

Halina Chmiel-Bożek

Université Pédagogique de Cracovie (Pologne)

<https://orcid.org/0000-0003-4580-0485>

halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

(Con)texte littéraire dans les manuels de français au niveau secondaire en Pologne

Literary (Con)text in French Textbooks
for Secondary Schools in Poland

Regardless of the teaching method, literature has always been an element of language learning. The action-oriented approach – proposed more than 20 years ago – does not exclude references to literature in the language classroom. The Companion Volume to the *Common European Framework of Reference for Languages*, published in 2021, further expands the possibilities for using literary texts in foreign language teaching methodology. This paper will analyse eighteen approved French textbooks from the point of view of the literature-based exercises they contain. The aim is to determine to what extent and with what regularity literature fragments appear in these textbooks and establish the types and objectives of literature-based exercises.

Keywords: literature, literary text, literary context, French textbooks, action-oriented approach, CEFR

Słowa kluczowe: literatura, tekst literacki, kontekst literacki, podręczniki do nauki języka francuskiego, podejście zorientowane na działanie, ESOKJ

1. Introduction

Les textes littéraires ont toujours été présents dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, bien que « leur place et les critères de leur sélection [aient]

évolué en fonction de la méthode et/ou de l'approche d'enseignement » (Górecka, Orchowska, 2020 : 86). La méthodologie traditionnelle a donné beaucoup d'importance au texte littéraire. D'une part, c'était un support principal, un « corpus idéal » (Cuq, 2003 : 158), véhiculant la norme et réunissant des objectifs linguistiques et culturels de l'enseignement des langues. D'autre part, comme le soulignent M.Ch. Casanova et M. Fougereuse, la littérature était « le dernier objectif à atteindre en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère » (Casanova, Fougereuse, 2019 : 85). Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle favorisaient plutôt « la réécriture et l'adaptation des œuvres littéraires (...) pensant ainsi remplir au minimum leurs 'obligations culturelles' » (Cuq, 2003 : 158). L'approche communicative a réhabilité d'une certaine manière le texte littéraire, en le considérant comme un document authentique exploité « pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale » (Cuq, 2003 : 158).

Avec la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en 2001, l'approche communicative a dû céder la place à la perspective actionnelle. Nous pensons que la conception de focalisation sur l'action, proposée il y a plus de 20 ans, et les dernières propositions en matière de textes littéraires en didactique des langues-cultures, surtout celles du Conseil de l'Europe proposées dans le *Volume complémentaire*, constituent une bonne raison de revisiter la place des activités basées sur la littérature dans les manuels de français du niveau secondaire en Pologne. Le présent article propose donc d'interroger l'intégration du texte littéraire comme support d'apprentissage dans les manuels actuellement utilisés dans notre pays.

Pour définir précisément le rôle des textes littéraires parmi les activités proposées aux apprenants et caractériser le degré de leur présence, nous allons examiner les dix-huit manuels de FLE qui figurent à présent sur la liste du matériel didactique autorisé par le ministre de l'Éducation nationale¹. La première phase de notre travail consistera à dresser un état des lieux quantitatif. Voyons si des activités relatives à la littérature française ou d'expression française apparaissent dans les manuels analysés et si oui, dans quelle mesure et avec quelle régularité. Ensuite, nous passerons à l'état des lieux qualitatif, en regroupant les exercices basés sur la littérature selon les objectifs qui leur sont attachés. En d'autres termes, nous voulons savoir quels types de tâches, liées à la littérature, sont proposées aux apprenants. L'analyse détaillée des exercices nous permettra de décrire la tendance actuelle²

¹ La liste complète des manuels analysés avec des références bibliographiques se trouve en annexe.

² Selon W. Wilczyńska et A. Michońska-Stadnik les recherches au sein des sciences humaines peuvent conduire à identifier seulement certaines tendances plutôt que des lois rigides (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 : 58).

relative à la place du texte littéraire dans le matériel didactique pour les apprenants du FLE du niveau secondaire en Pologne.

2. Texte littéraire dans la perspective actionnelle

Selon Ch.Puren, la perspective actionnelle, mise dernièrement en avant, permet d'envisager un véritable renouveau du rôle des textes littéraires dans l'enseignement scolaire, en élargissant les possibilités de leur exploitation en didactique des langues. Selon lui, « les textes littéraires ont vraiment « toute leur place » en didactique des langues-cultures » et « la littérature se trouve (...) au centre de l'innovation didactique » (Puren, 2014 : 7). Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* publié en 2001, la référence à l'exploitation didactique de la littérature apparaît dans le sous-chapitre « Utilisation esthétique ou poétique de la langue ». Les auteurs du CECR soulignent le rôle de l'utilisation de la langue pour le plaisir. Ils énumèrent plusieurs « activités esthétiques », orales ou écrites, qui « peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation » (CECR, 2001 : 47) et qui englobent, entre autres, le chant, la réécriture d'histoires, la lecture, l'écriture de textes d'imagination comme des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, le théâtre, la production, la réception et la représentation de textes littéraires narratifs et poétiques ou d'un récital, d'une pièce de théâtre.

Rappelons cependant que bien que dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la littérature, qui apporte une contribution majeure au patrimoine culturel européen, soit définie comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer » (CECR, 2001 : 47), dans les descripteurs par niveaux, on ne trouve aucun renvoi au texte littéraire aux niveaux élémentaires, ce qui du point de vue de notre analyse s'avère assez important³. L'exploitation de la littérature n'apparaît qu'à partir du niveau B2. Ainsi, la compréhension d'« un texte littéraire contemporain en prose » (CECR, 2001 : 27) n'est possible qu'au niveau B2. Au niveau C1, l'apprenant peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » (CECR, 2001 : 27) et au niveau C2, il est capable de « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire » (CECR, 2001 : 27). Quant à la production liée à un texte

³ Les manuels analysés dans le présent article sont conçus pour le niveau A1, A2 et B1, ce qui résulte du statut de la langue française dans les écoles secondaires en Pologne qui est enseignée en tant que deuxième langue étrangère au choix (cf. Kucharczyk, Szymankiewicz, 2020 : 175).

littéraire, cette possibilité n'est mentionnée qu'au niveau C2 où l'apprenant peut « donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide » (CECR, 2001 : 52).

Dans le *Volume complémentaire* publié en 2021, les possibilités du recours à la littérature à des fins didactiques des langues paraissent plus développées. Celles-ci ne sont pas présentes seulement dans les descripteurs concernant la compréhension de l'écrit et de l'oral et la production écrite. Dans ce nouveau document, les auteurs ont introduit trois nouvelles échelles qui traitent du texte créatif et de la littérature (CECR, 2021 : 25).

L'échelle « *Lire comme activité de loisir* », incluse dans la partie consacrée à la compréhension de l'écrit, repose essentiellement sur les œuvres de fiction, les textes créatifs et les différentes formes de littérature (CECR, 2021 : 61). Selon les auteurs du CECR, « les textes créatifs ont tendance à provoquer des réactions, une attitude souvent encouragée dans l'enseignement des langues » (CECR, 2021 : 112). Ainsi, face à un texte littéraire, l'apprenant peut exprimer une réaction personnelle à la langue, au style, se sentir attiré par un aspect de l'œuvre ou par un personnage ; il peut attribuer un sens à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, motivations des personnages, métaphores ; l'apprenant peut aussi analyser certains aspects de l'œuvre dont le langage, le contexte, les personnages et donner une appréciation critique sur la technique, la structure, la vision de l'artiste, la signification de l'œuvre.

Les deux autres échelles introduites par le *Volume complémentaire*, à savoir « *Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs* » et « *Analyser et formuler des critiques littéraires* » sont classées comme des activités propres à la médiation des textes. L'échelle « *Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs* » met l'accent sur « l'expression de l'effet produit par une œuvre littéraire sur un utilisateur/apprenant en tant qu'individu » (CECR, 2021 : 112). L'apprenant peut, par exemple, expliquer ce qu'il aime, ce qui l'a intéressé dans une œuvre donnée ; décrire des personnages, établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience ; relier sensations et émotions ou exprimer une interprétation personnelle de l'œuvre. Quant à l'échelle « *Analyser et critiquer des textes créatifs* », les auteurs du CECR précisent qu'elle « concerne des réactions plus formelles et intellectuelles » (CECR, 2021 : 113). Les descripteurs ne sont pas disponibles avant le niveau B1. L'apprenant peut comparer différentes œuvres, donner un avis motivé sur une œuvre, en évaluer les aspects de façon critique.

Pour finir, revenons à Ch. Puren, pour qui, grâce à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, « ce ne sont pas les documents qui sont mis au service de l'action (...), mais à l'inverse l'action (...) est mise au service des documents » (Puren, 2014 : 6–7). Autrement dit, dans la perspective actionnelle,

le rôle des apprenants ne consiste plus à être des lecteurs ou des acteurs, ceux-ci peuvent devenir des agents littéraires. Le chercheur énumère à la fois la liste des activités qu'on peut proposer aux apprenants-agents (Puren, 2014 : 7). Ceux-ci peuvent, entre autres, concevoir des premières de couverture, rédiger des quatrièmes de couverture, des critiques, organiser des campagnes de lancement, des interviews, des débats publics, des prix littéraires (dont le Prix Goncourt des lycéens) ou des fêtes de la littérature, du théâtre etc.

3. Présence de la littérature française et d'expression française dans les manuels de FLE

Après avoir évoqué le rôle de la littérature dans la perspective actionnelle, nous pouvons nous demander comment la littérature française et d'expression française est prise en compte dans les manuels pour les apprenants du FLE du niveau secondaire en Pologne car, comme le constatent S. Melo-Pfeifer et A. Schröder-Sura, « l'analyse des manuels nous permet, de façon plus au moins tangible, de : 1. mesurer la façon dont les nouvelles idées sont filtrées par les idéologies et les pratiques établies et se conjuguent avec elles ; 2. cerner le poids de l'innovation pédagogique et didactique en classe (Melo-Pfeifer, Schröder-Sura, 2018 : 4). Commençons donc par la présentation des résultats de l'analyse quantitative, en nous concentrant sur le nombre des textes littéraires dans les manuels analysés et sur leur fréquence.

Si l'on devait se focaliser seulement sur la présence d'extraits de la littérature considérée 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), le résultat serait modeste, voire misérable. Les exercices qui renvoient au texte littéraire sont rares, même si l'on prend en considération tous les genres de littérature et même les chansons. Parmi ces exemples isolés de textes de fiction, il faut citer deux extraits de prose de Philippe Delerme, tirés de *C'est bien* et *Être père, disent-ils*, qui apparaissent dans *Texto 1* (82–83). Dans *C'est parti ! 4*, on cite trois fables de La Fontaine : *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf*, *Le Corbeau et le Renard* et *Le Lion et Le rat* (*C'est parti ! 4* : 65–66). Dans *C'est parti ! 2*, les auteurs réfèrent à une citation de Jules Verne (*C'est parti ! 2* : 94) et dans *C'est parti ! 3*, à quelques citations de personnes fameuses, parmi lesquelles un énoncé de Jules Renard (*C'est parti ! 3* : 67). Les auteurs de ce manuel citent aussi quelques titres des chansons (*C'est parti ! 3* : 70).

Dans la majorité des manuels, y compris ceux cités ci-dessus, on ne propose pas de travailler avec des extraits d'œuvres littéraires. La littérature n'est 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.

En ce qui concerne la fréquence, nous pouvons distinguer des manuels où les exercices qui réfèrent à la littérature sont groupés dans l'un des dossiers, consacré à l'art et à la culture. La littérature n'est pas donc analysée isolément, mais elle se trouve parmi un ensemble de la création humaine. C'est le cas de l'unité 4 dans *En Action ! 3* et de l'unité 0 dans *Francofolie express 3*. Dans l'étape 5 de *C'est parti ! 4*, les références à la littérature apparaissent à l'occasion de l'introduction du vocabulaire lié à l'histoire. Nous trouvons une approche similaire dans *Texto 2*. Dans ce manuel, toute une page est consacrée à quelques pièces de théâtres célèbres (*Texto 2 : 71*).

Il y a également des manuels qui proposent une série d'exercices basés sur un document présentant un phénomène littéraire. Ainsi, dans *Francofolie express 1*, une interview avec le personnage de BD, Titeuf, qui apparaît déjà dans la première unité du manuel (*Francofolie express 1 : 21*), devient un prétexte pour effectuer quatre exercices de compréhension de l'oral ou de l'écrit. Dans *Texto 1*, une leçon intitulée « Le livre du jour » englobe neuf exercices qui réfèrent à la trame amoureuse présentée dans *Un été à Cabourg* de Martine Brel (*Texto 1 : 72–73*).

On discerne aussi des cas où, dans des exercices, est occasionnellement cité le nom d'un écrivain ou d'un phénomène lié à la littérature. Dans *C'est parti ! 1*, par exemple, nous trouvons un exercice visant à indiquer la nationalité des personnes présentées sur des photos. Parmi ces personnes il y a Tahar Ben Jelloun (*C'est parti ! 1 : 22*). Dans le même manuel on trouve aussi un exercice référant à la BD (*C'est parti ! 1 : 30*). Dans *#La Classe A1+/A2*, nous trouvons la référence au questionnaire de Proust (*#La Classe A1+/A2 : 8*). L'information comme quoi ce test de personnalité est devenu célèbre grâce aux réponses que Marcel Proust y a apportées n'est indiquée que comme une curiosité. Outre les références aux extraits de textes originaux, dans *C'est parti ! 3* nous trouvons aussi un exercice où l'on mentionne la figure de Marie NDiaye (*C'est parti ! 3 : 11*). De même dans *Texto 1* et *Texto 2*, mise à part les exercices déjà mentionnés, il y a encore quelques activités dispersées qui réfèrent au contexte littéraire (*Texto 1 : 13–14 ; Texto 2 : 57, 71, 111*).

Pour terminer cette partie de notre analyse, il nous faut souligner que nombre de manuels ne renvoient ni aux textes littéraires, ni même à un certain contexte littéraire. Tel est le cas surtout de *#La Classe A1* et *Exploits 2*. Parfois l'existence de la littérature est, disons, sous-entendue car la tâche de l'apprenant ne se réduit qu'à l'inscription à la bibliothèque (*En Action ! 1 : 30–31*). Dans *Francofolie express 2*, l'existence de la littérature n'est mentionnée que par la couverture

du roman *Les Trois Mousquetaires* qui, avec trois autres œuvres culturelles présentées sur l'image, peut motiver l'apprentissage de la langue française (*Francofolie express 2* : 95). Nous avons observé une situation semblable dans *Exploits 1* où les références à la littérature n'apparaissent que dans le texte d'ouverture de l'unité 0 (*Exploits 1* : 12) et la tâche de l'apprenant consiste à faire correspondre les noms aux images ou photos (*Exploits 1* : 12). Dans *Exploits 2* il n'y a qu'un exercice où le nom de Simone de Beauvoir est cité (*Exploits 3* : 86).

En répondant aux questions formulées dans l'introduction, nous pouvons conclure que des activités qui recourent à la littérature française et d'expression française apparaissent au moins une fois dans la majorité des manuels analysés, mais, à quelques rares exceptions près, que l'on peut compter sur les doigts d'une main, on ne propose pas aux apprenants de travailler sur des extraits de textes littéraires originaux. On introduit plutôt un certain contexte littéraire, quelques figures ou titres qu'il faut connaître ou quelques curiosités liées au monde littéraire. Pour caractériser la régularité de ces mentions et activités, nous constatons qu'il y a d'une part des méthodes comme *#La Classe A1* et *Exploits 2* dans lesquelles nous n'avons trouvé aucune référence au texte ou au contexte littéraire, et de l'autre, *Texto 1*, *Texto 2*, *En Action ! 3* et *Francofolie express 3*, *C'est parti ! 4* où l'on essaie de réinventer les modes de travail avec le texte ou le contexte littéraire propre aux classes de FLE. Quoi qu'il en soit, le nombre de ces activités ou mentions reste modeste et ne dépasse jamais dix exercices dans un manuel.

4. Exploitation du (con)texte littéraire dans les manuels de FLE

L'éventail des possibilités de l'exploitation des textes littéraires en classe de langue est large. La littérature peut apporter une multitude de bénéfices aux apprenants, en développant « non seulement leurs capacités linguistiques et culturelles, mais aussi intellectuelles, interprétatives, discursives, subjectives » (Casanova, Fougerouse, 2019 : 89). Passons donc à présent à la présentation des résultats de l'analyse qualitative, c'est-à-dire à la distinction des types d'activités basées sur la littérature et le contexte littéraire dans les manuels soumis à l'analyse afin de savoir quels objectifs leur sont attachés et quelles capacités elles développent.

4.1. Références à la littérature pour mobiliser des stratégies générales de compréhension de l'oral et de l'écrit

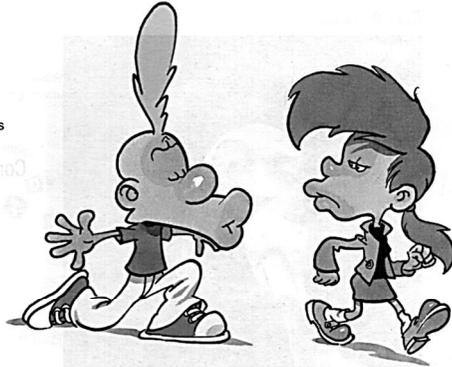
Dans les manuels analysés, la majorité des textes préparés à des fins didactiques (rarement des extraits de textes littéraires originaux) qui présentent un

certain contexte littéraire, en parlant de grandes figures d'auteurs ou de personnages littéraires, servent à mobiliser des stratégies de compréhension de l'oral et de l'écrit. Prenons comme premier exemple l'interview avec Titeuf qui apparaît déjà dans la première unité de *Francofolie express 1* :

Dans les librairies... et dans les écoles...

- Bonjour... comment tu t'appelles ?
- Titeuf ! Et toi ?
- Moi, c'est Julie. Je suis journaliste.
- Et pourquoi tu veux m'interviewer ?
- Parce que tu es célèbre... Tous les petits Français te connaissent ! Tu as quel âge, Titeuf ?
- 8 ans ! J'ai toujours 8 ans ! Je ne grandis pas !
- Pourquoi tu t'appelles Titeuf ?
- Regarde ma tête ! Elle a la forme d'un œuf... d'un petit œuf !
- Et... tu vas à l'école ?
- Bien sûr.
- Tu aimes bien l'école ?
- Bof... mais à l'école, j'ai des copains !
- Et tu as une copine aussi ?
- Ouais. C'est Nadia ! Elle est trop bien, Nadia !
- Et ton père, comment il s'appelle ?
- Mon père, c'est Zep ! Bon, son vrai nom, c'est Philippe Chappuis, mais tout le monde l'appelle Zep !
- Qu'est-ce qu'il fait ?
- Ben, il est dessinateur ! C'est lui qui me dessine et qui raconte mes aventures ! Il est génial, mon papa !

LEXIQUE
 un copain/une copine – kolega, chłopak/
 koleżanka, dziewczyna
 interviewer – prowadzić wywiad
 un œuf – jajko
 tout le monde = toutes les personnes



- Tu sais que tu es très célèbre en France ?
- Pas seulement en France ! En Allemagne, en Espagne, au Portugal, en Grèce, en Hollande, en Norvège, au Danemark, en Finlande, en Pologne, en Corée et même en Chine !
- Comment c'est possible ?
- Eh bien, on traduit les livres de mon papa dans toutes ces langues : en allemand, en espagnol, en portugais, en grec, en...
- Bravo, Titeuf ! Tu es une star !
- C'est vrai, mais je reste modeste.

Exemple 1 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *Francofolie express 1* : 21).

Les tâches de l'apprenant consistent, entre autres, à écouter et à lire l'interview et à indiquer les affirmations vraies ou fausses sur le personnage. En effectuant les activités de compréhension de l'oral et de l'écrit, les apprenants se familiarisent avec le personnage de la bande dessinée, avec les informations sur son auteur et la popularité des aventures de Titeuf dans le monde entier grâce aux nombreuses traductions.

Dans le même manuel, nous trouvons encore un exercice où l'on réfère à la description des personnages littéraires ou de BD pour développer la compréhension de l'oral. Parmi ceux-ci, il y a Le Petit Nicolas, Astérix et Obélix, Titeuf, les Trois Mousquetaires, Tintin et les Schtroumpfs (*Francofolie express 1* : 24). Dans *Texto 1*, les informations sur le livre du jour, *Un été à Cabourg* de Martine Brel, et l'histoire d'amour d'Emma et de Rodolphe, qui y est présentée, deviennent le prétexte pour effectuer une série d'exercices de compréhension de l'oral et de l'écrit (*Texto 1* : 72–73). Les tâches de l'apprenant consistent alors à appréhender le document et à répondre aux questions ainsi qu'à écouter et saisir les informations demandées.

Parfois ce sont les informations sur la quatrième de couverture qui constituent la base pour effectuer des exercices de compréhension de l'écrit. Voici un exemple tiré du manuel *En Action ! 3*. La tâche de l'apprenant consiste à lire la quatrième de couverture de *La Guerre des boutons* de Louis Pergaud et à répondre aux questions :

📖 a. Lis la quatrième de couverture de ce roman et réponds.

Au début du xx^e siècle, dans un petit coin de campagne française se joue une guerre entre les enfants de deux villages voisins : Lebrac est à la tête de la troupe de la commune de Longeverne, tandis que celle de Velrans est sous les ordres de l'Aztec des Gués. Mais il s'agit d'une guerre spéciale : chaque fois que l'un des enfants est fait prisonnier par l'autre camp, on lui arrache les boutons de ses vêtements et il repart dénudé, humilié et vaincu. C'est « la guerre des boutons ». Et le village qui aura récolté le plus de boutons sera déclaré vainqueur !



1. Quel est le titre du roman ?
2. Qui est l'auteur ?
3. Où et quand se situe l'histoire ?
4. Qui sont les héros de l'histoire ?
5. De quoi parle le roman ?

Exemple 2 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *En Action ! 3* : 63).

Dans le même manuel, l'apprenant trouve un texte sur les adaptations de grandes œuvres littéraires. Les informations sur les contes de Charles Perrot, *Les Trois Mousquetaires*, *Astérix*, *Tintin* et *Lucky Luke* apparaissent pour enrichir le savoir des apprenants, les encourager à lire mais aussi pour développer les compétences liées à la compréhension du texte écrit car la tâche de l'apprenant consiste à répondre aux questions après la lecture du texte (*En Action ! 3* : 63). À la fin de l'unité 4 consacrée à l'art, *En Action ! 3* propose un texte sur les grandes récompenses artistiques françaises dont le prix Goncourt, les prix Goncourt des lycéens et les Molières. Les apprenants lisent le texte et répondent aux questions (*En Action ! 3* : 70).

Texto 2 propose aux apprenants de lire des résumés de grandes pièces théâtrales (*Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, *Antigone* de Jean Anouilh, *Don Juan* de Molière) et ensuite de s'exercer à la compréhension des textes écrits, en répondant aux questions (*Texto 2* : 71). Dans *C'est parti 4*, on introduit l'extrait d'une adaptation de la légende de Mélusine pour s'exercer à développer les compétences de compréhension de l'oral et de l'écrit (*C'est parti ! 4* : 67–68). Les apprenants écoutent et/ou lisent le texte, ensuite ils mettent en ordre les événements racontés dans la légende.

Les grandes figures de la littérature apparaissent aussi dans des textes présentant des personnalités éminentes de la mode, du cinéma, du sport, de la chanson ou de la danse. Ainsi, dans *Exploits 3*, dans le texte servant principalement à mobiliser des stratégies de compréhension de l'oral, la description d'œuvres de Simone de Beauvoir apparaît à côté de faits de personnalités populaires telles que Barbara, Joséphine Baker, Coco Chanel, ou encore Catherine

Deneuve (*Exploits 3* : 86). Dans *Francofolie express 3*, Simone de Beauvoir côtoie Catherine Deneuve, Pierre de Coubertin, Yannick Noah et Henri-Antoine Grouès dans un exercice servant principalement à mobiliser des stratégies de compréhension de l'écrit (*Francofolie express 3* : 8–9).

4.2. Références à la littérature au service de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et du vocabulaire

Dans les manuels analysés nous avons trouvé des exercices se référant au monde littéraire dont le contenu a été spécialement sélectionné pour, outre la présentation du contexte littéraire, pouvoir enseigner/apprendre la grammaire. Tel est le cas de deux extraits de prose de Philippe Delerm que l'on retrouve dans *Texto 1* et qui servent de base pour introduire l'imparfait. Grâce à cet exercice l'apprenant doit arriver à comprendre comment se forme l'imparfait ainsi que son utilisation pour raconter un souvenir. Comme les textes littéraires sont rares dans les manuels analysés, regardons de plus près l'exemple suivant :

C'était bien, les vacances à la mer.

Les premiers jours, on avait même du mal à dormir à cause des coups de soleil¹. La baignade deux fois par jour, c'était bien, et les parties de raquettes avec la petite balle lourde [...]. Ce qui était bien aussi, c'était le rythme différent : on déjeunait et l'on dinait beaucoup plus tard que d'habitude. La nuit tombée, on allait marcher à la fraîche² et, en revenant, on achetait un chichi – une espèce de beignet³ allongé avec des petits dessins. [...]
On ne s'ennuyait pas...

1. un coup de soleil : la peau rouge, brûlée par le soleil.
2. à la fraîche : le matin, tôt ou le soir, tard.
3. un beignet : un petit gâteau cuit dans l'huile.

Philippe Delerm, *C'est bien*,
Éd. Milan, 1991

Après la baignade du matin, nous déjeunions sur la terrasse de notre modeste location – un garage transformé en gîte.

Philippe Delerm,
Être père, disent-ils, J'ai lu, 2010

1. Lisez les textes. Choisissez la bonne réponse.

Pour raconter un souvenir, on utilise :

- a l'imparfait. b le passé composé.

2. Comment se forme l'imparfait ?

→ p. 106

Grammaire 74

L'imparfait

On utilise l'imparfait pour :

- raconter des souvenirs, des habitudes passées
On achetait un chichi. Nous déjeunions.
- décrire une situation passée
Quand j'étais petit. = J'étais un enfant.
On ne s'ennuyait pas. C'était bien !

Formation de l'imparfait
L'imparfait se forme avec la première personne du pluriel au présent : nous allons
+ ais/ait/aient/ions/iez
base de l'imparfait : all

Aller à l'imparfait

j'/tu	allais	}	[ε]
il/elle/on	allait		
ils/elles	allaient		
nous	allions		[jɔ̃]
vous	alliez		[je]

ⓘ Exception : être : j'/tu étais ; il/elle était ; ils/elles étaient ; nous étions ; vous étiez.

Exemple 3 : Exploitation du texte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *Texto 1* : 82–83).

Dans *C'est parti ! 2*, une citation de Jules Verne : « La science nous réserve encore quelques miracles étonnants, qui modifieront complètement les conditions d'existence sur cette Terre » (*C'est parti ! 2* : 94) devient un prétexte pour parler de la vision du monde dans le futur et s'exercer dans la formation du futur simple. Dans *C'est parti ! 3*, nous trouvons quelques références à des citations littéraires, dont l'une de Jules Renard (*C'est parti ! 3* : 67), ou à des chansons (*C'est parti ! 3* : 70) qui servent à illustrer la structure de la phrase conditionnelle. Dans le même manuel, c'est-à-dire *C'est parti ! 3*, nous trouvons un autre exercice intéressant où l'on mentionne la figure de Marie NDiaye. L'interview avec l'écrivaine devient la base pour s'exercer à former les formes du temps passé :

Lis l'interview de l'écrivaine française Marie NDiaye et mets les verbes entre parenthèses à la forme convenable du temps passé qui convient. Écris les réponses de l'écrivaine dans ton cahier. Fais l'élision, si nécessaire.

– Quand avez-vous commencé à écrire et pourquoi ?

– J'ai commencé à écrire tôt, à l'âge de 10 ans, parce qu'en fait je (*être*) une grande lectrice et je (*adorer*) lire. Je (*vouloir*) reproduire ce que je (*aimer*).

– Quel genre d'histoires c'était ?

– À chaque fois, je (*s'intéresser*) au genre d'histoire que je (*être*) en train de lire à ce moment-là. Par exemple, quand je (*lire*) toute la série des Fantômettes, je (*écrire*) des histoires comme ça.

– Qui vouliez-vous devenir quand vous étiez petite ?

– Quand je (*être*) petite, je (*vouloir*) devenir écrivaine.

– Quel est votre plus beau souvenir d'enfance ?

– Il y en a tellement ! Mon grand frère et moi, nous (*passer*) souvent les vacances en Beauce, chez notre grand-mère qui nous (*faire*) des crèmes au chocolat et des charlottes aux fraises. Ce (*être*) délicieux !



Marie NDiaye écrit des romans, des pièces de théâtre, des pièces radiophoniques, des scénarios et des livres d'enfants. Elle a obtenu, entre autres, le Prix Femina en 2001 pour son roman *Rosie Carpe*, le Prix Goncourt en 2009 pour son roman *Trois femmes puissantes* et le Prix Ulysse en 2018 pour l'ensemble de l'œuvre.

Exemple 4 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *C'est parti ! 3* : 11).

Dans *C'est parti ! 4*, trois fables de La Fontaine sont utilisées pour créer des formes du passé simple. La tâche de l'apprenant consiste à compléter les textes des fables, en mettant les verbes entre parenthèses au passé simple (*C'est parti ! 4* : 65–66).

Dans les manuels analysés nous avons trouvé également des exercices où un extrait de texte littéraire, ou se référant au monde littéraire, est spécialement sélectionné pour pouvoir enseigner/apprendre le vocabulaire. On propose un élément lié à la littérature pour consolider le vocabulaire. Regardons l'exemple tiré de *C'est parti ! 1* où des informations sur la bande dessinée deviennent une occasion pour consolider le vocabulaire lié à la description de la personne :

Ci-dessous, il y a la famille de Boule de la BD *Boule et Bill*. Lis les descriptions et trouve à qui correspond chaque description. Compare tes réponses avec les réponses de ton/ta camarade de classe.

Poniżej znajduje się rodzina Boule, bohatera komiksu *Boule et Bill*. Przeczytaj opisy i dopasuj je do postaci. Następnie porównaj swoje odpowiedzi z odpowiedziami kolegi/koleżanki.



En français, la bande dessinée est souvent appelée par son abréviation - BD. C'est une forme littéraire très populaire. Chaque année, à Angoulême, il y a un Festival International de la BD où on présente les nouveautés et on décerne les prix. Il y a plus d'informations sur Internet.

W języku francuskim komiks nazywany jest w skrócie BD. We Francji jest to bardzo popularna forma literacka. Co roku w Angoulême odbywa się Międzynarodowy Festiwal Komiksów, na którym prezentowane są nowości i rozdawane są nagrody. Więcej informacji o tym festiwalu można znaleźć w Internecie.

1. Elle est grande et mince. Elle a les cheveux blonds. Elle a de grands yeux noirs. Elle est belle.
2. Il est petit, mince. Il a les cheveux roux et courts.
3. Il est roux. Il a de longues oreilles et il a un nez noir et bleu. Il est petit.
4. Il est grand et mince. Il est brun.

Exemple 5 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *C'est parti ! 1* : 30).

Dans *Texto 2*, nous trouvons un autre exercice qui sert à consolider le vocabulaire déjà analysé et qui présente à la fois un certain contexte littéraire à savoir le château d'If qui apparaît dans le roman d'Alexandre Dumas. Voici cet exemple :

Le château d'If

Dans votre cahier, complétez le texte avec : *L'accès, à la fois, et aussi, par, en, face, départ, visiter, constitué, bénéficie, évoque.*

Le **château d'If** situé à Marseille, est d'un îlot et d'un château fort. On d'un point de vue sur la ville sur le large. On peut venir le château qui la prison du *Comte de Monte-Cristo*, d'Alexandre Dumas. se fait la mer, bateau ; du Vieux-Port.

Exemple 6 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *Texto 2* : 111).

Dans *C'est parti ! 4*, nous trouvons un exercice semblable, un texte sur Honoré de Balzac qui devient l'occasion de s'exercer à l'utilisation des propositions et expressions de temps (*C'est parti ! 4* : 60). La tâche de l'apprenant consiste à compléter le texte avec les prépositions et expressions de temps qui conviennent, et à faire les modifications si nécessaires.

4.3. Figures littéraires dans les tests de connaissances et les quiz sur la France et le monde francophone

Les activités basées sur la littérature servent aussi à développer le savoir et les compétences culturelles des apprenants. Ainsi, les informations sur la littérature et les écrivains de langue française constituent un élément indispensable des quiz.

Francofolie express 3 propose, par exemple, un quiz sur les prix Nobel français de littérature. La tâche de l'apprenant consiste à associer les titres des œuvres à leurs auteurs. C'est un exercice original, c'est pourquoi nous le reproduisons ci-dessous :

- | | |
|--------------------|--------------------------------|
| 1 Anatole France | a <i>La Nausée</i> |
| 2 Albert Camus | b <i>Anabase</i> |
| 3 Romain Rolland | c <i>L'Étranger</i> |
| 4 Jean-Paul Sartre | d <i>La Route des Flandres</i> |
| 5 François Mauriac | e <i>Les dieux ont soif</i> |
| 6 André Gide | f <i>Jean-Christophe</i> |
| 7 Claude Simon | g <i>Les Faux-monnayeurs</i> |
| 8 Saint-John Perse | h <i>Le Nœud de vipères</i> |

Exemple 7 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *Francofolie express 3* : 9).

Texto 1 propose un exercice original et enrichissant, en présentant toute une liste d'écrivains de langue française venant de pays différents. La tâche de l'apprenant consiste à indiquer sur la carte du monde le pays d'origine des écrivains mentionnés. C'est le seul exercice qui présente certains écrivains d'expression française :



Exemple 8 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *Texto 1* : 13).

En *Action ! 3*, à son tour, propose aux apprenants de tester leurs connaissances non seulement sur la littérature, mais sur l'art. À côté de questions sur la littérature et la bande dessinée françaises et d'expression française, il y a aussi des questions sur le cinéma (*En Action ! 3* : 62). Dans l'unité 0 de *Francofolie express 3* de grandes figures littéraires apparaissent dans un test qui vise à vérifier les connaissances des apprenants sur les Français célèbres. Plus précisément il s'agit de deux questions sur dix (*Francofolie express 3* : 5). *Exploits 1* propose un test d'ouverture où il faut ajuster les noms des Français connus à leurs images/photos dont celle de Molière et Astérix et Obélix (*Exploits 1* : 12). Dans *Défi 1*, dans le quiz sur la Belgique une question sur dix concerne la littérature. On demande à l'apprenant, qui est l'auteur de Tintin (*Défi 1* : 40). *Texto 1* propose un quiz où il faut indiquer la nationalité de Jean-Jacques Rousseau (*Texto 1* : 14).

4.4. Littérature comme point de départ pour la production orale ou écrite

Parfois la littérature doit stimuler la production orale ou écrite. *En Action ! 3* propose par exemple de résumer un livre qui a marqué l'enfance de l'apprenant (*En Action ! 3* : 63). Les informations sur des pièces célèbres, qui apparaissent dans *Texto 2*, deviennent un prétexte pour proposer aux apprenants de résumer une pièce de théâtre qu'ils ont vue (*Texto 2* : 71). Dans *C'est parti ! 4*, on propose aux apprenants de créer un conte, de le raconter en classe ou même d'organiser un concours et de choisir le meilleur (*C'est parti ! 4* : 69). Les apprenants peuvent être aussi encouragés à créer un quiz sur la littérature. Voici l'exemple proposé par *En Action ! 3* :

b. Par groupes de quatre. Préparez un quiz avec quatre questions sur la littérature et/ou le cinéma français. Le professeur ramasse tous les quiz et pose les questions à la classe. Le groupe vainqueur est celui qui trouve le plus de réponses correctes.

Exemple 9 : Exploitation du contexte littéraire à des fins didactiques du FLE (Source : *En Action ! 3* : 62).

Les questions liées à la littérature peuvent constituer une base pour le travail en groupe et la réalisation de projets. Ce type d'activité est proposé dans le manuel *En Action ! 3*. Les groupes d'apprenants doivent choisir une thématique, liée entre autres à la littérature, et sélectionner cinq créations à présenter à la classe. Ensuite, ils peuvent voter pour élire leur œuvre préférée (*En Action ! 3* : 71).

Les exercices qui visent à s'exercer à la production écrite sont également présents dans *Texto 1*. Le manuel propose un travail en groupe qui consiste à

écrire, à la manière d'*Un été à Cabourg*, l'histoire d'amour de Baptiste et Fanny (*Texto 1* : 73). L'exercice suivant dépasse le niveau linguistique. Conformément aux postulats de la perspective actionnelle, il est demandé aux apprenants-agents d'imaginer la couverture (*Texto 1* : 73).

Pour conclure cette partie de notre analyse, notons que malgré de nouvelles propositions d'exploitation de la littérature en classe de langue avancées par la perspective actionnelle, les exemples cités ci-dessus témoignent du fait que la littérature et les informations sur le contexte littéraire sont introduites, dans les manuels analysés, comme un prétexte pour mobiliser des stratégies de compréhension de l'oral et de l'écrit (plus rarement pour mobiliser des stratégies de production) et saisir les contenus linguistiques et grammaticaux. Les informations sur la littérature visent aussi à développer le savoir et les compétences culturelles des apprenants.

5. Conclusion

Au terme de notre analyse quantitative et qualitative, il convient d'essayer de répondre à nos questions de recherche posées dans l'introduction et préciser les tendances actuelles relatives à la place du (con)texte littéraire dans le matériel didactique pour les apprenants du FLE du niveau secondaire en Pologne. Or, suite à l'analyse quantitative, nous pouvons constater que les activités qui recourent à la littérature française et d'expression française, apparaissent dans la majorité des manuels de FLE analysés (dans 16 sur 18) mais leur nombre reste modeste, voire, dans certains cas, très modeste. Généralement, on ne propose pas aux apprenants de travailler avec des textes littéraires originaux. On introduit plutôt des textes préparés à des fins didactiques qui présentent une question liée à la littérature ou à un certain contexte littéraire. Et même si l'on cite un passage d'une œuvre littéraire, on ne propose pas d'appréhender ses spécificités linguistiques liées à la fonction poétique et esthétique.

Notons que les activités basées sur la littérature et le contexte littéraire n'apparaissent pas dans les manuels avec la même régularité. Dans un tiers des manuels analysés, le recours à la littérature et à un certain contexte littéraire s'avère être une démarche réfléchie et préméditée. Tel est le cas de *Texto 1*, *Texto 2*, *En Action ! 3*, *Francofolie express 3* et *C'est parti ! 4* où les mentions sur le littéraire sont généralement groupées dans l'un des dossiers. Dans certains cas, la présence d'un certain contexte littéraire n'est signalée qu'une ou deux fois. Il y a enfin des manuels où l'on ne trouve aucune référence au texte, ni au contexte littéraire (*#LaClasse A1* et *Exploits 2*).

Pour ce qui est des objectifs révélés suite à l'analyse qualitative, notons que les activités basées sur la littérature ou sur un certain contexte littéraire

sont ajustées au niveau A1, A2 et B1 des apprenants. C'est pourquoi les exercices présentés n'exploitent pas toutes les possibilités proposées par l'approche actionnelle. L'analyse faite nous permet de conclure que les auteurs des manuels analysés optent pour la compréhension de l'écrit et de l'oral et l'appropriation de la langue par le développement et la consolidation de la grammaire et du vocabulaire. Parfois les informations sur la littérature ou un contexte littéraire visent à stimuler la production écrite ou orale et le travail en groupe. La présence de tests de connaissances et de quiz avec des questions concernant la littérature française et d'expression française, témoigne du fait que la littérature reste un élément important de la culture de la langue cible dont certains aspects doivent être assimilés même au niveau élémentaire. Les informations sur la littérature, même celles préparées à des fins didactiques et adaptées au niveau linguistique des apprenants, deviennent donc, comme le constate Cervera, « un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles » (Cervera, 2009 : 48).

Malgré toutes les faiblesses liées à une présence modeste de la littérature dans les manuels de FLE utilisés en Pologne, notons que les morceaux choisis se caractérisent par une certaine richesse. On ne recourt pas seulement à de grands classiques français, mais aussi à la littérature contemporaine et populaire, et on commence à présenter de grandes figures de la littérature d'expression française, ce qui est une nouveauté. On élargit ainsi les horizons du monde francophone.

Bien que la littérature avec tous les nombreux bénéfices qu'elle peut apporter aux apprenants n'occupe pas une place privilégiée dans les manuels de FLE analysés, dans certains cas les premiers pas ont été franchis dans ce sens. Nous espérons que les exemples cités ci-dessus pourront constituer une source d'inspiration pour les enseignants qui veulent recourir au texte littéraire et au contexte littéraire en classe de FLE.

BIBLIOGRAPHIE

- Cervera R. (2009), *À la recherche d'une didactique littéraire*. « Synergies Chine », n° 4, 45–52.
- 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.

- Cuq J. P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Fougerouse M. Ch., Casanova M. (2019), *La Place de la littérature et son exploitation dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. « AntipodeS », n° 2, 84–105.
- Górecka J., Orchowska O. (2020), *Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2*. « Revue internationale MÉTHODAL », n° 4, 85–107.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2020), *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école ?* « Neofilolog », n° 55(2), 173–194.
- Melo-Pfeifer S., Schröder-Sura A. (2018), *Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne*. « Recherches en didactique des langues et des cultures », n° 15/3, 1–19.
- Puren Ch. (2014), *Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures*. « Le langage et l'homme », n° XLIX/1, 127–137.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.

Received: 27.04.2022

Revised: 31.05.2022

ANNEXE

Liste des manuels de FLE figurant sur la liste du matériel didactique autorisé par le ministre de l'Éducation nationale en Pologne. En ligne : <https://podreczniki.men.gov.pl/podreczniki/1> [consulté 29 mars 2022].

Manuel	Références bibliographiques
C'est parti ! 1	Piotrowska-Skrzypek M., et al. (2019), <i>C'est parti ! 1</i> . Kraków : Draco.
C'est parti ! 2	Piotrowska-Skrzypek M., et al. (2019), <i>C'est parti ! 2</i> . Kraków : Draco.
C'est parti ! 3	Sowa M., et al. (2020), <i>C'est parti ! 3</i> . Kraków : Draco.
C'est parti ! 4	Sowa M. (2021), <i>C'est parti ! 4</i> . Kraków : Draco.
Défi 1	Chahí F., et al. (2019), <i>Défi 1</i> . Poznań : Klett.
En Action ! 1	Gallon F., Himber C. (2018), <i>En Action ! 1</i> . Vanves : Hachette.
En Action ! 2	Gallon F., Himber C. (2020), <i>En Action ! 2</i> . Vanves : Hachette.
En Action ! 3	Gallon F., Himber C. (2021), <i>En Action ! 3</i> . Vanves : Hachette.
Exploits 1	Boutégège R., et al. (2019), <i>Exploits 1</i> . Warszawa : PWN.
Exploits 2	Boutégège R., et al. (2020), <i>Exploits 2</i> . Warszawa : PWN.
Exploits 3	Boutégège R., et al. (2021), <i>Exploits 3</i> . Warszawa : PWN.
Francofolie express 1	Boutégège R., Supryn-Klepcaz M. (2019), <i>Francofolie express 1</i> . Warszawa : PWN.
Francofolie express 2	Boutégège R., Supryn-Klepcaz M. (2020), <i>Francofolie express 2</i> . Warszawa : PWN.
Francofolie express 3	Boutégège R., Supryn-Klepcaz M. (2017), <i>Francofolie express 3</i> . Warszawa : PWN.

Halina Chmiel-Bożek

#LaClasse A1	Jegou D., Vial C. (2019), <i>#LaClasse A1</i> . Poznań : Clé international.
#LaClasse A1+/A2	Bruzy Todd S., Vial C. (2019), <i>#LaClasse A1+/A2</i> . Poznań: Clé international.
Texto 1	Lopes M. J., Le Bougnec J. T. (2019), <i>Texto 1</i> . Vanves : Hachette.
Texto 2	Lopes M. J., Le Bougnec J. T. (2020), <i>Texto 2</i> . Vanves : Hachette.