Heurs et malheurs de la littérature dans les manuels de FLE destinés au secondaire en Angleterre (2016-2022)

Dominique ULMA(1), Isabelle SCHÄFER(2)

(1) Université d'Angers, Laboratoire Ligérien de Linguistique UMR-CNRS
(2) Université de Worcester, UK

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9110

Résumé : En 2016, suite à la réforme des programmes du secondaire en langues vivantes en Angleterre, la littérature a refait son entrée dans les manuels. Après avoir étudié l'accueil de cette réforme et la manière dont se projetaient des enseignants en formation initiale (Ulma & Schäfer, 2018) et les examens sanctionnant les études secondaires (Ulma & Schäfer, 2022), nous analysons ce que révèlent la présence et le traitement de la littérature en étudiant les manuels de FLE destinés au secondaire. Notre hypothèse est que le ver était dans le fruit dès l'origine, et que tenir les objectifs des programmes et ceux des examens (qui formatent les pratiques) relevait d'une double contrainte qui ne pouvait que nuire à la présence de la littérature en classe de langue vivante : comment les manuels ont-ils composé avec cette intenable commande ?

Mots-clés : Angleterre, manuels, littérature, enseignement secondaire, français langue étrangère

Introduction

Les réformes des programmes de l'enseignement des langues étrangères (Ofqual 2016) amorcées en 2011 dans les établissements d'enseignement secondaire en Angleterre sont appliquées depuis 2016 pour les classes de troisième et de seconde, c'est-à-dire pour les élèves qui ont entre 14 et 16 ans. Ce programme d'étude de deux ans au KS4 (Key Stage 4 ou cycle 4), est sanctionné par la passation d'examens nationaux à la fin de la deuxième année, les GCSE (General Certificate of Secondary Education, Certificats Généraux d'Éducation dans le Secondaire) qui existent depuis 1988.

Ces réformes nous intéressent car l'étude d'extraits de textes littéraires est réapparue en classe de langue au KS4 et nous nous sommes demandé quels valeurs, représentations et idéaux sont véhiculés par la manière dont sont choisis, mis en scène et étudiés

les textes littéraires dans les manuels scolaires. Quels textes littéraires et quels exercices trouve-t-on dans les manuels officiels ?

À travers l'étude de la typologie des activités didactiques, et ce qui est fait du texte littéraire, nous avons voulu cerner à quoi sert le texte littéraire dans le contexte de la classe de langue en cycle d'examen.

Les objectifs des programmes et leurs évolutions

Les programmes ne cessent d'évoluer. Les directives de la réforme sur laquelle nous nous penchons, publiées en une dizaine de lignes sur un texte de 50 pages par le Bureau des Diplômes et de la Règlementation des Examens (Ofqual) stipulent que les élèves doivent apprendre

> « à comprendre des textes oraux et écrits, adaptés et abrégés y compris des textes littéraires quand une opportunité se présente. [...] Les textes littéraires peuvent inclure des extraits ou des passages adaptés et abrégés de poèmes, de lettres, de nouvelles, d'essais, de romans ou de pièces de théâtre contemporains ou historiques. » (Ofqual, 2017, notre traduction)

Les comités responsables de la passation des GCSEs pour les langues étrangères (AQA, Edexcel, Eduqas) interprètent ces directives, créent des programmes et des sujets d'examens assez similaires mais ne suggèrent pas une liste de textes littéraires ou une méthodologie d'apprentissage.

Selon les nouveaux programmes mis en place dès 2024, le KS4 préparera les élèves à une nouvelle évaluation qui portera sur leur connaissance d'une liste de mots à haute-fréquence, sur leurs connaissances grammaticales et en phonétique. Il est ainsi peu probable que l'on trouve des textes littéraires dans les manuels car les sujets d'examen en compréhension écrite n'en contiendront plus, si l'on en croit les sujets d'examens blancs qui ont été publiés en juin 2023[1] : les textes seront désormais issus de blogs, forums Internet, publicités, brochures touristiques, journaux, articles de magazines, emails, extraits d'un journal ou d'un projet scolaire et testeront quelques compétences techniques.

Tab. 1 : L'évolution annoncée des objectifs des programmes

2016	2024
• Communication • Élargir l'horizon des élèves • Développer des connaissances culturelles • Comprendre des textes authentiques, y compris des textes littéraires	• Développer la confiance en soi. • Des fondations linguistiques et culturelles solides, développées à travers des sujets par exemple politiques, géographiques, culturels, contemporains, historiques ou liés à l'emploi. • Contenu linguistique largement déterminé par des mots à haute fréquence et qui sont utilisés dans un grand nombre de textes.

[1] https://filestore.aqa.org.uk/resources/french/AQA-8652RH-SQP.PDF\\

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Pourquoi les objectifs des programmes ont-ils encore évolué ? Parce que de moins en moins d'élèves choisissent une langue étrangère au KS4. Parce que les examens sont jugés trop difficiles. Pour resserrer les apprentissages lexicaux sur des mots à haute fréquence.

Un état des lieux

Depuis la réforme, les enseignants sont placés dans une double contrainte : entre adhésion aux programmes et soumission au format de l'examen, et entre motivation pour la richesse qu'apporte le texte littéraire et l'appauvrissement qui résulte de son exploitation à des fins majoritairement grammaticales ou simple prétexte à illustrer le thème du module (Ulma & Schäfer, 2018). L'analyse des exercices proposés aux examens a révélé que l'appui sur des extraits littéraires ne les différenciait en aucune manière des exercices portant sur les autres types de supports (Ulma & Schäfer, 2022). Dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère en Angleterre, les programmes encouragent l'utilisation d'extraits littéraires en classe mais pas leur enseignement. Nous avons donc voulu vérifier si c'est aussi le cas dans les manuels, et quelle est l'influence du format des examens sur ces outils.

Nous savons avec André Chervel (1998) que le manuel est produit et constructeur de culture scolaire. Les activités proposées dans les manuels, mais aussi le choix des supports, leur découpage, leur mise en scène (Kuentz, 1972) sont révélateurs d'une image des objets disciplinaires, tels que le texte littéraire, et des finalités de l'enseignement à partir de ces supports. Nathalie Denizot (2016) ajoute qu'il est un construit en recherche. Toujours selon elle, le manuel est le lieu où se met en scène la discipline, par la configuration des objets qui s'y trouvent et y ont été agencés. Le poids des traditions didactiques est plus fort que les savoirs savants, les avancées didactiques et même les programmes. De même le poids des examens qui formatent les exercices.

Brigitte Louichon évoque la « valeur d'usage » du manuel, la « prégnance de la "forme manuel" » (2016, p. 108) qui imprègne l'ensemble des pratiques : les manuels se ressemblent, les documents didactiques fabriqués par les enseignants y ressemblent. Louichon signale un paradoxe : plus un objet est difficile à enseigner, plus le manuel est utilisé, or ceux-ci sont sédimentés (Gourdet, 2016). Mais il ne saurait être un reflet ni un témoignage des pratiques réelles, et constitue une interprétation du prescrit légal. L'actualisation des potentialités du manuel (Denizot, 2016) se fait dans la classe, et nous échappe sans enquête sur les pratiques de classe effectives.

Méthodologie : la grille d'analyse

Nous avons repris en l'adaptant la grille d'analyse conçue à partir de la recherche précédente sur les sujets d'examens (Ulma et Schäfer, 2018) et nous avons retenu les critères d'analyse suivants :

- Qui ? Quoi ? (auteur, titre)
- Présentation de l'extrait littéraire (auteur, titre, adapté / abrégé)
- Ce qui accompagne le texte (discours d'escorte, contextualisation, genre, lexique, aide méthodologique…)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

- Exercices (nature, forme, langue, pourcentage de mots transparents)
- Consignes (langue, intelligibilité)
- Type des questions (implicites / explicites textuellement)
- Type de réponses (à cocher, à insérer, à rédiger : langue, longueur) et rapport avec le texte (pièges, mots transparents)
- Travail attendu de l'élève (repérage, inférences, appel à des connaissances, prise de position)
- Finalités de l'étude (compréhension littérale, fait de langue, thématique, civilisation/culture, compréhension littéraire)

Le corpus étudié

Nous avons recensé un total de 25 textes littéraires différents dans les trois manuels publiés en 2016. Quand le manuel distingue les deux niveaux du cursus, de base et avancé, cinq œuvres sont présentes dans les deux, avec un volume de texte en moyenne doublé pour le niveau avancé. Le choix des textes est plutôt éclectique : un texte est issu d'une œuvre classique (*Eugénie Grandet*), les autres extraits se répartissent entre extraits issus d'œuvres du XX^{e} siècle (*Le Petit Prince, L'étranger, Le Cancre, Élise ou la vraie vie, Le temps des secrets)*, du XXI^{e} siècle (*Kiffe Kiffe demain, Stupeur et tremblements*), d'œuvres de littérature jeunesse (*Enzo, 11 ans sixième 11, Le Petit Nicolas, Fatou Diallo détective, Coup de foudre au collège)* et deux œuvres de la francophonie (une poésie et un roman jeunesse).

Le traitement des textes varie aussi d'un manuel à l'autre et d'un exercice à l'autre. Ainsi, la plupart des textes sont des adaptations ou des simplifications, ce qui est signalé explicitement 17 fois. Des mots de vocabulaire ne sont donnés que dans cinq exercices, portant sur *La fille qui n'aimait pas les fins*, *Le petit prince*, *Le cahier de mes vacances nulles*, *Acqua* et *Le temps des secrets*.

Concernant le type de texte littéraire, on note la présence dominante du récit (10 textes), à la première / troisième personne, narration et description (2 textes), narration et lecteur interpelé (1 texte), quelques dialogues (1 texte) ou un mélange de récit et de dialogue (7 textes), ce qui en diminue la lisibilité, et deux poésies. Les textes les plus travaillés à l'école restent le narratif et le didactique, alors que dans la vie, pragmatique et procédural dominent (Ganier & Heurley, 2003).

Ces extraits de 60 à 170 mots, et qui contiennent 9% de mots transparents en moyenne, présentent aussi bien des situations familières des élèves qui font appel à leur expérience (l'école, les relations avec les parents) que des situations faisant appel à des connaissances et expériences éloignées de l'univers des adolescents : un texte abrégé de *L'Étranger* de Camus porte sur le travail à l'expédition et les cargos ; le texte d'Agnès Martin-Lugand, *Désolée, je suis attendue*, parle d'année sabbatique.

Comment le texte est-il présenté ? Les manuels donnent toujours le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre pour présenter le texte, mais seulement dans deux cas un titre à l'extrait. Chez AQA et Edexcel, mais jamais chez Eduqas, le texte est présenté par

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

une phrase pour le contextualiser sauf quand il s'agit d'une poésie (*L'épouvantail* et *Le cancre*).

Tab. 2

AQA *Studio*	Maya, the narrator, tells us about reading with her father when she was younger. *La fille qui n'aimait pas les fins* Yaël Hassan et Matt7ieu Radenac (abridged) Answer the questions in English.
Edexcel *Studio*	Doria, the narrator talks about her aunt Zohra. *Kiffe kiffe demain* by Faïza Guène (abridged) Which four statements are correct? Write down the letters.
Eduqas *French*	Read the text below which is adapted from the novel *Eugénie Grandet* by Honoré de Balzac. Answer the questions in English.

Résultats et discussion

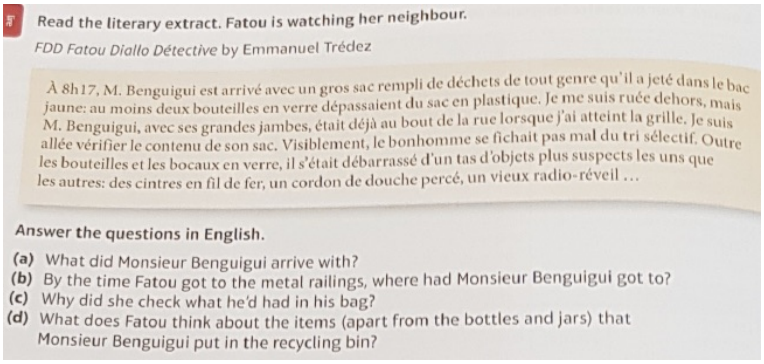
La lisibilité des textes

Il n'est pas facile de trouver des textes authentiques, à fortiori littéraires, complexes et stimulants par le contenu tout en étant accessibles par la forme (Grenfell, 1992). Les mots transparents, auxquels les élèves ont tendance à se fier, ne sont pas forcément une aide. Ils ont tendance à induire les élèves en erreur. Leur proportion est très variable selon les textes : de zéro (*L'épouvantail*) à 24 % (*La mort au festival de Cannes*), avec une moyenne de 9,4 %. Cinq exercices seulement donnent des mots de vocabulaire et aucun traitement lexical n'apparait dans le manuel d'Eduqas alors que l'on sait que les traitements lexicaux sont une véritable aide pour les élèves.

La complexité d'un texte peut relever du décodage, de la syntaxe, du vocabulaire et de sa cohésion alors que sa difficulté est à l'intersection de sa complexité et des caractéristiques du lecteur (Spencer *et al.*, 2019). Au-delà des complexités d'ordre linguistique, les textes littéraires comportent des éléments qui peuvent rendre leur compréhension difficile quand / parce que certains contextes ne sont pas familiers aux adolescents. Marmolejo-Ramos *et al.* (2014) suggèrent en effet que la perception de la difficulté d'un texte peut être amplifiée par des éléments culturels. Burgoyne, Whiteley & Hutchinson (2013) suggèrent que les lecteurs (bons ou pas) n'ont que très peu de connaissances civilisationnelles. Pourtant, l'insertion de ces textes dans des modules thématiques qui sont des enjeux de société ou des préoccupations des adolescents, par le jeu des amphitextualités, devrait développer ces compétences (inter)culturelles. Il n'en reste pas moins que la construction d'une image référentielle ou d'un modèle de la situation reste difficile pour les élèves, surtout si les questions restent superficielles (Degener & Berne, 2016).

Quand les textes sont adaptés ou abrégés, ils peuvent perdre de leur cohérence et nuire à la compréhension et aux stratégies qu'il faut utiliser pour répondre aux questions (Baleghizadeh, 2013). Adapter / abréger ne signifie pas toujours simplifier, rendre plus accessible. Le processus d'adaptation, dont fait partie l'abrègement, est révélateur de la vision que l'adaptateur a du jeune lecteur et de ses capacités, ainsi que des enjeux assignés à la transmission de la littérature.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236



Read the literary extract. Fatou is watching her neighbour.

FDD Fatou Diallo Détective by Emmanuel Trédez

À 8h17, M. Benguigui est arrivé avec un gros sac rempli de déchets de tout genre qu'il a jeté dans le bac jaune: au moins deux bouteilles en verre dépassaient du sac en plastique. Je me suis ruée dehors, mais M. Benguigui, avec ses grandes jambes, était déjà au bout de la rue lorsque j'ai atteint la grille. Je suis allée vérifier le contenu de son sac. Visiblement, le bonhomme se fichait pas mal du tri sélectif. Outre les bouteilles et les bocaux en verre, il s'était débarrassé d'un tas d'objets plus suspects les uns que les autres: des cintres en fil de fer, un cordon de douche percé, un vieux radio-réveil …

Answer the questions in English.

(a) What did Monsieur Benguigui arrive with?
(b) By the time Fatou got to the metal railings, where had Monsieur Benguigui got to?
(c) Why did she check what he'd had in his bag?
(d) What does Fatou think about the items (apart from the bottles and jars) that Monsieur Benguigui put in the recycling bin?

Fig. 1 : Edexcel *Studio* Higher, 2016, p. 172

La question ici demande au lecteur d'avoir des connaissances sur le recyclage et aussi de deviner que les gens fouillent dans les poubelles de leurs voisins.

Édulcoration et euphémisation peuvent modifier le système de valeurs à l'œuvre au moment de la publication du texte d'origine ou celui du contenu de l'œuvre voulu par l'auteur : la simplification opère en même temps une réactualisation axiologique (*L'étranger*, proposé également dans sa dimension originelle au A-Level) ou un changement de sens radical, par exemple sur *Désolée, je suis attendue* (Agnès Martin-Lugand) où le vol de fournitures est effacé, ou encore l'édulcoration du langage fleuri du narrateur dans *Coup de foudre au collège* (Louise Leroi), dont le lectorat cible est l'adolescent qui peut se reconnaitre dans ce style. Il ne faudrait pas présenter aux apprenants de FLE des images transgressives, ni les exposer à du registre familier ! C'est peut-être aussi la raison du remplacement de l'extrait du *Petit Nicolas* dans la version 2020 de *Studio*, car l'épisode de l'indigestion de bonbons volés pourrait être trop subversif, ou contrevenir à un message de santé publique. Si tant est que le jeune lecteur ait l'occasion de percevoir le vrai sens de l'aventure de Nicolas, ce que de toute façon les exercices ne permettent pas.

L'interface questions / réponses

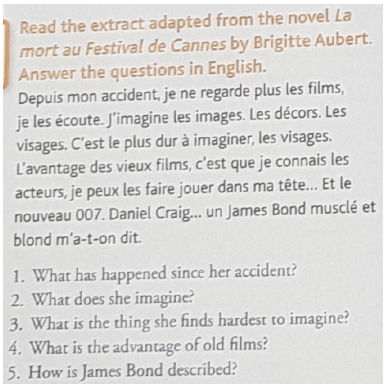
Examinant les questions posées dans les manuels au niveau avancé, Adli et Mahmoudi (2017) concluent que les questions manquent de variété et que les processus cognitifs que les lecteurs doivent utiliser pour répondre sont souvent limités. Les lecteurs des textes que nous avons regardés ont un niveau intermédiaire (KS4).

Nous avons répertorié six types d'exercices. Tout d'abord des questions dites de compréhension (11) qui demandent une réponse toujours en anglais, à insérer (un mot) ou à rédiger (un mot, quelques mots ou plus rarement une phrase). Il est souvent précisé dans *Studio* niveau de base qu'il n'est pas nécessaire de répondre sous forme de phrases rédigées. Il s'agit essentiellement de questions de repérage, auxquelles on peut répondre sans avoir besoin de se faire une image mentale du texte.

Ensuite quelques QCM (5) avec la variante Vrai / Faux (2). Or les critiques portées à l'encontre des QCM sont que ces questions n'encouragent pas la réflexion, n'obligent

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

pas le lecteur à comprendre le texte, et font appel à des facultés cognitives faibles (Basaraba *et al.*, 2013). Il s'agit là encore de simple repérage. De fait, sur les 150 questions posées, 144 sont textuellement explicites. La compréhension même littérale ne semble pas être le but de la lecture : ici, les textes littéraires proposés deviennent des textes qu'il faut lire pour faire (répondre aux questions, visée pragmatique), ils sortent de leur catégorie de textes pour le plaisir / se distraire / penser et acquièrent un statut de textes procéduraux, et ne sont qu'un élément de la consigne. La nature même des questions et exercices proposés dans notre corpus, se limitant à du repérage, déplace l'extrait littéraire du statut de support à celui de composant (données) de consigne (Ganier & Heurley, 2003). Les types de réponses attendues sont des reformulations de mots (16), de phrases (14), des affirmations à cocher (4) ou des réponses à rédiger. L'extrait adapté du roman *La mort au Festival de Cannes* en est un exemple :



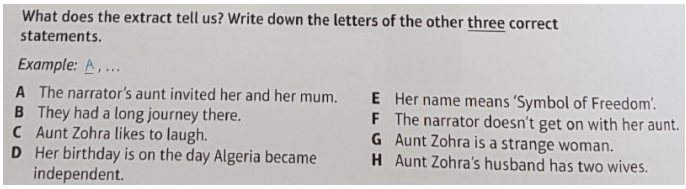
Read the extract adapted from the novel *La mort au Festival de Cannes* by Brigitte Aubert. Answer the questions in English.

Depuis mon accident, je ne regarde plus les films, je les écoute. J'imagine les images. Les décors. Les visages. C'est le plus dur à imaginer, les visages. L'avantage des vieux films, c'est que je connais les acteurs, je peux les faire jouer dans ma tête... Et le nouveau 007. Daniel Craig... un James Bond musclé et blond m'a-t-on dit.

1. What has happened since her accident?
2. What does she imagine?
3. What is the thing she finds hardest to imagine?
4. What is the advantage of old films?
5. How is James Bond described?

Fig. 2 : Eduqas *French* (2016, p. 156)

Nous n'avons relevé que deux occurrences d'exemples, dont on sait pourtant l'efficacité par rapport aux consignes (LeFevre & Dixon, 1986) :



What does the extract tell us? Write down the letters of the other three correct statements.

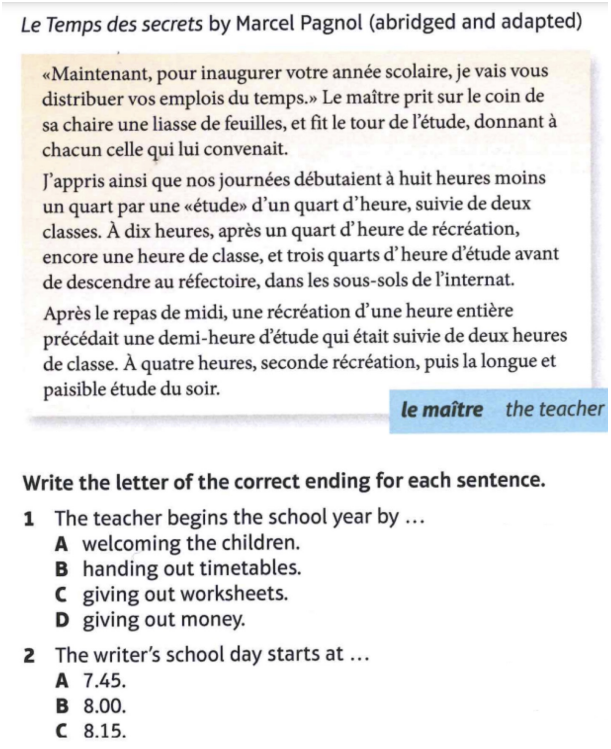
Example: A, ...

A The narrator's aunt invited her and her mum.
B They had a long journey there.
C Aunt Zohra likes to laugh.
D Her birthday is on the day Algeria became independent.
E Her name means 'Symbol of Freedom'.
F The narrator doesn't get on with her aunt.
G Aunt Zohra is a strange woman.
H Aunt Zohra's husband has two wives.

Fig. 3 : Edexcel *Studio* Higher, 2016, p. 22

Nous nous sommes penchées sur la complexité des questions et des réponses. Quels pièges sont (potentiellement) tendus aux lecteurs ? Non seulement la gamme de questions de compréhension (même littérales) est limitée, mais certaines questions même de repérage sont parfois complexes à cause de la façon dont elles sont formulées, les stratégies de repérage des élèves étant souvent limitées au mot. Dans l'extrait du *Temps des secrets*, il leur faut lire autour : « nos journées débutaient à 8 heures moins un quart », le chiffre huit peut les induire en erreur, d'autant plus que la formulation est distincte de celle qu'ils auront apprise (moins *le* quart).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236



Le Temps des secrets by Marcel Pagnol (abridged and adapted)

«Maintenant, pour inaugurer votre année scolaire, je vais vous distribuer vos emplois du temps.» Le maître prit sur le coin de sa chaire une liasse de feuilles, et fit le tour de l'étude, donnant à chacun celle qui lui convenait.

J'appris ainsi que nos journées débutaient à huit heures moins un quart par une «étude» d'un quart d'heure, suivie de deux classes. À dix heures, après un quart d'heure de récréation, encore une heure de classe, et trois quarts d'heure d'étude avant de descendre au réfectoire, dans les sous-sols de l'internat.

Après le repas de midi, une récréation d'une heure entière précédait une demi-heure d'étude qui était suivie de deux heures de classe. À quatre heures, seconde récréation, puis la longue et paisible étude du soir.

le maître *the teacher*

Write the letter of the correct ending for each sentence.

1 The teacher begins the school year by …
- **A** welcoming the children.
- **B** handing out timetables.
- **C** giving out worksheets.
- **D** giving out money.

2 The writer's school day starts at …
- **A** 7.45.
- **B** 8.00.
- **C** 8.15.

Fig. 4 : Edexcel *Studio* Higher, 2016, p. 132

Au-delà du vocabulaire, Wixson (2017) suggère que la familiarité avec le contenu d'un texte en affecte la lisibilité. Dans le système éducatif public en Angleterre, il n'y a pas d'étude et donc, comme Burgoyne *et al.* (2013), l'expliquent, la représentation mentale qu'un lecteur se fait d'un texte a une incidence sur sa capacité à le comprendre. Cela demande tout au moins un effort d'imagination et le lecteur, s'il n'y parvient pas, s'appuie sur la compréhension littérale et sur le vocabulaire. Un vocabulaire pauvre amplifie l'effet d'une absence de connaissances de fond du contexte (et dans ce cas-ci, un manque de connaissances culturelles).

Dans la mesure où la plupart des questions et des réponses sont en anglais, pourquoi ne pas en profiter pour demander leur engagement aux élèves ? Pourquoi ne trouve-t-on pas davantage de questions implicites ou reposant sur des inférences, ou sollicitant l'avis des élèves, une confrontation avec leur vécu ? Ils adorent utiliser la langue pour communiquer, alors pourquoi ne pas s'appuyer sur ces extraits littéraires insérés dans des thématiques adaptées aux adolescents pour échanger sur des choses intéressantes ? Peut-on le faire avec des questions inintéressantes ?

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

La surreprésentation de textes narratifs et parmi eux ceux à la première personne devrait inciter à engager le lecteur et solliciter son vécu, mais ce n'est pas le cas. Le seul exercice qui ose timidement sonder l'avis des élèves est l'exercice de style de type générateur de texte sur le poème de Prévert. Le candidat doit compléter un résumé du texte à l'aide d'une liste de mots fournie, puis rédiger une opinion sur le texte à partir d'éléments prédéterminés.

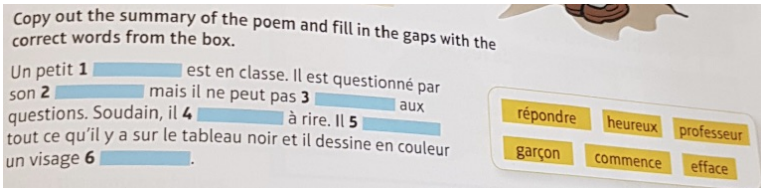


Fig. 5 : Edexcel *Studio* Higher, 2016, p. 202

Il s'agit là davantage de faire appel à la compréhension littérale du texte qu'à du simple repérage qui peut s'affranchir de compréhension, c'est donc plutôt positif. L'exercice de style de production est lui aussi une timide ouverture sur le positionnement du lecteur.

L'extrait littéraire est traité comme un support comme les autres, les questions sont textuellement explicites, ce que regrettent de nombreux chercheurs (Grenfell, 1992 ; Adli & Mahmoudi, 2017), dont certains trouvent que la proportion de questions n'exigeant que des compétences de base est trop élevée (Adli & Mahmoudi, 2017, p. 591). Or l'interprétation des textes qui permet le dialogue entre le lecteur et le texte relève des compétences de lecture de haut niveau (Goigoux, 1992).

Le soutien stratégique à l'élève

Le soutien à l'élève en terme de lexique est majoritairement absent des exercices mais le manuel *Studio* (AQA et Edexcel) a fait le choix de donner occasionnellement des aides aux élèves, sous forme de stratégies de lecture principalement.

Stratégies de lecture

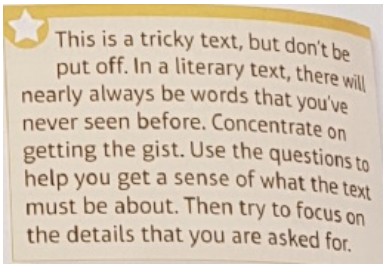


Fig. 6 : Edexcel *Studio* Higher, 2016, p. 202

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

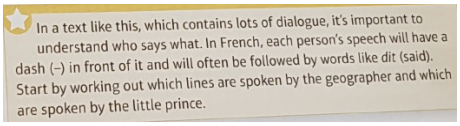
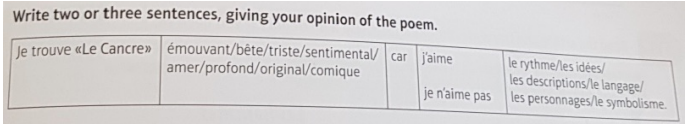

In a text like this, which contains lots of dialogue, it's important to understand who says what. In French, each person's speech will have a dash (–) in front of it and will often be followed by words like dit (said). Start by working out which lines are spoken by the geographer and which are spoken by the little prince.

Fig. 7 : Edexcel *Studio* Foundation,2016 p. 88

Dans ces encadrés, les élèves sont encouragés à ne pas paniquer, notamment s'ils ne comprennent pas chaque mot ou devant des verbes au passé simple (pas au programme), à deviner le sujet d'un texte littéraire en s'aidant des questions, à utiliser les questions pour comprendre des mots non transparents, à identifier les interlocuteurs dans un dialogue grâce aux marques de dialogue (tirets, incises).

On a ainsi l'impression que le texte littéraire est vraiment pris pour ce qu'il est, dans sa complexité inhérente, puisqu'on suggère à l'élève de ne pas se laisser déstabiliser par le support. Les astuces, par exemple pour identifier les interlocuteurs dans un dialogue, sont pertinentes et transférables. Mais confrontées aux questions posées sur les textes, ces aides révèlent soit un paradoxe, soit une frilosité des concepteurs de manuels qui ne vont pas au bout de la démarche qu'ils revendiquent.

Stratégies d'écriture


Write two or three sentences, giving your opinion of the poem.

Je trouve «Le Cancre»	émouvant/bête/triste/sentimental/ amer/profond/original/comique	car	j'aime je n'aime pas	le rythme/les idées/ les descriptions/le langage/ les personnages/le symbolisme.

Fig. 8 : Edexcel *Studio* Foundation,2016 p. 203

Dans cet exercice, on demande aux élèves de sélectionner un élément dans chaque case. Ils ne peuvent pas faire d'erreur grammaticale et peuvent éviter les contresens avec l'aide de l'enseignant. Les exercices précédents (exercice 1 : traduction de vocabulaire ; exercice 2 : texte à trous) préparent-ils l'élève à répondre à des questions inférentielles s'il a besoin d'une béquille pour produire une réponse complète ? En 2017, Gruber et Tonkyn déploraient que la mode soit à l'apprentissage de segments de phrases en kit. Malgré cette timide tentative de solliciter une position rédigée de l'élève, l'accent reste au décodage.

Un objet plurisémiotique

Le manuel est à considérer comme espace plurisémiotique, un espace construit avec ses codes et un mode de fonctionnement qui est d'ailleurs explicité en début de volume, pour donner des clés d'utilisation, des repères aux élèves.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

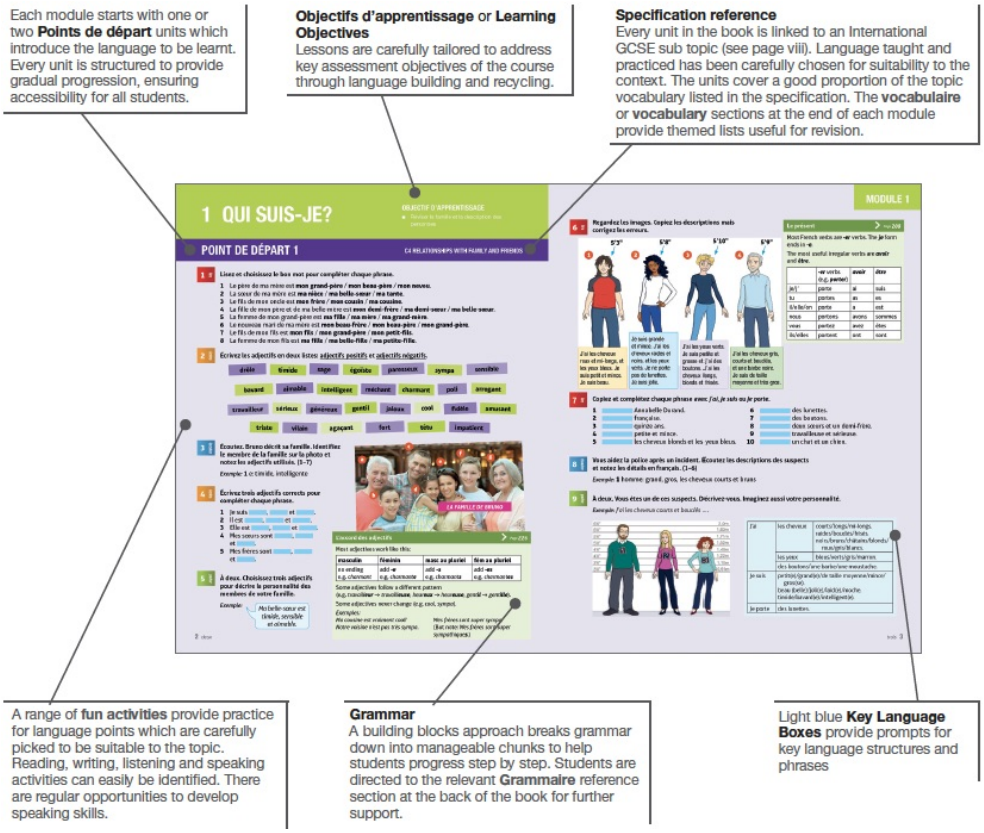


Fig. 9 : Edexcel *Studio*, 2020, p. iv

On peut s'attendre à trouver du sens dans des amphitextualités (Denizot, 2013) qui montreraient la vocation de l'extrait littéraire dans l'économie de la double-page. C'est même annoncé.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

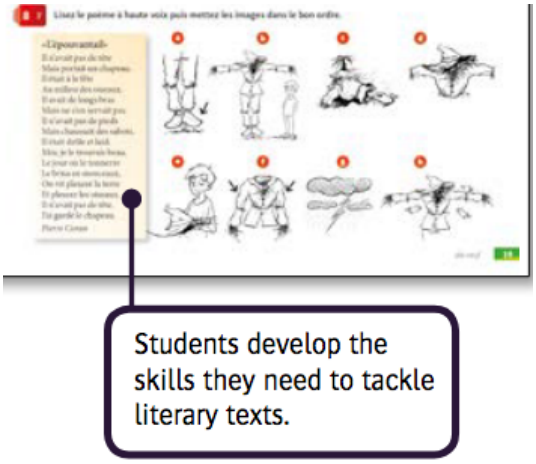


Fig. 10 : Edexcel *Studio* Higher, 2016

Mais le traitement des textes ne le permet pas : le texte littéraire est juxtaposé aux autres exercices, supports, activités, avec un lien au mieux thématique. Les illustrations sont rares et essentiellement décoratives (4 sur 5). L'image illustrant *Le Petit Nicolas* (Nicolas qui court avec son cartable) n'a pas de rapport avec l'épisode de Noël choisi. Et celle de jeunes au bord d'une plage illustrant l'extrait de Robbe-Grillet montre quatre adolescents alors que le texte en évoque trois…

On note tout de même un exemple assez intéressant de transmodalisation (Lacelle *et al.*, 2016) pour *L'épouvantail* de P. Coran, qui est aussi le seul exercice du corpus dont les consignes sont en français.

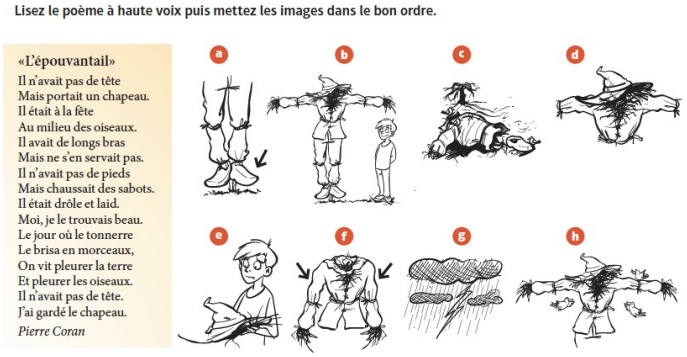


Fig. 11 : Edexcel *Studio* Higher, 2016, p. 19

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

L'exercice de remise en ordre des éléments du texte transposés en images n'est pas évident du tout, notamment parce que les images ne sont pas toujours transparentes ni aisément interprétables, et que leur signification passe par des filtres culturels d'une part, et individuels d'autre part. Il s'agit peut-être ici d'une fausse bonne idée… Un raté. Et ce n'est pas le seul.

Des occasions manquées

La réintroduction du texte littéraire dans les programmes de langue laissait entrevoir quelques espoirs. Les textes poétiques n'avaient pas disparu des pratiques de classe, même s'ils étaient plutôt choisis pour travailler des questions de langue (*Déjeuner du matin* de Prévert pour le passé composé par ex).

Du point de vue des manuels, ceux-ci s'organisent en modules qui abordent des sujets de société, proches des préoccupations des jeunes : la famille, l'amitié, l'école, l'environnement, les technologies, la projection dans le futur, par exemple. Ces thèmes sont propices à mobiliser des textes littéraires, qui sont porteurs de valeurs, de modèles, d'idéaux en phase avec la plupart de ces thématiques : l'occasion était parfaite, et les manuels n'hésitent pas à mettre en avant l'appui sur ces textes littéraires dans la présentation du fonctionnement des modules.

Mais le traitement de ces supports, non différencié des autres types de textes, authentiques ou fabriqués, est tellement réducteur sur du repérage qui ne suppose même pas la plupart du temps une véritable compréhension du texte, que cela constitue un raté. Les commissions d'examen n'ont pas réussi à trouver le moyen de mettre en œuvre les réformes de manière significative.

Si lire est un processus actif et interactif, il serait logique de proposer aux élèves des situations où la lecture ne soit pas une activité passive, mais qui permettent de lire pour un but qui ne soit pas seulement répondre à des tests de repérage. Le texte littéraire aurait tout à y gagner, l'élève aussi.

Conclusions et perspectives : et les valeurs dans tout ça ?

La question du lecteur reste en creux : quelles valeurs pour le texte littéraire s'il est au même niveau et avec le même traitement que les autres supports ? On observe un effacement de ce qui relie le lecteur au texte lu, préjudiciable à l'expérience de lecture, à fortiori de lecture littéraire. Domine la vision d'un lecteur aux compétences restreintes, d'où la tentation d'alléger, d'abréger. Si cela a du sens au plan linguistique, qu'est-ce qui justifie qu'on édulcore ces textes au plan des histoires relatées, des valeurs, des expériences du monde que peuvent partager des adolescents qui apprennent le français ? Surtout si les échanges se font en anglais : le texte littéraire est un support au débat, et à l'occasion aux apprentissages langagiers. Et on peut tenir cette position, qui vaut toujours mieux que ce qui est fait du texte littéraire dans les manuels. La didactique peut et doit s'emparer de modes d'appréhender la littérature autrement en classe de langue : on peut proposer des textes non transparents, propices à travailler d'autres compétences, des compétences de haut niveau et des compétences transversales.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Quant au choix des textes, le texte patrimonial (*Petit Prince*, Camus, Balzac, Pagnol, Tournier…) offre une sorte de label de valeur patrimoniale et de représentativité de la culture cible, en plus de la gratuité (libre de droits après 70 ans). Les œuvres contemporaines et/ou de jeunesse offrent une fenêtre sur un monde que partagent les lecteurs natifs. Les supports des manuels sont des OSS (objets sémiotiques secondaires, Louichon, 2020) bien éloignés de leur source, patrimoniale comme contemporaine. Adaptation, abrègement et valeurs qu'ils véhiculent ou traduisent sont indissociables. Concision et simplification peuvent être un obstacle non seulement à la compréhension, mais aussi à la présence des textes littéraires en classe de langue.

Le document authentique apparu dans les années 1980 est toujours plébiscité dans les approches communicatives, méthodologie encore dominante en Angleterre, notamment pour l'enseignement de la culture. Il reste central dans l'approche actionnelle mise en avant dans le CERCL, puisque la focalisation s'est déplacée du support vers la tâche : en cela, des textes « non trafiqués » (CECRL, 2001, p. 112) sont légitimes, même si c'est la situation de communication qui doit désormais être authentique, et non plus le document. Les conseils méthodologiques d'aide stratégique à la lecture relevés dans le manuel *Studio* devraient pourtant inciter à ne pas s'arrêter au *verbatim* des textes, qui sont malgré cela essorés linguistiquement mais aussi idéologiquement par le traitement qui en est fait.

À l'heure du bricolage didactique grâce à l'abondance des ressources en ligne, il conviendrait peut-être maintenant que nous nous posions la question de la liberté pédagogique en allant interroger les pratiques effectives, par une enquête dans les classes, et ce qui se passe au cycle précédent : l'absence d'examen au KS3 donne-t-elle plus de liberté aux enseignants ?

En attendant, le sort du texte littéraire au KS4 est scellé : il disparait de l'examen, et c'est peut-être, depuis sa réintroduction dans les programmes, ce qui pouvait lui arriver de mieux.

Références

Adli, N. & Mahmoudi, A. (2017). Reading Comprehension Questions in EFL Textbooks and Learners' Levels, *Theory and Practice in Language Studies*, 7 :7. 590-595. DOI : http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0707.14

Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension : do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist ? *Reading and Writing*, 26 :3. 349-379. DOI : 10.1007/s11145-012-9372-9

Baleghizadeh, S. (2013) Peer interaction through student-made questions : does it facilitate reading comprehension ?, *The Language Learning Journal*, 41 :1. 104-114. DOI : https://doi.org/10.1080/09571736.2011.639458

Burgoyne, K., Whiteley, H.E & Hutchinson J.M. (2013). The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language, *Journal of Research in Reading*, 36 :2. 132-148. DOI : https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01493.x

Chervel, A. (1998). Pour une histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38. 59-119.

Degener, S. & Berne, J. (2016). Complex Questions Promote Complex Thinking, *The Reading Teacher* vol. 70 :5. 595-599. DOI : 10.1002/trtr.1535

Denizot, N. (2013). Georges Sand, un classique scolaire ?, *Revue des amis de Georges Sand*, 35. 147-148.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires, *Le français aujourd'hui*, 194. 36-44.

Ganier, F. & Heurley, L. (2003). La compréhension des consignes écrites, *in* D. Gaonac'h & M. Fayol, *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. p. 114-156. Hachette.

Goigoux, R. (1992). Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive, *Repères*, 5, 63-86. DOI : 10.3406/reper.1992.2049

Grenfell, M. (1992). Process reading in the communicative classroom, *The Language Learning Journal*, 6 :1. 48-52. DOI : https://doi.org/10.1080/09571739285200441

Gourdet, P. (2016). Le verbe au sein des manuels à l'école primaire : quelles articulations entre savoir scolaire et savoir linguistique ?, *Le français aujourd'hui*, 194. 48-57.

Gruber, A. & Tonkyn, A. (2017). Writing in French in secondary schools in England and Germany : are the British really "bad language learners" ?', *The Language Learning Journal*, 45 :3. 316-335. DOI : https://doi-org.apollo.worc.ac.uk/10.1080/09571736.2013.856456

Kuentz, P. (1972). L'envers du texte, *Littérature*, 7. 3-26.

Lacelle, N., Richard, M. & Faucher, C. (2016). Analyse de pratiques de création artistiques et littéraires de jeunes à partir des concepts d'hybridité, de multimodalité et de transmodalité. _In_17e *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature : Enseigner la littérature en dialogue avec les arts*. Lyon. http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/seminaire-international/17esrencontres/presentations/lacelle-lacelle-richard-faucher.pdf

LeFevre, J.-A. & Dixon, P. (1986). Do written instructions need examples ?, *Cognition and instruction*, 3 :1. 1-30.

Le français aujourd'hui (2016). N° 194, Dossier *Les manuels dans la classe de français*. Armand Colin.

Louichon, B. (2020). Modalités de l'adaptation livresque d'une œuvre patrimoniale, *Le français aujourd'hui*, 213. 17-29.

Marmolejo-Ramos, F., Miller, J. Habel, C. (2014) The influence of question type, text availability, answer confidence and language background on student comprehension of an expository text, Higher Education *Research & Development*, 33 :4. 712-727. DOI : https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863841

Spencer, M., Gilmour, A.F., Miller, A.C., Emerson, A.M., Saha, N.M. & Cutting, L.E. (2019). Understanding the influence of text complexity and question type on reading outcomes, *Reading and Writing*, 32 :3. 603–637. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9883-0

Ulma, D. & Schäfer, I. (2018). Se former à enseigner la littérature dans le cours de langue étrangère en Angleterre, *Les Langues Modernes*, 1/2018. 17-30.

Ulma, D. & Schäfer, I. (2021). L'extrait littéraire dans les nouveaux examens de FLE au secondaire en Angleterre, *Repères*, 64. 197-215. DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.4669

Wixson, K. (2017). An Interactive View of Reading Comprehension : Implications for Assessment, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools,* 48. 77-83. DOI : https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0030

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236