint affreusement sa portée (DELNOOZ, Isabelle. *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE*. Paris : Editions Maison des Langues, 2020).

¹⁰ Il est aussi considéré comme un espace favorable de rencontre avec d'autres cultures pour sensibiliser l'apprenant à la différence à la diversité, stimuler et développer chez lui le côté intellectuel. Il s'agit donc dans cette perspective interculturelle de développer chez l'apprenant la capacité à s'ouvrir sur la culture de l'Autre et permet la confrontation avec une autre perception du monde. (ALLAM-IDDOU, Samira, « De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère », *Synergies Chili* n° 11 - 2015 p. 101)

Remarque : ce que nous appellerons ici « unité didactique » correspond à l'intégralité de la séquence centrée autour d'un même document déclencheur, en l'occurrence un extrait littéraire, cet ensemble incluant par conséquent les activités proposées en amont de son exploitation ou à sa suite. Il s'agit d'un ensemble logique et cohérent, notamment en termes d'objectifs.

4.1 Des activités introductives

Ces activités ne sont jamais indispensables mais elles peuvent se révéler intéressantes afin d'éviter d'introduire le texte de façon trop brutale ou impromptue. Elles peuvent correspondre à une sensibilisation à la thématique, mais elles peuvent aussi être l'occasion d'une révision lexicale ou grammaticale si nécessaire, afin de faciliter le premier contact des apprenants avec le support littéraire choisi.

4.2 Une approche progressive

Si un texte littéraire n'est rien d'autre qu'un document authentique dans le sens où il n'a pas été produit dans la perspective d'un enseignement-apprentissage du FLE, on se doit de reconnaître sa spécificité¹¹. Néanmoins, au-delà de ces particularités, son exploitation pourra, dans un premier temps du moins, respecter les principes du traitement de tout document authentique et être progressive, voire chronologique dans le cas où un événement est relaté. Progressive en passant d'une approche globale à une approche plus détaillée et par voie de conséquence à une compréhension guidée du sens et de *l'histoire* racontée par le texte, et chronologique car devant respecter le déroulement de l'événement lorsqu'il y en a un, avec son début, son développement et sa conclusion.

4.3 Pluralité, diversité et progressivité des activités

¹¹ Lire un article de presse ou une lettre de type administratif et lire une page littéraire relèvent d'un acte identique et complexe qui repose sur divers processus cognitifs et qui suppose divers paramètres dont, parmi les plus importants, la connaissance du système linguistique, discursif et des règles socio-culturelles. Mais dans un cas, le texte repose sur une situation de communication évidente et délivre un message qui se donne à voir. Dans l'autre cas, si message il y a, il ne se laisse pas appréhender tel quel: le lecteur doit le construire (Isabelle, GRUCA. « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », In : *Etudes de Lettres*, 2007).



Comme précisé précédemment, chaque texte doit faire l'objet d'un traitement spécifique car adapté, mais le principe à retenir est celui de la diversité des activités proposées.

Pour catégoriser ces activités, on pourra se référer au classement proposé par Christine Tagliante dans *L'Évaluation*, qui non seulement distingue les activités fermées (pas de production, réponse proposée, etc. – QCM par exemple) et les activités ouvertes, qui exigent une production, mais rappelle aussi qu'une progression pédagogique gagnera à respecter un cheminement allant des activités les plus fermées aux activités les plus ouvertes, en passant si possible par certaines étapes intermédiaires.

4.4 De la compréhension à la production

La remarque précédente sous-entend, dans l'exploitation d'un support littéraire, une progression allant de la compréhension (écrite ou orale dans le cas d'un livre audio), avec les activités spécifiques de la compétence visée, à une production là encore orale et/ou écrite, éventuellement guidée dans un premier temps, avant d'être plus libre et plus créative en fin de parcours. A titre d'exemple, la production guidée pourra consister en un résumé du texte, et la production libre en un commentaire critique.

4.5 Et ensuite ?

Nous ne reviendrons pas ici sur la place de la grammaire ou encore des aspects culturels déjà abordés précédemment, mais rappellerons qu'ils peuvent trouver leur place à la suite de l'exploitation du texte, cette dernière devenant alors un prétexte pour l'introduction ou le renforcement de nouveaux contenus.

Un exemple de contenus d'unité didactique

Texte : *Le Chat et l'oiseau* (Jacques Prévert)

1. Activités introductives : jeux de lettres et de mots autour du chat
2. Exploitation du texte
 - Pluralité et diversité des activités
 - Des activités fermées aux activités ouvertes



- De la compréhension à la production
- 3. Pour aller plus loin :
 - Construction verbale « Si + Imparfait + conditionnel » (morphosyntaxe)
 - Les Français et leurs animaux domestiques (aspects culturels)

L'unité didactique pourra bien entendu s'étendre au-delà d'une seule séance (unité de temps), le principal étant qu'elle demeure logique et cohérente, tant dans ses contenus que dans son déroulement.

5 Pratiques pédagogiques

Malgré sa spécificité, le texte littéraire demeure un document authentique et, tout comme pour ces derniers, il n'est pas question de viser chaque fois à une compréhension lexicale exhaustive, a fortiori dans le cas d'une littérature classique pouvant faire usage d'un vocabulaire aujourd'hui obsolète ou désuet. Des sollicitations de la part des apprenants sont à prévoir au sujet de termes inconnus, mais le travail de l'enseignant pourra alors consister à leur faire envisager le sens global de l'énoncé et de faire des hypothèses sur le sens des mots inconnus. Les apprenants doivent prendre conscience que comprendre un texte ne signifie pas forcément en comprendre de façon précise et exacte tous les mots.

Le point précédent évoque une approche basée sur la maïeutique, celle-ci étant selon la formule de Socrate *L'Art d'accoucher les cerveaux*. Aussi appelée *méthode interrogative*, elle amène l'enseignant à réfléchir sur sa place et sur son rôle dans sa relation avec les apprenants. Il ne s'agit pas de dire, de faire, d'expliquer, etc. mais de conduire les apprenants à découvrir certains contenus par eux-mêmes, à partir d'un questionnement orienté. Pour reprendre une formule de Louis Porcher, ce dernier donnait comme conseil aux enseignants « Ne rien faire, tout faire faire, ne rien laisser faire ». Signalons que les sciences cognitives vont dans le même sens en notant que les acquis réalisés de cette façon sont plus pérennes que lorsque les mêmes contenus sont donnés par le *maître*. Pas question par conséquent d'une présentation savante du texte par l'enseignant, mais la mise en œuvre d'une pédagogie active privilégiant la place et le rôle de l'apprenant.



Dans le prolongement de la remarque précédente et afin d'aller au-delà, notons que le texte littéraire, comme tout support exploité en classe de FLE, doit également être perçu comme un *déclencheur de parole*. L'enseignant doit ainsi saisir toutes les occasions offertes par le support pour demander aux apprenants de s'exprimer. Signalons qu'il s'agira alors de distinguer et de hiérarchiser deux types d'objectifs différents bien que complémentaires, à savoir dans un premier temps la prise de parole et, uniquement dans un second temps, la correction linguistique de la production. Prendre la parole peut être un exercice difficile et inconfortable pour certains apprenants et si on insiste d'emblée sur la correction stricte et normée de leur production, on risque fort d'inhiber la parole, ce qui est à l'inverse de l'effet recherché.

Le plus souvent, les ressources ne manquent pas pour compléter le texte écrit d'autres supports qui le reprennent, le développent, et/ou l'enrichissent. Il peut s'agir de la mise en musique de poèmes¹², de la version audio de certains livres, du synopsis d'œuvres littéraires adaptées au cinéma, de bandes dessinées¹³, d'illustrations, de repères historiques ou biographiques concernant l'œuvre ou son auteur, d'avis et de critiques, etc. Cette diversité convergente de supports permettra une approche croisée du texte et pourra utilement la compléter. Nous profiterons de cette remarque pour souligner l'intérêt d'activités ayant recours à des supports iconographiques. Une illustration peut certes aider à la compréhension du texte, mais elle contribue surtout à rendre l'activité moins austère et plus attractive pour des apprenants parfois peu à l'aise avec le monde de l'écrit, voire réfractaires... On peut donc combiner texte et illustrations afin de ne pas rebuter trop rapidement ou trop définitivement certains.

En guise de conclusion

Les supports littéraires peuvent et devraient trouver leur place dans un cours de FLE dans la mesure où ils permettent de compléter la panoplie des documents authentiques pouvant servir de support ou de document déclencheur. Même si certains principes s'appliquant aux autres

¹² De nombreux exemples sur : https://www.senscritique.com/liste/Poemes_Francais_en_chanson/149625

¹³ A titre d'exemple, cf. *L'Etranger* (Albert Camus, adaptation en bande dessinée par FERRANDEZ Jacques, Gallimard BD, 2013).



documents authentiques peuvent également valoir pour les textes littéraires, ces derniers sont suffisamment spécifiques pour que leur exploitation puisse être partiellement pensée différemment. Mais comme toute introduction innovante, celle-ci devra être progressive et préparée pour pouvoir apporter une valeur ajoutée au cours.

Les principes évoqués ci-dessus ne sont que des pistes issues de l'expérience et de l'empirisme, et seule la réflexivité de l'enseignant, c'est-à-dire sa capacité à se poser les bonnes questions avant, pendant et après son cours (« Et si c'était à refaire ? ») pourra l'aider à proposer des séquences logiques, cohérentes et efficaces, en espérant (pourquoi pas ?) que les apprenants pourront alors trouver goût à un genre trop souvent éloigné de leurs préoccupations premières.

CRediT

Reconnaissances: Ce n'est pas applicable.

Financement: Ce n'est pas applicable.

Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.

Approbation éthique: Ce n'est pas applicable.

Contribution des auteurs:

ROUX, Pierre-Yves.

Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Calcul/logiciel, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

Références

BARTHE, Marie ; CHOVELON, Bernadette. *Le français par les textes*. (B1-B2) Grenoble : Éditions PUG (Presse Universitaires de Grenoble), 2008.

BARTHE, Marie ; CHOVELON Bernadette. *Lectures d'auteurs. Textes littéraires annotés avec exercices*. Grenoble : Éditions PUG, 2009.

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

BOUCHERY, Caroline ; TAILLANDIER Isabelle. *Le FLE par les textes. Littérature et activités de langue*. Paris : Éditions Belin, 2009.

COMPAGNON, Antoine. *La littérature, pour quoi faire ?* Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006.



DEFAYS et alii. *La Littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE, 2014.

FIEVET, Martine. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International, 2013.

GODARD, Anne et alii. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Éditions Didier, 2023.

ORDINE, Nuccio. *L'Utilité de l'inutile*. Traduit de l'italien. Fayard : Paris, 2016.

PREVERT, Jacques. Déjeuner du matin. In. Idem. *Paroles*. Paris : Gallimard, 1945.

PREVERT, Jacques. Le Chat et l'oiseau. In : Idem. *Histoires et d'autres histoires*. Paris : Gallimard, 1946.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1996.

ROYER BAHJA, Charlotte. *Le FLE par la littérature (B1 – C1)*. Paris: Editions Ellipses, 2023.

TAGLIANTE, Christine. *L'Evaluation*. Paris : CLE International, coll. « Techniques de classe », 1992.