

Cours N°2 : La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques

Objectifs pédagogiques

- parcourir l'histoire des méthodologies des langues étrangères en portant notre intérêt sur les textes littéraires.
- Tenter d'établir le rapport entre la méthode et les textes littéraires, en étudiant les différentes méthodes dans un ordre chronologique et en analysant la place que font ces différentes méthodologies aux textes littéraires

Différentes méthodologies ont apparues dans le champ de L'enseignement du français langue étrangère depuis le XIXème siècle. Elles se Succèdent en s'opposant ou en coexistant, ayant des principes différents ou, tout simplement, n'étant qu'une adaptation de telle ou telle ancienne méthodologie aux Nouveaux besoins de la société. Avant d'énumérerles différentes méthodologies, nous allons présenter le mécanisme qui aboutit à l'élaborationd'une nouvelle méthodologie :

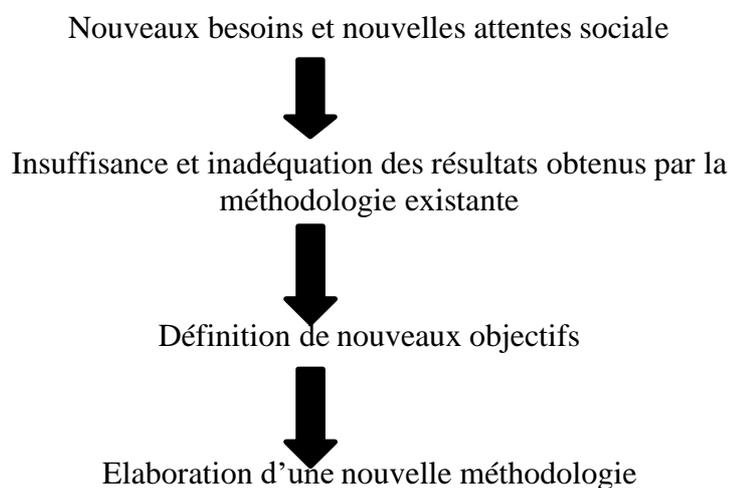


Figure: mécanisme de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie(Puren, 1988, p. 98)

Nous allons, donc, dans cette partie, introduire les différentes méthodologies dans la didactique du texte littéraire, en se référant à celles jugées dignes du statut de 'méthodologie indiquées dans le dictionnaire de didactique du français, en plus d'un survol sur l'éclectisme

Contemporain des méthodologies d'enseignement-apprentissage du FLE, en général et de la place de la didactique du texte littéraire dans les différentes méthodologies, en particulier.

III-1- Place du texte littéraire dans la méthode traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis, elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes, largement utilisée dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Elle était centrée sur l'écrit, la compétence orale était, donc, placée au second plan et ne consistait qu'en lecture des phrases traduites par les apprenants. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions retrouvées et étudiées dans des textes. Ces règles et exceptions pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant, le sens des textes importait moins que la forme littéraire, sans pour autant être totalement négligé. Par conséquent, la langue 'normée et de qualité était utilisée par les auteurs littéraires et devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants pour une acquisition adéquate de compétences linguistiques.

Cette méthodologie qui a connu son apogée entre 1829-1880 (Puren 1988, p.56) a bien évidemment connu des variations et des évolutions importantes, mais elle présente aussi certaines constances, entre autres la place centrale donnée au texte littéraire.

Au cours du premier tiers du XVIII^e siècle, le latin, supplanté par le français et les autres langues nationales européennes comme langue de communication, est alors devenu «*langue morte et simple discipline scolaire*» (Puren 1988, p. 27). Les finalités assignées à son enseignement ont évolué en conséquence : «*L'objectif pratique de l'enseignement du latin est ainsi progressivement supplanté par un objectif de formation esthétique, celui-ci venant s'ajouter sur l'objectif de formation morale qu'a imposé depuis le Moyen-âge le rôle historique prééminent joué par l'Eglise dans la création et le développement de l'instruction publique en France.*» (Puren 1988, p. 26). L'apprentissage du latin (et du grec) passe tout d'abord par une étape linguistique, où on entraîne les élèves à maîtriser les règles grammaticales de la langue grâce, notamment, à la pratique du thème. Puis l'étape suivante est plus axée sur la culture : sont alors proposés des exercices de version sur des morceaux choisis de grands auteurs. Enfin, l'étape finale de la formation se déroule dans la classe de rhétorique où les élèves apprennent la poésie et l'éloquence : «*Les élèves s'y consacrent à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des*

orateurs de la Rome antique.» (Puren 1988, p 20). C'est sur cette méthodologie d'apprentissage que se calque celle des langues vivantes. C. Puren, lorsqu'il étudie les

Instructions officielles qui régissent l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français montre bien que le texte littéraire y a pendant longtemps eu une place centrale. C'est dans ce sens que vont les Instructions officielles du 18 sept 1840 (citées par Puren 1988, p. 50) :

- La première année d'apprentissage doit être consacrée à la grammaire,
- La deuxième année voit l'introduction des textes littéraires (sous forme d'extraits choisis) et de l'exercice de version : «Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. On expliquera des auteurs de vers, aussi bien que des auteurs de prose. On préférera des auteurs qui permettent de perpétuelles comparaisons avec les écrivains de l'Antiquité. /.../On aura soin de choisir les morceaux les plus intéressants, sans s'astreindre à épuiser un livre entier.»(Ibid.)
- Enfin, pour la troisième période, l'enseignement prend un caractère littéraire nettement marqué : «Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande, en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des narrations composées par les élèves. Le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue.» (Ibid.)

On voit à travers cet exemple que la méthode traditionnelle fait de la littérature à la fois le moyen et la fin de l'enseignement des langues. Un entraînement à la traduction, de la langue de départ à la langue cible ou vice versa, est jugée l'exercice le plus approprié : le thème et la version littéraires sont privilégiés. Ils correspondent à la manière dont on concevait alors la compréhension d'une langue étrangère : «Jusqu'à la fin du XIXe siècle, en effet, la didactique des langues-cultures fonctionne en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on y considère que comprendre parfaitement une langue étrangère c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment faire un thème de même type. On pensait donc logiquement – par application du même principe de l'adéquation maximale fins - moyens – que pour enseigner une langue étrangère, il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.» (Puren 2002, p. 03). La nature de ces exercices renvoie aussi à la conception du sens du texte qui prévaut alors : nulle place à des significations plurielles, à des interprétations personnelles. La bonne traduction, comme le

souligne D. Coste, «porte témoignage d'un sens juste, accessible par la langue et susceptible d'être rendu, au plus près, dans une autre langue.» (Coste 1982, p. 63). La langue littéraire représente en outre la norme du bien parler (ou, plutôt, du bien écrire), un modèle que les apprenants doivent imiter. Thème et version sont en homologie avec les «objectifs sociaux de référence» (Puren, 2006b) de ces enseignements : leur visée est de rendre les apprenants capables de lire dans le texte les grands classiques littéraires écrits en langue cible. À cette époque où les voyages à l'étranger restent réservés à une élite sociale, la communication avec des allophones reste rare et n'est pas encore l'objectif privilégié des cours de langue.

Dans le cadre de cette méthodologie, les liens entre littérature et culture / civilisation sont extrêmement étroits : la littérature est la partie la plus éminente de la culture (au sens de *culture-cultivée*) et la connaissance de références littéraires est indissociable du capital culturel de l'élite intellectuelle et sociale : *«Une fois accomplies leurs humanités, les bacheliers se reconnaissaient entre eux et se distinguaient des autres plus par l'allusion littéraire et la connivence culturelle que par la connaissance grammaticale et l'agilité communicative : la littérature, c'est ce qu'on met en mémoire par petits bouts ; et la culture, c'est ce qui reste quand on n'a pas tout oublié de cette ingestion scolaire. Apprendre des langues autres (anciennes ou modernes) apparaît sous cet angle comme une manière d'accroître un capital culturel de références littéraires, valeur d'autant plus sûre, distinguée et distinctive qu'elle possède la rareté des devises étrangères de bon aloi.»* (Coste 1982, p. 60). Bien sûr, les textes littéraires sont aussi l'occasion de faire accéder les apprenants aux réalités de la civilisation française, avec lesquelles ils ont peu d'occasions d'être en contact direct. C. Puren souligne ainsi que la méthodologie traditionnelle correspond *«à une époque pré-médiatique, dans laquelle les documents de langue-culture étrangère sont rares, les plus disponibles étant les grands textes littéraires»* (Puren 2002, p. 02). Parmi les multiples réalités de la civilisation française que permet d'aborder la littérature, ce sont ses aspects intellectuels (histoire, beaux-arts, littérature), la culture de l'esprit, qui sont évidemment les plus valorisés. Mais là n'est pas la raison profonde de la prééminence des textes littéraires. Ils sont introduits, avant tout, dans une perspective humaniste. Ils sont vecteurs de civilisation, au sens universel du terme. Comme l'explique Émile Durkheim dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le "fonds commun de toute l'Humanité" que sont supposées constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas aux connaissances culturelles, mais à cette "culture générale" que l'Instruction du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique présente en ces termes : La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente à

l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure.» (Puren 2002, p. 03). Ils permettent une formation intellectuelle, esthétique et morale, «celle dite des Humanités, dont le noyau dur idéologique est constitué des trois valeurs étroitement reliées du Vrai, du Beau et du Bien» (Puren 1988, p. 53). En ce sens, elle est dépourvue de toute finalité pratique ou professionnelle : la culture à laquelle elle donne accès est celle de l'honnête homme, celle qui reste lorsque tout est oublié. Cette absence de visée pratique est d'ailleurs explicitement revendiquée à l'époque, comme en témoignent ces propos de V. Basch, qui expose ce que doit être l'enseignement scolaire : «L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. Nous faisons comprendre à nos enfants le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, non parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables, quand ils auront choisi quelque étude spéciale, de s'y appliquer avec fruit. L'Enseignement classique, dirais-je volontiers, nedoit rien viser mais rendre apte à tout.» (Basch «De l'enseignement des langues modernes», Revue universitaire, 1892, cité par Puren 1988, pp. 38-39). Or, dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère, on observe une confusion entre les deux acceptions - particulière et générale - du terme civilisation : celle-ci est rendue possible et légitimée par l'idéologie de l'époque qui fait, nous l'avons précédemment évoqué, de la civilisation française, et de ses Lumières, l'incarnation même de LA Civilisation, et d'un idéal qui se voudrait universel. Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, l'enseignement de la culture /civilisation se caractérise ainsi par une forte composante transculturelle (Puren, 2002) ; celle-ci permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'É. Durkheim appelait le «fonds commun d'humanité», qui sous-tend tout l'humanisme classique. Et c'est le texte littéraire qui est le support privilégié de ces valeurs universelles.

III-1-2- Place du texte littéraire dans la Méthode directe

Au moment même où la méthode traditionnelle atteint son apogée, dans le dernier tiers du XIXe siècle, de nombreux pédagogues en dénoncent l'inefficacité : délogée de toute visée pratique, elle ne permet pas réellement d'apprendre à parler les langues enseignées. Les critiques se concentrent sur la place privilégiée qui y est dévolue à la littérature et à son rôle. Dans toute l'Europe, rapports et instructions officielles n'ont de cesse de rappeler que l'oral doit (re)trouver une place plus importante dans les classes, que les langues vivantes n'ont pas être apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes. L'introduction trop précoce de la littérature est jugée inefficace et on conseille de ne l'introduire qu'à un stade suffisamment avancé de l'apprentissage. En France, les Instructions officielles (I.O.) du 13 sept 1890 rappelle que «l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire» et argumente ainsi en ce sens : «Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis avec sa maturité, sa liberté.» (cité par Puren 1988, p. 52). Les critiques trouvent leur prolongement et leur aboutissement dans l'instauration de la méthode directe qui, au tournant du XXe siècle, devient la méthodologie de référence dans de nombreux systèmes scolaires européens. En France, elle est imposée par les instructions officielles de 1901 et 1902 que C. Puren qualifie de «coup d'état pédagogique» (Puren, 1988, p. 106). Inspirée des principes de la méthode naturelle et des travaux des pédagogues allemands, elle correspond à une conception plus utilitaire de la langue, qui n'est plus envisagée comme «un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle» (I.O.1901, citées par Puren 1988, p. 68) mais comme un instrument de communication. Les objectifs formatifs et culturels de la méthode traditionnelle cèdent le pas à des objectifs plus pratiques. Ce changement de cap correspond de fait à une nouvelle demande sociale. L'époque voit en effet se multiplier les échanges économiques, marchands, politiques, touristiques, culturels (et, malheureusement aussi, militaires) entre pays, ce qui rend indispensable la formation d'une élite capable de s'exprimer dans plusieurs langues, et non plus seulement de connaître et traduire les textes de littérature étrangère :

«Au temps où nous vivons, au XXe siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et

aussi par la guerre font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères.» (discours de G. Leygues, 1904, cité par Puren 1988, p. 65).

- Le texte littéraire, pivot de la méthode traditionnelle, est l'un des points sur lesquels les évolutions méthodologiques initiées par les méthodes directes portent tout particulièrement. Les I.O. de 1902, que cite et commente C. Puren, témoignent de ces changements dans le contexte de l'enseignement scolaire français:

- Lors de la première période, le texte n'est que la reprise, le résumé de ce qui a été fait en classe. Des poésies peuvent être proposées en vue d'être apprises par cœur et récitées

- La seconde période a quant à elle «pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre», la finalité de l'apprentissage étant «/.. / de mettre /l'élève/ en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées en langue étrangère»). L'exercice privilégié y est la lecture expliquée, qui permet de comprendre le texte.

- La dernière période est censée amener l'apprenant à faire des lectures autonomes, en dehors de la classe, qui s'articulent avec des activités scolaires variées : «exposés, résumés de lecture, discussions».

On voit que le texte littéraire, s'il reste présent, voit sa place considérablement réévaluée. La langue étant pensée d'abord comme une réalité orale, les textes et la lecture ne constituent plus le socle de l'apprentissage. La langue de référence est aussi, désormais, une langue usuelle, et non plus littéraire. Le recours à l'idiome maternel dans la classe est prohibé et l'exercice de traduction devient caduc. On privilégie un contact direct avec les textes proposés, sans le truchement de la traduction en langue maternelle. Selon les instructions de 1908, «c'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes» (cité par Puren 1988, p. 121). Les dernières étapes de l'apprentissage, néanmoins, conservent une attention particulière au texte littéraire, qui est étudié selon un modèle se rapprochant de celui des enseignements de français langue maternelle, comme cela apparaît dans la manière dont A. Godart décrit la manière dont l'enseignant de langues conduit l'explication de texte : «Notre tâche sera par suite comparable à celle du professeur des classes enfantines et consistera à expliquer une page d'allemand ou d'anglais comme notre collègue expliquerait un texte français à des enfants de 7 ans. Mais peu à peu cette explication s'élèvera, le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période à devenir l'équivalent en langue étrangère du commentaire que le professeur de lettres fait d'une page de français moderne.» (A. Godart; «La Lecture

directe», Revue de l'enseignement des langues vivantes, 1903, cité par Puren 1988, p. 112) La lecture expliquée supplante la version et apparaît comme l'exercice emblématique des méthodologies, directe, puis active. Introduite en principe dès la seconde période, elle a été de fait pratiquée plus tardivement dans le cursus : le niveau atteint par les élèves et celui des enseignants restant dans l'ensemble insuffisant pour que ceux-ci puissent réaliser et ceux-là guider avec aisance les activités attendues. Elle correspond à une conversation sur le texte, une sorte de maïeutique (où s'exerce la méthode interrogative caractéristique de la méthode directe) : «Avec la méthode directe, la lecture s'affranchit résolument de la traduction. Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur un élève pourrait s'en passer. Et encore n'intervient-elle qu'exceptionnellement car si c'est directement par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. Loin donc d'être indispensable, la traduction tend à se supprimer d'elle-même ; et à sa place intervient la conversation dialoguée qui dans la méthode classique n'apparaissait que comme un prolongement, un luxe accessoire ; si bien qu'en dernière analyse, il y a complet renversement des termes qui constituent le travail de la lecture et, à la limite, élimination du second.» («La Lecture directe», Revue de l'enseignement des langues vivantes, 1903, cité par Puren 1988, pp. 92-93).

Ce passage de la traduction à l'explication de texte implique d'autres évolutions :

- La littérature n'est plus modèle à imiter mais un «objet d'étude».
- La démarche privilégiée est désormais synthétique et non plus analytique : on développe dans un premier temps une approche globale du texte («une recherche du thème du passage et de son plan» Puren, 1988, p. 101), même si cette lecture reste plus intuitive que celle qui sera préconisée quelques décennies plus tard dans le cadre de l'approche globale des textes.
- La lecture expliquée amène aussi l'apprenant à avoir une attitude plus active, une implication plus grande que les exercices de pastiche et d'imitation propres à la méthode traditionnelle.

III-1-3- Place du texte littéraire dans les méthodes audiovisuelles

L'expression «méthodes audiovisuelles» renvoie aux méthodes, dominantes dans l'enseignement-apprentissage du FLE à partir du milieu des années soixante, dont la caractéristique centrale est une «*intégration didactique autour du support visuel*» (Puren 1988, p.192). Elles donnent, en effet, la priorité à la communication parlée dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par « *simulation grâce à l'utilisation systématique des aides audiovisuelles : projection de bandes dessinées, associées à des dialogues enregistrés au magnétophone.*» (Rivenc, 1977, cité par Puren 1988, p.213). La méthodologie SGAV (structuro-globale-audio-visuelle) voit le jour au milieu des années cinquante. Des organismes comme le BELC ou le CREDIF ont joué un rôle central dans son élaboration et sa diffusion. Elle est en partie inspirée des expériences américaines où, dès les années quarante, méthode de l'armée et méthode audio-orale témoignent d'une volonté de se démarquer des pratiques d'enseignement traditionnelles des langues vivantes. Mais, elle présente aussi de nombreux points communs avec la méthode directe dont l'héritage est resté sensible dans le contexte scolaire français, aux premiers niveaux de l'apprentissage du moins : on peut considérer la méthode directe comme la matière première des concepteurs et expérimentateurs des premiers cours audiovisuels. (Rivenc, 1977, cité par Puren 1988, p.213). Elle est aussi influencée par les travaux menés à l'époque dans différents domaines des sciences humaines, principalement les théories de la psychologie behavioriste, de la linguistique structurale et distributionnelle.

Les méthodes audiovisuelles désacralisent la littérature et la font descendre de son piédestal. À partir des années soixante, elle va se retrouver évincée des supports d'apprentissage, selon Gruca (1996), pour des raisons qui font écho à celles qui ont été invoquées, quelques décennies auparavant, par les méthodologues directs. Ainsi, dans son *Introduction au Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, F. Debyser (1971) rappelle que l'enseignement du français langue vivante n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication.

La modernité pédagogique implique d'en finir avec les conceptions et les usages traditionnels dont le texte littéraire était l'épine dorsale.

Le profil des apprenants a, lui aussi, évolué : à côté d'un public scolaire pour lequel les objectifs formatifs pouvaient sembler les plus adaptés, apparaît un public d'adultes, dont les besoins sont ceux d'une langue de spécialité :

«L'explosion scolaire, la transformation du public adulte de plus en plus en quête d'une langue de spécialité, ont conduit les méthodologues à repousser hors de leurs aspirations la littérature-modèle.» (Bourdet, 1988, p.145).

Un autre facteur qui permet d'expliquer cet exil de la littérature est le retour à une conception de la langue comme réalité avant tout orale : la langue écrite n'est plus envisagée que comme une transposition de la langue parlée et son étude est repoussée à un second temps de l'apprentissage. Les textes littéraires suscitent moins l'intérêt des pédagogues : la majorité des travaux se concentre d'ailleurs, de manière générale, moins sur l'écrit que sur l'oral. La littérature apparaît aussi comme trop éloignée de l'usage quotidien de la langue qui est désormais visé. La sélection du lexique et de la grammaire ne se fait plus désormais dans les textes des grands auteurs, mais en fonction de leur fréquence d'emploi. Le modèle de langage que présentent les textes littéraires ne peut qu'induire l'apprenant en erreur, puisqu'ils présentent le plus souvent des éléments en décalage voire en contradiction avec la langue de tous les jours. Voilà pourquoi la langue usuelle doit rester le centre de l'étude d'une langue vivante, sans pour cela devenir une étude utilitaire et terre à terre, selon Bally (1951). On peut aussi voir des raisons idéologiques à cet exil de la littérature : D. Coste rappelle ainsi que «*la littérature, bien malgré elle, a eu partie liée avec certains fonctionnements sélectifs et élitistes de la tradition classique*» (Coste, 1982, p.65).

La conception de l'enseignement de la civilisation évolue elle aussi et contribue à cet exil de la littérature. Les méthodes audiovisuelles mettent en effet au premier plan la culture du quotidien, au détriment de la culture littéraire et la culture prend un sens moins restrictif : les années soixante voient reculer «les exigences d'un humanisme à peu près exclusivement littéraire devant celles d'une culture nouvelle où la communication et les échanges prennent beaucoup plus d'importance. Seules les langues mortes se satisferaient d'une conception classique, littéraire, de la culture. Enfin, cette éviction de la littérature de la classe de langue se produit à un moment où elle est elle-même en crise. D'une part, en effet, elle entre alors dans une véritable «ère du soupçon». Sa capacité à représenter le réel est mise en question, ce dont témoigne par exemple le Nouveau Roman. Comment, dès lors, pourrait-elle être utilisée au sein de la classe de langue comme miroir d'une société, d'une civilisation ? D'autre part, c'est sa valeur sociale elle-même qui est en butte à de nombreuses critiques : elle apparaît comme l'emblème d'un certain élitisme et, «enjeu cristallisateur», finit «sacrifiée sur l'autel de la démocratisation» (Argaud, 2001, p. 470).

III-1-3- Place du texte littéraire dans l'approche communicative

Les travaux d'I. Gruca montrent que c'est dans le sillage des travaux portant sur le niveau 2 à partir du début des années soixante-dix que commence à être menée une réflexion un peu plus poussée sur le texte littéraire et que sont effectuées certaines propositions allant dans le sens d'un renouvellement de son statut dans la classe de FLE. Les trois décennies suivantes vont être marquées par une relative réhabilitation du texte littéraire, réhabilitation qui n'est pas, cependant, sans ambiguïtés, ni incohérences. Les manuels et les pratiques de classe restant, semble-t-il en deçà du foisonnement des travaux théoriques. Dans le même temps, l'association du texte littéraire avec des objectifs culturels / civilisationnels prend un nouveau tour : les aspects qui prédominent semblent être d'une part l'assimilation du texte littéraire à un document authentique, ouvrant sur la culture française ou francophone (au sens anthropologique) et d'autre part, comme un lieu emblématique de l'interculturel.

En effet, Le texte littéraire était considéré comme document authentique, il s'agit d'une approche thématique et culturelle.

Cette période correspond à un retour des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, de manière générale, c'est *le travail de l'écrit* qui cesse d'être repoussé à un second temps de l'apprentissage. Les quatre habiletés (skills) qui composent la compétence de communication sont abordées simultanément : on ne «passe» plus à l'écrit après plusieurs dizaines d'heures de cours consacrées exclusivement à l'oral comme le préconisaient les méthodes SGAV. Les manuels conçus à cette époque proposent donc un certain nombre de documents écrits (et parmi eux des textes littéraires) dès le niveau 1.

Par ailleurs, une prise en compte plus précise des différents publics et de leurs besoins spécifiques conduit les maisons d'éditions à publier de nombreux matériaux complémentaires, ciblés sur tel ou tel aspect de l'apprentissage : là aussi, on voit se multiplier, dans les années quatre-vingt, des manuels exclusivement dédiés à l'étude de la littérature, répondant à la demande de certaines catégories d'apprenants.

Mais, comme le met en évidence I. Gruca, c'est essentiellement en tant que *document authentique* que le texte littéraire fait son retour dans la classe de langue. Il est placé à côté d'articles de journaux, d'affiches publicitaires ou de messages radiophoniques, dans ce vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones. C'est alors une approche thématique et culturelle du texte littéraire qui est privilégiée, approche qui fait écho sur de nombreux points aux propositions de la méthode directe. Il n'est

plus choisi «*en fonction des exemples auxquels il peut donner naissance mais pour les diverses informations qu'il intègre*» (Gruca, 1993, p.422). Il ouvre une porte sur de nombreux aspects de la réalité quotidienne française, sur les manières de vivre et de penser des Français

: «*Les documents authentiques, mais avec eux /../ les textes littéraires contiennent un grand nombre de références extra linguistiques et de connotations propres à la civilisation étrangère : il sont donc particulièrement appropriés pour indiquer les spécificités culturelles des situations langagières qu'on propose aux apprenants.*» (Gruca, 1993, p. 478). Il est aussi «*susceptible de présenter et d'approfondir les grands problèmes qui ont partout et toujours inquiété les hommes*» (Gruca 1993, p. 213). Il illustre la manière dont les Français envisagent, de manière spécifique, certaines thématiques universelles (l'amour, la mort etc ...). Une démarche pédagogique comme celle que préconise D. Coste (1971) est emblématique du traitement réservé au texte littéraire dans cette optique. Il propose en effet d'aborder tout thème de civilisation en trois étapes :

- Tout d'abord, des témoignages individuels de Français permettent de le découvrir
- Puis, dans un second temps on propose des «opinions et commentaires» sur ce même thème
- Enfin, dans un troisième temps, des textes plus complexes permettent d'engager une réflexion plus poussée à son propos : c'est à cette ultime étape que les textes littéraires seront privilégiés.

Toutefois, utiliser le texte littéraire comme un «document de civilisation» conduit à l'aligner plus ou moins sur d'autres types de textes écrits. Et cela peut contribuer à le banaliser, comme le déplorent M.-A. Albert et M. Souchon :

«*Les textes littéraires sont devenus aujourd'hui des "documents de langue" parmi d'autres, tout particulièrement dans les méthodes de français langue étrangère. Ils apparaissent avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces ou autres fiches d'état civil, afin d'"exemplifier" les variétés d'écrits circulant dans la société française.*» (Albert et Souchon 2000, p. 9)

De fait, de nombreux manuels l'introduisent sans réellement prendre en compte ses spécificités, le plus souvent pour travailler la compréhension écrite, dans le cadre d'une démarche de lecture globale «*qui n'est pas faite pour faciliter l'interprétation ni l'explication*» (Gruca 1993, p. 493)

En outre, les marques formelles qui le caractérisent sont fréquemment gommées, les indications relatives à l'auteur, au contexte de l'extrait restent souvent minimales. Pour I. Gruca : «*Cette décontextualisation, poussée ainsi à l'extrême, est pernicieuse d'autant plus*

que la littérature est morcelée : entièrement déconnectés, privés d'un minimum de références historiques et esthétiques, les fragments littéraires, juxtaposés ou reliés par une thématique, ne sont qu'un prétexte pour développer une seule compétence, à savoir la compréhension entièrement détachée de son support.» (Gruca 1993, p. 495)

III-1-5- L'éclectisme

Néanmoins, malgré cette utilisation fréquente du texte littéraire comme document de civilisation, on peut remarquer avec I. Gruca que ce retour en force de la littérature se fait sans réelle cohérence méthodologique, un peu comme s'il n'avait jamais été pensé en tant que tel : *«Qu'ils soient concentrés dans des rubriques régulières ou dispersés au gré des leçons, les textes littéraires sont toujours admis et utilisés mais non vraiment justifiés.»* (Gruca 1993, p. 492). De manière emblématique, d'ailleurs, plusieurs guides pédagogiques et ouvrages d'introduction à la didactique du FLE publiés à l'époque la passent sous silence, comme si la formation des enseignants n'avait pas à l'aborder de manière prioritaire.

Ainsi, il semble que l'on ne puisse définir que «de manière négative» et «par opposition au passé» la place et la fonction du texte littéraire dans les manuels communicatifs : «/Il/ ne sert plus de motif à des manipulations grammaticales ou lexicales ou de corpus de difficulté à fin d'apprentissage linguistique ;

/ses/ stratégies d'exploitation ne conduisent plus vers les exercices que connaissent les lycéens français /comme/ l'explication de texte ;

/il/ n'est plus un prétexte à culture et ne se présente plus sous la forme d'un florilège que tout francisant devrait avoir lu.» (Gruca 1993, p. 493)

En outre, à cette définition «en creux», on peut ajouter le constat d'une certaine incohérence de son traitement, qui se renforce encore, sans nul doute, dans les années quatre-vingt-dix. Pendant cette période, en effet, les approches communicatives connaissent des réaménagements conséquents et semblent entrer dans ce que C. Puren nomme une phase de désystématisation (1993). Que l'on y voie la manifestation du paradigme de la diversité (Puren), ou la perpétuation d'une méthodologie «ordinaire», «voie basse» de l'approche communicative (Beacco 2000), cet éclectisme se caractérise par une plus grande hétérogénéité des pratiques et des références, une absence de cohérence globale.

Reviennent notamment sur le devant de la scène des pratiques plus traditionnelles, dans les domaines de l'enseignement de la grammaire ou du lexique, mais aussi dans celui de la littérature. L'analyse de manuels parus entre le milieu des années quatre-vingt et le début

des années quatre-vingt-dix amène ainsi I. Gruca à faire ce constat : «*l'absence de régularité et de systématisation aussi bien en ce qui concerne les textes littéraires que leur exploitation témoigne d'une méthodologie peu cohérente face au texte littéraire malgré quelques démarches pédagogiques originales*» (Gruca 1993, p. 414). C'est ce «paradigme de la diversité» qui permet d'expliquer la difficulté que l'on rencontre à trouver une ligne directrice claire aux options didactiques et aux choix pédagogiques des vingt dernières années, plus encore que l'absence de recul que l'on peut avoir sur cette période contemporaine.

Et le bilan que trace I. Gruca des choix relatifs à la littérature dans les manuels de cette génération témoigne de ces approches à la fois variées et contradictoires, de ces multiples incohérences :

- Présence ou absence totale de texte d'une méthode à l'autre, chaos à l'intérieur d'une même série méthodologique : apparition brutale du texte littéraire, généralement au niveau 3.
- cantonnement aux morceaux choisis, généralement très courts ;
- pas de textes "longs" ou "de groupement de textes" ;
- oubli quasi généralisé de la littérature francophone ;
- exploitation du littéraire sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation de communication;
- incohérence au niveau de l'appareil pédagogique ;
- absence de véritable articulation lecture-écriture ou de réelle application des ateliers d'écriture ;
- amnésie dans le questionnaire quant aux théories, notamment linguistiques /.../ (cf. typologie des textes, linguistique textuelle *etc.*) ou quant aux théories sur l'intertextualité qui pourraient mettre en relief l'interculturalité du phénomène ;
- absence totale d'activité de réflexion sur les possibles de la langue et sur tous les phénomènes qui assurent la littérarité d'un texte de fiction par opposition aux autres types d'écrits ;
- pas d'outil pour permettre l'autonomisation de l'entrée en littérature.» (Gruca 2002, p. 379).

Un autre élément récurrent dans la didactique du texte littéraire qui se dessine au début des années quatre-vingt-dix : la volonté de diversifier les corpus proposés à la classe. Cette ouverture se manifeste de différentes manières :

- On propose d'ouvrir les classes et les manuels à la poésie, au théâtre, là où les textes

narratifs restent sur-représentés.

- On dénonce les inconvénients des extraits, forme sous laquelle est traditionnellement travaillé le texte littéraire ; des propositions mettent l'accent sur l'intérêt de travailler des textes intégraux. F. Cicurel propose une méthodologie de la nouvelle dans la classe de langue; M. Naturel préconise de travailler sur des œuvres intégrales pour que les apprenants *«puissent mener de façon active et personnelle une lecture transversale de l'œuvre»* (Naturel 1995, p.143).
- On ne se cantonne plus à la littérature «patrimoniaire» : sont proposés des textes très contemporains, en phase avec l'actualité. La classe s'ouvre aussi à des productions jusque là minorées : la BD, la littérature de jeunesse, les romans policiers, populaires ... La «littérature en vient à être considérée comme un ensemble pluriel et non plus comme « bloc étanche» (Poletti, 1988, p. 124).
- On diversifie aussi les supports : le texte littéraire n'est plus uniquement un texte. Il passe par la lecture à haute voix, le chant, l'image ... Le conte, le théâtre sont des genres qui permettent ce type d'entrée dans la littérature.
- On ouvre les frontières géographiques à des textes écrits en dehors de l'hexagone, en langue française, mais aussi dans d'autres langues, en proposant de travailler dans une perspective comparatiste et /ou en s'interrogeant sur la question de la traduction des textes littéraires.
- Enfin, là où le texte littéraire était réservé à la dernière marche de l'apprentissage, on réfléchit à la possibilité de l'introduire aux niveaux débutants. Ainsi, après avoir avancé un certain nombre de propositions dans son article «Des usages de la littérature en classe de langue», J. Peytard conclut par exemple sur ces mots :

«Ainsi exposée, cette démarche paraît s'adresser à des étudiants de niveau 3. En fait, dès le début de l'apprentissage du français (FLE), le texte littéraire peut être exploité, dans cette "ambiance sémiotique", où il n'est ni "réservoir" ni "objet de communion", mais lieu de littérarité - c'est-à-dire d'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre.» (Peytard 1988, p. 17)

III-1-6- Intertextualité, transcodage et traductions

Les travaux portant sur l'intertextualité sont eux aussi mis à contribution : M.-C. Albert et M. Souchon disent par exemple «s'intéresser à la variation des textes à partir des différents types de relation que les textes entretiennent entre eux» (Albert et Souchon, 2000, p. 153). Pour M. Naturel, c'est même l'approche qui doit prédominer, même si «une pluralité de

perspectives» reste nécessaire (Naturel 1995, p. 20). On propose ainsi de mettre des textes en réseau, de rapprocher et de confronter des textes relevant du même genre (les contes par exemple), ou bien les manières dont un même thème, un même personnage sont repris à travers le temps et les œuvres.

Autre forme de mise en relation qui retient l'attention des didacticiens, le travail sur le transcodage. Les réécritures, adaptations au cinéma, en bande dessinée, permettent justement de coupler lecture littéraire et travail de l'image, de l'audio, de la vidéo : la littérature trouve ainsi écho «dans d'autres formes artistiques» (Naturel 1995, p. 41). Le travail sur la traduction littéraire, enfin, nous semble être un autre aspect de ces transpositions du texte auxquelles la didactique s'intéresse depuis la fin des années quatre-vingt.

Aussi, l'attention portée à la communication et à la réception littéraire, l'implication du sujet lecteur, l'intérêt pour les jeux de langue, les invariants (thématiques ou formels) des textes sont autant d'éléments qui expliquent la présence de nombreuses propositions articulant lecture et écriture. Voici par exemple ce qu'intiment M. Souchon et M.C. Albert aux lecteurs et aux apprenants-lecteurs :

«Deviens, lecteur, le scripteur que tu es en puissance, si tu veux davantage comprendre et du coup mieux réussir l'acte même auquel tu prétends.» (Albert et Souchon 2000, p. 60). Dans un article au titre évocateur, «Lire pour écrire», D. Bertrand et F. Ploquin suggèrent ainsi *«un va-et-vient constant entre l'analyse et la production, sous la forme alternée d'observations ponctuelles, d'esquisses de pastiches et de micro rédactions. Du même coup, lecture et écriture se trouvent étroitement solidarisées et ces activités souvent disjointes dans les pratiques scolaires s'appellent et se motivent réciproquement»* (Bertrand et Ploquin 1988, p. 123).

De même A. Séoud consacre un chapitre entier à un véritable plaidoyer «pour une lecture - écriture ou pour une didactique de la créativité littéraire» (1997, p. 159) :

«Il ne s'agit pas forcément, bien sûr, de viser à produire des écrivains ou à ne produire que des écrivains /.../ mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire /.../ Apprendre à écrire, donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au "plaisir du texte", qui est non seulement un plaisir de lire, mais aussi d'écrire et de dire.» (Séoud 1997, p. 162). Les raisons de ce passage à l'écriture sont multiples : il «favorise la réflexion sur le langage», «désacralise le texte littéraire» (Albert et Souchon 2000, pp. 61-62), permet aux apprenants d'expérimenter de l'intérieur les modèles textuels observés, instaure un véritable «dialogue» avec le texte lu, donnant

l'occasion à l'apprenant de lui répondre, sous une forme qui peut d'ailleurs être très variée. Enfin, les années quatre-vingt-dix voient se multiplier les propositions de considérer le texte littéraire comme un lieu

- De découverte d'une culture qui y est «mise en texte» (ou cultures qui y sont mises en textes)
- de dialogue entre cette culture (ou ces cultures) et celle de l'apprenant (celles de l'apprenant).

III-1-7- Place du texte littéraire dans l'approche actionnelle

L'année 2001 correspond à une nouvelle étape marquante dans l'histoire des méthodologies. En effet, c'est à cette date qu'est publié le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (pour ses versions anglaise et française du moins). Ce document, fruit des travaux du Conseil de l'Europe, est conçu comme un instrument qui «*en fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes /.../ améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes*» (Conseil de l'Europe 2001, p. 9). Le Cadre se présente comme un outil susceptible d'aider les professionnels des langues, mais se refuse cependant à leur dicter leur choix et leurs conduites. Ses concepteurs insistent sur le fait qu'il n'impose aucune méthodologie, puisque, justement, il est suffisamment souple et ouvert pour être adapté à toutes sortes de situations. Il peut être modifié, évoluer en fonction des attentes de ceux qui l'utilisent, «*n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation*» (Conseil de l'Europe 2001, p. 13). Pourtant, sa publication, au moment où s'essouffent les approches communicatives, marque l'avènement d'un nouveau paradigme didactique. Sur ce point, deux manières de lire et d'envisager le Cadre s'opposent. La première, dont C. Puren peut être considéré comme le représentant emblématique, considère qu'il existe une franche rupture entre les positions du Cadre et les approches communicatives, auxquelles a désormais succédé ce qu'il désigne, reprenant une expression utilisée par les concepteurs du Cadre, eux-mêmes, - comme la «*perspective actionnelle*». La seconde, qui s'exprime notamment dans les travaux de J.C. Beacco (qui a participé aux travaux du Conseil de l'Europe), voit plutôt dans le Cadre l'expression d'une version «haute» de l'approche communicative. Celle-ci tendait «*à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompaient*» (Beacco 2007, p. 7) et le Cadre opère un retour à ses fondamentaux. Pour C. Puren, donc, le CECR amorce une sortie de l'approche

communicative et correspond à une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues : *«La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.»* (Conseil de l'Europe 2001, p. 15).

Cet extrait, qu'il cite et commente dans nombre de ses travaux, exprime de manière synthétique ce qui est le «cœur» de la perspective actionnelle. Les «décrochages» (Puren 2006, p. 38) entre celle-ci et l'approche communicative se jouent sur un certain nombre de points. Tout d'abord, là où l'approche communicative envisageait un «agir sur l'autre» par la langue, la perspective actionnelle vise un «agir avec l'autre» où les actes de parole sont subordonnés à des objectifs sociaux plus larges. Ainsi, les tâches que doit accomplir l'apprenant, considéré comme un acteur social, ne sont plus uniquement langagières : l'action prend le pas sur la communication.

De manière plus large, la perspective actionnelle s'inscrit dans un contexte où l'apprentissage des langues se voit associé à un «*nouvel objectif social*», lié «à la poursuite du projet d'intégration européenne» (Puren 2004, p. 7). Là où l'approche communicative préparait plutôt un touriste à prendre contact de manière ponctuelle et «initiale» avec des allophones, la perspective actionnelle se propose de «*préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs de différentes langues- cultures*» - ce qui impose qu'ils partagent des «*conceptions de l'action commune*» (Puren 2004, p. 7). La simulation était le cœur de l'approche communicative, l'orientation projet est celui de la perspective actionnelle. Une nouvelle conception du rapport entre la classe et le monde en découle : «*Au lieu de s'ingénier à représenter le monde de manière fictive dans la classe ou à sortir la classe dans le monde, on s'arrange pour que celle-ci fasse désormais partie du monde.*» (Luscher, 2009, p. 2)

Quelle est la place et la fonction de la littérature dans cette nouvelle configuration méthodologique ?

Dans un premier temps, si l'on examine le CECR, on voit qu'il est assez peu loquace sur la question (comme il l'est, de manière générale, sur celle des supports). Aucun développement conséquent n'y est consacré à la littérature : on ne relève d'ailleurs que 25

occurrences des termes «littéraire» ou «littérature». Le développement le plus long relatif à ce sujet prend place lorsque les concepteurs du Cadre présentent ce qu'ils entendent par utilisation *esthétique ou poétique* de la langue (versus : *domaine privé, public, éducationnel, professionnel, utilisation ludique*). *«L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle /.../ Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. 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 ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.» (Jacquin , 2010, p. 165). Le propos est ambigu : on reconnaît au texte littéraire un rôle capital, tout en semblant le reléguer dans une tradition qui se conjugue au passé ; on concède que le traitement qui lui est réservé semble «cavalier» (et l'on assure qu'il n'en est rien) ce que rien dans le Cadre lui-même ne vient corroborer. La position adoptée semble de prime abord plutôt classique : la littérature est envisagée dans sa dimension patrimoniale (même si c'est à l'échelle européenne et non plus nationale). De nombreuses finalités sont évoquées, mais les plus nombreuses renvoient à une conception plutôt humaniste de la lecture. En outre, les différents descripteurs du Cadre évoquent les textes littéraires aux niveaux les plus avancés (à partir du niveau B2) : ils sont renvoyés à la fonction de «récompense» au dernier stade de l'apprentissage, pour les élèves des niveaux les plus avancés (régression, donc, par rapport aux propositions de l'ère communicative). Ainsi le descripteur de la compréhension générale de l'écrit indique que le locuteur de niveau C2 « peut 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» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 57). On voit par la même occasion que la littérature est associée à des registres «marqués» de la langue (qu'ils soient formels ou familiers) ; « La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents en particulier des romans.» (Conseil de l'Europe 2001, p. 94). Néanmoins, cet alignement sur une conception plutôt apparemment traditionnelle de la littérature va de pair, paradoxalement, avec une forme de

banalisation, ou du moins l'absence de considérations spécifiques associées aux textes littéraires. Ceux-ci sont par exemple, à plusieurs reprises, mentionnés dans des listes mêlant différents types de support, mis sur le même plan que les magazines, journaux, modes d'emploi, et autres brochures et prospectus. De la même manière, littérature légitimée et paralittérature (ou formes en voie de légitimation) - comptines, chansons du patrimoine, bandes dessinées... - sont mêlées sans distinction. Par ailleurs, on note aussi la volonté du Cadre de ne pas associer le texte littéraire à la seule compétence de compréhension écrite. Il n'est pas seulement texte à lire, mais aussi texte à dire ou à écouter). Le théâtre, art «total», est d'ailleurs le genre mentionné le plus souvent dans le Cadre (14 occurrences). Une place est aussi accordée aux activités de production qui peuvent s'articuler avec la lecture, ainsi qu'aux activités de médiation (du type traduction).

Une approche actionnelle du texte littéraire ?

On le voit donc, la présence du texte littéraire dans le CECR est à la fois discrète et sans grande cohérence : il semble être un élément qui n'a pas été réellement *pensé* par les concepteurs du *Cadre*. La lecture littéraire semble d'ailleurs présenter certaines incompatibilités avec la logique propre au CECR et à la perspective actionnelle. On ne peut que constater, par exemple, la difficulté « *d'opérationnaliser l'évaluation de la compétence littéraire sous forme de descripteurs standardisés* » (Jacquin 2010, p.165). Ou bien s'interroger sur la place qui peut être dévolue à la littérature dans une configuration méthodologique en lien avec les conceptions managériales, dont l'«agir d'usage» (Puren 2006a, p. 5) visé n'a plus rien à voir avec la formation d'esprits lettrés.

Néanmoins, plusieurs articles sont parus depuis 2001 pour essayer, justement, d'articuler le Cadre et la perspective actionnelle à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue. Certains, au-delà de tout applicationnisme du Cadre et profitant de la plasticité de cette méthodologie émergente essaient d'envisager si cette nouvelle donne peut être une occasion de repenser la place de la littérature (et de sortir des contradictions de l'ère communicative). Parmi quelques-unes des pistes qui se dessinent pour ces nouvelles approches «actionnelles» du texte littéraire, on pourra mentionner au premier chef : les propositions faites pour intégrer le texte littéraire avec la pédagogie de projet. C. Puren associe ainsi la littérature avec un «faire social réel authentique» et donne comme exemple de projets :

- les représentations de pièces de théâtre, les lectures publiques de poèmes.
- la constitution de «dossiers de civilisation» où peuvent être intégrés des documents littéraires, «dans le cadre de projets par les élèves eux-mêmes (avec éventuellement des

collaborations d'autres élèves dans d'autres pays)», qui «donnent lieu à exposé en classe et publication sur le Web».

- l'animation d'ateliers d'écriture, dans la lignée de la pédagogie Freinet «dans lesquels les élèves produisent et publient collectivement des recueils de nouvelles ou de poèmes». Internet permettant «d'assurer un élargissement des collaborations au-delà des seuls élèves de la classe, et la diffusion des productions des élèves au moyen de la publication sur le Web» (Puren 2006a, p. 11).

D'autre part, il offre la piste d'un «*faire social simulé*» associant pédagogie du projet et simulation. Par exemple, un projet, «supposé être présenté à un éditeur, d'édition illustrée d'une nouvelle : les élèves devraient pour cela chercher et sélectionner les différentes illustrations, et se mettre d'accord entre eux pour réaliser le montage correspondant à la dimension interdisciplinaire publication finale sur Internet» (Puren 2006a, p. 12). Ces propositions, qui intègrent le texte littéraire dans des projets plus vastes, ne sont pas fondamentalement nouvelles. Elles ne sont pas initiées par la perspective actionnelle et renvoient souvent à des pratiques préexistantes. Mais on voit qu'elles présentent certaines constances :

- la lecture y est régulièrement articulée à la production, en lien avec le travail intégré des différentes compétences favorisé par le *Cadre* ;
- les outils de lecture, d'analyse des textes peuvent être travaillés, mais le plus souvent sont relégués en amont, pour «passer à l'action» ;
- l'accent est mis sur la dimension subjective de la lecture : ce sont des sujets lecteurs qui se retrouvent impliqués dans ces projets autour des textes ;
- la lecture est aussi intersubjective : mise en commun, partagée, discutée, soumise à divers protocoles de socialisation ;
- enfin, les projets mettent souvent à contribution d'autres types de médias (audio, vidéo, internet ...) et empruntent souvent la voie de l'intersémiotité.

En marge de cette orientation-projet fortement dominante, on assiste aussi à la réhabilitation d'une certaine approche traditionnelle du texte littéraire. Un «faire scolaire» comme l'explication de texte (re)trouve ici sa place, non seulement pour des raisons pratiques et pragmatiques (C. Puren souligne que l'activité est peu coûteuse en moyen, en temps de préparation, au vu de sa rentabilité en terme d'apprentissage), mais aussi en raison de la pertinence des objectifs sociaux qui y sont associés. Il reste en effet nécessaire, aujourd'hui encore, «de former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance

avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision,...).» (Puren 2006a 7) mais aussi :

«/.../ de futurs professionnels et des citoyens capables d'aborder sous des perspectives différentes des documents non immédiatement transparents et ouverts à des interprétations multiples, et qui soient capables de se concentrer pendant un certain temps sur leur étude approfondie.» (Puren 2006a, p. 13)

Certaines suggestions vont aussi dans le sens d'une adaptation des descripteurs de compétences du Cadre au cas particulier des textes littéraires. Pour Burwitz Melzer (2007, cité par Jacquin 2010, p. 165) le Cadre fournit « *un modèle qui permet de penser une progression à l'intérieur du domaine culture-littérature dès le début de l'apprentissage* » (choix de textes et dispositifs didactiques). On voit aussi que le *Cadre* fournit à C. Puren l'occasion de formaliser une analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires, en élaborant une typologie des consignes de tâches.

Enfin, la «compétence de médiation» et l'objectif de compétence plurilingue et pluriculturelle présents dans le *Cadre* ouvrent sur des possibilités d'activités «faisant appel simultanément à la langue-culture / littérature maternelle des élèves et à d'autres langues- cultures / littératures étrangères» (Puren, 2006a), où le texte littéraire joue un rôle de médiateur (langagier et / ou culturel).