

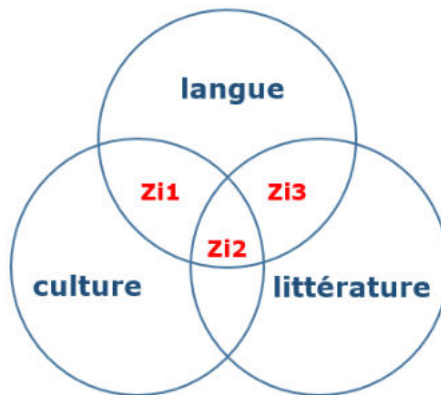
Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle

Christian PUREN ⁽¹⁾

Introduction

La complexité de la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues en milieu scolaire tient en particulier à ce qu'elle recouvre trois domaines d'activité – la langue, la culture et la littérature – qui sont à la fois spécifiques – chacun a sa cohérence et relève de problèmes particuliers de description et d'enseignement-apprentissage – et fortement interreliés.

Le schéma de la page suivante modélise les différentes intersections possibles entre ces trois domaines dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues :



Zi = zone d'intersection
Zi1 = langue-culture
Zi2 = langue-culture-littérature
Zi3 = langue-littérature

⁽¹⁾ Université de Saint Etienne, France.

Deux conceptions extrêmes opposées

Dans la méthodologie traditionnelle, dominante dans l'enseignement scolaire français jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, la culture était étroitement liée à la littérature parce le noyau dur de la philosophie humaniste de l'époque postulait l'indissociabilité entre le *Beau* (la littérature développerait le mieux la culture personnelle de par sa visée esthétique), le *Vrai* (la littérature donnerait la vision la plus exacte et approfondie de la réalité de la culture du pays) et le *Bien* (la littérature assurerait la diffusion la plus efficace des valeurs supposées universelles de la culture humaniste). La langue était tout aussi étroitement liée à la littérature, qui en constituait le modèle idéal. Le grand pédagogue français Charles Rollin écrit dans son *Traité des études* de 1726 : « Les auteurs sont comme un dictionnaire vivant et une grammaire parlante, où l'on apprend par l'expérience même la force et le véritable usage des mots, des phrases et des règles de la syntaxe » (T. 1, p. 161). L'enseignement humaniste des langues vivantes étrangères en milieu scolaire reliait ainsi très fortement entre eux les trois domaines de la langue, de la culture et de la littérature dans la zone d'intersection centrale (Zi2) du modèle *supra*.

La première et la plus importante révolution dans l'enseignement des langues, celle de la méthodologie directe des années 1900, va se réaliser initialement en opposition radicale à cette conception traditionnelle de l'enseignement intégré des trois domaines. Voici ce qu'écrit l'auteur de la première grande instruction directe, la *Circulaire relative à l'enseignement des langues* du 15 novembre 1901 :

« Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire

un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle ».

Dans les premières années de l'apprentissage tels que le conçoivent les méthodologues directs au début des années 1900, ce sont ainsi toutes les spécificités culturelles du pays étranger qui sont écartées en même temps que la littérature, au profit de textes fabriqués sur des « centres d'intérêt » tels que les connaissent les élèves dans leur propre pays : la salle de classe, la cour de récréation, la maison paternelle, le village, les travaux des champs, les saisons, etc. Le choix de ces contenus, empruntés à l'époque aux « centres d'intérêt » de l'enseignement du français langue maternelle, sont une manière, en quelque sorte, de « neutraliser » le domaine culturel pour concentrer l'effort des élèves sur l'apprentissage de la langue, et faciliter cet apprentissage en évitant les incompréhensions culturelles.

Dès 1906 cependant, année où les premiers élèves ayant commencé leur scolarité avec la méthodologie directe arrivent en second cycle, le problème de la place et de la fonction de la littérature se repose avec la nouvelle question qui émerge alors fatalement : sur quels contenus culturels faire travailler les élèves en langue étrangère une fois qu'ils ont acquis le niveau suffisant pour que la langue ne soit plus seulement un objectif, mais un moyen d'apprentissage ? Le méthodologue direct Adrien Godart avait devancé la question dès 1902, et avancé les réponses qui seront effectivement données, dans une brillante conférence portant sur la « lecture directe » des textes littéraires (Godart, 1903, p. 471-486)¹.

Trois modèles d'analyse

La problématique de la place et du statut de la littérature dans l'enseignement scolaire des langues étrangères peut ainsi être appréhendée au moyen de trois modèles combinés :

1) Les types d'intersections entre les trois domaines de la langue, de la culture et de la littérature (cf. le schéma *supra*)

¹ En raison de l'importance historique de cette conférence, dont je reparlerai plus avant, j'en ai reproduit le texte *in extenso* sur mon site : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/, 11 p.

2) Les deux conceptions extrêmes (a) et (b), que je viens de présenter successivement ci-dessus, et les différents positionnements possibles sur le continuum entre ces deux bornes :

(a) L'enseignement-apprentissage de la langue au service d'une lecture en classe des textes littéraires, dans une visée de formation immédiate à la culture humaniste².

(b) L'enseignement-apprentissage scolaire de la langue dans une visée « pratique » (nous dirions maintenant « fonctionnelle ») : la maîtrise effective de la langue pourra servir plus tard le « lettré » pour son étude des textes littéraires, mais ce n'est pas ce seul usage futur que vise l'enseignement-apprentissage scolaire de la langue, et surtout ce n'est pas en fonction de la lecture scolaire des textes littéraires qu'est conçue la méthodologie de l'enseignement des langues. La première instruction officielle qui rompt brutalement avec la méthodologie traditionnelle est celle du 13 septembre 1890, qui pose le principe de base de l'autonomie de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères par rapport à la littérature en ces termes : « Une langue s'apprend pour elle-même et par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ».

3) La progression entre le début et la fin du cursus scolaire

L'enseignement prioritaire de la langue s'impose et se met en œuvre aisément dans les premières années d'apprentissage au moyen de textes fabriqués sur des contenus culturels soit spécifiques au pays des élèves, soit communs à leur pays et au pays étranger, tels que ceux relevant de situations de la vie quotidienne de jeunes étrangers de l'âge des élèves, ou portant sur des thèmes internationaux (par exemple les sciences et les techniques, au début du XX^{ème} siècle ; actuellement l'écologie, le commerce équitable, le tourisme, la démocratie, etc.).

² Dans le texte de l'instruction de 1901, on voit qu'à la formation culturelle (cf. la « culture littéraire ») s'ajoute la formation intellectuelle (la « gymnastique intellectuelle »). La méthodologie correspondante, dite « traditionnelle », est appelé aussi très justement « méthodologie grammaire-traduction », l'apprentissage et l'application réflexifs de la grammaire étant censés y assurer la formation intellectuelle, et la traduction, l'accès à la compréhension des textes littéraires.

Par contre, l'enseignement-apprentissage de la culture par les textes littéraires s'impose de plus en plus fortement au fur et à mesure que les élèves avancent dans la maîtrise pratique de la langue, en particulier parce que l'on considère alors que la littérature permet de relancer la motivation des élèves et d'approfondir la connaissance de la culture étrangère : ce sont en tout cas les deux motifs avancés par un enseignant de langue, Beaujeu, au cours d'une table-ronde organisée le 2 mai 1907 par l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes, exprimant une position certainement très partagée alors par les enseignants de langues en lycée :

« Il est arrivé que la leçon de choses a envahi le second cycle. La leçon de choses usuelle y est devenue la leçon de choses géographique ou technique et l'on ne voit pas bien ce que la culture des élèves a gagné à ce réalisme trop purement descriptif et verbal. Il faut remettre les Realien³, dont on a abusé, à leur vraie place. Nous ne saurions nous résigner au rôle de simples "montreurs". Il est entendu que nous devons enseigner aux élèves la civilisation du pays dont ils apprennent la langue, mais il est temps de se demander s'il n'y a pas dans cette civilisation **des objets plus intéressants et surtout plus éducatifs** que les réalités matérielles ou la vie extérieure du peuple étranger. Or la littérature nous apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation "intérieure" qu'il s'agit d'atteindre (p. 281, je souligne) » (Beaujeu, 1907, p. 279-286).

Cette progression vers une prise en compte de plus en plus importante d'un enseignement-apprentissage de la culture par les textes littéraires est présentée ainsi par Adrien Godart dans sa conférence citée *supra* :

« Après les années de lent apprentissage, viendront les années de libre curiosité. Dans la troisième période, l'élève s'affranchira de la discipline étroite des débuts et son initiative, qui s'exerçait autrefois par la confection des préparations, s'affirmera par la lecture personnelle, qui donnera la mesure de son zèle. Le bon élève était autrefois le fort en thème. Ce sera désormais le grand liseur. Souhaitons d'avoir le plus tôt des classes de grands liseurs. Ce sera la meilleure preuve de la valeur de la méthode et, en même temps, le plus sûr moyen de prolonger notre enseignement

³ Les « réalités matérielles », dans la terminologie des méthodologues allemands de l'époque.

au-delà de l'étude utilitaire de la langue pratique et d'en faire, par l'étendue et la variété de la lecture, un véritable enseignement de haute culture ».

Il est possible de schématiser l'ensemble de la progression qu'il propose de la manière suivante :

Périodes	I (6 ^e -5 ^e)	II (4 ^e -3 ^e)		III (2 ^e -1 ^e)
Objectif prioritaire	Apprentissage prioritaire de la langue étrangère	Apprentissage conjoint de la langue et de la culture étrangères		Apprentissage de la culture étrangère
Types de supports privilégiés	Textes fabriqués	Textes authentiques (littéraires et autres)		
Activité	" <i>LECTURE REPRISE</i> " en classe, des apports oraux du professeur	" <i>LECTURE EXPLIQUEE</i> " en classe, sous la direction du professeur	" <i>LECTURE CURSIVE</i> " en classe, sous le contrôle du professeur	" <i>LECTURE SPONTANEE</i> " en dehors de la classe

Le tableau suivant combine les trois modèles présentés *supra*, de manière à analyser les différents « niveaux », historiquement attestés jusqu'à nos jours, de sélection ou de combinaison de l'enseignement-apprentissage de la langue, de la culture et de la littérature, classés de 1 à 5 selon l'accroissement du degré d'importance accordée à la littérature :

Niveaux	Zones	Conceptions
5	Littérature	Enseignement exclusif de la littérature. La logique de sélection des textes ou des œuvres et de la progression interne est la même que celle du niveau 6. Ce modèle n'a pu être mis en œuvre dans l'enseignement scolaire français (même dans les filières littéraires); il n'a trouvé place qu'à l'université.
4	Zi3	Enseignement prioritaire de la littérature. La logique de la sélection des textes ou des œuvres et de la progression est littéraire (par période, par mouvement, par genre, par style, par auteur...) Cet enseignement ne peut s'adresser qu'aux élèves de filières littéraires à langue étrangère renforcée (2 ^e cycle scolaire).

3	Zi2	Enseignement conjoint de la langue et de la culture à partir de documents authentiques (littéraires et non littéraires). La progression interne est thématique-culturelle (par dossiers de civilisation). Le modèle didactique est la « lecture expliquée », ou « explication de textes » (MA 2 ^e cycle scolaire et AC aux niveaux B2-C1 du <i>CECRL</i>).
2	Zi1	Enseignement conjoint de la langue et de la « culture matérielle » (<i>realien</i>) : MD 2 ^e période (1904-1906) ⁴ .
1	Langue	Enseignement prioritaire de la langue à partir de documents fabriqués descriptifs (MD, MA 1 ^{er} cycle), narratifs (MA 1 ^{er} cycle) ou dialogués (MAV, AC A1-B1). La logique de fabrication des documents est langagière-thématique-lexicale (centres d'intérêt lexicaux (MD, MA 1 ^{er} cycle scolaire, MAV) ou langagière-situationnelle (contenus notionnels-fonctionnels et situations de communication dans l'AC, niveaux A1-B1 du <i>CECRL</i>).

Sigles utilisés :

MA = méthodologie active (années 1920-1960)

MAV = méthodologie audiovisuelle (années 1960-1970)

MD = méthodologie directe (années 1900-1910)

(Périodisation approximative des méthodologies dominantes dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères)⁵.

En guise de conclusion : quelques éléments d'analyse de la situation actuelle en didactique des langues-cultures

1. Dans les cursus actuels d'enseignement scolaire français des langues vivantes, la progression n'est pas aussi ambitieuse que celle prévue par A. Godart en 1902⁶, mais elle est conçue sur les mêmes principes d'évolution progressive des priorités respectives (1) entre la langue et la culture, (2) entre la culture des élèves et la

⁴ Cette conception est très vite abandonnée, dès la fin des années 1900, au profit du niveau 3.

⁵ J'ai longuement analysé ces méthodologies dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Réédition déc. 2012 disponible en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, 302 p.

⁶ Les prévisions d'A. Godart se révéleront d'ailleurs très vite bien trop optimistes, le niveau atteint par les élèves en langue étrangère ne leur permettant pas de dépasser le niveau de la « lecture expliquée ». Jusqu'à présent, ce n'est que dans les classes littéraires à horaire de langue renforcé qu'ils parviennent au niveau de la « lecture cursive » sur des œuvres complètes.

culture du pays étranger, et (3) entre les documents fabriqués, authentiques non littéraires (en particulier empruntés aux médias), et littéraires.

2. La « lecture expliquée » ou « explication de textes » a été mise au point initialement dans la réflexion sur la « lecture directe » en 2^{ème} cycle dans les années 1900, et elle a été ensuite développée et fixée officiellement en France pendant le demi-siècle de méthodologie active dans l'enseignement scolaire des langues étrangères (1920-1960), et à la même époque en français langue maternelle. Critiquée en FLM pour être trop magistrale et linéaire, elle a été remplacée officiellement en français langue maternelle (FLM) à partir des années 1970-1980 par la « lecture méthodique ». Cette « lecture méthodique » se veut au contraire objective. Pour cela, elle débute par des repérages faisant appel à des outils linguistiques (genre de texte, champs lexicaux, marques énonciatives, focalisation, etc.), qui sont ensuite regroupés et classés de manière à générer des questionnements sur le texte et des hypothèses de lecture, qui sont ensuite confrontés systématiquement au texte pour aboutir à une interprétation raisonnée de l'ensemble du document.

À la même époque, la même tendance est apparue en français langue étrangère (FLE), la critique faite à la « lecture expliquée », qui n'y était pas magistrale, mais faisait au contraire appel immédiatement à la parole des apprenants, étant plutôt d'y être trop subjective : voir par exemple les propositions d'« analyse pré-pédagogique » de Sophie Moirand dans son ouvrage de 1979 (Moirand, 1979, p. 74-91)⁷. Mais le type de lecture correspondant à ces propositions nouvelles ne s'est pas imposé dans les classes de FLE, non seulement en raison de l'absence d'inspection et d'instructions officielles, mais aussi, sans doute, parce que l'expression libre des élèves y est privilégiée en tant qu'objectif et moyen principaux d'apprentissage. On peut d'ailleurs constater que la « lecture expliquée » tend à réapparaître mécaniquement, même dans les manuels de FLE se réclamant de l'approche communicative ou de l'approche par les tâches à partir du moment où l'enjeu didactique consiste à proposer aux apprenants, dès que leur niveau de langue le leur permet (c'est-à-dire déjà à

⁷ Republié en ligne avec l'aimable autorisation de l'auteure : www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/056/.

partir du niveau B1, et surtout B2), d'*extraire* eux-mêmes des documents authentiques (littéraires et non littéraires) de nouvelles connaissances à la fois langagières et culturelles, et de *mobiliser* en même temps, à l'occasion du travail oral collectif en classe de compréhension des documents, leurs connaissances à la fois langagières et culturelles déjà acquises. J'ai montré ailleurs que l'on retrouve dans la didactisation des textes authentiques des manuels actuels de FLE des niveaux B2 et C1 à peu près le même ensemble de tâches scolaires que dans les manuels de la méthodologie active des années 1920-1960 : *se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger*⁸.

3. La « lecture cursive » a elle aussi été critiquée en FLM, et une « lecture analytique », que certains considèrent comme une simple variante de la « lecture méthodique » plus ou moins adaptée aux œuvres complètes, a été officiellement recommandée⁹. Une recherche sur les différentes propositions faites en FLE pour la lecture des œuvres complètes serait nécessaire pour juger l'influence qu'a pu y exercer sur les didacticiens de FLE la « lecture analytique » en FLM. Mais une recherche sur le terrain montrerait sans doute une influence très limitée dans les classes, pour les mêmes raisons pour lesquelles les orientations de la « lecture analytique » y ont eu une diffusion très limitée.

4. La nouvelle perspective actionnelle¹⁰ permet d'organiser un nouveau type d'activité sur le texte littéraire. On demandait

⁸ Voir la présentation détaillée de ces tâches dans mon article intitulé « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) », chap. 2, « Modèle d'analyse par tâches », p. 7-18, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/, 33 p.

⁹ La question de la relation entre la « lecture méthodique » et la « lecture analytique » est très « polémique », selon l'auteur d'un compte rendu d'échanges sur la question entre professeurs français de FLM. Voir « Lecture analytique et lecture méthodique : quelle différence ? », <http://www.weblettres.net/spip/spip.php?article274> (dernière consultation 18/07/2016).

¹⁰ Sur cette nouvelle orientation méthodologique, cf. par exemple, parmi les nombreux articles sur la question disponibles sur mon site personnel, les deux derniers, qui la décrivent en opposition avec l'orientation précédente, celle de l'approche communicative : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », et « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de repérage d'une "manipulation génétique" sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE » : www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a (15 p.) et www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/ (10 p.)

jusqu'à présent aux élèves d'être des *lecteurs* (comme dans l'explication de textes de la méthodologie active), des *interprètes* (comme dans la lecture expressive de poèmes), des *acteurs* (comme dans les représentations théâtrales), ou encore des *auteurs* (comme dans les ateliers littéraires). On peut maintenant leur demander d'être aussi – de manière simulée ou réelle – des *agents* littéraires, comme tous ceux – traducteurs, éditeurs, journalistes, organisateurs d'événements,... – qui interviennent professionnellement dans la diffusion et la promotion de la littérature dans le champ social¹¹.

5. La pédagogie de projet, qui est l'action sociale de référence dans une classe mettant en œuvre la perspective actionnelle, fonctionne comme un « intégrateur didactique » naturel dans la mesure où les projets pédagogiques, à partir d'un certain niveau de complexité, demandent de recourir à des orientations méthodologiques différentes, à des types de supports différents y compris littéraires, tant en exploitation qu'en production, et à des logiques documentaires différentes, y compris la logique littéraire¹².

Bibliographie

Beaujeu (1907). [Intervention au cours de la table ronde du 2 mai 1907 sur le thème]. L'enseignement littéraire dans les classes du second cycle. *Les Langues Modernes*, 8 octobre.

Godart, A. (1903). La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy. *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, (11).

Moirand, S. (1979). L'analyse pré-pédagogique des textes. In *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère* (p. 74-91), chap. 1.5, 176 p. Paris : CLÉ international.

Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, France : Nathan-CLE international, 448 p. Réédition déc. 2012 disponible en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, 302 p.

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.

<http://www.webletters.net/spip/spip.php?article274>.

¹¹ Cf. l'article 2012j cité à la note précédente, chap. 4, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles », p. 27-29.

¹² Je renvoie sur ce point mes lecteurs au document intitulé « Un exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet des différentes matrices méthodologiques disponibles », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.