



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

La littérature au début de l'enseignement/ apprentissage du français : tabou ou atout ?

LI Qin

Université des Études internationales de Shanghai, Chine

Li_elisa@Hotmail.com

Reçu le 26-03-2019 / Évalué le 12-05-2019 / Accepté le 31-07-2019

Résumé

La littérature a été tour à tour valorisée ou négligée voire exclue dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Aujourd'hui, malgré le rôle important qui lui est accordé par les normes officielles chinoises et européennes de l'enseignement de langues étrangères et ses valeurs pédagogiques justifiées, la littérature n'a pas encore gagné sa place pour elle-même dans les manuels du niveau débutant. Cette situation contradictoire nous a poussée à réfléchir et à mettre en place une pratique pédagogique, qui consiste à introduire *le Petit Nicolas* dans le nouveau manuel du cours audio-visuel destiné aux étudiants de français de première année de notre établissement. En nous appuyant sur cette expérience, nous envisageons de trouver quelques pistes à propos de l'exploitation des textes littéraires qui favorisent l'acquisition de la compétence communicative par les apprenants dès le début de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Mots-clés : les textes littéraires, débutants, *Le Petit Nicolas*, FLE

文学：初级法语教学的禁忌或王牌？

摘要：在历史长河中，不同外语教学法对文学作品往往持不同态度：有些倍加重视，有些却漠不关心，甚至完全抛弃。今天，虽然中欧官方文本都肯定了文学作品在外语教学中的重要地位、教学价值，然而在初级法语教材中，仍然难觅文学作品的身影。这一矛盾现状，促使我们尝试将《小尼古拉》编入上外一年级法语视听说自编教材。希望通过这些实践积累，为法语外语教学初级阶段文学作品的使用，探索新路。

关键词：文学作品；初学者；《小尼古拉》；FLE

Literature in elementary French teaching/learning: taboo or asset?

Abstract

Literary texts have been valued or neglected or even excluded in the different methodologies of foreign language teaching. Today, despite the importance attached by the official Chinese and European norms of foreign language teaching

as well as their justified pedagogical values, literary texts have not yet won their own place in beginner level textbooks. This contradictory situation led us to think over and to put into practice a pedagogical trail, which consists in introducing *Le Petit Nicolas* into the new textbook of the audio-visual courses for first-year students of our school. Based on this experience, we hope to find some new ways of exploring the literary texts effective for promoting students' communicative from the beginning of the teaching / learning French as a foreign language.

Keywords : literary texts, beginners, *Le Petit Nicolas*, FLE

Introduction

Les textes littéraires occupent une place centrale dans la méthodologie traditionnelle. Ayant pour but de former des traducteurs littéraires, cette méthodologie considère les textes littéraires comme des prétextes excellents pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ainsi que comme meilleur support d'exercices de thème et de version. Pourtant, avec l'apparition des nouvelles méthodologies qui valorisent notamment la compétence orale, telles que la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, les textes littéraires, en tant que forme écrite, ont perdu leur place privilégiée. Employés comme support optionnel pour l'enseignement de la culture, ils ont même été exclus des classes de langue. C'est grâce à l'approche communicative, qui privilégie les documents authentiques, que la littérature a regagné l'attention des enseignants de langues. Cependant, portant la marque de préoccupations esthétiques, les textes littéraires, jugés difficiles et non accessibles aux apprenants débutants, sont réservés presque toujours aux étudiants des niveaux intermédiaire ou avancé. C'est aussi le cas en Chine.

Les textes littéraires sont-ils vraiment un tabou pour les apprenants débutants de la langue ? Au XXI^e siècle, quelle place occupent-ils dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Serait-il faisable d'introduire les œuvres littéraires dès le début du processus d'enseignement/ apprentissage ? Si oui, quels textes choisir et notamment pour le public chinois ? Quels objectifs pédagogiques seraient visés ? De quelle manière les exploiter ?

1. La place des textes littéraires sur le plan théorique

Pour répondre à ces questions, il faut d'abord connaître la place que les différentes normes officielles accordent aux textes littéraires. Le CECRL, d'après le Conseil de l'Europe, « a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de

langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères »¹. Il est utilisé maintenant dans les 47 États membres du Conseil de l'Europe et d'autres continents. Grâce à sa forte influence sur l'enseignement des langues en Europe ainsi qu'en Chine, cette référence mérite une analyse précise.

1.1 Le CECRL et les textes littéraires

Le CECRL considère l'apprenant comme acteur social qui s'engage dans un acte de communication afin de répondre à des besoins dans une situation donnée. Parmi ces différents besoins communicatifs, le CECRL a souligné en particulier l'importance de l'utilisation esthétique ou poétique de la langue : « *l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif, mais aussi en tant que telle* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47). Pour réaliser cette utilisation esthétique et poétique, d'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 47), il faut s'appuyer sur des activités esthétiques, telles que :

- Le théâtre (écrit ou improvisé)
- La production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
 - Lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
 - Représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Évidemment, les textes littéraires constituent un excellent support pédagogique pour amener les apprenants à découvrir, voire à mettre en jeu eux-mêmes la valeur esthétique et poétique de la langue. En effet, selon les auteurs du CECRL, les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer », les études littéraires ne visent alors pas seulement des finalités esthétiques, mais aussi des finalités « éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles » (Conseil de l'Europe, 2001 : 47) qui méritent l'attention des enseignants des langues étrangères.

Si c'est au CECRL que l'on doit le grand retour de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères, quelles sont les compétences que cette Référence demande aux apprenants d'acquérir à travers les textes littéraires à chaque niveau de l'apprentissage ?

	Réception	Production
A2		Je peux écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens (p52).
B2	Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose (p27).	Je peux écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre (p52).
C1	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style (p27).	
C2	Je peux 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 (p27). Je peux comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières (p57).	Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire (p27). Je peux produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donne une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide (p52).

D'après ce tableau, le CECRL accorde une place importante à la compétence de lecture et de rédaction des critiques des œuvres littéraires aux niveaux intermédiaire et avancé (B2, C1 et C2), tandis que pour le niveau débutant, il demande seulement aux apprenants A2 d'être capables d'« écrire des poèmes courts et simples », tandis qu'à propos du niveau A1, rien de spécial n'a été mentionné.

1.2 Les programmes chinois et les textes littéraires

Si en Europe le CECRL donne des repères pour l'enseignement des langues étrangères, en Chine, ce sont sans aucun doute le *Programme de l'enseignement du français élémentaire* (désormais *Programme élémentaire*) et le *Programme de l'enseignement du français avancé* (désormais *Programme avancé*) qui constituent les deux documents directifs qui orientent l'enseignement du français dans les universités. Que préconisent alors ces deux programmes sur les textes littéraires ?

Bien que la littérature n'ait pas été mentionnée par le *Programme élémentaire* dans son texte principal, dans sa « Table des thèmes » établie pour le choix des supports pédagogiques, figurent bien « *les récits littéraires contemporains* » et « l'art et le théâtre ». Quant au *Programme avancé*, il exige des étudiants des compétences de traduction d'« *œuvres littéraires simples* », de connaître l'histoire de la littérature française, les principaux courants littéraires, leurs représentants ainsi que leurs chefs-d'œuvre, de « *lire des textes littéraires modernes et contemporains* » (en français facile pour la troisième année et de difficulté moyenne pour la quatrième année) et d'« *apprécier les œuvres littéraires françaises* ». Pour réaliser ces objectifs, le programme propose d'ouvrir comme cours obligatoire « la lecture des extraits littéraires » et comme cours optionnel « l'histoire de la littérature ». D'ailleurs, parmi les œuvres figurant sur la liste proposée pour la lecture, 45% sont des œuvres littéraires réalisées par les grands écrivains des différentes époques et des différents courants, tels que Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Honoré de Balzac, Marguerite Duras, Michel Tournier, etc. L'importance accordée à la littérature est évidente, mais cette importance est réservée plutôt aux troisième et quatrième années dans l'enseignement du français.

Le CECRL et les programmes chinois reconnaissent tous les deux la valeur de la littérature et proposent de l'introduire dans l'enseignement. En plus, ces deux normes insistent sur la nécessité de faire acquérir aux apprenants la compétence de lecture, de traduction voire d'écriture de textes ou de critiques littéraires. Pourtant, ces demandes ne visent que les apprenants intermédiaires (B2) et surtout avancés (C1/C2), mais pas du tout les grands débutants (A1). Est-ce que cela signifie que les textes littéraires ne conviennent pas à l'enseignement élémentaire du français ?

En réalité, les deux documents ont bien précisé les compétences que les apprenants doivent acquérir aux différentes périodes. Cependant, l'acquisition d'une compétence ne se fait pas du jour au lendemain et résulte d'une accumulation longue et progressive. Elle nécessite, à chaque période, une préparation préalable. Par exemple, pour être capable de « *donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire* », il faut d'abord la comprendre. La compréhension des textes littéraires modernes et contemporains, de difficulté moyenne, en quatrième année se réalise sûrement après la compréhension des textes littéraires relativement faciles en troisième année, voire la compréhension de textes tout simples en deuxième et en première années. De même, si l'on veut écrire « des poèmes courts et simples » au niveau A2, la compétence en lecture des poèmes est alors obligatoire au niveau A1. En effet, le CECRL et les programmes sont certes les documents directifs qui précisent les objectifs à atteindre à chaque niveau, mais ils n'énumèrent pas pour autant tous les détails liés au contenu et

aux étapes de l'enseignement. Bien que ces deux normes n'aient pas souligné spécialement l'utilisation des textes littéraires au début de l'enseignement, cela ne signifie pas du tout qu'ils les abandonnent. En revanche, les objectifs à atteindre concernant la littérature, précisés aux niveaux intermédiaire et avancé, appellent effectivement tous les enseignants à tirer parti des textes littéraires dès le début de l'enseignement.

2. La place des textes littéraires sur le plan pratique

Serait-il alors possible d'introduire les textes littéraires en classe de langues dès le début de l'enseignement ? Nous envisageons de répondre à ces questions à l'aide d'une analyse de la place des textes littéraires dans les manuels, puisque ces derniers, considérés comme fil conducteur des cours de langue en Chine, jouent un rôle très important dans l'enseignement et reflètent le principe de celui-ci. Comme nous nous intéressons aux apprenants débutants, nous allons prendre des manuels de français de première année comme exemple. D'habitude, dans beaucoup d'universités chinoises, les départements de français proposent aux étudiants de première année deux cours de français : cours de vocabulaire qui vise le lexique et la grammaire, cours audio-visuel qui porte sur la compétence de compréhension et d'expression orales. Les manuels employés dans ces cours sont différents. Pour le cours de vocabulaire, on utilise souvent les manuels chinois, tandis que pour le cours audio-visuel on choisit plutôt les manuels français. Dans ces deux types de manuels destinés au public débutant, y a-t-il des textes littéraires ?

2.1 Les manuels chinois et les textes littéraires

D'après le *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* et aussi nos enquêtes auprès des enseignants chinois, trois séries de manuels chinois sont le plus fréquemment utilisées dans le cours de vocabulaire de première année, à savoir : *Français* (Tomes 1-2)² de Cao Deming, *Le Français* (Tomes 1-2)³ de Ma Xiaohong et *Le Cours de français* (Tomes 1-2)⁴ de Wang Wenrong. Aucun de ces 6 manuels ne contient de textes littéraires comme support d'apprentissage lexical et grammatical, sauf le 2^e tome du *Cours de français* de Wang qui a introduit 5 poèmes (Paul Verlaine, Maurice Maeterlinck, etc.) comme exercices de phonétique, et *Le Français* de Ma où sont proposés en annexe quelques poèmes (Victor Hugo, Jacques Prévert, etc.) destinés à l'exercice de lecture supplémentaire.

2.2. Les manuels français et les textes littéraires

Woerly, après avoir analysé 55 manuels d'éditeurs français parus entre les années 2000 et 2013 (Woerly, 2015 : 139-140), a indiqué que sur 14 manuels de niveau A1 et A2, « seules 2 méthodes font apparaître la littérature », d'ailleurs souvent « par le biais des éléments liminaires (titres, incipits, couvertures, illustrations) ».

De plus, le travail de Woerly montre qu'à propos de l'emploi des textes littéraires au niveau débutant, les éditeurs chinois et français présentent exactement les mêmes attitudes. C'est ainsi qu'elle dit dans son œuvre : « la norme est donc de ne pas faire figurer la littérature au niveau débutant », parce que « le bagage linguistique est considéré par les auteurs comme insuffisant pour permettre d'accéder au texte littéraire » (Woerly, 2015 : 140). Ce constat est partagé par le professeur Qian Peixin : « [...] elle [la littérature] a été délibérément ou inconsciemment écartée par les rédacteurs des manuels pour la première année d'études de français. Elle ne fait une timide apparition qu'à partir de la deuxième année, mais le mal est déjà fait ». (Qian, 2011 : 221).

3. Une tentative d'emploi des textes littéraires

Mais pourrait-on éviter ce « mal » et introduire des textes littéraires en classe de langues dès le début de l'enseignement de façon à faire valoir au plus tôt possible leur vertu ? Des efforts ont été faits dans ce sens à l'Université des Études internationales de Shanghai lors de la rédaction du manuel du cours audio-visuel destiné aux étudiants de français de première année.

Le nouveau manuel ainsi rédigé comprend au total 12 unités. Chaque unité, portant sur un thème particulier, est composée de 5 parties : texte, mots et expressions, culture, exercices de phonétique, entraînement. Dans la dernière partie, il y a un module - *Module littéraire* - qui est particulièrement réservé aux textes littéraires, où tous les exercices, toutes les activités ou toutes les tâches sont construits autour des extraits d'un ouvrage littéraire, en l'occurrence *Le Petit Nicolas*⁵.

3.1 Le choix du support

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les textes littéraires sont exclus de la classe de langue en première année à cause de leur difficulté. On juge toujours qu'ils constituent des obstacles à la compréhension pour les étudiants. Mais n'est-il vraiment pas possible de trouver une œuvre littéraire accessible aux débutants ? Nous pensons à la littérature de jeunesse qui se distingue grâce à son style « simplifié par l'emploi des phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives,

la juxtaposition à la subordination, les métaphores sont moins nombreuses et le vocabulaire est moins complexe » (Delpierre, Vieghe, 1990 :113). Etant donné que ce genre littéraire vise un public jeune, les écrivains y racontent souvent des histoires d'une manière attrayante avec des phrases courtes et des mots simples. On y trouve aussi une structure concise, des descriptions concrètes et directes. Tout cela facilite la compréhension. En même temps, la brièveté et la simplicité de la littérature de jeunesse ne nuisent pas du tout à la qualité des œuvres. Au contraire, elles témoignent de la littérarité qui résulte des techniques littéraires extraordinaires. Caractérisée par sa grande qualité littéraire et son accessibilité linguistique, la littérature de jeunesse correspond indéniablement aux besoins de l'enseignement des débutants et mérite d'être introduite en classe de première année. Mais les œuvres littéraires de jeunesse sont innombrables, pourquoi avons-nous choisi *Le Petit Nicolas* écrit par René Goscinny et illustré par Jean-Jacques Sempé ?

D'abord, *Le Petit Nicolas* est un support idéal de la culture française. Une fois publié sous forme de courts écrits illustrés dans le quotidien *Sud Ouest Dimanche* en 1959 puis dans le journal *Pilote*, *Le Petit Nicolas* a obtenu un succès immédiat. Par la suite, 5 recueils ont très vite vu le jour de 1960 à 1964 et ont été maintes fois réédités. Dès lors, ces œuvres accompagnent les Français, génération après génération, à partir de leur enfance, en passant par leur adolescence et jeunesse, voire jusqu'à leur vieillesse. Tous les Français connaissent le petit Nicolas. Considéré comme une des œuvres représentatives de la littérature pour la jeunesse, *Le Petit Nicolas* est déjà devenu un signe culturel, il fait partie intégrante de la culture littéraire française qu'il est nécessaire de faire connaître à nos apprenants. En plus, dans cette série de récits, Goscinny nous relate de nombreuses aventures du petit Nicolas à l'école et en famille. Ces descriptions nous montrent non seulement l'enfance d'un petit Français qui est constituée de camaraderie, de disputes, d'amitiés, de rapports avec la maîtresse d'école..., mais aussi le monde complexe des adultes : l'éducation, les disputes familiales, les rapports entre voisins, la relation du père avec son patron, etc. Ces anecdotes, dans une large mesure, permettent aux apprenants de déchiffrer la vie quotidienne dans la société française.

Deuxièmement, la langue utilisée dans *Le Petit Nicolas* est accessible aux apprenants débutants. Comme dans ses autres œuvres destinées au jeune public, Goscinny a employé une langue relativement simple. D'ailleurs, narré du point de vue du petit héros, *Le Petit Nicolas* est écrit dans un langage enfantin. Ce registre de langue simple et simplifié par rapport à celui de l'adulte diminue dans une certaine mesure la difficulté de la lecture et permet aux apprenants de retenir facilement ses formes. Par ailleurs, tous les récits sont illustrés d'une manière précise et vivante par Sempé. Ces illustrations constituent un autre atout du *Petit*

Nicolas en tant que support pédagogique. Elles suscitent d'une part l'intérêt des apprenants à lire ces anecdotes et favorisent d'autre part la lecture de ces textes. À l'aide de ces illustrations, la compréhension de certains mots, phrases ou intrigues ne constitue plus des obstacles insurmontables. Quant à la longueur des textes, c'est aussi un avantage facilitant la lecture. Les récits du *Petit Nicolas* ne comptent que quelques pages chacun, et en plus entrecoupés d'illustrations. La lecture de tels récits ne s'avère pas très lourde et donc ne fatiguerait pas les apprenants ni ne les ennuerait.

Troisièmement, *Le Petit Nicolas* est une œuvre captivante dont tout lecteur brûlerait d'impatience de terminer la lecture une fois le livre commencé. Les histoires tournent autour d'un petit écolier français, son quotidien est à la fois familier et étranger aux apprenants chinois. Dans le personnage du *Petit Nicolas*, ils se reconnaissent sans doute plus ou moins, mais certainement ils voient aussi des différences par rapport à eux-mêmes, ce qui suscite facilement leur curiosité. Et cette reconnaissance et cette curiosité vont amener les apprenants à continuer la lecture. Dans l'ensemble, les récits du *Petit Nicolas* sont indépendants les uns des autres, mais on y trouve des personnages qui apparaissent de façon assez régulière et fréquente. Ces personnages sont tous dotés d'un caractère clair et unique et une fois connus par les apprenants, ils rendent la compréhension des histoires plus faciles et suscitent une plus grande envie de découvrir la vie passionnante de ces personnages. Outre les histoires fascinantes, les personnages typiques, il ne faut pas négliger l'humour que Goscinny et Sempé ont introduit dans leur création. L'humour, une clé importante de cette œuvre, procure aux apprenants le plaisir de lire et leur fait aimer la lecture en français.

Quatrièmement, adapté sous différentes formes, *Le Petit Nicolas* nous offre de nombreux supports pédagogiques. À part les 5 recueils, il existe la bande dessinée, l'enregistrement sonore, les films, la série télévisée d'animation, le site, voire le jeu vidéo. Et en plus, tous les récits de ce chef-d'œuvre ont été déjà traduits en chinois. Ces adaptations sous formes très variées offrent aux enseignants un large éventail de possibilités pour explorer et exploiter la richesse littéraire en classe de langue.

C'est pour ces raisons que nous sommes convaincus que *Le Petit Nicolas* peut et doit avoir le droit de cité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et notamment pour les débutants. Ceci dit, la question est de savoir comment l'exploiter en classe de français et en tirer parti.

3.2 La pratique

Au cours de la rédaction du *Module littéraire*, nous nous sommes appuyés sur le principe de l'éclectisme et avons essayé d'emprunter des éléments forts aux différentes méthodologies, de façon à dégager une méthode cohérente pour le public chinois. Pour cette raison, nous n'excluons pas les idées « traditionnelles », et nous acceptons aussi volontairement les nouvelles conceptions. Ainsi, ce module est composé de deux ou trois parties dont le degré de difficulté et de complexité va crescendo. Nous proposons d'abord de simples exercices de compréhension orale, tels que dictée, exercice à trous, choix multiples, mise en ordre, questions, etc.; suivent ensuite les activités d'expression orale, par exemple jeu de rôle, recherche des différences, etc. ; au fur et à mesure de l'approfondissement de l'apprentissage, les étudiants se voient demander d'accomplir des tâches visant la compétence communicative : louer un appartement sur Internet, ajouter une illustration pour un récit, adapter un extrait d'une histoire au théâtre et le jouer, etc. Tous ces exercices, activités et tâches sont construits à la base des différents supports du *Petit Nicolas*.

L'enseignement d'une langue étrangère a pour but final de procurer à l'apprenant la compétence communicative. Sophie Moirand distingue 4 composantes de cette dernière compétence : compétence linguistique, compétence discursive, compétence référentielle et compétence socioculturelle (Moirand, 1990 : 20). Toutes ces composantes méritent l'attention en classe de langue, y compris pour nos cours. Ainsi c'est autour de ces compétences que sont organisées les activités de chaque unité du manuel.

La compétence référentielle dépend souvent des connaissances partagées par les interlocuteurs, mais en même temps, il s'agit souvent des connaissances socio-culturelles. Par exemple, les Champs-Élysées font référence à une célèbre avenue parisienne, l'Élysée est le siège de la présidence de la République française. C'est la raison pour laquelle dans le présent article, nous essayerons de présenter, en mettant la compétence référentielle dans le cadre de la compétence socioculturelle, comment nous exploitons *Le Petit Nicolas* afin de faciliter l'acquisition de trois compétences, à savoir linguistique, discursive et socioculturelle.

- Compétence linguistique

D'habitude, au début de l'apprentissage, n'ayant aucune connaissance de la langue française, les étudiants apprennent d'abord à lire des mots et des phrases. Notre module littéraire commence alors par des exercices de *phonétique*. Les

premières images du film sont utilisées pour vérifier la compétence orthoépique et phonologique : d'une part, on demande aux apprenants de repérer les phrases écrites qu'ils entendent lorsqu'ils regardent l'extrait du film ; d'autre part, ceci fournit un excellent modèle, les exercices d'imitation voire les activités de doublage se proposent aux apprenants pour qu'ils puissent s'entraîner à la prononciation, l'accentuation, le rythme, la prosodie dans un contexte bien précis. Ces exercices visant la phonétique n'exigent pas la maîtrise du vocabulaire concerné. Une simple explication du sens global des paroles sera faite après la correction de l'exercice pour sensibiliser l'intérêt des apprenants sur le film. La compétence lexicale est aussi prise en considération. De nombreux exercices dans ce module visent la connaissance du vocabulaire et la capacité à l'utiliser. On profite des extraits des enregistrements sonores pour construire des exercices à trous de façon à attirer l'attention des apprenants sur certains éléments de vocabulaire ou expressions de chaque unité (les heures, le logement...) et pour les pratiquer ; on fait appel aux personnages dans les recueils pour exercer les étudiants au vocabulaire des membres de la famille avec des activités diverses : deviner les mots inconnus, trouver la relation des différentes personnes, construire l'arbre de famille, présenter un personnage, etc. La *grammaire* est aussi importante dans l'apprentissage d'une langue. La chanson de l'époque (« *Les cornichons* ») où vivait le petit Nicolas est présentée pour partager les différentes nourritures françaises avec les étudiants, mais aussi les faire réfléchir sur l'utilisation des articles. Les connaissances sur la phonétique, le vocabulaire et la grammaire ne suffisent pas à réaliser une communication efficace, il faut connaître également la *fonction de la langue*. Pour le réaliser, on demande aux apprenants de compléter des extraits des récits et d'analyser les actes de paroles, tels que refuser, accepter, s'excuser... En travaillant sur la fonction de la langue, ils comprennent mieux les messages que les auteurs veulent transmettre.

- Compétence discursive

La compétence discursive exige que l'apprenant soit capable d'« *ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* » (Conseil de l'Europe. 2001 : 96). Les utilisateurs de langue doivent maîtriser des conventions organisationnelles des mots, des phrases et des textes en respectant les situations de communication données. Cette maîtrise nécessite d'abord une fréquentation régulière des exemples de différentes situations de communication. *Le Petit Nicolas* offre alors d'innombrables exemples. En effet, dans cette œuvre, les communications se réalisent non seulement à l'école entre les petits copains, entre l'élève et la maîtresse, mais aussi dans la famille entre le mari et l'épouse, l'enfant et les

parents, dans l'entreprise entre l'employé et le patron... Ces personnages venant de classes sociales très variées communiquent sur des sujets multiples avec des styles et des registres de langues différents dans des situations diverses. Cette grande richesse nous sert de merveilleux supports pédagogiques pour construire des exercices visant la compétence discursive. Ce dont notre nouveau manuel a bien profité. D'une part, à l'aide des exercices de comparaison et de question-réponse construits sur la base de l'œuvre, nous montrons aux étudiants les conventions de l'utilisation du français standard, les particularités du langage enfantin et les différences du registre familial. Par exemple, le petit héros appelle sa grand-mère « mémé », son père emploie le verbe familier « rouler » au lieu de « tromper », etc. D'autre part, en faisant appel aux intrigues et aux personnages des récits, nous complétons les activités avec des contextes : « Nicolas est en voyage, écrire une carte postale à son copain en son nom », « Nicolas et ses parents dînent dans un restaurant, ils parlent au serveur pour commander, jouer ces rôles » ... Grâce à ces différents rôles, les apprenants pratiquent la langue dans une situation concrète et précise et sont obligés de prendre en compte les registres de langue. Ainsi notre objectif est-il atteint.

- Compétence socioculturelle

La littérature fait partie elle-même de la culture, lorsqu'on l'introduit en classe de langue, son aspect socioculturel est bien sûr pris en considération. Au début de l'apprentissage, les films, les dessins animés sous-titrés en chinois sont proposés aux apprenants. Ces derniers se voient demander de chercher eux-mêmes les informations sur les auteurs, les acteurs ainsi que les traducteurs sur les sites chinois et de les présenter avec des phrases simples en français. Ces tâches, ayant un objectif linguistique, visent en même temps à faire connaître aux apprenants cette œuvre et à les sensibiliser à la lecture des récits. Ensuite, pour renforcer cette motivation, plusieurs activités d'imagination et de construction de sens (raconter l'histoire selon les illustrations originales, faire une illustration pour un extrait où il manque certaines phrases clés, deviner la fin de l'histoire...) sont mises en œuvre. Sollicités par leur curiosité et leur envie de vérifier la réponse, les apprenants liront volontairement le récit concerné. Et petit à petit, ils découvrent eux-mêmes le plaisir de lire les textes en version originale et prennent l'habitude de lire en français. Et cette lecture favorise certainement l'acquisition des connaissances socio-culturelles. D'ailleurs, c'est aussi pour conduire les apprenants à apercevoir l'aspect socio-culturel des œuvres littéraires, que dans ce module littéraire, nous élaborons des activités bien ciblées en tirant profit des descriptions écrites et des images des films: faire observer la salle de classe du petit Nicolas dans le film et la

comparer avec celle de la Chine, faire comparer aussi le système scolaire en France et en Chine ; analyser les opinions d'un ami du père de Nicolas (« *Le chouette bol d'air* ») sur le logement dans un récit et découvrir les avantages et les désavantages/inconvénients des différents types de logements en France... Les supports pédagogiques telles qu'images, descriptions écrites, auxquels s'ajoutent les analyses et les réflexions des apprenants, tout cela permet à ces derniers d'approfondir leurs connaissances socio-culturelles aussi bien sur la France que sur la Chine.

3.3 Le résultat

Après un an d'expérience, nous avons mené une enquête auprès des étudiants de première année en les faisant répondre à un questionnaire⁶, afin de connaître leurs idées sur notre pratique. 81 étudiants, c'est-à-dire la totalité de la première année, ont participé à l'enquête. Le résultat est comme suit :

82,71% des étudiants jugent qu'il est « très bien » ou « bien » d'introduire *Le Petit Nicolas* en classe de langue ; 87,66% trouvent les exercices proposés « très utiles » ou « utiles » ; 91,36% sont d'accord sur l'idée que ces exercices favorisent l'acquisition de la compétence communicative, surtout la compétence linguistique (66,22%) et la compétence socioculturelle (86,49%). À propos de l'objectif principal du cours audio-visuel, c'est-à-dire l'acquisition de la compétence de production et compréhension orales, la reconnaissance est presque unanime : 95% des apprenants soulignent que les exercices sont favorables à l'acquisition de la compétence de compréhension orale, 45,68% à celle de production orale. Ce qui a été le plus encourageant dans cette expérience expérimentale, c'est que tous les étudiants enquêtés ont exprimé leur souhait de continuer avec ce type d'exercices. Par ailleurs, 77,78% des étudiants ont lu de leur propre chef *Le Petit Nicolas* en version originale, ou regardé les films ou les bandes dessinées après l'école. Quant à la fréquence, 9,88% lisent ou regardent « souvent », 38,27% « assez souvent » et 22,22% « parfois ». Tous ces chiffres montrent que le module littéraire est bien accueilli par nos étudiants et que ceux-ci ont des opinions très favorables à l'introduction des textes littéraires en classe de français.

Conclusion

Cet essai d'introduction des œuvres littéraires dans le cours audio-visuel a obtenu de très bons résultats. Pourtant, il est loin d'être parfait et attend encore des améliorations. Par exemple, des efforts pourraient être faits pour diversifier les œuvres utilisées, équilibrer les exercices de compréhension et de production, etc.

Mais cette expérience est précieuse parce qu'elle justifie les valeurs pédagogiques des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du français : ces textes ne sont pas seulement des supports de lecture, ils peuvent également s'utiliser comme supports de compréhension et production orales. Ils favorisent l'acquisition de nombreuses compétences (linguistique, discursive, socioculturelle), et en même temps suscitent le plaisir de lire. Par ailleurs, notre essai prouve la possibilité et la faisabilité de l'utilisation des textes littéraires pour les débutants de langue, pour qui la littérature n'est pas un tabou, au contraire. Autrement dit, pour toutes les catégories de publics, même celles du niveau zéro de la langue étrangère, on trouverait toujours des textes littéraires qui leur conviennent et on arriverait certainement à en tirer profit, selon les objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Le professeur Qian Peixin avait raison quand il a conclu son article « La littérature française et l'enseignement du français en Chine » en disant ceci : « produit de l'esprit, de la culture, elle est avant tout une formidable aventure de langue et une mine inépuisable pour qui sait l'explorer » (Qian. 2011 : 226). Régalons-nous alors dans cette aventure de langue et explorons cette mine de richesse inépuisable ensemble !

Bibliographie

Cao, D-m. 2011. 中国高校法语专业发展报告 (Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine). Beijing : Edition de l'enseignement et des recherches des langues étrangères.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Delpierre, C. Vlieghe, E. 1990. « La littérature de jeunesse : une littérature d'un nouveau genre ? » *Récherches*, n°12, Lille : AFEF, p.111-120.

Ministère de l'Éducation nationale. 1988. 高等学校法语专业基础阶段教学大纲 (Le programme de l'enseignement du français élémentaire). Beijing : Edition de l'enseignement et la recherche des langues étrangères.

Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Qian, P-x. 2011. La littérature française et l'enseignement du français en Chine. In : *L'enseignement des cultures et des langues étrangères*. Taipei : Fu Jen Catholique University Press.

Wang, W-r. 1997. 高等学校法语专业高年级法语教学大纲 (Le programme de l'enseignement du français avancé). Beijing : Presse du Commerce de Chine.

Woerly, D. 2015. Discours et pratique d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives. In : *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, p.130-168.

Notes

1. Site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. [Consulté le 23 mai 2019].

2. Cao, D-m., Hua, X-l. 2009. 法语综合教材1-2册 (*Français 1-2*). Shanghai : Maison d'édition pour l'éducation aux langues étrangères de Shanghai.

3. Ma, X-h., Liu, L. 2007. 法语1-2册 (*Le français 1-2*). Beijing : Maison d'édition pour l'enseignement et les recherches aux langues étrangères.
4. Wang, W-r. 2004. 法语教材1-2册 (*Cours de français 1-2*). Beijing : Presse de l'Université de Beijing.
5. Ce module est rédigé par Dai Yali sous la direction de Li Qin.
6. Ce questionnaire a été fait par Dai Yali sous la direction de Li Qin.