

## L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE

by Emmanuel K. Kayembe

L'exploitation du texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE en sigle) connaît aujourd'hui un regain d'intérêt incontestable. Témoin, la nouvelle *Bibliographie* du Centre International d'Études Pédagogiques, qui recense plus d'une soixantaine d'études consacrées aux enjeux multiformes de la pédagogie du littéraire (Plumelle). Focalisées sur les pratiques de classe plutôt que sur le développement de nouvelles théories, ces différentes analyses révèlent toute l'importance de l'enseignement de la littérature aux niveaux débutants et avancés. Fini donc le temps où l'on se perdait en arguties à propos des "profits que l'apprenant et/ou la société peuvent espérer tirer de l'enseignement de la littérature" (Defays 11) ! Même s'il existe encore un certain devoir de défense et d'illustration des études littéraires (Pavel; Todorov; Compagnon; Citton; Jouve; Schaeffer; Godard; Marx), l'attention s'est cependant déplacée davantage vers des questions pédagogiques plus concrètes (Riquois 248; Tabaki-Iona 7).

L'on sait que la littérature et le FLE n'ont jamais fait bon ménage. Leurs rapports ont toujours été tumultueux. En effet, le document littéraire a joui d'un prestige formatif évident jusque dans les années 1910-1920, où l'école, fondée sur le modèle culturel gréco-latin, tendait à produire avant tout des individus imbus d'une culture humaniste. Ce rôle séduisant du texte littéraire n'en sera que plus renforcé dans les années 1930-1940, en un contexte occidental de crise sociale profonde. Cependant, le triomphe de la méthodologie dite "structuro-globale audiovisuelle", intervenu en 1950, a contribué à l'avènement d'une disgrâce totale de la littérature, désormais évacuée des supports didactiques alors en usage. Il faudrait attendre les années 1980 pour assister à une sorte de retour en grâce du littéraire, réhabilité d'après les prescrits de la méthode dite "communicative" (Cuq et Gruca 254-270; Riquois 247-248; Morel 141-143; Defays 21-24; Godard 13-55).

Pour en finir avec la méthode traditionnelle grammaire / traduction, calquée sur le modèle de compréhension des textes anciens, de nouvelles approches pédagogiques ont alors été proposées à la faveur de la méthode communicative (Moirand; Peytard; Goldenstein; Cicurel; Naturel; Séoud; Albert et Souchon; Gruca). Loin de se baser sur l'assimilation des structures grammaticales et la maîtrise de la langue, celle-ci organise tout l'apprentissage autour d'un certain nombre de compétences linguistiques définies en termes de savoir-faire langagiers (savoir se présenter, prendre congé, demander des informations personnelles, donner des informations personnelles, parler de ses passions, nommer et localiser des lieux, etc.), capables de rendre rapidement opérationnel l'usager dans des contextes internationaux de communication. Du coup, la notion radicale de "faute", qui tendait à culpabiliser l'apprenant, est évacuée au profit du concept plus conciliant d'"erreur", et l'apprentissage lui-même se centre sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant. Aider l'élève à construire de manière autonome son savoir-faire linguistique, tel devient finalement le rôle dévolu au maître.

Ce nouveau dispositif, qui concerne l'enseignement de la langue, implique également la nécessité d'un changement de perspective en classe de littérature. Au lieu d'imposer ses goûts et ses connaissances littéraires à l'apprenant, l'enseignant – nous y reviendrons – doit plutôt choisir ses supports didactiques, ses méthodes et les objectifs de son cours en fonction des caractéristiques et des besoins de l'élève.

### **Le choix du support didactique littéraire**

Le premier problème qui se pose au sujet de l'usage du matériel littéraire comme support didactique, c'est celui du "choix" des textes à exploiter en classe de langue. Quelles œuvres choisir et en fonction de quels critères ? Quels genres, quels auteurs ou quelles époques retenir et pourquoi ? Soulignons tout de suite que l'œuvre littéraire a ceci de particulier qu'elle s'adresse toujours à l'Homme d'aujourd'hui, quelle que soit l'époque qui l'a vu naître ou la singularité géographique de la culture qu'elle peut mettre en jeu. L'enseignant se trouve pour ainsi dire devant un embarras de choix. La littérature française lui offre des possibilités quasi infinies entre le Moyen Âge et ses genres oraux (chanson de geste, poésie des troubadours, fabliau, roman courtois), la Renaissance et ses textes illustrant la culture gréco-latine, le classicisme tragique et comique du XVII<sup>e</sup> siècle avec Racine, Corneille et Molière, le Siècle des Lumières et ses œuvres d'idées, représentées, entre autres, par Montesquieu, Voltaire, Diderot et Rousseau, le XIX<sup>e</sup> siècle et le triomphe du genre romanesque, le XX<sup>e</sup> siècle et ses jeux de langage chez Proust, Gide, Bernanos, Montherlant, Mauriac, etc. Loin de s'arrêter à ce qui pourrait passer pour l'âge d'or des lettres françaises, la table des matières inclut également la littérature française contemporaine, qui, malheureusement, est très peu connue, les littératures francophones, qui possèdent déjà leurs classiques, la littérature populaire et une catégorie globale, dite "littérature de jeunesse". Fort de cette panoplie de matériaux, l'enseignant opérera son choix à la lumière des critères suivants : les objectifs qu'il poursuit en retenant le texte littéraire comme support didactique, la longueur de celui-ci, le niveau de compétence linguistique de l'apprenant et le "niveau de difficulté contextuelle et référentielle" du texte (Defays 52).

Des anthologies existent, qui peuvent ménager à l'enseignant la possibilité d'éviter les tâtonnements et de gagner du temps. Sans prétendre à l'exhaustivité, et hormis les manuels de méthode de français pour enfants, adolescents et adultes édités essentiellement par Hachette Français Langue Étrangère, CLE International et Didier Français Langue Étrangère (Inglada), et dont certains peuvent contenir des extraits d'auteurs, l'on pourrait citer parmi les plus importantes : Jean-Louis Boursin, *Anthologie de la littérature française-fle*, Jean-Louis Boursin (dir.), *Le FLE par les textes. Littérature et activités de langage*, Suzanne Julliard, *Anthologie de la poésie française* et *Anthologie de la prose française*, Dominique Viart, *Anthologie de la littérature contemporaine française. Romans et récits depuis 1980*, Francis Collet, *Les Grands textes de la littérature française*, Luc Collès, *L'Immigration maghrébine dans la littérature française. Anthologie*, Bernard Magnier, *1990-2015: 25 ans, 25 textes*, anthologie des littératures francophones, téléchargeable en pdf, pour ne citer que ces ouvrages.

Cependant, il ne faudrait pas perdre de vue le fait qu'à chaque genre littéraire peut correspondre plus ou moins un niveau de compétence linguistique spécifique. La plupart des didacticiens conseillent d'introduire la poésie à partir du niveau A1 tel que défini par le *Cadre Européen Commun de Référence* (24) ou "Niveau introductif ou découverte (*Breakthrough*)", le théâtre à partir du niveau A2 ou "Niveau intermédiaire ou de survie (*Waystage*)", le récit à partir du niveau B1 ou "Niveau seuil" (*Threshold*). Les niveaux avancés, dits C1 et C2, seront consacrés à des textes plus longs, plus complexes, de nature argumentative ou philosophique. Les différences génériques contribuent ainsi à l'établissement d'un principe de progression qui prend en considération les difficultés de compréhension liées au niveau linguistique de l'apprenant (Woerly 165-8).

Il est donc important que l'enseignant prenne le temps d'analyser lui-même le contenu des textes qu'il voudrait exploiter en classe de langue, aux fins de déterminer le type de compétence qu'il compte développer chez l'apprenant. Pour une étude précise, relative aux "critères de sélection des textes", aux "objectifs" et aux "activités réalisées", on lira avec fruit, entre autres, Maillard de la Corte Gomez (17-30).

### **La question des méthodes d'exploitation pédagogique du texte littéraire**

L'on a remarqué que la plupart des professeurs de langues appliquaient facilement à l'analyse des textes littéraires des méthodologies issues de leur formation universitaire. C'est ce que Christian Puren appelle la « loi de l'isomorphisme », phénomène pédagogique qui "veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation" (52). Du coup, une nouvelle problématique méthodologique voit le jour, dont le point focal est la redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'enseigné dans le processus d'enseignement-apprentissage de la littérature : comment échapper au piège des approches textuelles normatives, qui réduiraient à rien la participation active de l'élève à la construction du sens du message et imposeraient le point de vue de l'éduquant, supposé détenteur exclusif d'un savoir auquel l'éduqué n'a pas accès ? Comment tirer profit des vertus propres au texte littéraire ou à la littérature en faisant de l'apprenant un partenaire égal dans le déroulement du cours ?

Au lieu d'un dispositif de lecture unilatéral, qui centrerait la production du sens sur l'enseignant comme le proposent Éliane Papo et Dominique Bourgain (Defays 26-27), il faudrait plutôt opter pour des méthodologies interactives, qui tiennent à la fois compte des points de vue des apprenants et de la nécessité de confronter leurs interprétations subjectives en vue de parvenir à une compréhension textuelle négociée. L'objectif consisterait à aider "les lecteurs novices à renforcer leurs stratégies en explicitant leur interprétation et en écoutant la manière dont les autres sont arrivés à formuler des interprétations similaires ou divergentes" (Godard 43).

Il existe de nombreux modèles d'exploitation du texte littéraire consignés, entre autres, dans les manuels de méthode de français, et qui prétendent rendre efficaces les classes de littérature. Et souvent l'enseignant se trouve comme désarmé devant tant de propositions qui parfois contiennent des contradictions insolubles. En ce sens, la question n'est pas "que faire devant un

texte littéraire?”, mais bien “quelle méthode choisir et en fonction de quels objectifs, quelles activités proposer à l’apprenant?”. La multiplicité apparemment immaîtrisable des modes d’approche du littéraire peut cependant être ramenée à deux grandes catégories pédagogiques, qui en constituent un raccourci suggestif: le modèle sémasiologique (*bottom-up*) et l’analyse onomasiologique (*top-down*) (Cuq et Gruca 157-60).

Les méthodologies sémasiologiques sont d’usage surtout pour les débutants : le texte littéraire peut donner lieu, par exemple, à un exercice limité à “l’identification des sons” ou à “la reconnaissance des signes graphiques” (Cuq et Gruca 158). Un genre comme la poésie peut se prêter facilement à un tel objectif. Dans le cadre du cours d’“Introduction à la littérature française” destiné aux débutants du département de français de l’Université du Botswana, par exemple, et qui m’a été récemment confié, j’ai retenu comme support didactique, entre autres, ce poème de Robert Desnos, repris par Bouchery et Taillandier (8) :

### **Le Muguet**

Un bouquet de muguet,  
Deux bouquets de muguet,  
Au guet ! Au guet !  
Mes amis, il m’en souviendrait,  
Chaque printemps au premier mai.  
Trois bouquets de muguet,  
Gai ! Gai !  
Au premier mai,  
Franc bouquet de muguet

(“Le Muguet”, extrait de Robert Desnos, *Chantefables et Chantefleurs*, Paris : Gründ, 1944).

À ce niveau d’apprentissage, il n’est pas très utile d’épiloguer sur la biographie de l’auteur et ses sources d’inspiration (Les *Chantefables et Chantefleurs* de Desnos sont en effet inspirées des *Chantefleurs et Chantefables* du musicien polonais Witold Lutoslawski, 1913-1994). Il est également peu utile de traquer les doubles sens que contient le poème (la poésie de Desnos véhicule des messages cryptés, adressés, entre autres, à la “Résistance française”) ou de se replonger dans l’histoire de la France en vue de découvrir la signification de l’offrande de brins de muguet le premier mai. On pourrait également repérer – ce qui est aussi peu important pour le niveau débutant – comme une sorte d’exaltation secrète de l’homosexualité (Gai [Gay] / mu-guet, guet), lorsqu’on sait que Desnos a fréquenté sans complexe les milieux gay de Paris, à une période où l’homophobie régnait en maître.

Cependant, le poème peut “servir de support pour le travail d’expression orale” (Rollinat-Levasseur 232). Il peut être mémorisé, d’autant plus qu’il ne comporte que quelques vers, et récité. Il s’agit, en clair, de mettre “au premier plan le rôle de la voix, et par conséquent celui du corps,

dans l'acte de lecture, la compréhension d'un texte n'étant pas un préalable à sa mise en voix" (Levasseur 232). Il y a donc lieu d'utiliser simplement le poème pour développer "les compétences d'expression ou de production" de l'apprenant (Cuq et Gruca 178). Le texte de Desnos peut également conduire à des exercices de prononciation visant à sensibiliser l'apprenant au phénomène d'homophonies en français et aux difficultés orthographiques qui en découlent : "gai/guet/gué", "mai/mais/met" (à comparer, par exemple, avec "mer / mère / maire"). En effet, il n'est pas fréquent de trouver en français une correspondance entre la représentation graphique et la prononciation. Comme le suggère Desnos dans le poème à l'étude, la voyelle "e" peut s'orthographier différemment tout en représentant le même son (bouquet, muguet, guet, souviendrait, chaque, premier, mai, gai: -et, -ait, -e, -er, -ai), encore qu'il faille établir une différence entre [e], [ɛ] et [ə] !

L'on s'aperçoit donc que les jeux rythmo-mélodiques et phonétiques, le retour de mêmes mots et de mêmes sons dans la chaîne parlée, les assonances, les paronomases, les rimes, etc., ("bouquet", "premier mai", "mu-guet", "guet", "gai") constituent des modes par excellence de l'expression poétique et, à ce titre, peuvent être utilisés comme matériel d'apprentissage phonétique et esthétique. Que l'on se souvienne en cet endroit de l'importance que certains auteurs français, dont Alphonse Allais, Louise de Vilmorin, Raymond Roussel, et, plus près de nous, Pierre Guéry, pour ne citer que ceux-là, accordent à des figures comme celles de l'homophonie dans le processus de création poétique ! S'il est des preuves du caractère spécifique du texte littéraire, par rapport au texte pragmatique, c'est dans ce genre d'exemple qu'il faudrait les trouver : la compréhension globale du message est reléguée au second plan au profit d'une appréhension de la matérialité sonore. "Lire et dire le poème est ainsi souvent le premier contact de l'apprenant avec le texte littéraire français et francophone" (Godard 146). En guise d'exercices d'assimilation, l'on pourrait proposer à celui-ci des "Activités pour développer la conscience phonologique".

Si l'approche sémasiologique utilise les unités minimales sonores en vue de préparer l'apprenant à la compréhension des structures linguistiques plus complexes, l'analyse onomasiologique prend un chemin inverse. Elle vise d'abord la compréhension globale du message véhiculé par le texte, avant d'aborder les questions de détails. En ce sens, l'apprenant s'appuiera sur ses connaissances antérieures et formulera ensuite des hypothèses susceptibles de le conduire au décryptage du message. Plusieurs paramètres entrent ici en ligne de compte, notamment "la connaissance attendue des règles sociolinguistiques de la situation de communication et des règles discursives du type de discours ou des règles textuelles du type de texte, la connaissance du référent, la familiarité du thème", etc. (Cuq et Gruca 159).

À la lumière du principe méthodologique de base ainsi esquissé, il y a lieu de passer à une analyse textuelle concrète. Le poème de Jacques Prévert repris ci-dessous nous servira de support didactique :

### **La grasse matinée**

Il est terrible

le petit bruit de l'œuf dur cassé sur un comptoir d'étain  
 Il est terrible ce bruit  
 quand il remue dans la mémoire de l'homme qui a faim  
 elle est terrible aussi la tête de l'homme  
 la tête de l'homme qui a faim  
 quand il se regarde à six heures du matin  
 dans la glace du grand magasin  
 une tête couleur de poussière  
 ce n'est pas sa tête pourtant qu'il regarde  
 dans la vitrine de chez Potin  
 il s'en fout de sa tête l'homme  
 il n'y pense pas  
 il songe  
 il imagine une autre tête  
 une tête de veau par exemple  
 avec une sauce de vinaigre  
 ou une tête de n'importe quoi qui se mange  
 et il remue doucement la mâchoire  
 doucement  
 et il grince des dents doucement  
 car le monde se paye sa tête  
 et il ne peut rien contre ce monde  
 et il compte sur ses doigts un deux trois  
 un deux trois  
 cela fait trois jours qu'il n'a pas mangé  
 et il a beau se répéter depuis trois jours  
 Ça ne peut pas durer  
 ça dure  
 trois jours  
 trois nuits  
 sans manger  
 et derrière ces vitres  
 ces pâtés ces bouteilles ces conserves  
 poissons morts protégés par les boîtes  
 boîtes protégées par les vitres  
 vitres protégés par les flics  
 flics protégés par la crainte  
 que de barricades pour six malheureuses sardines  
 un peu plus loin le bistrot  
 café-crème et croissants chauds  
 l'homme titube  
 et dans l'intérieur de sa tête  
 un brouillard de mots

un brouillard de mots  
 sardines à manger  
 œuf dur café-crème  
 café arrosé rhum  
 café-crème  
 café-crème  
 café-crime arrosé sang!...  
 un homme très estimé dans son quartier  
 a été égorgé en plein jour  
 l'assassin le vagabond lui a volé  
 deux francs  
 soit un café arrosé  
 zéro franc soixante-dix  
 zéro franc soixante-dix  
 deux tartines beurrées  
 et vingt-cinq centimes pour le pourboire du garçon.  
 Il est terrible  
 le petit bruit de l'œuf dur cassé sur un comptoir d'étain  
 il est terrible ce bruit  
 quand il remue dans la mémoire de l'homme qui a faim.

(*Alter Ego 3*, p. 28 : extrait de Jacques Prévert, *Paroles*, Paris, Gallimard)

Ce poème est proposé aux apprenants du niveau B1 du *Cadre Européen Commun de Référence*. Son choix n'est pas arbitraire puisqu'il est fondé sur quelques raisons pédagogiques légitimes, qui ont trait au niveau de compétence linguistique de l'apprenant. *Primo*, ce matériau ne fait pas partie de ce que Catherine Tauveron qualifie judicieusement de "texte réticent" (9), c'est-à-dire un texte qui opposerait une résistance inhabituelle au niveau de compréhension de l'apprenant moyen. Son vocabulaire, comme sa syntaxe, sont d'une limpidité presque cristalline, hormis quelques *realia* qu'il faudrait bien expliciter: la langue du poème convient donc aux "premiers apprentissages", du fait qu'elle est "simple, voire simplifiée, perçue comme étant à l'opposé de la langue littéraire" (Godard 55). *Secundo*, ce support est d'une longueur acceptable ; il peut être exploité en quelques séances "sans mobiliser le temps de façon disproportionnée" (Defays 55) et donner à l'étudiant "le sentiment d'avoir maîtrisé la totalité de ce qui était à lire" (Fievet 29). *Tertio*, la structure textuelle se fonde ici sur une "redondance lexicale" propre à faciliter la "compréhension des débutants" (Cornaire 63). Ce fait est d'autant plus compréhensible qu'il s'agit d'un poème de Jacques Prévert, auteur réputé étonnamment simple et dont l'œuvre, dominée par les figures de la répétition, se prête facilement à des études de grammaire élémentaire et pourrait ainsi être abordée à partir du niveau A1 déjà. Aussi comprend-on que Catherine Dollez et Sylvie Pons en aient retenu un extrait dans leur manuel du niveau B1.

L'exploitation du texte contribuera ici à développer les compétences de compréhension et d'interprétation, les savoir-faire linguistique, esthétique et interculturel de l'apprenant. À un

premier stade cependant, il s'agit de comprendre globalement le texte à l'étude. Le cours commencera par une bonne motivation de l'apprenant grâce à une mise en situation adéquate du support didactique. C'est son "point zéro": autour du texte, l'on posera à l'apprenant des questions susceptibles d'éveiller sa curiosité dès le départ, questions du genre "que savez-vous de la pauvreté aujourd'hui, des inégalités sociales, du chômage et de l'accès aux besoins légitimes comme le logement ou la nourriture, des travers de la société de consommation?", etc. Il faudrait donc ici "proposer le texte, l'assortir des gloses nécessaires à sa bonne intelligence" (Defays 58). Cette mise en condition, cette motivation de l'apprenant apparemment anodine est cependant d'une importance primordiale. En effet, note Simone Weil, "la joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration au coureur" (cité par De Meester 12).

Une fois l'apprenant pour ainsi dire mis en appétit, l'on abordera la leçon proprement dite. La première tâche consistera à repérer la "vision iconique" du texte (Cuq & Gruca 168), à procéder à son identification générique. La perception de la structure ou de la disposition du texte (c'est-à-dire l'arrangement spatial des mots) éclaire déjà un pan de sa signification. Il s'agit, à proprement parler, d'une "pré-dication" du texte "par un examen préalable de ses 'indices de surface' (organisation visible du texte selon sa typographie ou son genre, présence d'un paratexte ou non)" (Defays 92). En recourant aux connaissances littéraires de l'apprenant, l'enseignant n'aura pas de mal à lui ménager la possibilité de découvrir le genre auquel appartient le texte à l'étude, c'est-à-dire la poésie ou l'imbrication étroite de la forme et du fond, fondée sur le choix des mots en fonction de leur sens et de leur sonorité et sur leur agencement artistique (rimes, mètres, figures de style). Cependant, quoique le poème de Prévert soit organisé en vers, l'on poussera l'apprenant à découvrir, à partir de ses connaissances littéraires antérieures, notamment en langue maternelle, les libertés que s'est permises l'auteur, qui ne respecte pas les règles classiques du mètre et de la rime, par exemple (ses vers se composent souvent d'un, de deux ou de trois mots en tout : "sardines à manger / œuf dur café-crème / café arrosé rhum /café-crème", etc. Ils contiennent par ailleurs une récurrence sonore qui est loin de la forme connue de rimes).

D'ici, l'on peut amorcer l'approche textuelle globale, c'est-à-dire "dégager les éléments qui structurent le sens et la situation mise en scène" (Defays 92). Sera mis à contribution, après des lectures-balayages, un questionnaire qui reprend les interrogations classiques "qui?, quoi?, à qui?, où?, quand?, comment?, pourquoi?" (Cuq et Gruca 168). C'est là une variante de ce qu'on appelle la "méthode du questionnement", qui s'inscrit dans le droit fil de la rhétorique antique, depuis Hermagoras de Temnos jusqu'à Boèce, en passant par Cicéron, Saint Augustin et Quintilien (Robertson 6). Elle permet de "faire le tour" d'un problème, de le résoudre à peu de frais, puisqu'elle en établit une liste presque complète d'informations. Le texte de Prévert, qui est un poème en prose, parle de "l'homme qui a faim" sans le nommer; il en fait ainsi un agent universel anonyme. Un lien est établi d'emblée entre la pauvreté et la prédisposition au crime: lorsqu'un homme ne sait plus exécuter les gestes gastronomiques quotidiens les plus triviaux, comme casser un œuf, manger un plat typique, boire du café, déguster un verre de vin, prendre une douche, il rentre à l'état de nature et devient un loup pour son semblable. La scène a lieu à Paris, devant un magasin d'alimentation faisant partie de la chaîne Potin. Félix Potin est un grand commerçant français. Il s'agit donc d'une histoire ancrée dans un contexte contemporain : l'univers de la



consommation et ses paradoxes. Pourquoi peut-on être aussi pauvre dans un monde pourtant saturé de biens? Comment devient-on criminel en notre siècle? Voilà à peu près ce que l'apprenant pourrait tirer du questionnaire initial : miné par la faim, un pauvre homme repaît ses yeux d'un spectacle ahurissant: la nourriture est étalée là, devant lui, en une abondance et une variété presque scandaleuses; elle est là, tentante, appétissante mais inaccessible, protégée par la vitrine d'un magasin mais aussi par la loi, la police, qui punirait tout celui qui oserait en user par la force, sans payer! La suite est connue : le désespoir qui conduit au crime pour quelques malheureux sous...! Ainsi, l'on gagnera gros à orienter la compréhension de l'apprenant vers le caractère prosaïque, banal du thème, qui fait partie des faits divers: la pauvreté, le chômage, la faim qui rendent inhumain et occasionnent des meurtres parfois absurdes.

La direction de la classe exige ici que l'enseignant se soumette à une règle d'or: celui-ci doit s'abstenir d'"imposer brutalement, contre une modalité de lecture jugée primaire, une autre jugée plus fine" (Touveron 94). Par contre, il lui est demandé d'accueillir les interprétations malhabiles des élèves, leurs erreurs de compréhension, leurs lectures balbutiantes et de considérer toutes ces apparentes divagations comme un matériau susceptible d'être fructifié et de favoriser l'appréhension du caractère polysémique du texte littéraire. En effet, les "lapsus de lecture, en imposant un retour sur le texte, un investissement cognitif accru du texte, aboutissent à une meilleure compréhension et du texte et de ses propres mécanismes de lecture" (Touveron 94). Il ne paraît pas alors indifférent d'élaborer des stratégies d'interaction à partir d'un jeu de questions approprié, qui pourrait permettre à l'enseignant de rester "en réserve" et de donner aux apprenants l'occasion d'entrer en contact effectif avec le texte et d'en discuter entre eux. L'enseignant garde au contraire sa fonction d'arbitre "qui collecte et fait fructifier les amorces d'interprétations entraperçues dans le bouillonnement des échanges" (Touveron 96).

Cependant, l'on doit se rendre à la raison : quoiqu'efficace, la méthodologie du questionnement global doit être dépassée, en une seconde instance, par une "approche par compétences" (Beacco 54). Elle montre, en effet, ses limites quand il s'agit d'entrer dans les détails de la compréhension, c'est-à-dire d'effectuer une lecture destinée à développer graduellement chez l'apprenant différents savoirs et savoir-faire langagiers et culturels.

### **Développement de la compétence grammaticale**

L'enseignant pourra voir comment grammaticaliser le cours dans une perspective actionnelle, sans tomber dans le piège d'un enseignement traditionnel de la grammaire, qui consiste pour ainsi dire à imposer des règles, des normes préétablies, sans tenir compte de la subjectivité de l'apprenant et du fait qu'une langue se modifie incessamment au fil de son usage. Il faudrait donc amener celui-ci à construire son savoir et son savoir-faire linguistique dans le cadre d'"une méthodologie réflexive, fondée sur le raisonnement grammatical et non pas sur l'énoncé des règles" (Dincă 70). En rapport avec le texte à l'étude, il y a lieu d'"articuler le contenu grammatical sur des tâches communicatives" dans une activité de production écrite (Dincă 80), par exemple: utiliser le passé composé et le participe passé pour présenter, dans un rapport à adresser à la police, les raisons sociales et psychologiques compréhensibles qui ont conduit l'homme au

crime et qui le déchargent d'une partie de sa responsabilité juridique ("cela fait trois jours qu'il n'a pas mangé", "boîtes protégées par les vitres", "vitres protégées par les flics", "le vagabond lui a volé deux francs", "un homme [...] a été égorgé", etc.), telle pourrait être la question centrale, susceptible de permettre de conjointement étude grammaticale et travail communicatif (car, en plus d'être poétique, le genre est également policier et s'ouvre ainsi sur le contexte plus large de l'actualité : le texte parle, en effet, de "flics", de "crime" et d' "assassin"). Il s'agit là de reprendre l'étude grammaticale dans une optique d'intégration sociale, centrée sur l'usage en situation de la langue (Véronique 65). Ce qui pourra, par la suite, se solder par des exercices structuraux d'assimilation plus généraux.

### **Exploitation esthétique du texte**

Le texte de Prévert, on l'a dit, ne saurait, sous de peine de mutilation profonde, être compris du seul point de vue global. Il faudrait l'analyser dans les détails en tant que "document d'observation et d'analyse des effets polysémiques" (Peytard 102), y relever tous ces traits significatifs qui lui confèrent une certaine beauté. Plusieurs représentations s'y entrecroisent, en effet, pour lui donner un cachet esthétique authentique. Aussi Dollez et Pons ont-elles raison quand elles proposent à ce sujet un travail en groupes d'élèves consistant à fermer les yeux et à écouter le poème, en vue d'en découvrir les images, d'en entendre les bruits, d'en sentir les odeurs et d'en ressentir les émotions. Cependant, quoique louable, cette proposition reste, à strictement parler, dans les limites de la compréhension générale, tant que les retombées esthétiques de l'exercice proposé ne sont pas explicitées davantage et mises au service d'une compréhension plus approfondie, en vue du développement d'une compétence proprement esthétique.

Aux fins de placer l'apprenant au centre de l'apprentissage, l'on pourrait recourir ici à deux types d'approches qui figurent aujourd'hui parmi les plus novatrices: les "cercles de lecture" (Giasson) et l' "analyse actionnelle du texte littéraire" (Puren). L'objectif consiste à initier un débat entre les élèves autour du texte littéraire et à leur ménager la possibilité d'accomplir un certain nombre de tâches. L'on formera ainsi des groupes – au regard des possibilités thématiques qu'offre le texte – auxquels on confiera la mission de lire le poème de Prévert et de noter pêle-mêle leurs impressions lectorales respectives dans des "carnets de littérature". Chaque groupe se servira de ces carnets comme d'une source d'inspiration pour le débat. Il faudrait donc attribuer des rôles aux apprenants, qui compteront parmi eux un "animateur de la discussion", dont la tâche consistera à stimuler le débat, un "maître des passages", qui s'occupera de la sélection des passages à lire à voix haute à l'attention du groupe, un "maître des liens", qui exposera au groupe ses connaissances personnelles relatives au texte, dans le but de savoir s'il existe des acquis analogues parmi ses condisciples, un "illustrateur", dont le travail rattachera au texte un graphique ou un dessin, et un "chercheur", qui fournira des informations extratextuelles, liées à l'auteur, à la période historique où a vu le jour le livre ou le poème, etc.

Au terme du "cercle de lecture", l'enseignant peut initier une "analyse actionnelle" du texte en offrant aux apprenants l'occasion de développer leur compétence d'interprétation au travers des activités plus fines de paraphrase ou de reformulation des propositions contenues dans le poème,

d'analyse intratextuelle, de déchiffrement à partir d'éléments extratextuels, d'extrapolation en vue d'une découverte culturelle, de comparaison entre leur culture et celle d'autrui, de réaction au moyen de leurs impressions et leurs jugements personnels. Pour ne prendre que l'exemple de ce dernier exercice, il est significatif de noter le résultat suivant : nombre d'apprenants ont remarqué que la compréhension du texte de Prévert sollicitait l'usage de quatre sens : la vue, l'ouïe, l'odorat et le goût. Car le poème donne à voir, à entendre, à sentir, et même à goûter. À la faveur de mon travail de facilitation, voici ce que ces élèves, auxquels j'ai proposé ce texte il y a une année, ont consigné dans leurs carnets et retenu comme éléments d'organisation thématique et esthétique du poème : les représentations visuelles ou picturales, les impressions auditives et les sensations olfactives et gustatives. Toute la signification textuelle semble s'offrir ici dans l'immédiateté empirique des sens, sans aucun détour cognitif.

### **Les représentations visuelles ou picturales**

Il est ici question de mettre à profit les “yeux” pour comprendre le poème. En effet, l'auteur nous *fait voir* “l'homme qui a faim” ou plutôt “sa tête”, “la tête de l'homme qui a faim”, mais en même temps, le personnage se voit lui-même au travers d'un miroir (“la tête de l'homme qui a faim quand il se regarde à six heures du matin dans la glace du grand magasin”). Un double regard apparaît ici comme une double condamnation : condamnation issue du mépris de soi-même au constat de sa déchéance, dont le premier indice est l'animalisation du corps (“elle est terrible aussi la tête de l'homme”), qui aboutit à l'indifférence totale de soi (“ce n'est pas sa tête pourtant qu'il regarde dans la vitrine de chez Potin /il s'en fout de sa tête l'homme/il n'y pense pas”); et ensuite condamnation de la société qui stigmatise ceux qui ne s'adaptent pas à son jeu (en ce sens, le miroir où se regarde le personnage est aussi le miroir de la société). L'on voit là finalement la conclusion d'une monstruosité : le ventre prend la place de la tête (ce qui pourrait suggérer un dessin tout à fait grotesque, voire horrible, digne d'un film fantastique) et, par conséquent, la nourriture devient la raison ultime de la vie (“il imagine une autre tête/une tête de veau par exemple/avec une sauce de vinaigre/ou une tête de n'importe quoi qui se mange/et il remue doucement la mâchoire/doucement”). Cependant, de façon plus littérale, le personnage “a perdu la tête”, puisqu'il voit à la place une “tête de veau”. En outre, il ne saurait manger comme le font les humains: il “remue doucement les mâchoires” comme un bovidé (la métaphore donne à voir le personnage comme un être en pleine déchéance, un sujet idéal de la sociologie de la faim, de la criminologie, de l'économie, de la psychanalyse, voire de la psychiatrie).

Conçu comme un ensemble de petits tableaux qui ne sont statiques qu'en apparence, le poème déploie toute une vertu cinématique qui aboutit à une tragédie irréparable : la faim, la misère qui conduit au crime.

### **Les sensations auditives**

On pourrait également mobiliser l'oreille pour comprendre le poème, c'est-à-dire le dramatiser, le lire à haute voix et l'écouter pour en capter une dimension orale essentielle : bruit d'œuf cassé

sur un comptoir d'étain, grincement de dents, mais également répétition expresse de mêmes sons dans la chaîne parlée.

Il y a donc là tout un travail à faire sur le décodage auditif, et qui est à la portée des débutants. La répétition de mots ou l'activité de reformulation facilite ici la compréhension du texte : les expressions et les mots, tels que "Il est terrible", "le petit bruit", "la tête", etc., répétés plusieurs fois, permettent de focaliser l'attention de l'apprenant sur les maillons essentiels de la chaîne sonore. "Imprégnation auditive" et "répétition de structures simples" (Cornaire 25), tels sont les dispositifs textuels susceptibles de venir en aide à la capacité réceptive des débutants.

### **Les sensations olfactives et gustatives**

Le poète a mis en œuvre à dessein des descriptions propres à éveiller dans l'esprit du lecteur des sensations olfactives et gustatives. Le choix d'aliments et de boissons odoriférants ("une tête de veau par exemple/avec une sauce de vinaigre", "ces pâtés", "ces bouteilles", "ces conserves", "ces poissons", "café-crème et croissants chauds", "sardines à manger", "œuf dur café-crème", etc.) dénote de la volonté évidente de stimuler les imaginaires olfactif et gustatif du lecteur.

Cependant, toutes ces données empiriques méritaient d'être reprises de manière conceptuelle, de sorte à introduire en classe, dans une perspective cognitive, la notion de "figure". En effet, les figures dominantes, qui donnent à lire le poème comme un drame ascendant, relèvent presque toutes de la répétition. Les jeux de l'anaphore ou la réitération de mêmes bouts de phrase créent d'emblée une forte tension en focalisant l'attention sur la "tête" du personnage mis en scène, la tête, siège des pensées et des sentiments, miroir de l'âme ("la mémoire de l'homme qui a faim", "la tête de l'homme", "la tête de l'homme qui a faim", "une tête couleur de poussière", "une autre tête", "une tête de veau" "une tête de n'importe quoi qui se mange"). Ils prennent place en une série de répétitions qui se font écho et prolongent ainsi l'espace prospectif où nous a introduit l'auteur ("Il est terrible", "il est terrible", "elle est terrible", "Le petit bruit", "ce bruit", etc.). Aucune sonorité n'est isolée. Tout se tient en une chaîne sonore solidaire, qui forme de nombreuses figures. La multiplication d'allitérations ou retours systématiques de mêmes consonnes en début de mots dans un vers accélère la progression chaotique du poème et confirme l'imminence d'une tragédie ("œuf dur cassé sur un comptoir", "elle est terrible aussi la tête de l'homme", "quand il se regarde à six heures", "dans la glace du grand magasin", "il grince des dents doucement", "café-crème et croissants chauds", etc., nous soulignons). Le recours fréquent à l'homéotéleute ou sorte de rimes intérieures confère au poème un rythme ponctué par des scansions homophones ("œuf dur cassé sur un comptoir", "il compte sur ses doigts un deux trois / un deux trois", "il remue dans la mémoire de l'homme", etc, nous soulignons). Toutes ces figures, dont l'enchaînement suscite un certain plaisir du texte, doivent être mises à l'actif d'une interprétation esthétique, dont la construction nécessite un dialogue collaboratif entre l'enseignant et l'apprenant, hormis l'emploi de l'anadiplose, qui reprend le dernier mot d'une proposition au début de la proposition suivante en un tour d'enchaînement plus vif ("ces pâtés ces bouteilles ces conserves / poissons morts protégés par les boîtes / boîtes protégées par les vitres / vitres protégés par les flics / flics protégés par la crainte") – À noter la concentration de nombreuses figures dans ce dernier exemple : la

parataxe ou la suppression de la ponctuation et son effet dramatique, l'anaphore, la gradation ascendante.

L'on pourrait alors clore le cours par une exploitation efficiente de l'interculturel, en prenant comme point de départ, par exemple, l'un des binarismes stéréotypés les plus éculés au travers duquel l'on différencie d'habitude l'Europe de l'Afrique, à savoir des sociétés dites individualistes, minées par l'égoïsme capitaliste contre des sociétés dites communautaires, de partage, de solidarité. Que ferait l'Africain devant la misère d'autrui ? Prendrait-il tranquillement son repas pendant qu'un malheureux, qui "n'a pas mangé depuis trois jours", l'observe avec des envies de meurtre ? L'on se rend compte que l'apprentissage de la langue est étroitement lié à la découverte d'une culture, d'une civilisation, et que la littérature constitue le médium par excellence des relations interculturelles.

Pour sortir de la sécheresse des abstractions, ce serait peut-être ici l'occasion pour l'enseignant d'organiser une classe-promenade avec ses élèves, aux fins d'identifier dans des restaurants français locaux les menus précités et, au besoin, d'en goûter : cette expérience pourrait leur permettre de comprendre parfaitement les tourments que peuvent connaître les laissés-pour-compte de la société, incapables de s'offrir des plats aussi traditionnels, et réduits à observer les autres jouir de la vie.

**UNIVERSITY OF BOTSWANA**

## Références

- Albert, Marie-Claude, et Marc Souchon. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette, 2000.
- Allais, Alphonse. *Œuvres complètes*. Paris: Arvensa, 2000.
- Beacco, Jean-Claude. *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2007.
- Bouchery, Caroline, et Isabelle Taillandier. *Le FLE par les textes. Littérature et activités de langue*. Paris: Belin, 2009.
- Boursin, Jean-Louis. *Anthologie de la littérature française-fle*. Paris: Belin, 2007.
- Compagnon, Antoine. *La Littérature pour quoi faire*. Paris: Fayard, 2007.
- Cicurel, Francine. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.
- Citton, Yves. *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Paris: Éditions Amsterdam, 2007.
- Collès, Luc. *L'Immigration maghrébine dans la littérature française. Anthologie France-Belgique (1953-2010)*. Paris: Éditions Modulaires Européennes, 2011.
- Collet, Francis. *Les Grands textes de la littérature française*. Paris: Ellipses, 2010.
- Cornaire, Claudette. *La Compréhension orale*. Paris: CLE International, 1998.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- Defays, Jean-Marc, et al. *La Littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris: Hachette, 2014.
- De Meester, Paul. *Notes inchoatives pour une didactique du latin*. Lubumbashi: Presses Universitaires de Lubumbashi, 1982.
- Desnos, Robert. *Chantefables et Chantefleurs*. Paris: Gründ, 1944.
- Dincă, Daniela. "Enseigner la grammaire autrement : pourquoi et comment?" *Synergies Roumanie* 8 (2013): 67-81.

- Dollez, Catherine, et Sylvie Pons. *Alter Ego. Méthode de français 3, B1*. Paris: Hachette, 2006.
- Fiévet, Martine. *Littérature en classe de FLE*. Paris: CLE International, 2013.
- Giasson, Jocelyn. *Les Textes littéraires à l'école*. Paris: Gaëtan Morin, 2000.
- Godard, Anne. "La littérature dans la didactique du français et des langues: histoire et Theories." *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier, 2015. 13-55.
- (dir.). *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier, 2015.
- Goldenstein, Jean-Pierre. *Entrées en littérature*. Paris: Hachette, 1990.
- Gruca, Isabelle. "L'exploitation du texte littéraire dans une classe de langue." *BIDUL 3* (2001).
- , "Littérature et FLE : bilan et perspectives." *Les Cahiers de l'ASDIFLE 12* (2001): 44-56.
- Guéry, Pierre. *Érotographie*. Bruxelles: Biliki, 2007.
- Jouve, Vincent. *Pourquoi étudier la littérature?* Paris: Colin, 2010.
- Julliard, Suzanne. *Anthologie de la prose française*. Paris: de Fallois, 2001.
- , *Anthologie de la poésie française*. Paris: de Fallois, 2002.
- Magnier, Bernard. *1990-2015: 25 ans, 25 textes*, Anthologie des littératures francophones, <[www.franparler-oif.org/1990-2015](http://www.franparler-oif.org/1990-2015)>, consulté le 3 mars 2016.
- Maillard de la Corte Gomez, Nadja. "Quels corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l'université : discours et pratiques d'enseignants." *Le Langage et l'Homme* 44.1 (2009): 17-30.
- Marx, William. *La Haine de la littérature*. Paris: Minuit, 2015.
- Moirand, Sophie. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International, 1979.
- Morel, Anne-Sophie. "Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives." *Synergies Monde* 9 (2012): 141-48.

- Naturel, Mireille. *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Paris : CLE International, 1995.
- Papo, Eliane et Dominique Bourgain. *Littérature et communication en classe de langue: une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris: Hatier-Didier, 1989.
- Pavel, Thomas. *Écouter la littérature*. Paris: Fayard, 2006.
- Peytard, Jean, et al. *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1989.
- Plumelle, Bernadette. *La littérature en classe de FLE: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*, décembre 2014, <[www.ciep.fr/sites/default/.../bibliographie-litterature-en-classe-de-fle.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/.../bibliographie-litterature-en-classe-de-fle.pdf)>, consulté le 28 février 2016.
- Prévert, Jacques. *Paroles*. Paris: Gallimard, 1946.
- Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan, 1988.
- , "Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures." *Le Langage et l'homme* 43.1 (2014): 127-37.
- , "Explication de textes et perspective actionnelle," <[www.portail-du-fle.info/glossaire/purentexteactionnel2006.pdf](http://www.portail-du-fle.info/glossaire/purentexteactionnel2006.pdf)>, consulté le 2 juin 2015.
- Riquois, Estelle. "L'exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile." *11<sup>e</sup> Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. 2010 : 247-251, <[www.unige.ch/litteratures2010/contributions.../Riquois%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions.../Riquois%202010.pdf)>, consulté le 2 mars 2015.
- Robertson, Durant Waite, Jr. "A Note on the Classical Origin of 'Circumstances' in the Medieval Confessional." *Studies in Philology* 43.1 (1946): 6-14.
- Roussel, Raymond. *Impressions d'Afrique*. Paris: Alphonse Lemerre, 1910.
- Schaeffer, Jean-Marie. *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes: Thierry Marchaisse, 2011.
- Séoud, Amor. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier-Didier, 1997.
- Tabaki-Iona, Frideriki, et al. *La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes: Université d'Athènes, 2010.
- Tauveron, Catherine. "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant." *Repères* 19 (1999): 9-38.



-----. *Lire la littérature à l'école*. Paris: Hatier, 2002.

Todorov, Tzvetan. *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.

Véronique, Daniel, dir. *L'Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris: Didier, 2009.

Viart, Dominique. *Anthologie de la littérature contemporaine française. Romans et récits depuis 1980*. Paris: Colin, 2013.

Woerly, Donatienne. "Discours et pratiques d'enseignement du FLE: état des lieux et perspectives." *La Littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier, 2015. 130-68.