



HAL
open science

**Représentations de la littérature et de son
enseignement : une analyse croisée des méthodes,
enseignants et apprenants dans un contexte universitaire
lusophone**

Rosalia Rita Evaldt Pirolli

► **To cite this version:**

Rosalia Rita Evaldt Pirolli. Représentations de la littérature et de son enseignement : une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone. Linguistique. 2011. dumas-00674769

HAL Id: dumas-00674769

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00674769>

Submitted on 28 Feb 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Stendhal (Grenoble 3)
UFR de Sciences du Langage

**Représentations de la littérature et de son enseignement : Une analyse
croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte
universitaire lusophone**

Mémoire de recherche pour Master 2 Recherche - Didactique du Français :
Français Langue Étrangère

Présenté par :
Rosália EVALDT PIROLI

Directeur de recherche :
M. Patrice TERRONE
Maître de conférences

Année universitaire 2010-2011

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les représentations de la littérature et de son enseignement dans les classes de français comme langue étrangère en faisant attention à trois aspects : les manuels didactiques utilisés, les apprenants et les enseignants de français. Cette analyse croisée avait l'intention de réfléchir sur les influences des différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères et du Cadre Européen Commun de Référence dans la représentation de l'objet littéraire dans l'imaginaire des apprenants et des enseignants, ainsi que dans l'enseignement et la place de la littérature en classe. Pour cette analyse, nous avons analysé une cinquantaine de manuels de FLE et nous avons mené une enquête auprès de sept enseignants et 100 enseignants d'un centre de langues universitaire au Brésil.

MOTS-CLÉ : Didactique du FLE, didactique de la littérature, représentations, manuels de FLE, enseignement de la littérature

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE 1	9
LES ASPECTS THEORIQUES, OBJECTIFS ET DESCRIPTION METHODOLOGIQUE	9
I. ÉLÉMENTS THÉORIQUES	9
1. Qu'est-ce que le texte littéraire ?.....	9
2. La lecture littéraire.....	11
2.1 Le rôle du lecteur.....	13
2.2 La communication littéraire	14
3. L'enseignement de la littérature	15
4. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.....	17
4.1 La méthodologie traditionnelle	18
4.2 La méthodologie directe	20
4.3 La méthodologie active	23
4.4 La méthodologie audio-orale	25
4.5 La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	26
4.6 L'approche communicative.....	29
5. Le Cadre Européen Commun de Référence	31
5.1 Le CECR et la place du texte littéraire	32
5.2 Le CECR et la définition de texte littéraire.....	35
II. OBJECTIFS	36
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNEES.....	37
1. Les méthodes.....	37
1.1 Le corpus	37
1.2 Les orientations méthodologiques.....	38
1.3 La place des activités de lecture littéraire.....	39
1.3.1 Représentativité des activités de lecture littéraire dans les méthodes	39
1.3.2 Nombre total de pages et nombre de pages destinées aux activités littéraires	40
1.3.3 Extraits littéraires	43
1.3.4 Indice extraits littéraires x pages	44
1.4 Implications de cet indice par niveau.....	44

14.1 Méthodes A1 > A2.....	44
1.4.2 Méthodes A2 > B1	45
1.4.3 Méthodes B1 et plus.....	46
1.5 Progression du nombre d'extraits littéraires à l'intérieur des collections de méthodes.....	46
1.6 Les représentations de l'objet littéraire dans les avant-propos.....	48
1.7 Perspective actionnelle et texte littéraire	51
1.8 Choix d'auteurs et de textes dans les méthodes	52
1.8.1 Constitution d'un « canon » littéraire dans les méthodes: écrits et auteurs.....	52
1.8.2 Analyse socioculturelle de l'ensemble d'auteurs	53
La nationalité des auteurs	53
Le genre des auteurs.....	54
La prédominance quantitative du contemporain.....	56
Les genres littéraires	58
Les genres littéraires par niveau	59
1.8.3 Les auteurs plus présents dans les méthodes.....	60
1.8.4 La validation des extraits littéraires.....	61
1.9 Typologie d'activités proposées	62
1.9.1 Les rubriques.....	63
1.9.2 La longueur des extraits	64
1.9.3 Les activités.....	64
Introduction au texte	64
Compréhension globale.....	65
Compréhension détaillée	66
Post-analyse, évaluation et production.....	68
1.10 Quelques considérations.....	69
2. Les enseignants	74
2.1 Contexte de formation : CELIN.....	74
2.2 Instrument utilisé auprès des enseignants	75
2.3. Représentations de l'enseignement de la littérature : les pratiques en classe	75
2.3.2 L'adaptation de la méthode	76
2.3.3. Types de textes privilégiés	77
2.4 L'importance et l'utilité de l'enseignement de la littérature	78

2.5 Le rôle du texte littéraire en classe.....	79
2.6 Les activités de lecture littéraire des méthodes.....	80
2.7 Nombre d'heures consacrées	80
2.8 Pratiques de classe	81
2.9 La réaction des apprenants.....	82
2.10 Le choix d'ouvrage et d'auteur	82
2.10.1 Les auteurs préférés des méthodes et les auteurs préférés des enseignants.....	83
2.11 Quelques considérations.....	84
3. Les apprenants	87
3.1 Instrument utilisé auprès des apprenants.....	87
3.2 Aspects de l'enseignement mis en valeur par les apprenants.....	88
3.3. Représentations de l'enseignement de la littérature : la mise en place effective des activités et leur perception d'après les apprenants.....	90
3.3.1 Les œuvres et auteurs.....	92
3.3.2 La lecture en langue maternelle	94
3.3.3 La lecture en langue étrangère.....	95
3.4 Quelques considérations.....	97
CONSIDÉRATIONS FINALES.....	99
INDEX DES GRAPHIQUES	100
INDEX DES TABLEAUX	100
ANNEXES.....	102
Questionnaire - Enseignants	102
Questionnaire – Apprenants.....	107
BIBLIOGRAPHIE	110
Méthodes	111

INTRODUCTION

La littérature et l'enseignement des langues ont eu pendant de longues périodes une relation très intime. Cependant, dans les ruptures entre les méthodologies d'enseignement, la littérature semblait perdre sa place, mais juste pour la retrouver un peu plus tard, dans d'autres perspectives, associée à d'autres objectifs.

Pourtant, comme enseignante en FLE, dans les dernières années, j'ai ressenti un éloignement entre le travail avec le texte littéraire et la classe de langue étrangère, soit dans les manuels de l'approche communicative, soit dans les pratiques associées à une perspective actionnelle. La littérature, parfois mise à l'écart dans les manuels FLE (par rapport à d'autres genres textuels), semble être dépendante du savoir-faire de l'enseignant pour maintenir sa place en classe.

Mais, est-ce qu'elle en conserve encore de la place ? Quelles sont alors les représentations de l'enseignement de la littérature et de la littérature elle-même en classe de langue étrangère dans les années 2000 ? Ce mémoire ose poser ces questions en considérant trois importantes dimensions qui constituent la situation d'enseignement-apprentissage : le manuel ou la méthode FLE, l'enseignant et l'apprenant. En outre, nous en proposons une réflexion sur les représentations de l'enseignement de la littérature et la place qu'y est consacrée en classe de langue.

Pour ce fait, notre analyse comprend trois piliers : un corpus constitué par un échantillon de 45 méthodes d'enseignement de français langue étrangère (dorénavant FLE) publiées entre 1990 et 2010 et destinées à un

public grands adolescents et adultes ; les données issues d'un questionnaire appliqué à sept enseignants du Centre de Langues et d'Interculturalité (CELIN) de l'Université Fédérale du Paraná et les données issues d'un questionnaire appliqué à 100 apprenants de français langue étrangère dans les niveaux Élémentaire 4, Intermédiaire 1, 2 et 3 équivalents à la fin A2, début B1 dans le Cadre européen commun de référence.

CHAPITRE 1

LES ASPECTS THEORIQUES, OBJECTIFS ET DESCRIPTION METHODOLOGIQUE

I. ÉLÉMENTS THÉORIQUES

1. Qu'est-ce que le texte littéraire ?

Avant d'entrer dans les discussions sur la lecture littéraire et son enseignement en classe de langue étrangère, il nous faut délimiter d'abord le cadre de l'objet principal de cette recherche, le texte littéraire. Alors, qu'est-ce que c'est le texte littéraire ? Quelles sont alors ses caractéristiques ?

D'abord, nous n'avons pas une réponse toute prête à ces questions, mais des pistes. Vers 1920, Jakobson a relevé deux caractéristiques : la littérarité et l'usage de la fonction poétique de la langue. La première, c'est la caractéristique fondamentale et intrinsèque du texte littéraire qui relève de sa spécificité linguistique. La seconde, c'est la préoccupation esthétisante dans le traitement du langage. Plus tard, nous allons voir que cette littérarité inhérente au texte littéraire a été contestée par plusieurs théories, surtout celles qui prennent en compte le rôle du lecteur dans sa relation avec le texte littéraire.

Par sa nature, Jouve (2010, p.110) prend le texte littéraire alors comme un objet doublement constitué: « en tant que discours, il est parole sur le monde ; par sa forme, il se donne à lire comme une réalité visuelle et sonore dont le pouvoir expressif va bien au-delà de la fonction référentielle». Peytard (1982) alors identifie cette double nature à travers des paires comme forme et fond, signifiant et signifié, expression et contenu et affirme que « traiter le texte selon une de ces dimensions, c'est le vouer définitivement à une fonction illustrative. » (1982, p.56).

En ce qui concerne la catégorisation des textes littéraires, Dufays, Lisse & Meurée (2009, p.36) en analysant l'œuvre de Bordieu, de Chartier et de Gervais, ont identifié deux perspectives nettement différentes : la première est une perspective « ségrégationniste » issue d'une conception « intensive » de culture et dans laquelle la littérature est limitée à un ensemble assez restreint

d'œuvres reconnues et privilégie une pratique de lecture dite savante, de distanciation et relecture ; la seconde est une perspective « intégrationniste » ou « relativiste », d'une conception plus large de culture et qui comprend une grande gamme de modèles culturels et de genres, même ceux qui sont considérés « mineurs » comme les écrits journalistiques, les romans policiers, sentimentaux, etc).

Genette (1991, p.7), de son côté, relève deux régimes de littérarité : « le constitutif, garanti par un complexe d'intentions, de conventions génériques, de traditions culturelles de toutes sortes, et le conditionnel, qui relève d'une appréciation esthétique subjective et toujours révocable. » Ces régimes alors sont complétés par deux *critères*, plus empiriques et évidents : la thématique, qui fait référence au contenu, au sujet du texte et la rhématique, liée au caractère du texte, au type de discours. Ce terme, rhématique, a été choisi par Genette pour remplacer le terme « formel », dans la paire contenu et forme, car il aurait un sens plus large.

Dans les deux catégorisations vues ci-dessus, nous avons des références à l'importance du genre dans la constitution de l'objet littéraire et aussi à ses relations à ces catégories. Dans les catégories évoquées par Dufays, Lisse & Meurée, la perspective dite ségrégationniste n'accueille qu'un nombre assez limité de genres (comme la poésie et le roman réaliste). Par contre, la perspective intégrationniste accepte tous les genres et confère à la postérité le rôle de juger de la pertinence et de la pérennité des œuvres et des genres. Pour Genette, le genre littéraire se trouve dans la croisée des régimes et des critères sous la forme de deux grands ensembles de pratiques littéraires : la fiction et la poésie. En plus, il présente un troisième type de pratique littéraire et qu'il a nommée diction, pour l'opposer à la fiction. Ce type comprendrait alors la littérature non-fictionnelle en prose, telle que les autobiographies et les essais.

Albert & Souchon (2000, p.128) signalent que la circulation de nombreux écrits différents dans la société confère une dimension sociale au texte littéraire. Pour le lecteur, alors, faire la différence entre les genres se montre assez important en ce qui concerne la compréhension et la production de nouveaux textes. Picard (1986, p.66) ajoute que le genre littéraire détermine le protocole de lecture, en raison de ses caractéristiques et de ses stéréotypes.

Rouxel (1996, p. 17) met en évidence l'implication de ces catégorisations dans la représentation et par conséquent, dans l'enseignement de la littérature. Selon elle, le processus de formation centré sur la lecture des textes littéraires n'est pas une nouveauté. Mais avant, cette formation prévoyait surtout l'éducation morale, civique et esthétique par la fréquentation de « beaux textes » et correspondait à une représentation ségrégationniste du littéraire, déjà mentionnée dans cet écrit. Mais cette perspective a donné place à une autre perspective dans laquelle :

« Le texte littéraire n'est plus considéré comme une entité à célébrer ; son étude ouvre la réflexion sur le champ social dans lequel il a été produit et prend sens. Il implique une réflexion sur l'institution littéraire et les biens culturels, une analyse des concepts et notions utilisés (auteur, genre, goût...), une recherche sur les références historiques, culturelles, intertextuelles, nécessaires à la construction du sens. »

Alors, le texte littéraire est aussi pris comme un objet qui appartient à un réseau complexe et il est considéré aussi un support extraordinaire pour la lecture, la formation et la compréhension de pratiques sociales esthétiques et non-esthétiques.

Dans cette direction, Porcher (1987), cité par Gohard-Radenkovic (1999) nous rappelle une autre représentation du texte littéraire, souvent évoquée dans les méthodes de l'approche communicative, dans laquelle le texte n'est plus un support linguistique d'apprentissage. Il est pris alors comme artefact culturel, dans les deux sens de culture (la culture « cultivée » et la culture anthropologique) et se présente comme un lieu privilégié pour la rencontre avec l'autre. Le texte littéraire serait donc un outil intéressant dans l'éducation interculturelle des apprenants dans la classe de langue étrangère.

2. La lecture littéraire

La définition de lecture littéraire, ainsi que la définition de la littérature, n'est pas figée, définitive. En plus, elle est récente, comme nous rappelle Rouxel (2002, p.6) et a été introduite par Michel Picard, en 1984. Dufays (2005) a fait un bilan de l'évolution de ce concept et en a trouvé quatre définitions différentes dans deux pôles opposés : une définition qui concerne la lecture

littéraire centrée sur les propriétés du texte et trois qui sont centrées sur la pratique de la lecture elle-même.

La première conception présentée par Dufays est la lecture littéraire comme la lecture de textes littéraires tout simplement. Cette définition privilégie alors le texte lui-même et néglige la place du lecteur dans le processus de la lecture. La littérature est prise donc comme un ensemble assez stable d'œuvres légitimées par les conventions sociales ou par l'institution scolaire et la lecture, comme l'explication du texte, souvent associée à la production de commentaires. Selon Dufays, cette définition est la plus répandue chez les enseignants (et aussi chez les chercheurs). Il manque une partie de la phrase

La deuxième conception considère la lecture littéraire comme une distanciation et se compare à la lecture herméneutique de Michaël Riffaterre (1982), à la lecture pseudo-référentielle de Karlheinz Stierle (1979) et à la coopération interprétative d'Umberto Eco (1985). Cette conception a été originalement pensée par Miccea Marghescou (1974), mais c'est Bertrand Gervais (1993 et 1998) qui l'a classée comme « lecture littéraire ». Marghescou affirmait que la lecture conférait la littérarité du texte à travers une triple opération. Cette triple opération est décrite par Dufays comme : « la suspension de la valeur anecdotique (ou référentielle) du texte, la manifestation de ses valeurs archétypales (ou symboliques), l'activation maximale de la polysémie. » (2005, p.188). Cette conception de lecture littéraire va dans le même sens que d'autres conceptions proposées par des didacticiens comme C. Tauveron ou A. Rouxel. Dufays souligne que cette lecture favorise « l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture communs » (2010, p.188).

La troisième conception comprend la lecture littéraire comme participation, ce qui favoriserait l'implication psychoaffective du lecteur par rapport au texte. Selon Dufays, c'est C. Poslaniec qui a assimilé complètement cette conception à la lecture littéraire. Finalement, cette conception met en valeur : « la lisibilité (l'unité, la cohérence), la conformité aux codes génériques, le rapport à la réalité, la conformité éthique et de la référentialité » (Dufays, 1999, p.91 cité par Dufays, 2005, p.189)

Finalement, la quatrième conception prend la lecture comme un va-et-vient dialectique et a été conçue par Michel Picard, dans son ouvrage *La lecture comme jeu*, de 1986. Alors, Picard définit la lecture littéraire comme une

sorte de jeu bien élaboré, une activité qui implique certaines règles et qui met en tension des valeurs opposées comme sens et signification, réalité et fiction, fonction référentielle et fonction poétique, entre autres. Dans ces enjeux, le lecteur est constitué par trois instances : le liseur (instance sensorielle), le lu (instance psychoaffective) et le lectant (instance intellectuelle). Peytard (1982) a aussi fait des distinctions entre les différentes instances du lecteur, mais dans d'autres niveaux.

2.1 Le rôle du lecteur

L'approche réceptionniste s'est développée au milieu des années 1970, sous l'influence de la pragmatique et de Jauss et Iser, les fondateurs de l'école de Constance : le texte littéraire serait alors analysé en prenant en compte le processus de communication médiatisé par le texte, c'est-à-dire entre l'auteur et le lecteur (ou l'émetteur et le récepteur) ou entre le texte et le lecteur. Albert et Souchon (2000) nous rappelle que l'usage du terme « réception » à la place de « compréhension » prend en compte aussi les aspects non-linguistiques impliqués dans ce processus de communication.

Jauss (1978, p.50) insistait sur le fait que toutes les œuvres s'inscrivent dans un cadre défini par « par tout un jeu d'annonces, de signaux – manifestes ou latents -, de références implicites, de caractéristiques déjà familières ». De ce fait, cet horizon d'attente prédispose la façon de lire le texte et lors il existe un écart important entre lecteur et œuvre, c'est le lecteur qui doit actualiser la lecture de ce texte. Par contre, pour Iser, le sens est une construction co-opérée entre lecteur et œuvre. Le rapport entre ces deux pôles est alors la condition pour l'accomplissement du texte. Jouve (2010, p.67) va dans cette direction aussi quand il affirme que « le sens d'un texte n'est pas séparable de l'intention de l'auteur. Le texte littéraire est en effet d'abord le résultat d'un projet. »

De son côté, Umberto Eco (1985, p. 61) définit le texte comme une « chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire ». Ce rôle du lecteur, de combler les espaces en blanc du texte en prenant appui sur ses « connaissances encyclopédiques », serait alors la coopération

textuelle. Cette définition nous mène à celle de « lecteur modèle », celui qui est capable de coopérer à l'actualisation textuelle à travers les indices de sens présentés dans le texte, mais sans perdre de vue le cadrage prévu par l'auteur.

2.2 La communication littéraire

Albert et Souchon (2000) présentent alors la littérature comme un outil précieux pour comprendre la communication humaine. Dans cette conception, nous parlerons alors de communication littéraire, car elle prend en compte les relations entre les trois pôles (l'émetteur, le texte, le récepteur) dans leurs complexité. La littérature et par conséquent, sa lecture, conçues comme une forme de communication présentent donc quelques caractéristiques présentées ci-dessous.

La première est l'asymétrie, le déséquilibre entre les pôles émetteur et récepteur, c'est-à-dire les différentes centrations théoriques capables d'être établies entre le texte et le lecteur. Albert et Souchon en cite trois : la centration sur l'émetteur, ce qui correspondrait à la première conception de lecture littéraire évoquée par Dufays (2005) et présente une asymétrie plus forte en raison de la dominance du pôle émetteur ; la centration sur le texte, ce qui correspondrait à la conception de l'objet littéraire évoquée par Jakobson, dans laquelle la littérarité s'explique dans et par le texte et finalement, la centration sur le récepteur, plus récente et qui accorde une place essentielle au lecteur car le texte littéraire serait incomplet sans la réception. Cette dernière centration, peut être aussi fortement asymétrique, si nous considérons des conceptions comme celle évoquée par Séoud (1997, p.17) où c'est le lecteur qui crée le texte littéraire, c'est-à-dire que c'est lui qui confère sa littérarité.

La seconde caractéristique de cette communication littéraire permet l'existence d'une distance temporelle, géographique et culturelle assez élastique entre l'émission et la réception. Selon les auteurs, dans les cas où le contexte de production original est trop éloigné des récepteurs (soit dans des œuvres plus anciennes, soit dans des œuvres en langue étrangère et qui impliquent des certaines connaissances socioculturelles pour sa compréhension), c'est le lecteur qui doit reconstruire le sens du texte. Pour

compléter leur caractérisation, Albert et Souchon (2000) évoquent aussi la conception de littérature en / hors-situation de Sartre, dans son ouvrage *Qu'est-ce que la littérature*, dans laquelle les textes littéraires conservent, précisent et dépassent leurs contextes d'origine. Alors, le contexte de production est un élément important pour la compréhension, mais ce n'est pas le seul moyen d'accéder au sens du texte.

Peytard (1982, p.27) cite comme autres caractéristiques de la communication littéraire sa relative autonomie en relation à la situation concrète d'échange et le rôle relativement faible joué par l'environnement spatio-temporel immédiat.

Alors, cette conception nous permet de rassembler des éléments de plusieurs conceptions de la littérature et de la lecture littéraire, qui peuvent être prises en compte selon nos objectifs par rapport à cet objet et à cette activité.

En raison de ces caractéristiques, le texte littéraire et sa lecture ne peuvent pas avoir le même traitement accordé à d'autres types de textes et leurs lectures, comme le veulent certaines approches et méthodologies d'enseignement en langue étrangère.

« On évitera par conséquent de travailler sur le texte littéraire sans envisager en quoi il est différent, non pas pour le valoriser à tout prix, mais pour permettre aux étudiants de l'appréhender d'une manière qui ne soit pas réductrice, ce qui implique que leur soient proposées des démarches diversifiées. » (Albert & Souchon, 2000, p. 51)

Finalement, si la lecture littéraire est prise comme une forme de communication, elle n'aura plus une place périphérique, à la fin des unités ou comme support à des contenus culturels ou civilisations choisis en fonction de telle ou telle thématique. Elle aura donc une place légitime même dans les approches dites communicatives.

3. L'enseignement de la littérature

Pourquoi enseigner la littérature ? Pourquoi le faire en classe de FLE ? Comment le faire ? En fait, est-ce que c'est vraiment possible d'enseigner la littérature ? Alors, ce sont nombreux les ouvrages et les articles qui posent les

mêmes questions (Rouxel, 1996 et 2005 ; Mathis, 2005 ; Jouve, 2010 ; Riquois, 2010) et qui tâtonnent en quête de réponses dans plusieurs sens.

Tout d'abord, Jouve (2010, p. 211-213) défend l'enseignement de la littérature parce qu'elle serait capable de favoriser l'esprit critique et la liberté de jugement, ainsi que de solliciter les capacités d'analyse et de réflexion de l'apprenant. Bourdet (1999) évoque, en plus, deux notions essentielles gardées dans la « potentielle profondeur sémantique » du texte : la motivation qu'il peut susciter chez l'apprenant en raison de l'implication d'un trajet personnel d'interprétation et la représentation d'un univers codé linguistiquement. Séoud (1997) affirme aussi que l'enseignement de la littérature joue un rôle important en ce qui concerne l'insertion sociale de l'individu grâce au savoir partagé. En plus, vers un souhait interculturel, Séoud présente aussi le texte littéraire comme un lieu favorable à la rencontre de l'autre.

Même si son ouvrage n'est pas très récent, les représentations signalées par Peytard (1986) sont encore pertinentes. Selon lui, le texte littéraire semble avoir une place jamais refusée et une fonction jamais justifiée. Il ajoute encore un manque de clarté par rapport aux moyens et aux objectifs, des mises en opposition avec des textes authentiques. Alors, quant à lui :

« Cette hésitation et cette incertitude qui marquent la place et le fonctionnement du texte littéraire dessinent deux lignes remarquables : ou bien le texte est base où l'on peut installer des exercices de langue (vocabulaire, grammaire, phonologie) pour affiner un apprentissage et pénétrer plus subtilement les systèmes et sous-systèmes linguistiques, ou bien il devient un objet de ses manières en offrant commentaires, essais, dissertations ou encore les délices d'une lecture « libre » pour que, l'imprégnation opérant, le texte soit le moment de communication. » (Peyard, 1986, p. 8)

Peytard (1982) perçoit aussi trois approches plus répandues en didactique du FLE : la première conçoit le document littéraire comme des exemples de phrases « modelées avec art », c'est-à-dire le texte est pris comme un support privilégié pour l'enseignement systématique de la LE ; la deuxième prend le texte littéraire comme un « lieu discursif spécifique » où il est possible de travailler sur l'histoire et la critique littéraire et des contenus civilisationnels ; la troisième approche suppose alors des acquis préalables (la stylistique de l'écart), où l'entrée dans les textes littéraires est retardée et souvent proposée aux niveaux plus avancés.

Alors, Albert et Souchon (2000) confirment cette représentation plus répandue du texte littéraire comme vecteur de données linguistiques, culturelles, lexicales. Selon eux, les activités avec des textes littéraires portent en général sur trois points : civilisation, lexique et grammaire. Si nous prenons la nature doublement constituée du texte littéraire (forme et contenu), il nous semble alors que ces dimensions ne sont pas considérées comme un ensemble, à fin de reconstituer le sens du texte. Encore, selon les auteurs, cette perspective est problématique car elle relève deux positions délicates par rapport au texte littéraire : sa sacralisation (où il est compris comme l'aboutissement de l'apprentissage de la LE) et sa banalisation (où il est pris comme « document authentique », sans que ses spécificités soient prises en compte).

Dans les méthodes de FLE, en ce qui concerne la distribution des textes littéraires, Peytard remarque deux tendances qui suivent à peu près ces positions et représentations : la première est celle où les textes sont présentés au gré des leçons, comme documents déclencheurs d'autres activités, supports à des activités purement linguistiques (des textes à trous, par exemple) ou encore en guise de conclusion dans les leçons ; la seconde est celle où le texte se trouve « en fin et au sommet », c'est-à-dire comme l'aboutissement de tout le processus d'apprentissage de la langue étrangère. De cette façon, il n'est pas accessible aux apprenants de niveau débutant.

Alors, au cours de cet écrit, nous pourrons ressentir l'importance de ces représentations dans l'enseignement de langue étrangère dans les méthodes et par conséquent dans les pratiques de classe, chez les enseignants et les apprenants.

4. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères remonte aux Sumériens vers ~ 4 000. Pourtant, ce mémoire n'a pas l'intention de décrire exhaustivement cette longue histoire. Alors, nous allons nous concentrer sur les méthodologies d'enseignement de langue à partir de la moitié du XIX^e siècle, car c'est le moment où l'enseignement des langues étrangères vivantes commence à se généraliser dans le milieu scolaire en Europe et en Amérique du Nord

(Caravolas, 1995, p.7). Il s'agit alors de mener une réflexion sur ce processus, les points de rupture entre les méthodologies et surtout, placer la littérature et l'écrit et déterminer leur rôle et leur importance dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans le domaine de la didactique des langues, les méthodologies d'enseignement se constituent comme des formations historiques diverses, car elles prennent en compte plusieurs éléments variables comme : les objectifs généraux, les contenus linguistiques, culturels, les compétences privilégiées, les courants théoriques de référence et les situations d'enseignement. Ainsi, les méthodologies « effectuent des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence » (Puren, 1988, p. 17) qui déterminent la manière dont la langue étrangère, et tous ses aspects, sera enseignée en classe, soit à travers les pratiques enseignantes, soit dans les méthodes et manuels pédagogiques.

Dans ce mémoire, nous allons aborder les méthodologies d'enseignement de langue étrangère suivantes: la méthodologie traditionnelle (ou méthode grammaire-traduction), la méthodologie directe, la méthodologie active, la méthodologie audiovisuelle. Nous aborderons aussi l'approche communicative et la perspective actionnelle, mise en évidence dans le Cadre Européen Commun de Référence.

4.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle était employée, au XVIII^e siècle, dans l'enseignement d'une langue étrangère morte, le latin. À cette époque, le latin n'était plus utilisé comme langue usuelle de communication. Par conséquent, son statut a changé et il est devenu une « simple discipline scolaire ». (Puren, 1988, p. 27). Comme l'enseignement de cette langue a perdu son caractère pratique, d'autres objectifs y ont été associés à plusieurs degrés et à des moments différents : la formation grammaticale, le perfectionnement linguistique en langue maternelle dans les exercices de version,

l'apprentissage d'une « culture humaniste » et la formation esthétique et intellectuelle de l'apprenant.

A partir de la fin du XVIII^e siècle, avec les changements dans la société, l'industrie, le commerce et les moyens de communication, les langues étrangères vivantes ont commencé à connaître une augmentation dans la demande d'enseignement surtout associée à des objectifs pratiques et à des publics de plus en plus variés. Alors, l'enseignement des langues vivantes étrangères a emprunté la méthodologie traditionnelle d'enseignement du latin, notamment en ce qui concerne la méthode grammaire-traduction. Cette méthode, très populaire en Allemagne, a été adoptée comme méthode standard dans l'enseignement des langues étrangères pendant le XIX^e siècle. Cependant, son emploi a dépassé son époque, et nous pouvons le ressentir dans quelques ouvrages jusqu'à nos jours.

Dans cette méthodologie, la lecture, surtout de textes littéraires d'auteurs consacrés et l'écriture jouaient un rôle fondamental dans l'enseignement de la langue étrangère. En plus, elles faisaient partie de la conception de la langue, de la culture, de l'enseignement et des objectifs d'apprentissage et étaient les deux habiletés privilégiées dans les activités proposées par les enseignants ou les manuels. Pour la méthodologie traditionnelle (ou la méthode grammaire traduction), l'apprenant doit être capable de lire des textes littéraires en langue étrangère, aussi bien pour les traduire de la langue-cible à la langue de départ et l'inverse. Alors, la littérature et les beaux-arts étaient les principaux accès et les sources de la langue et de la culture étrangère.

L'entrée dans la langue étrangère se faisait à travers des morceaux choisis des ouvrages littéraires consacrés, toujours à l'écrit. En fait, c'était l'enseignant qui devrait choisir ces extraits des ouvrages et préparer les questions de compréhension. A l'aide de ces extraits et d'une liste de mots, l'apprenant devrait être capable de déduire les règles grammaticales, même avant leur application pratique. L'apprentissage de ces règles était aussi explicite, car les enseignants et les manuels employaient la nomenclature grammaticale dans l'explication des règles.

D'après les observations de Bresse (1985, cité par Germain, 1993), cette méthodologie ne parvenait pas à des résultats positifs, même pendant une période assez longue d'études (5 à 6 heures hebdomadaires pendant 8 à 10 ans d'apprentissage de langue étrangère). Les apprenants ne développaient

pas une réelle compétence linguistique et même les connaissances des règles grammaticales se révélaient incertaines.

Germain (1993) souligne deux postulats douteux sur lesquels repose cette méthodologie. Le premier, c'était le fait que l'enseignement de la grammaire en langue étrangère aiderait la compréhension de la grammaire en langue maternelle. Cette auteure affirme qu'il serait plus réaliste d'affirmer que les connaissances grammaticales d'une langue étrangère pourraient sensibiliser l'apprenant aux différences et aux similitudes entre la langue-cible et la langue de départ. Le second, c'était le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère aiderait le développement intellectuel de l'apprenant, mais sans prendre en compte que, pour être efficace, cette méthodologie devrait compter d'avance sur l'intellect de l'apprenant.

Nous pouvons percevoir que les critiques à cette méthodologie étaient nombreuses et vers la moitié du XIX^e siècle, il y a eu plusieurs tentatives de la détrôner, comme la « méthode des séries », conçue par François Gouin. Mais ce n'est que vers la fin de ce siècle et le début du suivant que les principes plus importants de la « méthode directe » seront formulés.

Dans son ouvrage, Puren (1988, p.33) affirme qu' « après avoir emprunté entièrement à l'enseignement du latin sa méthodologie, l'enseignement des langues étrangères vivantes, à la fin du XIX^e siècle, ne pourra se renouveler qu'en s'opposant radicalement à lui ». Mais, nous verrons que cette nouvelle méthodologie (ou méthode) directe a de l'influence des méthodes dites « naturelles », déjà évoquées au XVIII^e siècle et que ce mouvement de reprise et redécouverte de principes et de méthodes ne sera pas une exception au long de l'histoire de la didactique des langues.

4.2 La méthodologie directe

La méthodologie (ou méthode) directe, considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, a représenté cette rupture dans la didactique des langues. Le discours de cette méthodologie, construit soit dans les instructions publiques et officielles, soit dans les articles et ouvrages écrits par les didacticiens et les méthodologues,

faisait appel notamment à un réseau d'opposition par rapport aux objectifs, aux contenus et aux principes pédagogiques divergents entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe.

Même si cette méthodologie nous semble être révolutionnaire, elle a bénéficié de l'influence de nombreux principes et idées pédagogiques des siècles précédents tels que la méthode « naturelle », qui comprenait déjà la différence entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue ; l'importance de l'écoute et de la répétition des modèles oraux et l'assimilation inconsciente des règles grammaticales non explicitées évoquées par l'abbé Pluce, en 1735 ; les principes pédagogiques de Comenius (1648) et Claude Marcel (1855) qui prenaient en compte la capacité, les besoins et les intérêts de l'apprenant et faisait appel à une progression des contenus, du facile, connu et concret vers le difficile, inconnu et abstrait en utilisant des textes authentiques, fabriqués, ou au moins, des phrases complètes.

Alors, nous pouvons appréhender ce changement de perspective pédagogique dans l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le tableau suivant conçu par Puren (1988, p. 106).

Méthodologie directe	Méthodologie traditionnelle
Objectif pratique	Objectifs culturel et formatif
Méthode active	Apprenant passif
L'apprentissage facilité, motivation de l'apprenant	Exigence de l'effort et recours à l'obligation
L'intuition de l'apprenant	Recours à son intelligence
Méthode directe	Méthode indirecte
Grammaire inductive	Grammaire déductive
Méthode orale	Priorité à l'écrit
Contenus choisis à partir de la vie quotidienne	Contenus littéraires
Textes complets	Phrases isolées
Travail en classe	Travail en étude

Tableau 1 - Différences entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe

Pourtant, avant d'exploiter ces dichotomies, il est important de mettre en place une définition de la méthodologie directe. Cette méthodologie a été pensée et élaborée pour répondre aux nouveaux besoins de communication dans plusieurs langues d'une société de plus en plus dynamique, complexe et multiple dans les domaines de l'économie, du commerce, de l'industrie, des sciences, des intérêts belliqueux et coloniaux. Comme nous l'avons déjà vu plus haut dans ce mémoire, la méthodologie traditionnelle ne répondait pas aux demandes d'enseignement de la langue étrangère à des objectifs pratiques. C'est dans ce contexte que la méthodologie directe a gagné du terrain et est devenue la méthodologie officielle de la République française en 1902. Le principe « directe » de cette méthodologie recommandait l'enseignement d'une langue étrangère sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, c'est-à-dire sans passer par la traduction, un des piliers de la méthodologie traditionnelle.

Wicker-Hauser (1898, cité par Puren, 1988), méthodologue allemand, affirmait que cet accès à la langue étrangère n'était pas le seul principe de cette méthodologie. La méthode directe évitait aussi le détour par l'orthographe et par l'enseignement centré vers règles grammaticales. La langue était comprise essentiellement comme un phénomène oral de communication, ce qui expliquait aussi l'importance de la phonétique. L'habileté de traiter l'écrit était aussi importante, mais il était toujours subordonné à l'oral. Les règles grammaticales devaient être comprises à partir de leur application, d'exemples et non l'inverse. Dans cette méthodologie, la littérature n'était plus comprise comme synonyme de la culture étrangère. Celle-ci, à son tour, comprenait la perception des valeurs culturelles et l'étude de l'histoire et de la géographie.

Mais cette méthodologie n'a été qu'un ensemble homogène entre 1902 et 1906, en France. Après les premiers bilans de son application, surtout dans le second cycle de l'enseignement français qui avait comme objectifs une formation culturelle et littéraire, les premiers problèmes et par conséquent les premières critiques sont apparus.

Alors, ces problèmes d'ordre interne et externe ont provoqué le déclin de cette méthodologie. Les principaux problèmes internes ont été l'inflation lexicale et l'interdiction de l'usage de la langue maternelle en classe, ce qui obligeait les enseignants à faire, parfois, des « pirouettes » pour rendre compte d'un contenu ou du sens d'un mot (Germain, 1993, p. 131). En ce qui concerne les

facteurs externes de « l'échec » de cette méthodologie, nous pouvons citer l'insuffisante maîtrise de la langue orale chez les enseignants qui ont eu une formation plutôt traditionnelle. Mais, comme nous le rappelle Puren (1988, p. 201), est-ce que nous pouvons parler vraiment d'un échec de cette méthodologie ? Son noyau dur constitué par la relation entre les méthodes directe, active et orale est présent jusqu'aujourd'hui au centre des pratiques didactiques des méthodologies d'enseignement de langues étrangères.

Puren (1988, p. 95) signale que ces premières remises en question marquent une tendance vers une méthodologie « mixte », éclectique, mi-traditionnelle, mi-directe. Vers les années 20, nous passerons justement à la méthode active, inspirée sur quelques points de la méthodologie directe et de la méthodologie traditionnelle. Il ne s'agit pas alors d'une révolution méthodologique, mais d'une évolution qui voudrait profiter des points forts de ces deux méthodologies d'enseignement.

4.3 La méthodologie active

Après la Première Guerre mondiale, des changements sociaux, de valeurs et de perspectives, des réformes pédagogiques et aussi bien la remarque de l'incompatibilité entre la méthode directe et les trois objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères (formatif, culturel et pratique) l'ont condamnée à l'ostracisme. Pourtant, elle n'a pas été tout simplement remplacée par une nouvelle méthode, mais nous dirons qu'elle a été assimilée à cette méthodologie d'inspiration plutôt éclectique. Souillard, cité par Puren (1989, p. 218), annonçait déjà, en 1909, l'apparition d'une pédagogie de réconciliation entre « toutes les bonnes volontés.»

La caractéristique principale de la méthodologie active est son éclectisme technique. En fait, le noyau dur de la méthodologie directe n'a pas souffert de grandes modifications. Cependant, quelques aspects en ont été assouplis et plusieurs variations ont été insérées dans ses composantes. Ces assouplissements ont été ressentis surtout dans l'aspect oral de la langue, dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire et dans l'interdiction de l'usage de la langue maternelle en classe.

La méthode intuitive reste au cœur de la méthodologie, mais l'interdiction de l'usage de la langue maternelle n'est plus stricte. Au contraire, dans la méthodologie active, la traduction orale était comprise et systématiquement employée comme un moyen de contrôle de la compréhension et comme une manière de gagner du temps en classe.

Pour l'enseignement de la grammaire, la méthode répétitive a été maintenue, mais avec l'accent sur la répétition extensive, mise en place constamment au long d'un même cours et de manière continue pendant toute l'année. L'apprentissage « raisonné » du vocabulaire et des règles remplace l'apprentissage « mécanique ». Mais, si pour l'enseignement de la grammaire, la méthode imitative a été refusée, pour l'enseignement de la phonétique, elle a été maintenue. À partir des années 30, des ressources audio-orales (gramophone, radio, magnétophone, des enregistrements sonores) ont été développées comme auxiliaires dans l'enseignement, surtout de la phonétique et de la grammaire.

En prenant la voie de la modalité écrite, il est important de souligner que le texte écrit regagne la place qu'il avait perdu avec l'importance accordée à l'aspect oral de la langue, dans la méthodologie précédente. Dans le contexte de la méthodologie active, la langue orale n'a que la priorité chronologique dans la classe de langue et est liée à des textes écrits. Comme la langue orale était comprise comme changeante et imprécise, la langue écrite est redevenue la principale référence et a été placée encore une fois au centre des dispositifs didactiques.

Mais si les méthodologues étaient d'accord sur la place de l'écrit dans la cette méthodologie, la place du texte littéraire ne faisait pas partie de ce consensus, surtout car la littérature était liée à des objectifs culturels et formatifs de l'enseignement des langues. D'un côté, ceux qui étaient partisans d'un équilibre entre les trois objectifs (pratiques, culturels et formatifs) dès le début des études en langue étrangère, c'est-à-dire qu'il était souhaitable de présenter des textes littéraires aux apprenants débutants. De l'autre côté, ceux qui considéraient qu'il n'était pas possible de développer la compréhension et la perception littéraire sans une base et des connaissances préalables de la langue.

En 1971, l'ouvrage de Michel Benamou (« Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire ») présente de nouvelles propositions au texte littéraire, en

parallèle avec des recherches sur l'usage de textes authentiques en classe. Mais, selon Puren (1989, p.267), le travail linguistique proposé par cette « méthodologie des documents authentiques » est un peu lourd et demande une préparation soignée et ne semble pas être tellement éloigné des pratiques mises en classe par les enseignants de FLE.

4.4 La méthodologie audio-orale

Vers les années 50, après la Seconde Guerre mondiale, la méthodologie audio-orale a été développée aux États-Unis et a eu comme influence directe « la méthode de l'armée ».

Comme base théorique, cette méthodologie a emprunté les conceptions de langue et d'apprentissage de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique. Dans la théorie béhavioriste, le langage n'est qu'une espèce de comportement humain qui a comme schéma de base le réflexe conditionné. L'enseignement d'une langue étrangère serait alors un entraînement chez les apprenants pour qu'ils puissent développer de nouvelles (et bonnes) habitudes linguistiques à l'aide notamment des exercices structuraux.

Dans cette méthodologie, l'objectif était de communiquer en langue étrangère. Alors, toutes les quatre habiletés étaient visées dans l'ordre suivant : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. La modalité écrite de la langue n'apparaissait qu'en second lieu et était comprise comme de l'oral scripturé.

Cette méthodologie a été très critiquée dans plusieurs aspects, soit dans ses fondements théoriques, soit dans ses pratiques et résultats. Du côté théorique, Chomsky reprochait le structuralisme linguistique bloomsfieldien et son intérêt orienté vers les phénomènes de surface de la langue et la conception d'acquisition du langage proposée par la théorie béhavioriste. Du côté pragmatique, plusieurs recherches empiriques ont été menées afin de valider la méthodologie audio-orale et de mesurer son efficacité par comparaison à la méthodologie traditionnelle. Germain (1993, p. 148) cite les principales recherches à cet objectif: l'étude de Scherer et Wertheimer (*A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, 1964), la recherche

menée par Chastain et Wøerdehoff (*Principles and practice in second language acquisition*, 1968), le « Pennsylvania Projet » qui a fait, entre autres, des recherches sur l'efficacité des laboratoires de langue et le projet suédois GUME, développé entre 1968 et 1971. En général, ces expériences et recherches n'ont pas pu démontrer des différences significatives entre des groupes d'apprenants suivant la méthode traditionnelle et d'autres suivant la méthode audio-orale. Germain (1993, p. 148) critique le fait que, même si plusieurs variables sont contrôlées, il y en a d'autres qui ne peuvent pas être contrôlées et qui n'ont pas été prises en compte par les chercheurs.

Cette méthodologie n'a pas prévu des spécificités pour les apprenants ayant déjà des acquis dans la langue étrangère. Pour ce public, la méthode répétitive et les exercices structuraux pourraient devenir un peu ennuyants, ce qui conduirait à une chute de motivation chez les élèves. En plus, les apprenants signalaient des problèmes de transfert, c'est-à-dire, d'utiliser effectivement ce qu'ils ont appris en classe dans de « vraies » situations communicatives.

Cette méthodologie n'a pas été très répandue en France, sauf pour l'enseignement de l'anglais.

4.5 La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Après la Seconde guerre, l'anglais a commencé à acquérir le statut de langue de communication, une sorte de *lingua franca* moderne. De l'autre côté, le français comme langue étrangère semblait avoir perdu un peu de son public. Pour réagir, en 1951, le Ministère de l'Éducation a chargé le Centre d'études du Français élémentaire (CEFE, devenu le CREDIF en 1959) d'élaborer un inventaire lexical des mots courants qui pourrait faciliter l'apprentissage de la langue française. Cet inventaire a été recueilli à partir des structures grammaticales de base et a été basé sur une gradation grammaticale et lexicale à partir de la langue orale.

En fait, cette recherche a donné naissance à deux listes : le Français Fondamental premier degré avec 1475 mots (considéré comme une base essentielle aux débutants) et le Français Fondamental second degré avec 3000 mots. Cette recherche a orienté la sélection des contenus dans la méthodologie

structuro-globale (dorénavant méthodologie SGAV) et a aussi consolidé une « grammaire de base » élaborée selon la fréquence de son usage à l'oral.

Cette méthodologie a été structurée au milieu des années 50, par Peter Guberina de l'Université de Zagreb, en Yougoslavie. Son pilier, la « structuration globale » de la langue, considérait comme des éléments importants dans l'apprentissage de la langue étrangère les aspects linguistiques (la grammaire, la phonétique, le vocabulaire) et les aspects extralinguistiques (le rythme, l'intonation, le gestuel). Le manuel « Voix et Images de France », élaboré en 1962, a été le pionnier de cette méthodologie et a été pris comme exemple de toute une génération de cours de langues étrangère destinés à un public adulte et débutant.

La méthodologie SGAV a introduit des séquences d'apprentissage sous la forme de bandes sonores et des vidéos. Ces matériaux présentaient des situations communicatives et apportaient, en plus, des éléments extralinguistiques. Guberina, cité par Germain (1993, p. 157) confirmait le rôle centrale des machines dans sa méthode. L'enseignant devrait s'en servir des magnétophones et des projecteurs à films pour le bon déroulement des cours.

Comme dans la méthodologie directe, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle comprenait les méthodes suivantes : la méthode directe (sans recourir à la langue maternelle, soit pour l'enseignement des mots, soit pour l'enseignement de la grammaire), la méthode orale (avec l'accent placé sur la correction phonétique), la méthode active (l'apprenant est motivé à travers les personnages et les situations présentées), la méthode interrogative (le dialogue entre l'apprenant et l'enseignant est fondamental dû à son rôle central dans la situation d'enseignement-apprentissage), la méthode intuitive, la méthode imitative et répétitive.

Dans cette méthodologie, comme dans la précédente, les quatre habiletés (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) ont été visées, mais la priorité chronologique est accordée à la modalité orale de la langue, surtout au « français quotidien parlé ». Gruca (1995) affirme que cette volonté de présenter d'abord la langue, en fait la parole en situation, justifiait l'usage généralisé des dialogues dans les manuels de cette méthodologie. Pourtant, ces dialogues parfois ne répondaient pas à cette intention à cause de plusieurs raisons : la pauvreté des personnages, la

banalité des situations et des centres d'intérêt proposées et son usage descriptif, sans présenter une vraie situation de communication.

De l'autre côté, l'écrit a été reporté à une étape ultérieure de l'apprentissage de la langue étrangère. Dans le cas du manuel « Voix et Images de France », la lecture n'apparaît qu'après une soixantaine d'heures d'apprentissage. En ce qui concerne la littérature, selon Gruca (1995), la méthodologie SGAV (tout comme la méthodologie audio-orale) l'ont réservée un traitement ambigu : en même temps qu'elles traitaient la littérature avec une certaine hostilité, elle était aussi comprise comme l'aboutissement de l'apprentissage en langue étrangère. Daniel Coste¹(1968), cité par Gruca (1995), affirmait que l'appréciation littéraire n'était pas possible sans une base solide en langue étrangère.

A cette époque, sous l'égide du principe de progression adopté par les méthodologues et l'intention de diffuser une certaine éducation culturelle, sont apparues des réécritures de textes littéraires en fonction des contraintes du Français Fondamental. Ces versions en « français facile » visaient à éviter le langage littéraire, vu comme trop riche et complexe, et ont été vivement critiquées par des écrivains et des linguistes.

Une des grandes contributions de cette méthodologie a été la prise en compte du contexte social de communication. Par contre, les méthodologues critiquaient le fait que l'apprenant arrivait à communiquer avec des natifs de langue étrangère assez rapidement, mais il n'était pas encore capable de comprendre soit les natifs parlant entre eux, soit les médias.

Vers les années 1975-1980, cette méthodologie a cédé sa place à l'approche communicative. Cependant, ce remplacement ne fut pas compris comme un rejet brutal, comme ce qui s'est passé avec les méthodologies audio-orale et situationnelle. Au contraire, les concepteurs de la méthodologie structuro-globale ont compris cette succession comme une confirmation de leurs intentions pédagogiques et pas comme une remise en cause de ce qu'ils avaient conçu et pensé par rapport à l'enseignement des langues étrangères.

La remise en cause des méthodologies précédentes, tout comme l'intérêt des chercheurs, méthodologues et linguistes sur la nature des conditions sociales de la production et l'usage de la langue. Hymes a été au centre de cet

¹ Coste, D. (1968). Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. In. *Guide pédagogique du jeune professeur de français* (Le Français dans le Monde), p. 220.

intérêt, surtout à cause de ses critiques à Chomsky et à sa théorie, car elle ne prenait pas en compte les aspects sociaux du langage.

4.6 L'approche communicative

En fait, l'approche communicative n'est pas un corps homogène. Ici, nous parlons d'une approche ou d'un mouvement, pas d'une méthodologie communicative. Puren (1988, p. 17) adopte comme définition de méthodologie « un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage ».

Germain (1991) affirme qu'il existe plusieurs interprétations de cette approche communicative. En fait, une des critiques de cette approche porte sur ce flou du plan théorique. En plus, quelques influences de cette approche ont été attribuées à *posteriori* ou de façon indirecte, comme la psychologie cognitive et la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky.

L'avènement de l'approche communicative a eu aussi des raisons politiques. En 1972, le Conseil de l'Europe s'est réuni pour discuter, entre autres, sur les moyens possibles de faciliter l'accès à l'enseignement des langues, d'encourager la mobilité entre les pays membres et de promouvoir le patrimoine culturel et linguistique européen. Deux des préoccupations de ce Conseil étaient les besoins linguistiques d'un nouveau public dans ce contexte plus dynamique, les adultes et l'accent sur une méthodologie innovante, visant le développement des compétences communicatives et ayant l'apprenant comme centre du processus d'enseignement / apprentissage.

En 1975, pour rendre compte de cette demande, sont parues les premières spécifications qui définissaient les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour l'efficacité de l'apprentissage et l'usage de la langue sous la forme du *Threshold Level English*, qui a servi comme paramètre pour l'élaboration des modèles dans d'autres langues, comme le Niveau seuil, en France. Ces modèles ont joué un rôle très important dans le cadre de l'enseignement des langues, surtout en ce qui concerne l'élaboration de nouveaux programmes

d'apprentissage et la conception de nouveaux manuels, plus intéressants et attractifs. Nous verrons dans le prochain chapitre que ce travail d'élaboration d'un paramètre unifié d'évaluation a abouti au Cadre européen commun des compétences, paru au début des années 2000.

Dans cette approche, la langue est comprise comme un instrument de communication, plus précisément d'interaction sociale. Les aspects linguistiques sont mis à côté des aspects socioculturels, discursifs et stratégiques et ils composent ce que Canale et Swan (1980) appellent la compétence de communication. Cela veut dire qu'il ne faut pas connaître le *modus operandis* de la langue pour communiquer efficacement. Il faut aussi considérer le contexte ou la situation, les intentions de ce que nous voulons dire et aussi l'interlocuteur et ses possibles réactions. Cette relation entre la forme linguistique et la situation de communication constitue la « double dimension adaptative de la langue », c'est-à-dire que l'apprenant doit adapter la forme linguistique de ce qu'il veut énoncer à la situation de communication et à son intention. Dans ce contexte, le sens du discours n'est pas construit tout seul, mais dans une négociation entre les interlocuteurs. Cette perspective sera importante postérieurement dans le domaine de la lecture.

Dans l'approche communicative, les quatre habiletés sont visées et peuvent être développées selon les besoins langagiers des apprenants. Pourtant, la langue est comprise comme un phénomène oral dont l'écrit est dérivé. En fait, la plupart des activités présentées par cette méthode impliquent une intention de communication. À la place des exercices structuraux systématiques, les méthodes proposent des jeux de rôle, des simulations, des problèmes à résoudre collectivement. Morlow (1981), cité par Germain (1993) définit comme activités communicatives celles qui ont pour but la circulation de l'information et qui impliquent des choix linguistiques adaptés à la situation et à l'intention du discours et un *feedback* de l'interlocuteur.

Par rapport à la lecture, l'enseignant (et les manuels) recourent à des documents authentiques, c'est-à-dire des textes qui n'ont pas été fabriqués pour l'apprentissage de la langue, mais des écrits qui circulent dans les différentes sphères sociales. Pourtant, la sélection de ce matériel doit correspondre aux besoins des apprenants. Nous verrons que la place du texte littéraire reste aussi floue que le plan théorique de cette approche. En fait, l'intérêt du texte littéraire serait son authenticité. Nous verrons tout au long de

cet écrit que, même si le Cadre Européen Commun de Référence comprend la lecture des textes littéraires comme un des objectifs de l'enseignement de la langue étrangère, la place, la présentation et les représentations de la littérature sont assez variables dans les méthodes de cette approche.

5. Le Cadre Européen Commun de Référence

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR dorénavant) est un document élaboré par le Conseil de l'Europe, paru en 2001, qui a pour but d'offrir « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc» (2005, p.9). Il s'agit alors d'un outil de normalisation de l'enseignement des langues étrangères en Europe et aussi d'un répertoire des savoirs à être développés par les apprenants (des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre).

Pour en mettre en place, le CECR a établi des niveaux de compétences qui permettent de mesurer l'évaluation de l'apprenant dans chaque étape de l'apprentissage. Ce modèle est alors composé par trois niveaux: l'utilisateur élémentaire (A1 et A2), l'utilisateur indépendant (B1 et B2), l'utilisateur expérimenté (C1 et C2). Il définit aussi les objectifs généraux et spécifiques de chaque niveau sous la forme de descripteurs.

En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement des langues étrangères, le CECR propose une perspective de type actionnelle. Cette perspective considère les apprenants (ou les usagers de la langue étrangère) 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Pour réaliser ces tâches, à travers des activités langagières, les individus développent des compétences générales et aussi une compétence à communiquer langagièrement et les mettent en fonctionnement d'après le contexte, la situation et leurs contraintes et à l'aide des stratégies qui leur semblent convenables.

Mais, par rapport à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, nous pouvons nous poser une question assez pertinente : cette

perspective actionnelle représente-t-elle alors une continuité ou une rupture de l'approche communicative ?

Puren (2011, p.5), basé sur l'opinion de didacticiens comme Jean-Claude Beacco, Évelyne Bérard et aussi sur le propre texte du CECR, affirme qu'il n'y a pas eu une rupture entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, même s'il y a quelques distances entre les deux (les tâches comprises d'une manière plus globale, pas seulement comme des tâches langagières et la validation du sens des actes de parole au sein d'un contexte social). Alors, nous pouvons comprendre cette perspective actionnelle comme une continuité de l'approche communicative.

5.1 Le CECR et la place du texte littéraire

Comme nous l'avons déjà vu dans cet écrit, le texte littéraire a été un motif de plusieurs discussions et polémiques tout au long de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères : parfois sacralisé et pris comme support privilégié pour toutes les activités langagières, parfois banalisé, destitué de sa littéarité et considéré comme un texte authentique comme d'autres, parfois élevé comme finalité majeure de l'enseignement de la LE, parfois mis tout simplement à l'écart. Et dans la perspective fonctionnelle du CECR, quelle est alors la place consacrée au texte littéraire ?

Tout d'abord, de manière assez pragmatique, le texte littéraire est prévu comme un des types de documents à être travaillés (et maîtrisés) en classe de LE dans le chapitre 4 du CECR et sur lequel porteront plusieurs buts et finalités, explicités dans les descripteurs. Cependant, nous avons une situation ambiguë par rapport à la place du texte littéraire. Dans un premier temps, il est considéré comme document authentique « parmi d'autres » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19) comme nous pouvons voir dans le tableau suivant.

4.6.4.2 Les genres et les types de textes écrits

Les supports comprennent à l'écrit, par exemple :

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)
- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.
- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono et bilingues), les *thesaurus*
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.).

Figure 1 – CECR et genres textuels (Conseil de l'Europe, 2001, p.77)

Dans un second temps, alors, le texte littéraire apparaît lié à l'usage esthétique ou poétique de la langue « pour le rêve ou pour le plaisir » (Conseil de l'Europe, 2001, p.47). En plus, à côté de ces deux utilisations de la langue, les concepteurs du CECR en ont prévu aussi un troisième usage, l'utilisation ludique, sous la forme de jeux de société, d'activités individuelles comme des devinettes et énigmes et de jeux de mots.

Mais, nous avons une complication en ce qui concerne la place du texte littéraire dans le CECR. Il n'apparaît que tardivement, à partir du niveau B2, dans les descripteurs et les grilles d'auto-évaluation des niveaux de compétence.

	B2	C1	C2
LIRE	Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

Tableau 2 – Grille pour l’auto-évaluation (Conseil de l’Europe, 2001, p.27)

Dans l’échelle correspondante à la compréhension générale de l’écrit, nous avons, de manière résumée, la lecture associée à des objectifs assez pragmatiques : « comprendre la correspondance, lire pour s’orienter, lire pour s’informer et discuter et lire des instructions » (Conseil de l’Europe, 2001, p.57). Même s’il peut être possible, il nous semble alors un peu difficile de cadrer toujours la lecture littéraire dans ces finalités si objectives et directes. Ni le texte, ni la lecture littéraire ne sont alors pris en compte dans leur spécificité, ce qui pourrait rendre difficile la tâche d’« opérationnaliser l’évaluation de la compétence sous forme de descripteurs standardisés » (Burwitz-Melzer, 2007 cité par Jacquin, 2001, p.165).

Cette « souplesse » du CECR par rapport à la place texte littéraire pourrait donc être à l’origine de quelques mauvaises interprétations de ses recommandations dans les méthodes surtout en ce qui concerne sa place et sa fonction, signalés par Riportella, (2010, p. 25) : la suppression complète du texte littéraire dans les programmes de l’enseignement, l’utilisation d’un texte littéraire comme « prétexte » pour une autre tâche, le renoncement à la compréhension approfondie, la réduction au phénomène de la compréhension à une série d’activités orales et / ou écrites déconnectées entre elles. Nous allons voir plus tard, dans la partie consacrée à l’analyse des méthodes de notre corpus, les implications de cette souplesse du CECR appliquées dans ces manuels de FLE.

5.2 Le CECR et la définition de texte littéraire

Nous venons de voir que, malgré quelques circonstances hors CECR dérivées de son interprétation (les risques mentionnés précédemment), le texte littéraire n'est pas négligé comme support légitime dans la classe de langue étrangère. Mais, quelle en est alors la définition de « texte littéraire » ?

Le CECR précise donc que « les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen » (Conseil de l'Europe, 2001, p.47), mais comment nous devons comprendre « littérature » dans ce cas : comme l'ensemble plus réduit d'œuvres littéraires validées par une institution ou l'ensemble plus large de productions couvrant plusieurs genres et périodes différents (les contemporains y compris) ?

Même si le texte littéraire ne présente pas une définition assez précise, le CECR n'oublie pas de signaler les nombreuses finalités de l'étude de la littérature : éducatives, intellectuelles, morales, affectives, linguistiques, culturelles, esthétiques. Les activités liées portent alors sur « la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) et représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. ». (Conseil de l'Europe, 2001, p.47). Selon Riquois (2010, p.46), le texte littéraire est pris comme une ressource à être utilisée dans l'accomplissement des tâches, comme un support qui favorise le développement et la mise en œuvre des stratégies de compréhension écrite.

Alors, nous pouvons percevoir que même si la place du texte littéraire est assurée dans le CECR, soit à travers sa présence dans les grilles d'évaluation, soit dans les suggestions d'activités de compréhension et production écrites, sa définition reste encore assez floue. Alors, ce manque de clarté de la définition de l'objet littéraire s'ajoute à la « souplesse » de sa place (tardive et ayant des objectifs peu définis), déjà mentionnée, comme des facteurs pouvant jouer une influence importante dans les représentations de la littérature et de son enseignement dans le contexte de la classe de langue.

II. OBJECTIFS

Notre recherche s'inscrit notamment dans les procédures d'une recherche exploratoire, portant sur les représentations de l'enseignement de la littérature dans la classe de FLE, dans un contexte et à un public spécifique : une école de langues, liée à une université, dans un contexte non-francophone et des apprenants adultes ayant déjà suivi au moins 180 heures de cours de LE.

Dans un premier temps, nous allons étudier les méthodes FLE parues à partir des années 1990 pour analyser leur représentation de la littérature et de l'enseignement de la lecture littéraire par rapport à nos éléments théoriques. Nous allons essayer de déterminer aussi si ces représentations ont de l'influence sur celles des enseignants et des apprenants.

Dans un deuxième et troisième temps, nous allons analyser les représentations de ces mêmes sujets, mais du côté des enseignants et apprenants, à travers les données recueillies dans nos questionnaires. Pour ces trois analyses, nous allons traiter les données de manière qualitative, c'est-à-dire que nous allons essayer de mesurer les représentations, pour trouver celles qui sont les plus récurrentes, et d'analyser enfin leur influence.

Donc, nos objectifs dans cet écrit sont assez clairs : identifier, analyser et croiser les représentations de la littérature et de la lecture littéraire dans les méthodes et chez les enseignants et les apprenants de FLE.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNEES

1. Les méthodes

1.1 Le corpus

Pour constituer le corpus de notre recherche, nous avons sélectionné 17 collections de méthodes, totalisant 45 volumes, destinées à des apprenants adultes ou jeunes adultes. Dans ce corpus, 37,8% (17 méthodes) ont été produites pour un public débutant (A1, parfois début A2), 37,8% (17 méthodes) de volume 2 (A2, parfois début B1), 17,8% (8 méthodes) pour des volumes 3 ou majoritairement B1 et 6,6% (3 méthodes) pour des volumes 4 ou B2 et plus. Ce classement par niveau est assez variable selon chaque méthode. Il peut suivre des spécifications des auteurs, la durée prévue pour chaque volume, les contenus demandés dans les différents degrés des épreuves DELF et, à partir des années 2000, les recommandations du CECR.

Toutes les méthodes ont été publiées dans les deux dernières décennies et nous les avons sélectionnées de manière assez homogène dans cette période en vue d'effectuer une analyse diachronique surtout en ce qui concerne la place et le traitement didactique de la littérature dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

En résumé, notre corpus est constitué par les méthodes suivantes : *Accord 1* (2000), *Accord 2* (2000), *Alors A1* (2007), *Alors A2* (2007), *Alors B1* (2008), *Alter Ego 1* (2006), *Alter Ego 2* (2006), *Alter Ego 3* (2006), *Alter Ego 4* (2007), *Cadences 1* (1994), *Cadences 2* (1995), *Campus 1* (2002), *Campus 2* (2002), *Campus 3* (2003), *Campus 4* (2005), *Écho 1* (2008), *Écho 2* (2008), *Escales 1* (2001), *Escales 2* (2001), *Festival 1* (2005), *Festival 2* (2006), *Forum 1* (*Tout va bien 3* 2000), *Forum 2* (2000), *Forum 3* (2002), *La Clé des Champs* (1991), *La Clé des Champs 2* (1992), *Latitudes 1* (2008), *Latitudes 2* (2009), *Latitudes 3* (2010), *Libre Échange 1* (1991), *Libre Échange 2* (1991), *Panorama 1*

(1996), *Panorama 2* (1996), *Panorama 3* (1996), *Panorama 4* (1998), *Reflets 1* (1999), *Reflets 2* (2000), *Reflets 3* (2002), *Scénario 1* (2008), *Scénario 2* (2008), *Tempo 1* (1996), *Tempo 2* (1997), *Tout va bien 1* (2005), *Tout va bien 2* (2005) et *Tout va bien 3*(2005).

1.2 Les orientations méthodologiques

Dans notre corpus, 28,8% des méthodes ont été publiées entre 1990 et 2000, c'est-à-dire, avant le CECR. Parmi ces manuels, 46,1% ont adopté une démarche basée sur la grammaire notionnelle-fonctionnelle explicitée dans leurs avant-propos :

- « Notre démarche est une démarche notionnelle-fonctionnelle qui progressivement amène les étudiants au niveau de l'unité A1 du DELF » (*Accord*, p. 13).
- « *Cadences* adopte une démarche notionnelle-fonctionnelle visant à développer une réelle compétence de communication (...) » (*Cadences*, p. 3)
- « *Libre Échange* propose un enseignement / apprentissage du français à partir de situations communicatives à visée fonctionnelle » (*Libre Échange*, p.3).

Dans un autre sens, une partie des méthodes, représentées ici par les manuels *Tempo* (1996 et 1997) et *Panorama* (1996 et 1998), semblent signaler vers un changement méthodologique important. Nous continuerons à parler de tradition (*Alors ?* 2007) ou méthode communicative (*Escales*, 2001), mais nous verrons une importante influence de la perspective actionnelle consolidée par le CECR :

- « *Escales* s'inspire largement des propositions largement des propositions du Conseil de l'Europe (...). C'est une méthode communicative en ce qu'elle attribue un rôle central à l'apprentissage par la communication, en proposant de passer progressivement d'activités systématiques et guidées de découverte et d'apprentissage à de véritables tâches de communication dans un contexte culturel.» (*Escales*, p.3)
- « Les principes méthodologiques sont toujours les mêmes : on part de l'idée, développée dès les années 1975, dans le cadre de l'approche communicative de l'enseignement des langues (et remise en évidence par le Cadre européen commun de références pour les langues), que la maîtrise d'une langue est en fait celles des discours dans ces langues.» (*Alors 3*, p.4)

Plus de la moitié des méthodes parues dans les années 2000 (21, appartenant à 8 collections différentes : *Alors*, *Alter Ego 1 à 3*, *Echo*, *Escapes*, *Festival*, *Forum*, *Latitudes*, *Tout Va Bien*) ont été structurées et ont défini leurs objectifs selon ces recommandations, c'est-à-dire 66,6% des méthodes produites dans cette période et présentes dans notre corpus.

- « *Forum* est la première méthode de français qui intègre les éléments de réflexion préconisés dans le 'cadre européen commun de référence'. » (*Forum*, p.3)
- « Les objectifs et les contenus de *Latitudes* ont été définis en tenant compte des principes du Cadre européen commun de référence pour les langues : compétences générales et compétences communicatives langagières, travail sur tâches, évaluation sommative et formative, ouverture à la pluralité des langues et des cultures. » (*Latitudes*, p.3)
- « Une approche orientée vers l'action. » (*Echo*, p.3)

Nous aborderons bientôt, les répercussions de ce phénomène dans la place et le traitement accordés au texte littéraire en classe de langue étrangère.

1.3 La place des activités de lecture littéraire

Pour faire une analyse quantitative comparative des extraits littéraires dans les méthodes de notre corpus, nous avons décidé de regrouper les méthodes volume 1 (dont le niveau A1 majoritairement, selon le CECR ou les contenus exigés dans les examens DELF), celles de volume 2 (A2 et début B1, selon les mêmes critères) et celles de volumes 3 et 4. Ces derniers ont été regroupés car ils sont destinés à des apprenants plus avancés et ne sont pas très nombreux dans notre corpus.

1.3.1 Représentativité des activités de lecture littéraire dans les méthodes

Cette analyse préliminaire vise surtout une contextualisation quantitative extensive de la littérature dans les méthodes de français langue étrangère et elle portera notamment sur trois indices : la moyenne de pages consacrées aux activités de lecture littéraire, la moyenne d'extraits littéraires (dans le total et aussi par niveau) et la relation de ces deux indices . Chacun de ces indices

sera appliqué à toutes les méthodes de notre corpus faisant partie d'un même niveau : les méthodes de prédominance A1, A2 et B1 et plus.

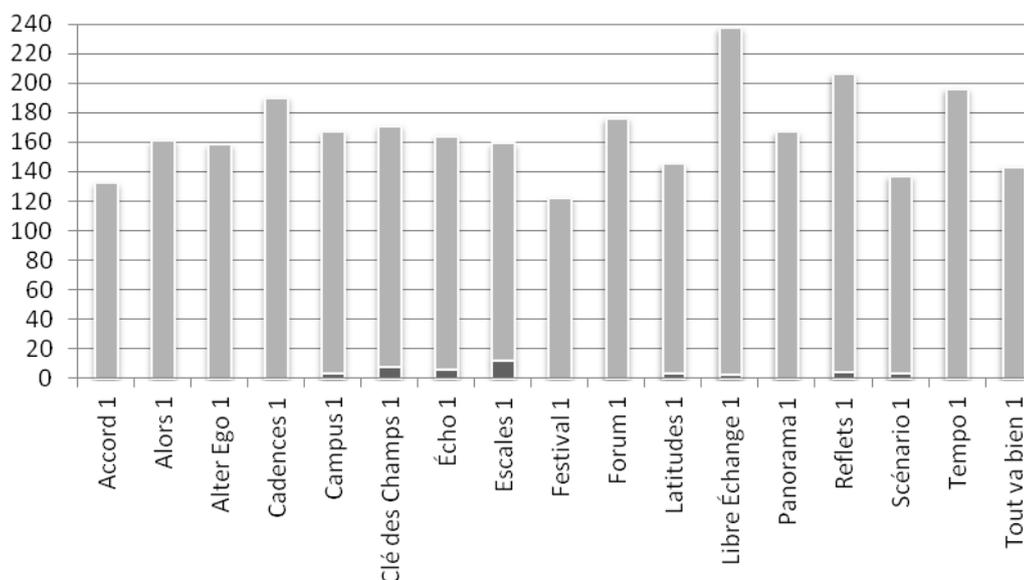
Tout d'abord, la moyenne de pages destinées aux textes littéraires et à leurs activités nous offrira un panorama pour comprendre sa représentation dans les méthodes sous un aspect global, surtout en ce qui concerne les situations extrêmes : la présence massive ou l'inexistence de textes littéraires. L'analyse par niveaux nous permettra aussi de d'évaluer s'il y a une évolution ou une structure logique dans la présence de la littérature dans les méthodes de même niveau (débutant, intermédiaire et avancé) et aussi à l'intérieur des collections (entre les volumes 1, 2, 3 et 4).

Ensuite, le nombre d'extraits et sa moyenne par niveau complétera l'analyse précédente et nous fournira de nouvelles pistes pour l'investigation de la représentativité de la lecture littéraire dans les méthodes de notre corpus. C'est surtout à cet indice que nous ferons attention pour la comparaison entre les données quantitatives des manuels dans un second temps de cette analyse.

Finalement, la relation entre ces deux moyennes, nous aidera à comprendre la dynamique de nos activités de lecture : longueur, complexité, etc. Cette relation sera évidemment enrichie par d'autres facteurs sur lesquels nous travaillerons plus tard dans cet écrit.

1.3.2 Nombre total de pages et nombre de pages destinées aux activités littéraires

En premier lieu, notre corpus compte 17 méthodes destinées à des apprenants débutants. Comme nous pouvons percevoir dans le graphique ci-dessous, les activités de lecture littéraire ne sont pas très nombreuses. Dans l'ensemble de ces méthodes, nous n'avons que 42 pages qui y sont consacrées, ce qui nous donne une moyenne de 2,5 pages destinées à ces activités par méthode.

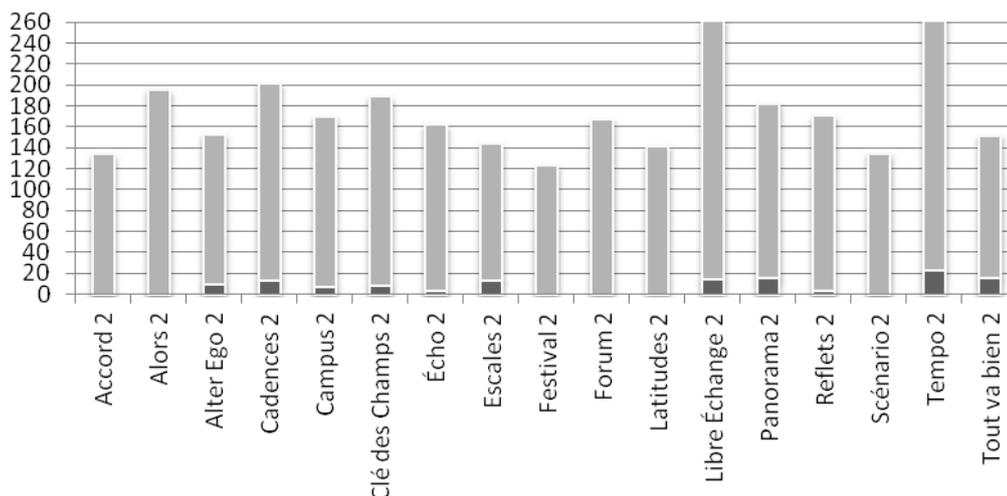


Graphique 1 - Relation entre le nombre de pages au total et le nombre de pages consacrées aux activités de lecture littéraire (1)

Si nous considérons que la moyenne de pages totales est 164 par manuel, nous comprenons que la littérature a été mise à l'écart dans l'enseignement de français aux débutants. En plus, nous avons sept manuels qui ne présentent aucune activité littéraire, ce qui représente 41,2% des méthodes (*Accord 1*, *Alors 1*, *Alter Ego 1*, *Cadences 1*, *Festival 1*, *Tempo 1* et *Tout Va Bien 1*) de niveau A1 de notre corpus.

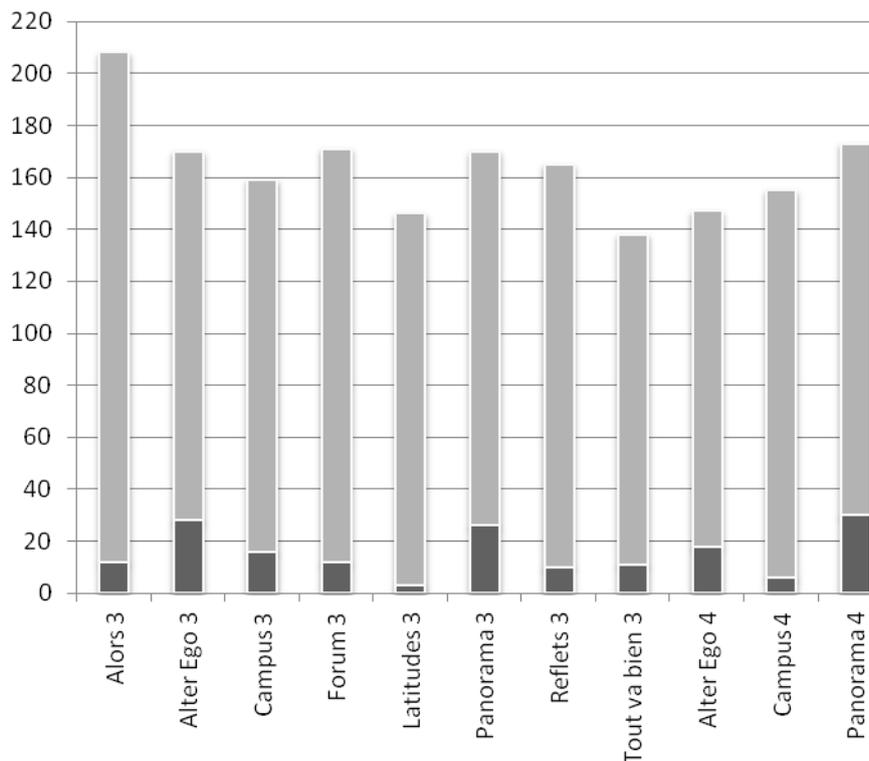
En second lieu, nous pouvons vérifier que parmi les méthodes destinées à des apprenants niveau A2 majoritairement le nombre d'activités de lecture littéraire augmente. La moyenne de pages consacrées à l'activité de lecture littéraire est donc de 7,8 dans une moyenne de 169 pages par méthode.

Dans ce niveau, le nombre de méthodes qui ne présentent aucune activité de lecture littéraire baisse à trois (*Festival 2*, *Forum 2*, et *Latitudes 2*), ce qui représente 17,6% de ces méthodes. Cependant, comme nous pouvons l'observer dans le graphique suivant, 11 méthodes présentent moins de 10 pages d'activités de lecture littéraire.



Graphique 2 - Relation entre le nombre de pages au total et le nombre de pages consacrées aux activités de lecture littéraire (2)

En troisième lieu, pour les méthodes des niveaux plus avancés, nous pouvons vérifier que le texte littéraire semble finalement reprendre sa place et apparaît déjà en nombre plus conséquent. Sur une moyenne de 146 pages par méthode, nous avons 16,8 pages consacrées aux activités littéraires (14,7 pour les méthodes de niveau 3 et 18 pour les méthodes de niveau 4).



Graphique 3 - Relation entre le nombre de pages au total et le nombre de pages consacrées aux activités de lecture littéraire (3)

Cependant, nous pouvons observer que la distribution de ces activités n'est pas homogène, ce qui nous pousse à penser aussi aux différentes orientations méthodologiques mais, cette fois, orientées aux niveaux plus avancés.

Nous allons aborder les implications de cette sous-représentation dans la seconde partie de cette analyse.

1.3.3 Extraits littéraires

L'ensemble de notre corpus compte 308 extraits littéraires, représentés par tous les genres (roman, poésie, nouvelles, théâtre, essais, etc.). D'abord, nous les avons regroupés, par niveau, dans le tableau suivant.

Niveau	Extraits	Moyenne d'extraits (nombre total / nombre de méthodes)	%
A1 > A2	50	2,9	16,2%
2 > B1	132	7,8	42,8%
B1 et plus	126	11,4	40,8

Tableau 3 - Moyenne d'extraits par méthode

Plutôt que la moyenne de pages destinées aux activités de lecture littéraire, ce sera cet indice (moyenne d'extraits par niveau) qui nous aidera à établir des relations entre les méthodes, notamment celles où les activités de lecture littéraire sont plus fréquentes et celles où ces activités ne sont pas aussi fréquentes, voire inexistantes, au but de vérifier s'il y a des facteurs qui favorisent ou qui limitent la présence de la littérature dans ces manuels.

1.3.4 Indice extraits littéraires x pages

En faisant une comparaison entre la moyenne d'extraits et la moyenne de pages, pour chaque niveau, nous avons trouvé leur relation, illustrée dans le tableau suivant.

Niveau	Moyenne d'extraits	Moyenne de pages	Relation entre moyenne d'extraits et de pages
A1 > A2	2,9	2,5	0,8
A2 > B1	7,8	7,8	1
B1 et plus	11,4	16,8	1,47

Tableau 4 – Relation entre la moyenne d'extraits et de pages

Cet indice pourra nous offrir quelques pistes sur la longueur ou la complexité des activités et / ou des extraits et le nombre d'extraits littéraires utilisés dans chaque activité. Il nous servira comme paramètre lors de l'analyse des typologies d'activités proposées dans les méthodes de FLE plus tard dans cet écrit.

1.4 Implications de cet indice par niveau

14.1 Méthodes A1 > A2

Si nous prenons les méthodes consacrées aux apprenants débutants, nous pouvons vérifier que quatre manuels sont au-dessus de la moyenne d'extraits littéraires par méthode (2,9) : *Campus 1*, *Forum 1*, *Latitudes 1* et *Libre Échange 1*. En plus, trois méthodes (*La Clé des Champs 1*, *Écho 1* et *Escapes 1*) sont responsables de 66% des extraits littéraires présents dans notre corpus pour ce niveau.

Par contre, 41% des manuels, c'est-à-dire sept méthodes, ne présentent aucune activité de lecture littéraire. Ce sont : *Accord 1*, *Alors 1*, *Alter Ego 1*, *Cadences 1*, *Festival 1*, *Tempo 1* et *Tout Va Bien 1*. Si nous prenons ces deux

situations, nous avons 64,8% des méthodes pour débutants ayant une présence assez faible des textes littéraires.

En ce qui concerne la moyenne d'extraits et la moyenne de pages, 0,8 pour ce niveau, nous pouvons conclure que dans les méthodes de niveau de base (A1 > A2), les activités de lecture littéraire ne sont ni nombreuses ni assez longues. Chaque activité n'arrive pas à avoir une page qui lui soit entièrement consacrée.

Ces données nous confirment alors une tendance à écarter le texte littéraire dans les manuels consacrés aux apprenants débutants. D'abord, cet écart pourrait s'expliquer en raison de la représentation « sacralisée » du texte littéraire, un support d'accès difficile et qui aurait besoin de connaissances, compétences et contextes préalables pour être « compris ».

En plus, il y a aussi une valorisation d'activités dites « communicatives » ou « actionnelles », souvent associées à des échanges oraux et à des lectures qui portent sur d'autres genres textuels plutôt que le littéraire.

1.4.2 Méthodes A2 > B1

Pour les méthodes A2, nous avons cinq méthodes où les activités de lecture littéraire semblent être sous-représentées, c'est-à-dire au dessous de la moyenne (7,8) : *Accord 2*, *Alors 2*, *Écho 2*, *Reflets 2* et *Scénario 2*. Pourtant, cinq méthodes (*La Clé des Champs 2*, *Escapes 2*, *Panorama 2*, *Tempo 2* et *Cadences 2*) représentent 59,8% des extraits littéraires présentes dans notre corpus pour les volumes 2.

Si pour le niveau A1, nous avons sept méthodes où la littérature n'a pas de place, pour le niveau A2 ce nombre baisse à trois (*Festival 2*, *Forum 2* et *Latitudes 2*), ce qui représente 17,6% . Il est remarquable que ces trois manuels ont été publiés après les années 2000, ce qui les met sous l'influence du CECR et les inscrit dans une approche actionnelle ou dans une démarche communicative.

En ce qui concerne la relation moyenne d'extraits par moyenne de pages pour ce niveau, nous avons trouvé une relation de 1 extrait littéraire (et ses activités) par page, ce qui veut dire qu'il y a une page pour chaque activité.

1.4.3 Méthodes B1 et plus

Pour les volumes 3 et 4, nous avons sept méthodes au dessous de la moyenne d'extraits pour le niveau concerné (référentes aux volumes 3 et 4) : *Alors 3, Alter Ego 4, Campus 4, Forum 3, Latitudes 3, Reflets 3* et *Tout Va Bien 3*. En revanche, les méthodes *Alter Ego 3, Campus 3, Panorama 3* et *4* présentent 81 extraits, ce qui représente 64% des extraits présents dans notre corpus.

Alors, si nous considérons que nous avons 11 méthodes dans ce niveau, nous pouvons percevoir une distribution irrégulière des activités littéraires. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce phénomène est souvent associé aux choix méthodologiques opérés par les auteurs des méthodes, ainsi qu'à une des représentations de la littérature : celle qui présente le texte littéraire comme une entité devant être célébrée, accessible seulement aux possesseurs de ses clés à ses mystères.

En ce qui concerne la relation moyenne d'extraits et moyenne de pages, nous avons trouvé, pour les niveaux plus avancés, une relation de 1,47, ce qui nous mène à penser que les activités de lecture littéraire portent sur des textes et des exercices plus longs, voire plus élaborés.

1.5 Progression du nombre d'extraits littéraires à l'intérieur des collections de méthodes

Il est important de remarquer que, au sein de ces collections de méthodes de FLE, les deux premiers volumes présentent, en général, les mêmes lignes méthodologiques. Dans le tableau suivant, nous pourrions percevoir la progression des extraits à l'intérieur des collections des méthodes. À l'aide de cette information et de l'indice d'extraits littéraires par pages, nous pourrions déduire que les manuels de niveaux plus avancés présentent moins d'extraits, par rapport à ceux de niveaux « intermédiaire », mais leurs activités sont peut-être plus complexes.

Méthode	Volumes	Relation d'extraits entre les volumes
Accord	1 / 2	Pas de progression (zéro extraits)
Alors	1 / 2 / 3	Progression entre volumes 2 et 3
Alter Ego	1 / 2 / 3 / 4	Progression entre volumes 2 et 3 Réduction entre volumes 3 et 4
Cadences	1 / 2	Progression expressive entre volumes 1 et 2
Campus	1 / 2 / 3 / 4	Progression entre volumes 2 et 3 Réduction entre volumes 3 et 4
Clé des Champs	1 / 2	Progression expressive entre volumes 1 et 2
Echo	1 / 2	Réduction entre volumes 1 et 2
Escales	1 / 2	Progression entre volumes 1 et 2
Festival	1 / 2	Pas de progression
Forum	1 / 2 / 3	Progression légère entre volumes 2 et 3
Latitudes	1 / 2 / 3	Progression très légère entre volumes 2 et 3
Libre Échange	1 / 2	Progression expressive entre volumes 1 et 2
Panorama	1 / 2 / 3 / 4	Progression expressive entre volumes 1 et 3 Réduction entre volumes 3 et 4
Reflets	1 / 2 / 3	Progression légère entre les volumes 1 et 3
Scénario	1 / 2	Réduction entre volumes 1 et 2
Tempo	1 / 2	Progression expressive entre volumes 1 et 2
Tout Va Bien	1 / 2 / 3	Progression entre volumes 1 et 2 Réduction entre volumes 2 et 3

Tableau 5 - Progression d'extraits littéraires à l'intérieur des collections des méthodes

En général, nous pouvons percevoir qu'il y a une tendance à l'augmentation du nombre d'extraits entre les volumes 1 et 2 des collections. Nous avons alors huit progressions contre deux réductions pour ces mêmes volumes. Il y a aussi deux collections qui ne présentent aucun extrait littéraire.

Entre les volumes 2 et 3, cette progression est encore plus significative, parmi huit collections possédant au moins trois volumes, sept présentent une progression qui varie entre légère et significative dans le nombre d'extraits littéraires présents dans les pages. Alors, si nous prenons en compte aussi l'indice d'extraits littéraires par niveaux (42,8% pour le niveau A2), nous pouvons percevoir qu'il y a une importante concentration d'extraits, ce qui

pourrait nous guider vers une représentation plus importante du texte littéraire dans les méthodes de niveaux plus avancées.

Mais, cette progression se perd entre les niveaux 3 et 4 de nos collections. Parmi les trois méthodes qui présentent un quatrième volume, les trois montrent une réduction dans le nombre d'extraits littéraires par rapport au troisième volume. Ce fait peut s'expliquer à l'aide de l'indice d'extraits littéraires par pages et par l'analyse typologique des activités littéraires proposées dans ces manuels : les extraits seraient plus longs, les textes sélectionnés plus complexes, ainsi que les tâches qui y sont liées. L'objet littéraire, dans sa spécificité et sa complexité, serait alors le « prix » de l'apprentissage en langue étrangère, l'aboutissement de ce parcours, travaillé dans un moment où toutes les informations et connaissances préalables ont été déjà acquises.

1.6 Les représentations de l'objet littéraire dans les avant-propos

Parmi les méthodes de volume 1, nous n'avons que quatre manuels qui présentent le texte littéraire comme objet d'enseignement dans leurs avant-propos, ainsi que le traitement accordé et les objectifs.

- « Les quelques extraits d'œuvres littéraires qui figurent dans la méthode sont choisis en fonction de ces objectifs ou pour leur capacité à servir de tremplin à des exercices de créativité linguistique. » (*Panorama 1 – Guide Pédagogique*, p.6)
- « Les Sorties ont un double objectif : (...) Acquérir une compétence socioculturelle par la rencontre de documents authentiques variés, allant du quotidien au littéraire. » (*Escales 1*, p. 3)
- « Une approche par compétences avec : (...) 5 pages Lecture qui présentent des genres littéraires différentes, pour s'entraîner à la compréhension écrite globale et pour acquérir des stratégies de lecture. » (*Scénario 1*, p.3)
- « Activités complémentaires (Évasion) : Des poèmes ; L'objectif est la révision de la matière travaillée, l'élargissement du lexique autour des thèmes du goût, des caractères, des modes de vie. » (*La Clé des Champs 1 – Guide Pédagogique*, p. 11)

Ainsi, nous avons une représentation de la littérature comme prétexte à l'enseignement d'autres contenus (des points linguistiques, lexicaux, culturels et interculturels), ce qui confirme le traitement du texte littéraire évoqué par Albert & Souchon (2000, p. 9) comme ce « vecteur de données ».

Il y a, bien sûr, d'autres méthodes de volume 1 dans le corpus qui exploitent le texte littéraire dans leurs pages. Cependant, il est mis à côté d'autres documents écrits, présentés surtout comme des « documents authentiques ».

- « Une page Écrits : Différents types de textes sont proposés aux étudiants afin qu'ils acquièrent des stratégies de compréhension et d'expression écrite. » (*Echo 1*, p.4)
- « Nous proposons en début d'unité un document authentique ou semi-authentique, écrit ou oral, contenant des occurrences langagières qui seront travaillées pendant l'unité. » (*Accord 1*, p.3)

Riquois (2000) nous signale que le principal inconvénient de cette perspective est le « refus de la singularité du texte littéraire », ce qui peut rendre la lisibilité et la réception de ces textes plus « difficile » aux apprenants. Elle conforte alors l'idée que le texte littéraire n'a qu'à gagner à être associé à des séquences pédagogiques qui respectent et prennent en compte sa nature.

En ce qui concerne les méthodes de volume 2, nous avons alors une augmentation significative de manuels qui présentent le texte littéraire comme objet d'enseignement, ainsi que les objectifs liés. Ce sont alors sept manuels qui explicitent la place de la littérature (et son rôle) dans leurs avant-propos.

- « La littérature (...) est très présente dans Tempo 2. Comme pour les contenus civilisationnels, nous avons choisi d'aborder la littérature de façon active, avec un choix de textes et d'activités à accomplir en étroite relation avec les acquis en cours, qui soient accessibles à l'élève accompagnés, chaque fois que possible, d'éléments facilitants. » (*Tempo 2*, p.4)
- « La rubrique Littérature propose de la même façon une approche active de textes littéraires sélectionnés pour leur intérêt littéraire: ils donnent toujours lieu, non à une simple lecture, mais à une exploitation pédagogique qui doit amener l'élève à réagir, comparer, donner son avis. » (*Tempo 2 – Guide Pédagogique*, p. 3)
- « La dernière page de chaque dossier est consacrée à un texte littéraire, ou à un projet ou à un bilan communicatif. Les textes littéraires et les projets sont liés au contenu culturel, communicatif et linguistique du dossier.» (*Reflets 2 – Guide Pédagogique*, p. 14)
- « La rubrique Culture est construite autour d'une thématique qui est indiquée par le titre de chaque unité. (...) Elle est introduite d'abord par la Situation et reprise sous forme d'extraits de textes des médias, de la chanson ou de la littérature. » (*Libre Échange – Guide Pédagogique*, p. 5)

Comme nous pouvons le percevoir, les méthodes de volume 2 semblent déjà prendre en compte la spécificité du texte littéraire (le choix par rapport à l'intérêt littéraire, explicité par la méthode Tempo 2), mais son association à des contenus culturels est encore assez forte. Nous avons aussi, parmi les avant-

propos ou les explications des guides pédagogiques, deux références assez claires aussi en ce qui concerne la sélection d'auteurs (et par conséquent la représentation de la littérature) mise dans ces manuels :

- Les auteurs classiques et contemporains ont leur place dans Tempo 2: l'élève rencontrera tour à tour Prévert, Fallet, Camus, Proust, Éluard, Verlaine, Alphonse Allais, Cocteau, Lamartine, Tardieu, Pennac, Le Clézio, Makine, Desnos, Beaumarchais, Courteline, La Fontaine, Baba Moustapha (littérature africaine), Flaubert. En ce domaine aussi, nous avons choisi éclectisme et diversité. » (*Tempo 2 – Guide Pédagogique*, p. 3)
- Il s'agit de deux dossiers présentés l'un après l'unité 6 et l'autre (« La place »), l'autre après l'unité 12 (« La fête »). (...) La fête: Des extraits de « Le paysan de Paris », de Louis Aragon, font vivre un quartier de Paris aujourd'hui disparu et constituent la deuxième partie de ce dossier. » (*La Clé des Champs 2 – Guide Pédagogique*, p. 10)

Dans la méthode Tempo 2, nous avons alors une représentation de la littérature selon une perspective éclectique, mais qui ne semble pas correspondre complètement à la perspective « intégrationniste » mentionnée par Dufays, Lisse & Meurée (2009, p.37) qui accepte tous les genres littéraires, mêmes les dits « mineurs ». Cependant, la variété de genres présentée dans les pages destinées aux textes littéraires sera évoquée par plusieurs méthodes (Reflets 3, Panorama 3, Alter Ego 3) :

- « Écrit : L'accent est mis sur la compréhension écrite des textes longs et variés (textes littéraires, manifestes, essais, guides, correspondances) ainsi que sur l'organisation du discours et la production personnelle. » (*Reflets 3*, p. 3)
- « En compréhension écrite, on propose de documents authentiques de difficulté dosée et progressive. Ces documents permettent de présenter les divers types d'écrits: genres (littéraires, épistolaire, journalistique, etc.) et types de texte (narratif, descriptif, etc.). Ils sont l'occasion de développer différentes stratégies de lecture. » (*Panorama 3 – Guide Pédagogique*, p.4)
- « Les articles de presse, les extraits radiophoniques, mais aussi les textes appartenant au patrimoine littéraire (extraits de roman, poèmes, extraits de pièces de théâtre...) sont autant d'occasions pour l'apprenant de rencontrer l'autre et de réagir. » (*Alter Ego 3*, p. 3)

Ainsi, parmi les manuels destinés à des apprenants plus avancés (B1 et plus), nous en avons sept qui explicitent la place, le traitement et les objectifs de la littérature dans leurs pages.

Dans ce groupe de méthodes, nous en avons alors quatre qui associent le texte littéraire à des contenus culturels, civilisationnels ou historiques, dans le

but de « mieux connaître la France d'aujourd'hui et les comportements des Français » (*Forum 3*, p.3), de « répondre à la curiosité des apprenants à l'égard de la culture du monde francophone, qui reste, avec l'intérêt portée à sa société et son histoire » (*Alors B1 – Guide Pédagogique – p. 8*), entre autres. Nous avons deux manuels associés à une rubrique « Écrit » qui vise l'acquisition de savoir-faire de cette compétence ou la « maîtrise d'un discours sur les écrits d'information, d'opinion et les objets culturels » (*Panorama 4*). Nous avons aussi deux méthodes qui font référence à la mise en place de stratégies de lectures pour la compréhension de plusieurs types textuels. Finalement, nous avons deux méthodes qui mettent en évidence la relation entre la littérature et l'aspect interculturel, c'est-à-dire comme un lieu de rencontre de l'autre.

Nous pouvons percevoir donc une pluralité de la représentation de la littérature et de sa lecture dans les méthodes : objet banalisé ou sacralisé, saupoudré entre les thématiques, les points linguistiques, lexicaux, dans des activités de compréhension écrite ou des textes à trous, mis à l'écart dans une rubrique « Littérature », compris comme support au travail à d'autres contenus, reporté à la fin de l'apprentissage comme le grand prix des apprenants. Ce cadre nous ramène ainsi aux discussions théoriques dans la première partie de cet écrit, où un des grands problèmes de l'enseignement de la littérature est le manque de clarté de ce que c'est la littérature et la lecture littéraire. En d'autres termes : comment définir des objectifs, réserver une place, penser à des activités sans avoir complètement clarifié ces deux points ?

1.7 Perspective actionnelle et texte littéraire

Le Cadre Européen Commun de Référence joue un rôle très important au sein de notre recherche, car la majorité des méthodes de notre corpus (32, c'est-à-dire 71,1% ont été publiées à partir des années 2000. De ce total, nous avons 21 méthodes, appartenant à huit collections différentes, qui ont eu leurs objectifs définis en prenant en compte les recommandations du CECR, ce qui représente presque la moitié des méthodes de notre corpus (46,6%). Alors, si nous considérons que nous avons 10 méthodes qui ne présentent aucune

activité littéraire et que, parmi ces méthodes, sept ont été produites selon les principes du Cadre, nous ne pouvons pas le négliger son influence dans la détermination de la place du texte littéraire dans l'enseignement des langues étrangères.

En ce qui concerne cette absence, nous pouvons alors penser à un des risques d'une interprétation maladroite du CECR décrits par Riportella (2010, p.25) : la suppression du texte littéraire dans les méthodes ayant une perspective actionnelle. Cette suppression pourrait être validée, en plus, par la « souplesse » de la place du texte littéraire et sa présence tardive, signalée dans les descripteurs à partir du niveau B1, et aussi par le manque de clarté de l'objet littéraire. Alors, dans notre corpus, le texte littéraire a été supprimé dans un tiers des méthodes parues sous l'influence du CECR.

Cette relation nous semble encore plus pertinente, si nous comparons la moyenne d'extraits des méthodes publiées avant le Cadre (11,2 extraits) et la moyenne de celles publiées après (5,3). Riquois (2010, p. 45) nous signale que dans les manuels publiés à la fin des années 1990, le texte littéraire était considéré comme un document important en raison de « son caractère patrimonial » et la mise en valeur de l'esthétisme manifestée dans ces documents.

De toutes façons, nous ne pouvons pas accuser le CECR de cette instabilité de la place du texte littéraire dans les méthodes et par conséquent, dans l'enseignement de FLE. Comme nous avons déjà vu, cette place n'a jamais été complètement assurée, à l'exception peut-être dans la méthodologie traditionnelle.

1.8 Choix d'auteurs et de textes dans les méthodes

1.8.1 Constitution d'un « canon » littéraire dans les méthodes: écrits et auteurs

Dans notre corpus, nous avons la présence de 148 auteurs différents, dont 61 ont deux extraits (ou plus) de leurs œuvres mentionnés dans, au moins, deux méthodes différentes, ce qui représente 41% des auteurs présents dans ces manuels.

D'abord, nous allons procéder à une analyse dans le corpus dans sa totalité, selon les aspects suivants : la nationalité, le sexe, la date de publication ou les périodes / mouvements littéraires importants et les genres. Cette analyse préliminaire nous permettra d'avoir un panorama des représentations de la littérature présentes dans les méthodes de FLE. Ensuite, nous allons choisir la partie plus significative de cet échantillon pour mener une analyse plus approfondie en ce qui concerne la sélection des auteurs et les critères qui les ont placés dans les manuels et aussi par rapport au choix des textes, pour vérifier s'il y en a des récurrences importantes. Cette étape est essentielle, car nous allons essayer de trouver des points en commun entre les choix d'auteurs et de textes, ce qui pourrait nous fournir des indices sur l'existence d'une espèce de « canon » dans l'enseignement de la littérature dans les méthodes de FLE. Cette donnée sera confrontée, plus tard, aux représentations de l'enseignement, et de la littérature elle-même, des enseignants et aussi des apprenants.

Finalement, nous allons essayer d'analyser les activités proposées qui portent sur un même auteur ou un même texte, mais présentées dans méthodes différentes. Cela nous permettra de mieux comprendre la place, les représentations et le traitement accordé au littéraire, au moins, selon la perspective des auteurs des méthodes.

1.8.2 Analyse socioculturelle de l'ensemble d'auteurs

La nationalité des auteurs

La grosse majorité des auteurs (80,4%) dont des extraits figurent dans nos méthodes est française, c'est-à-dire 119 auteurs. Ce résultat nous semble évident, dans la mesure où ces méthodes portent sur le français comme langue étrangère. Pourtant, nous pourrions penser à cette représentation de la littérature, surtout liée au français métropolitain. En second lieu, nous avons trouvé la littérature belge (4,7%) et la littérature québécoise (4%). La littérature africaine francophone représente 3,4% des auteurs présents dans notre corpus.

Européenne	Belge	7
	Française	119
	Grecque	1
	Italienne	1
	Suisse	2
	Russe	1
Africaine	Algérienne	1
	Camerounaise	1
	Libanaise	1
	Tchadienne	1
	Tunisienne	1
Amérique du Nord	Canadienne	2
	Québécoise	6
Amérique du Sud	Brésilienne	1
	Chilienne	2
Asie	Japonaise	1

Tableau 6 - Nationalité des auteurs

Les traductions de littératures non-francophones constituent une minorité dans notre corpus, voire une exception. Explicitées dans les textes, nous n'avons trouvé que trois : l'extrait d'une nouvelle de *Comment voyager avec un saumon* de l'essayiste et romancier italien Umberto Eco, traduit de l'italien et présenté dans la méthode *Panorama 4*; L'extrait du *best-seller L'Alchimiste*, du brésilien Paulo Coelho, paru originalement en portugais et présenté aussi dans la méthode *Panorama 4* et le célèbre haïku de Matsuo Basho, écrit en japonais et présenté dans la méthode *Alors B1*.

Le genre des auteurs

Cette donnée peut paraître hors contexte, mais elle pourra nous offrir des pistes sur la représentation de la littérature présentée dans les méthodes. De toute façon, ce sujet est assez complexe et polémique, et ce mémoire n'a pas l'intention de l'aborder dans la profondeur dont il a besoin.

Nous avons alors 18 « auteures », c'est-à-dire 12% des auteurs dans notre corpus. Elles sont présentes dans 26 extraits, ce qui représente 8,4% des extraits au total et nous indique que la représentativité féminine est petite dans ces manuels. Les « auteures » travaillées sont : Simone de Beauvoir (1), Marie

Cardinal (1), Andrée Chedid (1), Sylvie Chénus (1), Irène Cohen-Janca (1), Marise Condé (1), Marguerite Duras (2), Annie Ernaux (3), Anna Gavalda (2), Faïza Guène (2), Jacqueline Harpman (1), Nancy Houston (1), Madame de Lafayette (1), Blandine Le Callet (1), Amélie Nothomb (2), Yasmina Reza (3), Catherine Rihoit (1) et Sylvie Testud (1).

En ce qui concerne la distribution des extraits par volumes dans les méthodes, ou par niveau, il n'y a pas grande différence par rapport aux données montrées dans le Tableau 1 : Pour les volumes 1, 15,4% ; pour les volumes 2, 42,% ; pour les volumes 3 et 4, 38,4%. Même s'il y a une relation inégale entre le choix entre auteur et « auteure » dans notre corpus, du moins la distribution d'extraits dans les différents niveaux des manuels est bien homogène.

Par contre, pour ce qui est du genre littéraire, cette distribution nous indique quelques différences intéressantes, comme nous pouvons l'appréhender dans le tableau suivant.

	Corpus	« Auteures »
Poésie	32,8%	3,8%
Roman	40%	61,5%
Nouvelle	3,9%	7,6%
Conte	1,3%	3,8%
Théâtre	10,4%	15,%
Récit	6,5%	3,8%
Essai	1,6%	3,8%

Tableau 7 - Relation de genres littéraires entre auteurs et « auteures »

Dans notre corpus, la présence des femmes dans la poésie est évidemment restreinte. Par contre, à l'exception du récit, dans tous les autres genres, notamment dans le roman, les « auteures » représentent la majorité.

La prédominance quantitative du contemporain

L'analyse des dates de parution des extraits s'avère importante pour notre travail, en raison des indices qu'elle pourra nous fournir pour comprendre s'il y a une école, période ou mouvement littéraire privilégié par les méthodes. Si c'est le cas, dans quelle mesure cette école, cette période ou ce mouvement littéraire privilégiés ont de l'influence sur les représentations du phénomène littéraire chez les enseignants et les apprenants ?

Ces données pourront aussi nous offrir des pistes en ce qui concerne la dichotomie entre classique et contemporain et dans la vérification de la prédominance de l'un ou de l'autre. Comme nous le verrons plus tard, dans la partie consacrée aux représentations des apprenants, cette querelle semble avoir un rôle important dans la constitution de leur représentation de la littérature en langue étrangère, ainsi que dans leurs préférences et leurs habitudes de lecture.

Avant d'analyser nos données, il est important de faire une petite observation sur la présentation de ces textes dans les méthodes : 92 extraits n'avaient aucune indication ni sur leur date de parution ni sur une référence temporelle pour les contextualiser. Pourtant, cette identification ne pourrait pas être ignorée car elle peut être une évidence précieuse dans la contextualisation de la lecture de la part de l'apprenant.

Aspect temporel	Extraits	Quelques précisions
XII^e siècle	1	
XVII^e siècle	6	
XVIII^e siècle	8	
XIX^e siècle	36	Réalisme : 11 Romantisme : 5 Symbolisme : 7
XX^e siècle (1900 – 1910)	1	
XX^e siècle (1911 – 1919)	9	Poésie d'avant-garde (surréalisme, dadaïsme,...) : 5
XX^e siècle (1920 – 1929)	11	Poésie d'avant-garde (surréalisme, dadaïsme) : 4
XX^e siècle (1930 – 1939)	6	

XX^e siècle (1940 – 1949)	30	
XX^e siècle (1950 – 1959)	23	Théâtre de l'absurde : 8
XX^e siècle (1960 – 1969)	22	
XX^e siècle (1970 – 1979)	32	Poésie pour enfants / pour jeunesse : 5
XX^e siècle (1980 – 1989)	23	Nouveau roman : 3
XX^e siècle (1990 – 2000)	50	
XXI^e siècle (2000 – 2010)	33	Roman : 17 (dont 1 roman policier, 1 roman autobiographique et 3 romans jeunesse)

Tableau 8 - La distribution des extraits dans l'aspect temporel

Nous pouvons observer dans le Tableau 4, une nette prédominance de textes ou d'ouvrages publiés au XX^e (206 extraits) et XXI^e siècles (50 extraits), concentrés notamment à partir des années 40. Mais, nous avons aussi une présence importante du XIX^e et du début du XX^e siècle, plus précisément entre 1911 et 1929.

En ce qui concerne des mouvements littéraires, nous avons des références, au XIX^e siècle, au réalisme (des auteurs comme Émile Zola, Honoré de Balzac et Gustave Flaubert), au romantisme (Victor Hugo, surtout) et au symbolisme (Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud et Paul Verlaine). Au XX^e siècle, nous avons des références à la poésie de l'avant-garde (le surréalisme et le dadaïsme) entre les années 1910 et 1929 et représentées par des auteurs comme Guillaume Apollinaire et Paul Éluard. Nous avons aussi la présence du théâtre de l'absurde, surtout dans la figure d'Eugène Ionesco. Après cela, vers les années 1950, nous n'avons plus de références massives à des courants littéraires, sauf peut-être pour trois extraits du Nouveau roman, dans les années 1980. Alors, plus nous nous approchons du présent, plus nombreux sont les extraits et plus ils sont difficiles à catégoriser.

Les genres littéraires

Dans la dernière partie consacrée à cette analyse préliminaire des auteurs présents dans notre corpus, nous aborderons la question du genre littéraire. Alors, nous avons l'intention de vérifier s'il y a une préférence pour tel ou tel genre et si ces préférences, si c'est le cas, accompagnent l'évolution dans le niveau de langue dans les manuels.

En raison de la richesse de types textuels narratifs dans le corpus, nous les avons regroupés de la manière suivante : les textes narratifs, les textes poétiques et les textes dramatiques. Les textes narratifs ont été partagés aussi en deux sous-catégories :

- Du plus « fictif » au moins « fictif », c'est-à-dire, de la fiction à la diction, selon la définition de Genette déjà mentionnée dans la partie théorique de cet écrit.

Dans cette sous-catégorie de textes plus « fictifs », nous avons les romans, les nouvelles, les contes, les fables. Dans la sous-catégorie de textes moins « fictifs », nous avons les récits (de longueur variée), les sketches, les essais, les autobiographies.

Les extraits de notre corpus sont distribués dans ces catégories comme nous pouvons voir dans le tableau ci-dessous.

	Genre		% partiel		%
Narratifs (Plus fictifs)	Roman			123	40%
	Nouvelle	12	3,9%	18	5,8%
	Conte	4	1,3%		
	Fable	2	0,6%		
Narratifs (Moins fictifs)	Récits	20	6,5%	34	11%
	Sketch	4	1,3%		
	Essai	5	1,6%		
	Autobiographie	5	1,6%		
Poétique	Poésie	101		101	32,8%

Dramatique	Théâtre	32		32	10,4%
-------------------	----------------	----	--	----	-------

Tableau 9 - Représentativité des genres littéraires

Le roman est absolument le genre prédominant, suivi de la poésie, des récits et essais, du théâtre et en dernière place des nouvelles. Cependant, il faut souligner que les romans, dans nos méthodes, ne sont pas pris dans leur totalité, mais travaillés découpés, sous la forme d'extraits, ayant une page et demie, maximum.

La poésie a aussi une place importante dans les méthodes, en raison de sa dimension plus réduite et de la possibilité d'un travail linguistique plus raffiné en fonction de la littéarité de ce genre. Même s'il ne représente que peu près 10% des extraits de notre corpus, le théâtre semble avoir une place ambiguë dans les méthodes. Cette ambiguïté dans le traitement du texte théâtral est dû à sa propre nature, placée entre l'écrit et l'oral.

Les genres littéraires par niveau

Dans le tableau suivant, nous pourrions percevoir la relation entre les genres littéraires et leur distribution au long des volumes des nos méthodes.

	Genre	V1	V2	V3	V4
Narratifs (Plus fictifs)	Roman	17	58	36	12
	Nouvelle	1	8	3	0
	Conte	0	2	1	1
	Fable	0	2	0	0
Narratifs (Moins)	Récits	0	2	12	6
	Sketch	2	2	0	0
	Essai	0	2	2	1

	Autobiographie	0	2	0	3
Poétique	Poésie	25	43	28	5
Dramatique	Théâtre	5	11	12	4

Tableau 10 - Relation entre genres littéraires et niveaux

Pour les méthodes de volume 1, les genres littéraires privilégiés sont le roman et la poésie. Les méthodes de volume 2 sont celles qui présentent la plus grande variété de genres littéraires. Les méthodes de volume 3 et 4 semblent valoriser les romans et les récits, les textes poétiques et dramatiques.

1.8.3 Les auteurs plus présents dans les méthodes

Dans notre corpus, vingt auteurs (13,5%) sont responsables de 115 extraits, c'est-à-dire 37,3% de tout l'ensemble de notre corpus. Cette information est précieuse, surtout si nous considérons que, parmi ces extraits, il y a plusieurs textes récurrents.

Auteur	Réf.	Ouvrage	Réf.	Niveaux proposés
Georges Perec	11	<i>Les choses</i>	4	1 / 2 / 3
		<i>Espèces d'espaces</i>	5	1 / 2 / 3
Jacques Prévert	9	Poèmes de <i>Paroles</i>	9	1 / 2 / 3
Paul Éluard	8			1 / 2 / 3 / 4
Eugène Ionesco	8	<i>Rhinocéros</i>	5	2 / 3
		<i>La Leçon</i>	3	1 / 2
Guillaume Apollinaire	7	<i>Le Pont Mirabeau</i>	3	1 / 2 / 3
		Poèmes de <i>Calligrammes</i>	2	2 / 3
Daniel Pennac	7	<i>Comme un roman</i>	5	2 / 3
Philippe Delerm	6	<i>La Première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules</i>	4	3 / 4
Victor Hugo	6	Seulement son œuvre poétique est mentionnée		2 / 3
Albert Camus	5	Lettres de son correspondance	2	2 / 3 / 4

Gustave Flaubert	5	<i>Madame Bovary</i>	5	2 / 3 / 4
Raymond Queneau	5			1 / 2 / 3
Georges Simenon	5			2 / 3
Jean Tardieu	5			1 / 2 / 3
Louis Aragon	4			2 / 3
Jacques Charpentreau	4	<i>La Ville enchantée</i>	4	1 / 2
Raymond Devos	4	<i>Matières à rire</i>	4	1 / 2
Eugène Guillevic	4			1 / 2 / 3
J. M. G. Le Clézio	4			2 / 3
Antoine de Saint-Exupéry	4	<i>Le Petit Prince</i>	4	1 / 2
Paul Verlaine	4			2 / 3

Tableau 11 - Les vingt auteurs plus représentatifs

Comme nous pouvons constater dans le Tableau 6, le choix des auteurs les plus représentatifs présents dans les méthodes ne semble pas suivre des critères tout simplement liés à la sélection de contenus ou de points grammaticaux, mais passe aussi à une espèce de « certification » de l'auteur proposé.

1.8.4 La validation des extraits littéraires

Dans cette vingtaine d'auteurs, nous avons des classiques comme Victor Hugo et Gustave Flaubert, des prix Nobel comme Le Clézio et Albert Camus, des noms importants dûs à leur participation dans leurs courants, mouvements ou genres littéraires comme Guillaume Apollinaire, Paul Éluard, Georges Perec et Raymond Queneau (fondateurs du groupe Oulipo). Parmi les autres auteurs, il nous semble y avoir deux sous-catégories : celles des auteurs dont l'ouvrage a été consacré par des prix littéraires (Prix Renaudot [3], Prix Médicis [1], Grand Prix de l'Académie française [3], Prix des Deux Magots [1], Prix Fémina [1], Prix Goncourt de la Poésie [1]) et celles des auteurs dont l'ouvrage a connu du succès de public, tels comme Jacques Prévert, Philippe Delerm et Daniel Pennac.

En ce qui concerne la sélection des œuvres, nous pouvons percevoir la récurrence de: *Paroles*, de Jacques Prévert, cité neuf fois, mais des poèmes différents ; *Comme un roman*, de Daniel Pennac, cité cinq fois et associé en général à ses *Droits imprescriptibles de l'auteur* ; *Madame Bovary*, de Gustave

Flaubert, cité cinq fois; *Espèces d'espaces* et *Les choses*, de Georges Perec, cités quatre et cinq fois respectivement ; *Rhinocéros* et *La leçon*, d'Eugène Ionesco, cités cinq et trois fois chacun ; Les extraits de *La Première gorgée de bière et d'autres plaisirs minuscules*, de Philippe Delerm, cités quatre fois.

Cette récurrence nous indique que la représentation de la littérature « classique » n'est pas la plus représentative par rapport à l'aspect quantitatif dans nos méthodes. Cependant, cette représentation « classique » de la littérature n'a pas été complètement mise à l'écart. Si nous continuons à dresser la liste des œuvres récurrentes au-delà de notre vingtaine d'auteurs, nous trouverons trois citations de *Du côté de chez Swan*, de Marcel Proust, et deux citations de *Les Contemplations*, de Victor Hugo, *Les Fleurs du mal*, de Charles Baudelaire, *Pierre et Jean*, de Guy de Maupassant, *L'Assommoir*, d'Émile Zola, parmi d'autres oeuvres-phares de la littérature française.

1.9 Typologie d'activités proposées

Pour procéder à une analyse des activités de lecture littéraire proposées dans les méthodes, nous avons sélectionné des extraits d'œuvres des auteurs les plus mentionnés dans les manuels. Nous allons les classer, d'abord par niveau et ensuite, par auteur : le classement par niveau nous permettra de vérifier s'il y a des disparités assez notables dans le traitement du texte littéraire dans les méthodes de même volume ; le classement par auteur nous permettra alors d'observer la progression des activités portant sur un même texte ou auteur mais dans des niveaux de langue différents.

Ce corpus réduit est constitué par : huit extraits (Éluard, Ionesco, Perec, Prévert), pour les méthodes de volume 1 ; quinze extraits (Apollinaire, Camus, Derlem, Eluard, Flaubert, Hugo, Ionesco, Perec, Prévert) pour les méthodes de volume 2 ; neuf extraits (Apollinaire, Delerm, Éluard, Flaubert, Hugo, Ionesco, Perec) pour les méthodes de volume 3 et trois extraits (Camus et Delerm) pour les méthodes de volume 4, totalisant alors 35 extraits.

1.9.1 Les rubriques

La place où le texte littéraire est insérée dans la méthode peut nous donner des informations importantes pour la reconnaissance de la représentation de ces textes dans les manuels. Dans le tableau suivant, nous pouvons observer la distribution de ces extraits dans les méthodes.

Début de la leçon (comme illustration du contenu)		1
Document déclencheur		3
Rubrique à l'écart	Sorties	4
	Évasion	1
	Carnet de voyage	1
	Civilisation	2
	Littérature	2
	Des mots pour le dire	1
	Vocabulaire	1
	Lecture	1
	Écrit	2
	Prononciation	2
	Projet	1
	Simulation	1
	Analyses et commentaires	1
Paroles en scène	1	
Intégré dans les séquences		8
Activités grammaticales		1

Tableau 12 - Les rubriques où les textes littéraires sont insérés

Dans la plupart des cas, dans ce corpus réduit, les textes littéraires se trouvent dans des rubriques spécifiques, ce qui ne veut pas dire qu'il s'agit alors de rubriques spécifiques au travail de lecture littéraire. Nous avons deux rubriques «Sorties » et « Évasion » qui mettent les textes à la fin des séquences ou des leçons, comme illustration du contenu travaillé et aussi comme épanouissement. Dans les rubriques « Carnet de voyage » et « Civilisation », la littérature est alors le vecteur à des contenus culturels et civilisationnels, ayant comme but le développement et la mise en pratique de compétences socioculturelles et interculturelles. Nous avons des rubriques destinées à la représentation de la littérature comme support pour des aspects de la langue comme le lexique (« Des mots pour le dire » et « Vocabulaire » et la phonétique (« Prononciation »). Le texte littéraire est utilisé aussi comme un

type de texte qui permet le développement des compétences écrites, dans la production et compréhension.

Comme nous pouvons le percevoir dans le tableau, il y a aussi une importante tendance à intégrer le texte littéraire, c'est-à-dire le présenter au milieu des unités, des séquences, sans le mettre dans une rubrique à l'écart. Pour les volumes de niveaux plus avancés (e 3t 4), il y a aussi la possibilité d'utiliser le texte littéraire pour introduire les contenus thématiques ou grammaticaux des unités.

1.9.2 La longueur des extraits

Dans la partie consacrée aux moyennes d'extraits et de pages d'activités littéraires par niveau, nous avons présenté l'hypothèse suivante : plus le niveau de langue avance, plus longs deviennent les extraits littéraires travaillés. Du moins, pour ce corpus réduit, nous avons validé cette hypothèse.

Pour les méthodes de volume 1, la moyenne de mots par extraits est 68 mots ; pour celles de volume 2, 97 mots ; pour celles de volume 3, 166 mots et finalement pour celles de volume 4, 329 mots. Alors, la longueur des extraits augmente progressivement en même temps que le niveau de langue.

1.9.3 Les activités

Introduction au texte

Pour analyser les activités proposées pour les textes littéraires, nous nous sommes basé sur le schéma proposé par Riportella (2005, p.173). Elle nous propose alors trois étapes : les activités d'introduction au texte (ou à sa thématique), les activités de compréhension (séparées entre activités de compréhension globale et activités de compréhension détaillée) et activités post-analyse ou / et d'évaluation.

Tout d'abord, nous avons vérifié que les activités d'introduction au thème du texte littéraire ne sont pas très nombreuses. Alors, une des manières d'introduire le thème littéraire, dans les méthodes de notre corpus, est le travail avec d'autres supports comme d'autres textes, des images ou des enregistrements.

- Observez les documents 1, 2 et 3. Associez-les aux thèmes des leçons précédentes. Justifiez vos réponses. (Extrait de *La Siesta assassinée*, Delerm, *Alter Ego 2*)

Nous pouvons alors associer la mise à l'écart de cette étape au critère de choix des textes littéraires : 29 des extraits de ce corpus réduit se lient de manière explicite à la thématique et quatre extraits font référence ou illustrent des points grammaticaux étudiés dans la leçon ou la séquence où ils sont insérés.

Compréhension globale

Les activités de compréhension globale portent sur des questions plus générales : qui, quoi, où, quand ? Cette étape aide l'apprenant à appréhender le sens global et des aspects comme les personnages, les lieux, l'action, le ton du texte. Ces questions peuvent porter aussi sur l'auteur du texte, le titre de l'extrait et quelques considérations sur le genre.

- Oralement, racontez, l'histoire (lieu, moment, personnages, actions). (*Couvre-feu*, Éluard, *Cadences 2*)
- Observez le texte et cherchez les informations données sur l'auteur, le titre du livre, le genre de texte.
Lisez le texte et dites s'il décrit : 1. Des personnes 2. Un lieu 3. Des activités.
Recherchez des informations sur les deux personnages : nom, âge, profession.
Quelles informations le texte donne-t-il sur leur métier ? (Extrait de *Les Choses*, de Perec, *Scénario 2*)
- Lisez le texte de la page 101. Formulez de façon banale ce que raconte Philippe Delerm. (Extrait de *La Première gorgée de bière et d'autres plaisirs minuscules*, de Delerm, *Panorama 4*)

Cette étape s'avère assez importante pour l'entrée dans le texte littéraire car c'est ici que les premières contraintes de compréhension vont apparaître et aussi où l'apprenant va se faire la première représentation de ce qu'il a lu. Alors, si cette étape n'est explicite que dans environ un tiers des extraits, nous pouvons penser que, dans une perspective communicative ou actionnelle, elle pourrait s'inscrire dans les pratiques enseignantes qui ne sont pas présentées par les méthodes, dans un moment collectif de mise en commun fait à l'oral.

De toute façon, cette étape de compréhension globale est essentielle et doit être préalable à celle de compréhension détaillée. Mais, il faut que le travail avec le texte littéraire ne s'arrête pas à cette étape. Au contraire, la représentation du texte littéraire demeure celle d'un texte « authentique parmi d'autres », banalisé et vidé de ses spécificités.

Compréhension détaillée

Riquois (2005, p. 179) exemplifie les activités de compréhension détaillée dans son schéma. Elles consistent alors à :

- Des « questions permettant de préciser la psychologie des personnages, les relations entre eux, la tonalité du texte...
- Repérage des temps du texte et justification des choix qui sont faits.
- Regroupement du lexique par champs sémantiques et recherche des métaphores.
- Repérage des connecteurs (mots de liaison), des articulations du récit. »

Dans cette étape, nous avons aussi ajouté les activités qui prennent en compte des aspects rythmiques des extraits, surtout les poétiques. Plutôt que dans les étapes précédentes, nous considérons que c'est dans l'étape de compréhension détaillée que va se donner le travail sur des aspects spécifiques du texte littéraire (s'il en est prévu, bien sûr.)

Dans notre corpus réduit, nous avons trouvé 13 extraits qui présentent des activités de compréhension détaillée.

- Recherchez dans le texte les différentes façons dont sont évoqués les éléments suivants : la mer, la notion de disparition, la notion d'obscurité. (*Oceano nox*, d'Hugo, *Libre Échange 2*)
- Relevez les verbes de mouvement.
À quel aspect du paysage s'opposent-ils ? Relevez les noms et les adjectifs qui évoquent la tranquillité, l'immobilité.

Recherchez des contrastes.

Quelle est l'impression générale ? (Extrait de *L'Étranger*, de Camus, *Reflets 2*)

▪ Relevez :

Les différents lieux évoqués par Emma ;

Les sensations suggérées dans ce rêve (sons, odeurs, couleurs, etc.) (Extrait de *Madame Bovary*, de Flaubert, *Panorama 3*)

▪ Étude des métaphores

Relevez les métaphores du texte en en faisant un commentaire oral. (Extrait de *La Première gorgée de bière et d'autres plaisirs minuscules*, de Delerm, *Campus 4*)

▪ Lisez ce poème de Paul Éluard à voix basse pour le comprendre, puis à voix haute pour rendre compte du rythme et de l'expressivité, puis répondez. (*Couvre-feu*, Éluard, *Cadences 2*)

Dans cette étape, nous trouvons alors des activités qui portent surtout sur des aspects linguistiques : les différentes manières d'évoquer un sujet, les relations entre les différents champs sémantiques présents dans un extrait et les sensations qui en découlent, l'étude des figures de style comme les métaphores et leur importance à l'intérieur de l'écrit, entre autres. Nous avons trouvé aussi des activités qui portent sur l'aspect sonore, rythmique.

▪ Voici des extraits de célèbres poèmes en français. Écoutez-les. Relevez les sensations qu'ils évoquent (images, bruits, etc.). Recherchez les sons qui traduisent ces sensations. (Extrait d'Hugo, *Panorama 2*)

Comme nous avons pu le percevoir, c'est plutôt dans cette étape que la spécificité linguistique et sonore de la littérature est prise en compte. Mais ce travail n'est présent que dans 37% des activités proposées dans notre corpus réduit, ce qui nous amène à penser que la représentation la plus répandue est encore celle du texte littéraire comme vecteur de données culturelles, civilisationnelles ou tout simplement liées à la thématique de la leçon ou de l'unité ou comme support à la découverte et au travail de points lexicaux ou grammaticaux. De l'autre côté, ce travail de compréhension détaillée est assez délicat aussi, car il peut mener à l'opposition de cette représentation « banalisée » du texte littéraire, celle du « sacralisé ». Dans cette perspective, le texte littéraire est alors le seul détenteur du sens et l'apprenant n'a qu'à le trouver dans ses lignes.

Post-analyse, évaluation et production

Dans cette étape, nous avons trouvé des activités dans quatorze extraits et la plupart est constituée par des propositions de production écrite. Les tâches demandées, en général, dans ces productions sont :

L'addition d'une strophe dans un poème. Dans ce cas, l'apprenant doit faire attention à des aspects de cohésion et de cohérence entre son écrit et le texte littéraire, car son écrit doit constituer une continuation de ce dernier. Dans ces activités, il peut être sollicité aussi pour un travail en ce qui concerne l'aspect rythmique, surtout pour les rimes.

La production d'un récit « à la manière de ». Dans ce cas, l'apprenant a analysé les procédures stylistiques de l'auteur et il doit les imiter, mais il a le choix du thème.

La production d'un récit inspiré du thème de l'extrait littéraire. Dans cette activité, en général, l'apprenant a la liberté en ce qui concerne la forme et la structure de son écrit, mais il doit obéir la demande thématique, qui doit suivre celle proposée par l'auteur du texte littéraire étudiée préalablement.

La description de la suite de l'extrait. Pour cette activité, l'apprenant a la contrainte d'avoir déjà des orientations bien définies pour son récit, mais il est libre de l'orienter selon son envie.

Alors, il nous semble qu'il manque des activités pour faire le point de la compréhension des textes littéraires, de lier les aspects appris dans les questions de compréhension détaillées à la totalité du texte littéraire. Il nous semble aussi y avoir une certaine distinction entre les différentes étapes des activités de lecture littéraire : la première partie de la deuxième étape (introduction au thème et compréhension globale) réalisées à l'oral, l'autre partie de la deuxième et troisième étape (compréhension détaillée et post-analyse) réalisées à l'écrit.

Nous pouvons aussi nous interroger sur la mise en place de toutes ces étapes en ce qui concerne le groupe d'apprenants, dans une classe de langue étrangère. Nous passerons d'un travail collectif (compréhension globale) à un travail individuel (compréhension détaillée) ? Sur quelles étapes porteront les critères d'évaluation de l'activité de lecture littéraire ? La production d'un texte inspirée d'une thématique ou d'un style d'auteur est-elle une approche efficace dans la compréhension du texte littéraire ? Alors, dans le but d'avoir d'autres

pistes par rapport à ces questions, dans la prochaine partie de cet écrit, nous allons nous dédier à analyser les représentations de la littérature, de la lecture littéraire et de son enseignement par les enseignants et par les apprenants.

1.10 Quelques considérations

Dans cette première partie, nous avons pu appréhender quelques phénomènes intéressants en ce qui concerne le corpus d'auteurs et de textes qui représentent l'objet littéraire dans les méthodes.

La première considération alors porte sur l'origine des auteurs présents dans les méthodes de français comme langue étrangère : 80,4% sont d'origine française. Même s'il y a d'auteurs d'autres origines (francophones ou pas), la principale référence demeure la France métropolitaine. Nous pouvons lier cette première représentation à une tendance à présenter le texte littéraire comme un support des contenus culturels, ayant surtout deux fonctions : l'apport de nouvelles approches du monde et la confrontation entre ces approches et celles des apprenants pour l'acquisition de compétences socioculturelles ou interculturelles et l'accès à des moyens pour mieux connaître « la France d'aujourd'hui et les comportements des Français » (*Forum 3*, p. 3). Artuñedo Guillén argumente, en plus, que le texte littéraire est une des « plus sûres passerelles entre les cultures puisque les textes, comme point de rencontre d'univers différents, constituent des révélateurs privilégiés des visions plurielles du monde. » (2009, p.238)

Cette représentation se montre encore plus évidente quand nous vérifions que plusieurs méthodes (*Libre Échange, Panorama*) présentent leurs textes littéraires dans des rubriques « Culture » ou « Civilisation ». Le CECR, à son tour, reconnaît aussi reconnaît la place et l'importance de l'interculturel dans l'enseignement d'une langue étrangère.

La deuxième considération porte sur la représentation d'une littérature écrite encore de nos jours par des auteurs hommes. Cette considération pourrait susciter plusieurs questionnements sur la présence de la femme comme écrivain dans la littérature de langue française pendant la constitution de cette

histoire littéraire. Nous ne pouvons pas oublier de commenter que le genre plus représentatif chez les « auteures », parmi les extraits recueillis dans les méthodes de notre corpus, est le roman. Nous pourrions associer l'augmentation de la présence de la femme dans la production littéraire et l'augmentation de l'importance (par rapport au nombre et au genre en soi-même) du roman.

La troisième considération de cette analyse préliminaire porte sur la prédominance quantitative de la littérature du XX^e et XXI^e siècles. Mais, en même temps, nous avons un nombre significatif d'auteurs canoniques dans nos extraits. Cela nous fait penser aux conceptions de littérature mentionnées par Dufays, Lisse & Meurée (2009) : la perspective « ségrégationniste » et la perspective « intégrationniste ». Alors, nous avons une conception qui privilégie un canon restreint d'œuvres, reconnues et certifiées comme modèles littéraires et une autre qui comprend toute sorte d'écrits, ceux qui s'inscrivent dans les critères d'un genre (narratif, dramatique ou poétique) ou ceux qui s'inscrivent dans des critères esthétiques (des essais, des écrits journalistiques). (Jouve, 2010).

Nous pouvons penser à plusieurs relations entre ces deux conceptions et les pratiques de lecture littéraire en classe en suivant les représentations de littérature déjà présentées : pour le canon, l'analyse de la valeur esthétique, la compréhension de son rôle comme écrit consolidé dans l'histoire littéraire, la mise en évidence des aspects culturels qui portent sur les conditions originales de réception, la perception du changement linguistique au long de l'histoire; pour les écrits contemporains, l'analyse des choix esthétiques et linguistiques d'une œuvre, la compréhension de son rôle comme genre dans la société et la littérature contemporaine, la constitution de genres hybrides, la mise en évidence d'aspects culturels qui portent sur la société actuelle, la perception de l'usage de langues et plusieurs autres possibilités. Cela peut sembler contradictoire, mais ces deux conceptions peuvent être travaillées ensemble, notamment pour illustrer aux apprenants la complexité de définition de l'objet littéraire.

La quatrième considération de cette partie porte alors sur les genres privilégiés dans notre corpus : le roman (dans la catégorie narrative fictionnelle), la poésie et le théâtre. D'après l'analyse du corpus réduit

d'activités de lecture littéraire, nous avons des traitements différents, ainsi que d'activités, pour chacun de ces genres.

Pour la poésie, Denizeau (2005, p.110) souligne deux places pour la poésie, dans les manuels de français comme langue maternelle, mais que nous pouvons percevoir aussi dans les méthodes de FLE : la récitation (en général, par cœur) et la production écrite. Il y a en plus, dans quelques méthodes, dans des rubriques écartées comme « Évasion » et « Les mots pour le dire », des poèmes qui sont présentés sans aucun mode d'emploi. Pour Denizeau, dans ce cas, « on les regarde, on les apprend par cœur peut-être, mais aucun questionnement, identique à celui qui suit les autres textes littéraires, ne vient s'interposer entre le lecteur et sa lecture personnelle du texte. » (2005, p. 113)

Cependant, ces deux perspectives semblent être plutôt limitées aux manuels de niveau élémentaire de langue. Pour les niveaux plus avancés, la poésie permettrait alors un travail plus attentionné sur les questions sonores (le rythme, les rimes, les figures de style comme des allitérations) et sémantiques (le choix des mots, la constitution de différents champs sémantiques, leur relation et les effets créés). Dans ce cas, nous pouvons retrouver des activités qui demandent une attention sollicitée par le texte lui-même, « dans sa texture visuelle, sonore, grammaticale et sémantique », et pas par les informations qui y sont véhiculées. (Peytard, 1986, p. 24)

Pour les textes narratifs (fictionnel et non-fictionnel, selon les catégories déjà traitées dans cet écrit), il nous semble qu'ils sont pris, en général, comme une illustration, une autre perspective, plus subjective, de la thématique. Alors, les activités qui portent sur les récits peuvent (ou non) prendre en compte les spécificités du texte littéraire. Cela dépend alors du rôle que ce texte va avoir au sein de la méthode, de l'unité et de la leçon / thématique en question. Albert & Souchon (2000, p.134) affirment en plus que « les méthodes de langue privilégient de façon générale la nouvelle et l'extrait de roman car l'acte de langage 'raconter' serait mieux maîtrisé par les apprenants ».

Pour les genres narratifs, surtout les récits plus longs comme les romans, il est important de penser à la question de la « coupure ». Jusqu'à quel point, nous pouvons alors travailler un « morceau » d'un roman de manière indépendante, sans prendre en compte le contexte intégral de l'œuvre sans porter de préjudice à la compréhension du texte ? Cette question s'avère assez importante surtout quand nous nous rendons compte que, sauf à quelques

exceptions, les morceaux de romans présentés dans les méthodes FLE ne présentent aucune contextualisation avec l'œuvre d'où ils ont été tirés.

Pour le genre dramatique, la définition de sa place est assez délicate en raison de sa nature « hybride ». Le texte dramatique est alors un document écrit, mais destiné plutôt à la représentation, à la lecture. (Albert & Souchon, 2000, p.116) Dans notre corpus réduit d'activités de lecture littéraire analysées, nous avons des rubriques comme « Paroles en scène » (Alter Ego 3) qui apportent des extraits de textes dramatiques comme des exemples de situations orales. Dans ce cas, les apprenants peuvent être sollicités pour dramatiser cette scène, voire l'apprendre par cœur.

Pourtant, Albert & Souchon (2000, p.113) nous rappellent aussi que dans le texte dramatique « les propos 'échangés' entre personnages, ne sont que des simulacres ; ils ne correspondent pas aux dialogues que l'on peut observer et analyser dans des interactions verbales réelles (conversations, entretiens, interviews, débats, etc) ». Alors, ces auteurs recommandent que ces textes ne soient pas présentés comme des « modèles d'échanges langagiers ».

En ce qui concerne cette réflexion sur les genres littéraires dans les méthodes de FLE, nous ne pouvons pas éviter de penser enfin qu'il ne suffit pas de prendre en compte la spécificité du texte littéraire comme une entité homogène et figée. Il serait peut-être plus intéressant d'exploiter chaque genre et ses spécificités que d'avoir enfin une « spécificité » littéraire qui ne rend pas compte des textes devant être travaillés en classe.

La cinquième considération de cette analyse porte sur un manque significatif de contextualisation du texte littéraire. Dans la plupart des cas (92 extraits dans notre corpus), il n'y a aucune référence au contexte original de réception de l'œuvre ou des informations sur l'auteur. Alors, les informations sur les conditions de production et réception primitives du document comme le contexte, le rôle, le statut des producteurs et des récepteurs et leur compétence linguistique et communicative, les conditions temporelles et spatiales de l'échange (sur la perspective de communication littéraire) sont des données importantes (Peytard, 1986, p. 16) car elles confirment l' « authenticité » du texte littéraire et peuvent en plus jouer un rôle important chez l'apprenant en ce qui concerne la reconstitution du sens du texte.

Enfin, comme nous avons pu l'appréhender jusqu'à maintenant, il nous semble que le manque d'une définition bien claire de l'objet littéraire, de sa

lecture et de sa place en classe de langue étrangère peut être ressentie dans la diversité de traitements du texte littéraire et sa représentation.

2. Les enseignants

2.1 Contexte de formation : CELIN

Le Celin (Centro de Língua e Interculturalidade²) fait partie de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) et a comme mission l'enseignement des langues étrangères aux étudiants de l'université, au personnel et aussi au grand public. Actuellement, il offre une vingtaine de cours de langues étrangères, anciennes et modernes, des ateliers d'écriture et de cinéma et a 3752 élèves, dont 781 inscrits dans le cours de français comme langue étrangère.

Le cours FLE est divisé en deux étapes totalisant sept modules : la première, débutante, a quatre modules de 60 heures chacun et la seconde, intermédiaire, a trois modules, de 60 heures aussi. À la fin des niveaux débutants, l'apprenant est apte à passer les examens DELF A1. La méthode utilisée pour les quatre modules débutants est *Alter Ego 1*, signée par A. Berthet, C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis et M. Waendendries, parue chez Hachette FLE, en 2006. Pour les trois modules intermédiaires, la méthode est le volume 2 d'*Alter Ego*, signée par les mêmes auteurs et parue aussi en 2006.

À partir du module 3, la lecture littéraire devient un contenu obligatoire dans le cours et est considérée comme un des contenus prévus dans les évaluations, soit dans les examens écrits ou oraux, soit dans les productions écrites faites en classe. Les enseignants de chaque module doivent travailler sur un même texte ou extrait littéraire, choisi collectivement au début du semestre. Cependant, les activités et la manière dont le texte littéraire sera abordé en classe sont libres et varient selon les pratiques de chaque enseignant et aussi selon le groupe d'apprenants.

Dans notre recherche, nous avons choisi d'interroger les apprenants à partir du module Élémentaire 4. Cependant, ce choix n'a pas été arbitraire : les apprenants à ce niveau avaient, au moins, 180 heures de cours, et étaient en train de finir les contenus équivalents au niveau A1, du CECR. En plus, ils avaient déjà fréquenté quelques textes littéraires sous la forme de poèmes, extraits de romans ou nouvelles. Par rapport au nombre total d'élèves, nous

² Centre de langues et interculturalité, en français.

avons 241 inscrits dans ces modules, ce qui représente 30,8% du public dans le cours de FLE.

En ce qui concerne les enseignants, ils sont 21, dont une stagiaire. Ils s'occupent de 53 groupes d'apprenants dans les sept modules du cours de FLE.

2.2 Instrument utilisé auprès des enseignants

L'enquête menée auprès des enseignants a été réalisée en mars 2011. La participation était libre, donc nous n'avons obtenu que sept questionnaires, ce qui représente 35% des enseignants de cette école de langues. De toute façon, ce modeste échantillon s'avère assez représentatif dans ce milieu marqué par une homogénéité dans la formation et les pratiques enseignantes.

Le questionnaire intitulé « Représentations de la littérature et de son enseignement en classe de français langue étrangère » proposait 15 questions portant surtout sur quatre grands domaines : d'abord, des informations comme la formation et les niveaux des groupes dans le semestre courant ; ensuite, des indications sur la méthode utilisée en classe, les adaptations faites par les enseignants et une évaluation des activités de lecture littéraires qui y sont présentées ; après cela, les représentations de la place et du rôle de la littérature dans la classe et finalement, deux questions portant sur le choix d'auteurs et d'ouvrage.

2.3. Représentations de l'enseignement de la littérature : les pratiques en classe

Le CELIN se montre alors comme un véritable chantier où les étudiants de la filière des langues étrangères ont l'opportunité d'avoir leurs premières expériences enseignantes. De ce fait, il nous semble pertinent de relever la présence majoritaire d'enseignants formés par l'Université à laquelle le CELIN est attaché. Dans notre échantillon, six ont fait leurs études dans cette institution (quatre en FLE, un en LE et un en histoire).

En ce qui concerne le domaine de ces enseignants, la majorité (6 enseignants) travaille surtout avec les niveaux de base, ce qui correspond aux modules Élémentaire 1 à 4. Cette tranche d'études nous intéresse vraiment car elle se montre comme une des plus délicates pour le travail avec le texte littéraire.

2.3.1 Méthodes et pratiques en classe

En raison des contraintes institutionnelles, tous les enseignants utilisent la même série de manuels avec leurs groupes, *Alter Ego 1* et *Alter Ego 2*. De toute façon, nous avons pris en compte les expériences de ces enseignants avec d'autres méthodes et livres didactiques. Dans notre échantillon, nous avons deux références à d'autres méthodes (*Latitudes* et *Campus*) et il est important signaler que toutes les trois font partie de notre corpus et ont été déjà étudiées et analysées précédemment dans cet écrit.

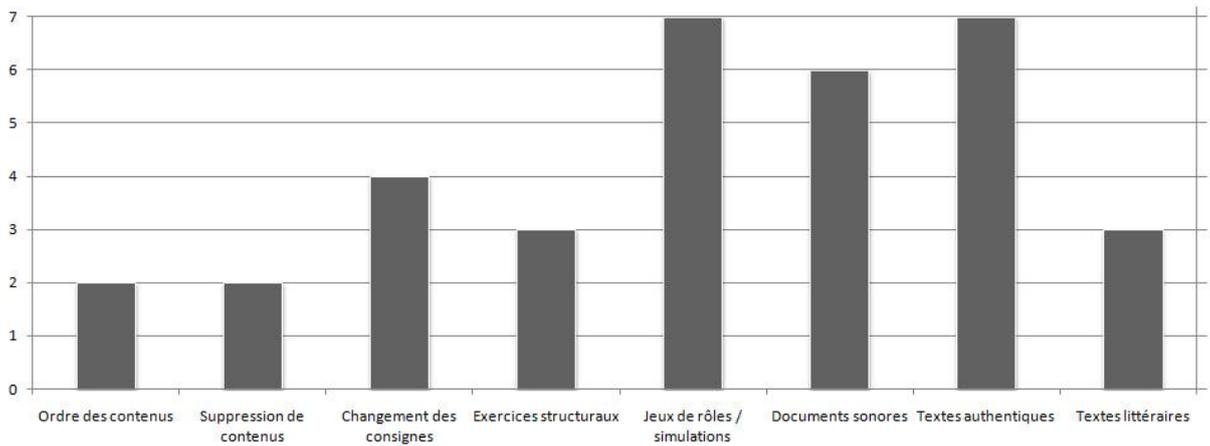
2.3.2 L'adaptation de la méthode

Interrogés sur l'adaptation de la méthode, tous les enseignants ont affirmé la modifier selon leurs besoins. Les adaptations signalées par tous les enseignants ont été :

- La proposition d'autres jeux de rôles ou simulations
- Le travail avec de textes authentiques non-littéraires
- L'apport de nouveaux documents sonores.

Un peu moins de la moitié des enseignants ont mentionné le travail avec des textes littéraires et la réalisation d'exercices structuraux.

Pour les contenus ou les consignes des activités, les enseignants préfèrent plutôt les modifier que les supprimer complètement. Ce fait pourrait être expliqué par les contraintes institutionnelles, car les enseignants doivent suivre un programme commun pour tous les groupes de même niveau.

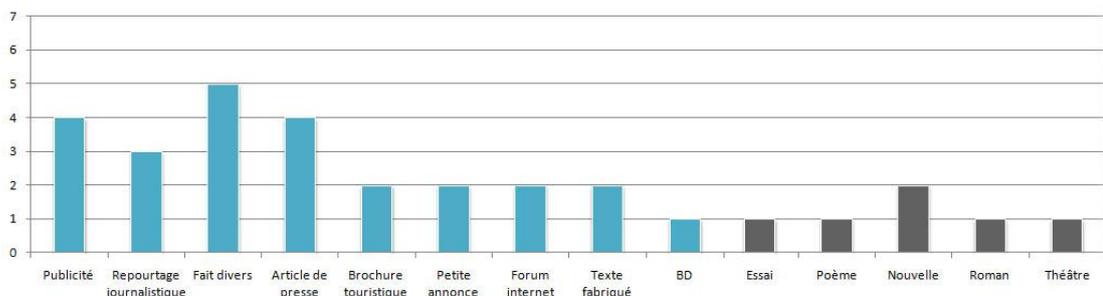


Graphique 4 - Changements opérés par les enseignants

Pour l'apport de documents écrits, nous avons proposé deux options dans le questionnaire : textes authentiques et textes littéraires. Cette opposition a été mise afin de vérifier les représentations des enseignants par rapport à « l'authenticité » du texte littéraire. Cependant, cette opposition entre authentique et littéraire n'a été questionnée par aucun enseignant, ni dans les questionnaires, ni dans les entretiens formels menés afin d'expliquer les objectifs de notre recherche et les procédures pour les réponses.

2.3.3. Types de textes privilégiés

En ce qui concerne le choix des textes à être travaillés en classe, il nous semble que les textes non-littéraires sont privilégiés : ils ont été mentionnés 25 fois, dans les neuf catégories montrées dans le graphique ci-dessus. Trois catégories n'ont reçu aucune réponse : l'article scientifique, l'éditorial et la critique. Les textes littéraires n'ont été mentionnés que six fois.



Graphique 5 – Types de textes privilégiés par les enseignants

2.4 L'importance et l'utilité de l'enseignement de la littérature

Interrogés sur cette question assez délicate, six enseignants ont reconnu l'importance et l'utilité d'apporter et de travailler avec des textes littéraires en classe de langue étrangère. Ensuite, ils ont justifié leurs réponses en choisissant les options suivantes :

- La formation culturelle de l'apprenant
- Illustrer la richesse de la langue étrangère
- L'apprentissage lexical / des structures de la langue
- L'analyse purement littéraire
- Rendre compte des contenus civilisationnels / culturels / historiques
- Son statut artistique
- C'est un contenu imposé par le programme ou par l'institution où vous travaillez
- Il y a une demande de la part des apprenants
- Il faut privilégier d'autres genres textuels
- Il faut privilégier la communication orale
- L'apprenant peut entrer dans la culture à travers le quotidien. Il ne faut pas passer par la littérature.
- Ce n'est pas compris dans le programme de la méthode / du cours.
- Les apprenants ne sont pas motivés / intéressés
- Mes groupes de français sont au niveau « débutants »

Ainsi, parmi les réponses positives, la formation culturelle et l'illustration de la richesse de la langue étrangère ont été citées quatre fois ; l'apprentissage lexical, quatre fois ; l'accès à des contenus civilisationnels, culturels et / ou historiques, trois fois ; le statut artistique de la littérature, deux fois et l'analyse purement littéraire n'a été mentionnée qu'une seule fois. Pour la réponse négative, les justifications choisies ont été : le privilège de la communication orale et du travail avec d'autres genres textuels, l'entrée dans la culture à travers d'autres moyens et le niveau débutant des groupes d'apprenants.

2.5 Le rôle du texte littéraire en classe

Ensuite, les enseignants ont essayé d'expliquer leur représentation du rôle du texte littéraire en classe. Pour cela, ils devraient numéroter les options suivantes entre 1 et 14 (1 pour la plus importante, 15 pour la moins importante). À fin de rendre les résultats plus visibles, nous les avons classés en deux catégories : les représentations « plus importantes » (entre 1 et 7), en bleu dans le graphique ci-dessous et les représentations « moins importantes » (entre 8 et 14), en gris.

Une option de document authentique parmi les autres.	■	■	■	■	■	■	■
L'aboutissement de l'apprentissage de la LE	■	■	■	■	■	■	■
Le travail avec des contenus civilisationnels	■	■	■	■	■	■	■
Aborder des contenus et / ou thèmes culturels	■	■	■	■	■	■	■
Source lexicale et de structure de la langue	■	■	■	■	■	■	■
Éveiller le goût / l'intérêt de la lecture	■	■	■	■	■	■	■
Favoriser l'interaction entre les apprenants en classe	■	■	■	■	■	■	■
Ouvrir un espace à des réflexions sur la langue	■	■	■	■	■	■	■
L'entraînement des stratégies de lecture	■	■	■	■	■	■	■
Permettre d'aborder des contenus historiques	■	■	■	■	■	■	■
Présenter un modèle de la LE	■	■	■	■	■	■	■
Illustrer / faire le bilan des autres contenus présentés par la méthode	■	■	■	■	■	■	■
Pour des moments de détente ou de pause	■	■	■	■	■	■	■
Déclecher des activités de production écrite	■	■	■	■	■	■	■

Tableau 13 – Représentations des objectifs de l'activité littéraire en classe

Les représentations les plus mentionnées comprennent le texte littéraire comme : un texte authentique parmi d'autres, une source lexicale et de structures de la langue-cible et une manière d'éveiller le goût de la lecture chez les apprenants (évoquées par cinq enseignants) et le rôle d'illustrer et faire le bilan des contenus présentés par la méthode (évoqués quatre fois). Trois options de réponse pour cette question n'ont été choisies par aucun

enseignant : le texte littéraire comme l'aboutissement de l'enseignement de la langue étrangère, un modèle de langue et une activité pour des moments de détente.

2.6 Les activités de lecture littéraire des méthodes

Interrogés sur les activités de lecture littéraire présentées dans les méthodes avec lesquelles ils travaillent, cinq enseignants ont affirmé que ces activités sont alors inexistantes et deux qu'elles sont en nombre suffisant. Les enseignants qui les ont classifiées comme inexistantes étaient surtout ceux qui travaillent actuellement avec des groupes débutants et ceux qui ont des expériences avec les trois méthodes mentionnées dans les questionnaires (*Alter Ego*, *Campus* et *Latitudes*).

Alors, comme nous l'avons déjà vu dans la première partie de ce chapitre, sauf pour le volume 2 d'*Alter Ego* (8 extraits) et le volume 2 de *Campus* (12 extraits), les autres volumes destinés à des apprenants débutants présentent peu de textes littéraires dans leurs pages.

Pour cette question, nous considérons que les réponses obtenues n'ont pas été suffisantes pour une analyse plus approfondie de cette représentation. Il nous fallait peut-être modifier la question ou la compléter avec un entretien pour mieux comprendre les réponses.

2.7 Nombre d'heures consacrées

En ce qui concerne le nombre d'heures consacrées à des activités de lecture littéraire, nous avons deux traitements différents : les enseignants avec des groupes débutants y consacrent très peu de temps, entre 3% et 6,5% de la durée totale du cours (60 heures par module) et ceux avec des groupes plus avancés qui ont plus de temps à consacrer à ces activités, entre 16% et 30% de leurs cours. Un des enseignants a affirmé ne jamais travailler avec des

activités de lecture littéraire en classe. En fait, il ne fait que corriger les activités préalablement faites à la maison.

Cette nette différence dans la distribution d'activités littéraires entre les niveaux débutants et intermédiaire pourrait être justifiée par plusieurs représentations déjà mentionnées dans cet écrit. L'accès au texte littéraire demanderait une certaine connaissance de la langue. De ce fait, l'apprenant débutant n'est pas encore « prêt » à le travailler. Dans cette perspective, la littérature prend la forme de l'objet sacralisé, mis à la fin de l'apprentissage car trop complexe ou difficile. Le travail plutôt orienté vers des textes des médias (articles de journal, publicités) et à la communication orale dans les niveaux débutants donnerait place à un travail plus intensif avec des textes littéraires dans les niveaux intermédiaires.

2.8 Pratiques de classe

Par rapport aux pratiques effectives de classe, les enseignants n'ont pas signalé leurs accès préférés au texte littéraire (lecture individuelle, collective...). De toute façon, la lecture individuelle a été mentionnée trois fois et la lecture collective, deux fois. L'introduction du contenu littéraire à travers un film ou un extrait vidéo a été citée par trois enseignants comme une manière intéressante d'introduire la thématique du texte littéraire.

Nous avons aussi remarqué que les enseignants semblent préférer les activités orales pour le travail en classe. Le débat a été mentionné cinq fois, la discussion par paires ou au sein de petits groupes, quatre fois et la présentation individuelle, deux fois.

La production écrite est aussi une modalité de travail assez sollicitée : quatre enseignants ont affirmé demander des commentaires ; trois, des critiques et deux, des résumés. Par contre, la réécriture n'a pas été mentionnée.

Enfin, l'évaluation de la lecture littéraire se donne en général sous la forme de l'engagement de l'apprenant dans la tâche et à travers des productions orales et écrites. Cependant, deux enseignants ont affirmé ne pas évaluer les activités de lecture littéraire, car leur but serait plutôt la pratique de la lecture.

2.9 La réaction des apprenants

Selon les enseignants, la réaction des apprenants face aux activités de lecture littéraire sont assez variables. Trois enseignants ont signalé la difficulté des étudiants en relation au vocabulaire, car ils ont envie de comprendre chaque mot. Cette intention de « tout comprendre » pourrait alors rendre l'activité de lecture fatigante, difficile et ennuyante et par conséquent exercer une influence négative dans la motivation chez les apprenants.

Un des enseignants a associé une augmentation dans la motivation à une situation où les apprenants peuvent choisir librement ce qu'ils veulent lire et une baisse dans la motivation quand les lectures leur sont imposées.

2.10 Le choix d'ouvrage et d'auteur

Le choix d'un ouvrage ou d'un auteur pour le travail en classe peut dévoiler quelques représentations de l'enseignement littéraire. Dans la dernière partie de notre questionnaire, les enseignants ont justifié leurs choix d'auteur et d'ouvrage. Cette question est un peu délicate, car la réalité de la classe de langue est toujours complexe et varie selon plusieurs facteurs (parfois assez subjectifs). De toute façon, nous en avons trouvé quelques pistes intéressantes.

Les justifications pour ce choix sont alors assez variables selon l'enseignant : son goût personnel ou ses préférences de lecture (3 fois), l'accessibilité par rapport au langage (2 fois) ou le point grammatical à être étudié ou fixé en classe (1 fois).

- « Je choisis des extraits de textes qui montrent le contenu grammatical étudié. L'auteur et l'ouvrage n'ont pas de rapport entre les contenus culturels ou goûts littéraires des apprenants. » (QE-1)
- « Je lui ai choisis pour des goûts personnels. » (QE-3)
- « Je cherche des textes accessibles aux étudiants. » (QE-4)

Les préférences ou les goûts des apprenants, soit par rapport à un auteur ou une œuvre spécifique, soit par rapport à un genre, n'ont pas été prises en compte par aucun enseignant.

Les auteurs évoqués par les enseignants sont : J. M. G. Le Clézio et René Goscinny (4 fois) ; Jacques Prévert (3 fois) ; Albert Camus (2 fois) et Victor Hugo, Anna Galvalda, Michèle Lalonde, Guy de Maupassant, Georges Sand, Paul Verlaine et Jules Verne (1 fois chacun).

L'opposition entre littérature classique et littérature contemporaine a été évoquée par un enseignant. Dans ce cas, cet enseignant justifie son choix de texte comme une manière de combattre la position conservatrice de la représentation du littéraire selon une perspective « ségrégationniste » dans l'enseignement de la langue étrangère.

- « Des écrivains contemporains (Anna Galvalda, Le Clézio, Sempé). Je les préfère parce qu'on a la tendance à traiter les classiques comme « l'expression unique » de la culture / langue française. Il faut rompre ce lien conservateur avec l'enseignement du FLE. » (QE-2)

2.10.1 Les auteurs préférés des méthodes et les auteurs préférés des enseignants

Afin de vérifier si les méthodes ont de l'influence sur les enseignants en ce qui concerne leur choix d'auteur ou d'ouvrages, nous leur avons demandé de signaler les auteurs qu'ils connaissaient et avec lesquels ils avaient déjà travaillé en classe, soit dans une activité proposée par une méthode, soit dans une activité apportée par eux-mêmes. La liste proposée dans cette question a été élaborée après une analyse de notre corpus de méthodes. Nous avons mis alors la vingtaine d'auteurs les plus mentionnés dans les méthodes et nous avons complété cette liste avec d'autres noms récurrents dans notre analyse.

Les auteurs les plus reconnus (et les plus travaillés) par les enseignants ont été : Jacques Prévert (7 fois) ; Albert Camus (6 fois) ; Charles Baudelaire, Marcel Proust et Arthur Rimbaud (5 fois) et Victor Hugo, Eugène Ionesco, J.M. G. Le Clézio, Guy de Maupassant, Daniel Pennac, Antoine de Saint-Exupéry, Jean-Paul Sartre, Jules Verne et Voltaire (4 fois).

Si nous comparons cette liste, avec celle d'auteurs mentionnés spontanément par les enseignants, nous pouvons vérifier alors qu'il y a trois auteurs en commun : Le Clézio, Jacques Prévert et Albert Camus. À l'exception de quatre auteurs cités par les enseignants (Anna Galvalda, Michèle Lalonde et

Georges Sand), tous les autres faisaient partie de cet ensemble d'auteurs présents dans les méthodes.

2.11 Quelques considérations

Dans cette deuxième partie de notre analyse, nous sommes partis des réponses fournies par le groupe d'enseignants pour pouvoir accéder alors à des représentations de la littérature, de la lecture littérature et de son enseignement par rapport à celles déjà observées dans les méthodes de FLE.

Tout d'abord, nous nous sommes rendu compte que tous les enseignants adaptent le manuel selon leurs besoins. En général, ces adaptations consistent en de nouveaux jeux de rôles ou simulations, d'autres textes authentiques (majoritairement non-littéraires) et d'enregistrements sonores. Le travail avec ces documents confirme alors l'importance de l'approche communicative et de la perspective actionnelle dans la classe de langue étrangère dans notre contexte. Le travail avec des textes littéraires et des exercices structuraux a été évoqué par la moitié des enseignants. Alors, nous pourrions nous demander si l'image du travail avec ces documents ne serait pas encore attachée à des méthodologies « dépassées » comme la méthodologie traditionnelle ou la méthodologie audio-orale. De toute façon, pour faire ces associations de manière plus précise, il nous fallait des interviews avec les enseignants concernés dans cette recherche.

Une représentation importante que nous avons trouvée dans les réponses est celle qui considère le texte littéraire comme un document authentique. Cette représentation a été prise en compte et considérée « importante » dans la huitième question (« Une option de document authentique parmi d'autres »). Cependant, dans la cinquième question, qui demandait des précisions sur l'adaptation de la méthode en classe, les enseignants n'ont pas considéré les textes littéraires et les documents authentiques comme un même type de texte.

Peytard (1986, p.17) souligne qu'il y a une « confusion » dans les discours pédagogiques sur la définition d'authenticité d'un texte. Selon Peytard, l'authenticité du texte renvoie à quelques éléments assez hétérogènes comme : l'impression de vrai et de naturel, c'est-à-dire, le texte n'a pas été « fabriqué »

et ne relève pas d'intentions pédagogiques ; l'intégralité matérielle (le texte n'a pas été modifié) ; l'ensemble de conditions de production et de réception primitives (le texte destiné à des lecteurs natifs) ; de degré d'authenticité de la tâche demandée aux étudiants. Alors, nous pouvons penser que le texte littéraire est un type de document authentique, mais il ne peut pas être considéré seulement selon ce critère d'authenticité. Pour qu'il puisse être vraiment « authentique », il faut considérer aussi sa spécificité littéraire (ce qui le rend différent d'un article de presse ou d'une publicité).

De toute façon, le texte privilégié dans la classe de LE, dans notre contexte, est le texte authentique non-littéraire, surtout les articles de presse, les faits divers, les publicités et les reportages journalistiques. Pourtant, un des genres plus sollicités par les apprenants (pour leurs lectures liées aux études ou à leur domaine de travail), l'article scientifique, n'est pas pris en compte non plus.

Même si le texte littéraire n'est pas privilégié, il est considéré comme un type de texte important. La majorité des enseignants ont souligné sa relation avec la formation culturelle et / ou intellectuelle des apprenants, à sa richesse linguistique (ce qui favorise l'apprentissage lexical et d'autres structures) et à la possibilité de travailler des contenus civilisationnels. Ces mêmes relations ont été aussi soulignées par les apprenants. Donc, les représentations de l'importance du texte littéraire des enseignants et des apprenants sont plutôt similaires. Les apprenants ont mis en valeur aussi la variété de registres de langue auxquels ils peuvent accéder à travers le texte littéraire.

Aucun enseignant n'a mentionné la représentation de la littérature comme l'aboutissement de l'enseignement en LE, mais le nombre d'heures consacrées à des activités littéraires dans les niveaux débutants et élémentaires peut nous donner une esquisse de cette représentation. Lorsque les groupes débutants ont une charge horaire plus souple (entre 3% et 6,5% de la durée de chaque module), les groupes intermédiaires présentent un volume horaire d'activités de lecture littéraire bien plus représentatif (entre 16% et 30%).

Une autre phénomène intéressant concerne les pratiques associées aux activités de lecture littéraire. Les enseignants (ainsi que les apprenants) semblent préférer réaliser l'étape de la compréhension collectivement et à l'oral. Dans ce cas, la littérature favorise l'interaction entre les apprenants. Ce

traitement est intéressant parce que l'apprenant ne se limite pas à simuler des situations réelles (comme dans les jeux de rôles). Dans ces discussions et débats, l'apprenant prend le rôle d'acteur et effectue vraiment une tâche (raconter le récit, décrire les personnages, donner, confirmer et refuser des opinions, etc.)

Mais si cet aspect oral peut être intéressant, les activités écrites liées aux textes littéraires ne semblent pas suivre ce chemin. Dans notre contexte, les productions écrites sont restreintes à des commentaires, critiques ou résumés. L'écriture créative n'a été reconnue comme une manière de travailler le texte littéraire par aucun enseignant. Peut-être, la mise en place de ce type de production écrite peut être associée à l'enseignement de procédures stylistiques littéraires qui n'ont plus de place dans la classe de langue étrangère (du moins, dans notre contexte). De toute façon, cette relation reste encore ouverte.

En ce qui concerne la motivation des apprenants face aux activités de lecture littéraire, des enseignants ont associé une augmentation significative de la motivation à leur liberté de choisir le genre littéraire, l'auteur et le titre de l'œuvre à lire. Pourtant, aucun enseignant n'a pas affirmé prendre en compte les préférences des apprenants lors du choix des textes à être travaillés en classe. Pour cette sélection, les enseignants ont affirmé alors prendre en compte leurs propres goûts personnels et préférences, ainsi que l'accessibilité du texte littéraire pour les apprenants.

En ce qui concerne les auteurs mentionnés par les enseignants, à l'exception de trois noms, ils sont tous présents dans notre corpus de méthodes. De ce fait, nous pouvons confirmer le rôle de la méthode comme « validation » d'auteur ou d'ouvrage à être travaillés en classe.

3. Les apprenants

3.1 Instrument utilisé auprès des apprenants

Le questionnaire, intitulé « Représentations de la littérature et de son enseignement en classe de français langue étrangère » a été soumis à 100 apprenants du cours de français comme langue étrangère du CELIN, appartenant à des groupes des modules Élémentaire 4 (25%), Intermédiaire 1 (38%), Intermédiaire 2 (22%) et Intermédiaire 3 (5%). Cet échantillon représente 41,4% des apprenants inscrits dans ces modules.

Dans ce questionnaire, il y avait douze questions portant surtout sur trois domaines. D'abord, nous avons interrogé les apprenants sur quelques aspects socioculturels : l'âge et la formation professionnelle et / ou les études en cours. Suivent alors deux questions sur leur intérêt dans l'apprentissage du français et l'importance accordée à chaque aspect de la langue en classe de langue. Cette dernière question avait l'intention d'évaluer, de manière assez générale, la dimension de la littérature dans la classe par rapport à d'autres aspects assez présents dans les cours de langues comme la grammaire et les aspects culturels. Ensuite, quatre questions demandaient des précisions sur les activités de lecture littéraire en classe : les impressions subjectives (par rapport à la quantité et l'intérêt des activités), les traitements et modalités évaluatives préférés et les lectures effectuées en classe. À la fin, trois questions ouvertes portaient sur l'apprenant comme sujet lecteur, soit dans sa langue maternelle, soit dans ses langues étrangères et les différentes représentations des activités de lecture dans ces langues. Par rapport à ces dernières questions, les apprenants du module Élémentaire 4 ont eu le choix de leur répondre partiellement en portugais, s'ils le voulaient, pour une expression plus précise.

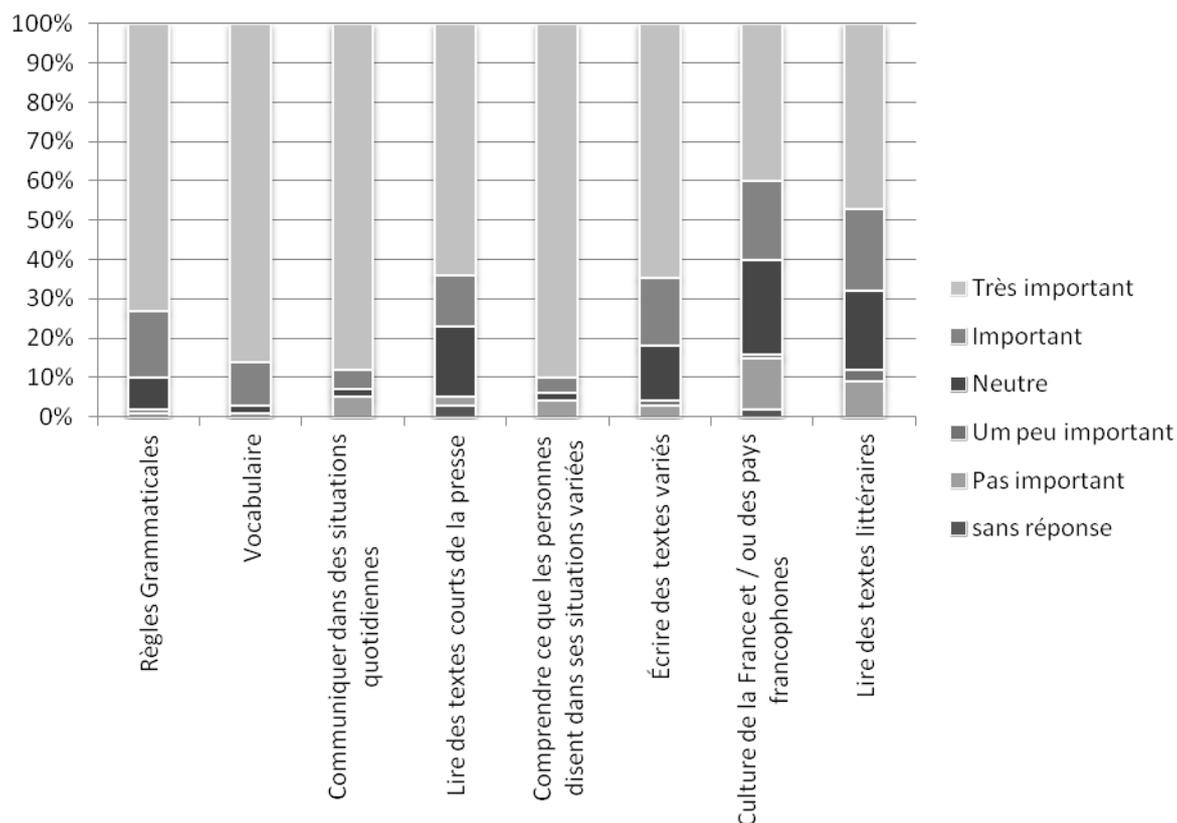
Sur les 100 apprenants ayant répondu aux questions, 59% sont des étudiants dans l'enseignement supérieur contre 29% de professionnels dans plusieurs domaines. Dans cet aspect, le CELIN accomplit bien sa mission d'offrir des cours de langue à la communauté universitaire.

3.2 Aspects de l'enseignement mis en valeur par les apprenants

Parmi les étudiants, les filières les plus significatives sont : les génies (16%), les sciences naturelles (7%) et l'économie et finances (6%). Une explication plausible pour la demande spécifique de ces domaines serait les nombreuses opportunités d'échange offertes par les partenariats entre les universités locales, notamment l'Université Fédérale du Paraná, et des institutions à l'étranger. Parmi les étudiants ayant déjà une activité professionnelle, tous les secteurs sont représentés.

En ce qui concerne l'âge des apprenants, la moyenne est de 27,4 ans. Le Celin n'accepte pas d'inscriptions d'individus ayant moins de 18 ans. Quant à leurs raisons d'apprendre le français, plus de la moitié des apprenants (52%) ont affirmé aimer apprendre des langues étrangères. Les autres raisons comme partir en voyage (38%), faire un échange en France (39%), pour des raisons académiques (37%) et pour des raisons professionnelles (40%) ont eu aussi un résultat significatif. L'intérêt par la culture des pays de langue française a été cité par 31% des apprenants. Deux tiers des apprenants ont marqué, au moins, trois options de réponse pour cette question.

Interrogés sur l'importance de certains aspects de la langue, les apprenants ont répondu à la question 5 du questionnaire en cochant 1 pour « peu important », 3 pour « neutre » et 5 pour « très important ». Les aspects pris en compte ont été : l'apprentissage des règles grammaticales ou de la grammaire, en général ; l'apprentissage du lexique ; la communication dans des situations quotidiennes ; la lecture de textes courants de la presse ; la compréhension orale dans plusieurs situations de la vie quotidienne ; la maîtrise de l'écriture de différents genres textuels ; les aspects culturels de la France et / ou d'autres pays francophones et finalement, la lecture et la compréhension de textes littéraires. Le graphique suivant nous offre alors un panorama des réponses données par les apprenants.



Graphique 6 – Aspects de l'enseignement de la langue mis en valeur par les apprenants

Il est intéressant de remarquer que 25% des apprenants ont coché « très important » pour tous les aspects. Les aspects les plus valorisés ont été : l'apprentissage et l'élargissement du lexique (97% des apprenants ont marqué « très important » ou « important »), la compréhension orale dans des situations de la vie quotidienne (94% des réponses partagées entre « très important » et « important ») et la communication dans des situations variées (93% entre « très important » et « important »). Les aspects moins valorisés ont été : la lecture et la compréhension de textes littéraires (13% des apprenants ont marqué « pas important » ou « peu important » pour cette activité et l'apprentissage des aspects culturels des pays de langue française (14% entre « pas important » ou « peu important »). De toute façon, le résultat concernant la littérature n'a rien d'inquiétant car la majorité des apprenants (63%) l'ont comprise comme un aspect important et ont reconnu et rendu légitime sa place dans la classe de langue étrangère.

3.3. Représentations de l'enseignement de la littérature : la mise en place effective des activités et leur perception d'après les apprenants

La sixième question proposée par notre questionnaire était une question ouverte qui demandait l'avis des apprenants sur les activités de lecture littéraire. Quatre adjectifs ont été suggérés comme options de réponse (« nombreuses », « insuffisantes », « motivantes » et « sans intérêt »), mais les sujets étaient libres pour exprimer leur opinion. Cependant, la suggestion de ces quatre adjectifs dans la question n'a pas été arbitraire. Ils avaient l'intention d'amener les apprenants à faire une évaluation quali-quantitative des activités de lecture littéraire en classe. Ainsi, 25% des sujets les ont classifiées comme « insuffisantes », contre 7% « nombreuses » / « excessives » et 3% « en nombre suffisant ». Par rapport à la motivation de ces activités, 33% des apprenants les ont classifiées comme « motivantes », 11% comme « importantes », 5% comme « intéressantes » contre 4% « pas très importantes » ou « pas essentielles ».

Une des représentations récurrentes dans l'enseignement des langues étrangères (surtout dans quelques méthodologies d'enseignement) qui affirment que la lecture littéraire doit être destinée presque exclusivement aux niveaux plus avancés n'est apparue que dans une réponse.

- C'est suffisant, jusqu'à ce moment. J'aime la lecture des romans, et j'en fais chez moi. Toutefois, je pense que ces lectures sont plus adéquates aux niveaux plus avancés» (QA-14).

La question du goût ou du plaisir dans la lecture a été mentionnée dans 9% des réponses, soit pour des apprenants qui ont affirmé aimer lire, soit pour les apprenants affirmant le contraire.

Pour comprendre les raisons qui mènent les apprenants à accorder plus ou moins d'importance à la littérature comme contenu dans la classe de langue étrangère, nous avons proposé la neuvième question du formulaire. Dans 83% des réponses, les apprenants ont affirmé que l'enseignement de la littérature était important et 12% ont affirmé qu'il n'était pas si important. 5% des apprenants ont coché des options dans les deux colonnes, mais sans avoir explicité leur opinion. Parmi ceux qui affirment que la littérature est importante dans la classe de langue étrangère, 69% des apprenants y attribuent la fonction

d'élargissement du lexique et de nouvelles structures de la langue ; 58% l'associent à une formation culturelle et / ou intellectuelle de soi ; 49% la considèrent comme une source pour avoir du contact avec une autre culture et 37% la perçoivent comme une manière de connaître d'autres modèles et registres de langue. Les options moins considérées par les apprenants ont été l'analyse littéraire comme objectif (11%), la compréhension des aspects géographiques à travers le texte (14%) et l'apprentissage de stratégies de lecture (15%). La question du plaisir dans la lecture n'a été mentionnée que par un apprenant, mais il faut rappeler que cette option ne faisait pas partie de celles suggérées dans le formulaire.

Parmi les apprenants qui affirment que la littérature n'est pas très importante dans la classe de langue étrangère, 12% pensent qu'il faut d'abord privilégier l'oralité dans la classe et 9% qu'il faut travailler d'autres types de documents écrits (des publications scientifiques, des articles de la presse...). Le niveau « faible » de langue a été une raison pour éviter le texte littéraire pour 5% des sujets.

Ensuite, les apprenants ont été interrogés sur leurs préférences dans la manière de travailler la lecture littéraire en classe. Alors, ils ont choisi leur entrée préférée dans les textes, les activités de compréhension individuelle et / ou collective et leur modalité de production écrite préférées : 77% des apprenants préfèrent la lecture individuelle ; 23% la lecture collective à voix haute ; 18% la lecture conduite par l'enseignant et 12% la lecture par paires ou par petits groupes. Une option bien représentée est l'entrée dans le texte littéraire, ou dans sa thématique, à travers un extrait de film ou vidéo, marquée par 54% des sujets. Pour les activités d'aide à la compréhension, les questions à choix multiples et les questions ouvertes ne sont pas très populaires, avec 16% et 11% chacune. Par contre, les activités orales de débat (57%) et discussions par groupes (28%) semblent être plus appréciées par les apprenants.

Les modalités de production écrite préférées sont le résumé et la critique, marqués par 30% des apprenants. Le commentaire est aussi une activité bien appréciée par 29% des sujets. Par contre, la réécriture ou l'écriture créative n'a pas été mentionnée que par 10% des sujets.

De toute façon, les procédures de travail du texte littérature n'ont été évoquées que par deux apprenants et, dans les deux cas, de manière assez

positive et surtout associées à des activités qui ont privilégié l'interaction entre les sujets, comme des discussions et des débats.

3.3.1 Les œuvres et auteurs

Nous avons demandé aussi les titres des œuvres ou des auteurs que les apprenants ont lus pendant leurs études de français afin de vérifier ce qu'ils ont pu retenir de ces lectures. Il est important de souligner que, dans le cadre institutionnel de ce centre de langues, les lectures pour chaque module sont choisies au début du semestre et doivent être respectées par tous les enseignants d'un même module. Cette procédure est mise en place afin d'éviter de grandes divergences dans le choix des ouvrages ou des auteurs d'un groupe à l'autre. De toute façon, au-delà de ces lectures obligatoires, les enseignants sont libres de compléter leurs activités de lecture littérature et de présenter d'autres textes qui ne sont pas compris dans le programme d'enseignement commun à tous les modules.

Par rapport à leurs lectures, 26% des apprenants ont mentionné le livre de René Goscinny, « Le Petit Nicolas », car il s'agit de la lecture obligatoire pour le module Élémentaire 4 et quelques groupes venaient de le travailler. En général, les apprenants ont apprécié la lecture de ce roman jeunesse et il n'y a eu que deux opinions négatives :

- Je ne me rappelle que du *Petit Nicolas*, qui a été une lecture ennuyante. (QA-35)
- *Le Petit Nicolas*. Je pense que tout le monde l'a déjà lu en classe. C'est bon pour pratiquer, mais ce n'est pas vraiment intéressant. (QA-48)

La plupart des apprenants ont signalé l'accessibilité de ce texte et de son thème (la vie quotidienne de ce garçon) comme des points positifs dans la lecture.

- Je me rappelle du *Petit Nicolas*, parce que c'est une littérature facile et agréable. (QA-9)
- Le *Petit Nicolas* (...) m'a intéressé parce que les situations de l'école sont presque universelles. (QA-24)

- L'auteur de *Petit Nicolas*. Ce texte m'a intéressé parce qu'il montre d'une façon amusante la vie et la culture de la France, à travers les yeux de Nicolas. (QA-12)
- Le *Petit Nicolas*. La lecture n'a pas eu beaucoup d'obstacles à la compréhension. Les mots inconnus se répétaient tout au long du texte, ce qui a aidé à fixer leurs sens. De cette façon, la lecture n'a pas été fatigante. (QA-41)

Les autres lectures mentionnées par les apprenants ont été : Le Clézio, *Villa Aurore* (6%) et *Mondo* (2%) ; Le *Petit Prince*, de Saint-Exupéry (3%) ; *Cinq semaines en ballon*, de Jules Verne (2%) ; *35 kilos d'espoir*, d'Anna Gavalda (2%) et Jacques Prévert (2%).

Il semble que le degré de difficulté dans la lecture ait un impact important dans la perception de cette activité. Parmi nos réponses, 9% des apprenants ont associé des expressions comme « facile à comprendre » (8%) et « langage facile / vocabulaire simple » (2%). Il nous semble aussi que les lectures retenues par des apprenants sont plutôt celles liées à des expériences positives, exprimées par des opinions comme : « amusante / agréable » (4%) ; « drôle » (2%) ; « intéressant » (2%) et « émouvant » (2%).

Les apprenants n'ont pas été interrogés sur leurs projets de lecture, mais deux apprenants ont manifesté le désir de lire les poèmes de Baudelaire et un apprenant souhaitait lire les romans de Proust.

- Non je ne me rappelle pas, mais j'aimerais étudier les poèmes de Baudelaire.(QA-7)
- Je m'intéresse aux poèmes de Charles Baudelaire, car ce sont les textes que j'étudie. (QA-9)
- Non, mais j'aimerais bien pouvoir lire Marcel Proust. J'ai beaucoup d'intérêt dans sa conception du temps et de la mémoire. (QA-56)

Les apprenants ont été interrogés aussi sur leurs habitudes et leurs lectures préférées en langue maternelle et en langue étrangère : 58% ont affirmé être des lecteurs en langue maternelle contre seulement 5% qui ont affirmé ne pas lire. Il est important de remarquer qu'il y a plus d'apprenants qui se déclarent comme des non-lecteurs en langue étrangère (31%) que ceux qui se déclarent lecteurs (24%).

3.3.2 La lecture en langue maternelle

Le genre littéraire préféré de 23% des apprenants est le roman (tous les types de romans, de « classiques » à policiers). Ainsi, presque un apprenant sur deux, parmi ceux qui se sont déclarés comme des lecteurs, lisent des romans. Les chroniques, un récit court très populaire au Brésil, et les nouvelles n'ont été mentionnées que par 2% des apprenants et la poésie et le théâtre que par 1% des apprenants. Malgré la thématique très variée (4% préfèrent les histoires à suspense ou de mystère ; 4%, les biographies ; 2% ont mentionné les récits basés dans des histoires vraies, les histoires d'aventure. Donc, nous pouvons percevoir qu'il n'y a pas une thématique ou contenu prédominant dans leurs lectures en langue maternelle.

La sélection d'auteurs est aussi assez variée mais, sauf par deux exceptions (Machado de Assis, cité par 4% des apprenants et Clarice Lispector, par 3%) il n'y a eu aucun écrivain mentionné plus d'une fois. De toute façon, il est perceptible que la plupart des auteurs évoqués par les apprenants font partie d'une tradition littéraire, brésilienne (Guimarães Rosa, Raduan Nassar, Bernardo Guimarães, Aluísio de Azevedo et Érico Veríssimo), française (Albert Camus, Marcel Proust et Victor Hugo), russe (Fiodor Dostoïevski, Anton Tchekhov) ou latino-américaine (Júlio Cortázar).

Un autre phénomène intéressant est la mention de l'opposition entre littérature classique (sacralisée) et la littérature des *best-sellers*. Le terme « classique », associé à des romans ou à la littérature, apparaît 11 fois dans les réponses des apprenants, contre deux fois pour les *best-sellers*.

Parmi les différents domaines et thèmes évoqués par les apprenants, il est important de souligner que la lecture maintient son rôle d'acquisition de savoirs (liés, dans notre cas, surtout aux métiers et aux études des apprenants). En langue maternelle, 29% ont affirmé lire des textes « techniques », articles scientifiques ou écrits académiques. Cette notion de lecture comme outil de travail est plus récurrente que la notion de lecture comme épanouissement. Le plaisir dans la lecture des textes littéraires n'est apparu de manière explicite que dans une seule réponse, même si plusieurs apprenants ont déclaré aimer lire.

- Je lis des articles ou des livres techniques, mais aussi des livres pour m’amuser ou pour acquérir d’autres connaissances.

En ce qui concerne des écrits non-littéraires, 11% des apprenants ont affirmé lire des journaux et des magazines. Les écrits sur supports électroniques ne sont pas très populaires et n’ont été cités que par 3% des apprenants.

3.3.3 La lecture en langue étrangère

Nos données nous montrent une réduction significative (plus de 50%) dans le pourcentage des lecteurs en langue maternelle (58%) et en langue étrangère (24%). En plus, nous verrons que les genres textuels, la thématique des écrits, les auteurs et les domaines mentionnés par les apprenants sont moins variés et moins nombreux que ceux en langue maternelle.

Il n’y a eu que trois genres textuels mentionnés par les apprenants : l’article scientifique (8%), les romans (6%) et le théâtre (2%). Comme nous l’avons déjà vu dans la partie précédente, la notion de lecture comme un outil de travail, un moyen d’avoir accès à des informations sur le domaine professionnel ou académique est aussi présente en langue étrangère.

- En langue étrangère, je lis des articles scientifiques pour la fac. (QA-6)
- Pour des raisons académiques, je lis des livres en anglais, français, espagnol et italien. (QA-8)
- Je ne lis pas souvent en langue étrangère. Je ne lis que quand j’en ai besoin pour mon cours. (QA-87)

La notion de plaisir dans la lecture en langue étrangère est apparue toujours associée à la pratique de langue et parfois liée à l’enrichissement lexical.

- J’adore lire en langue étrangère parce qu’on apprend beaucoup. (QA-22)
- J’aime lire en langue étrangère pour apprendre de nouveaux mots et expressions. (QA-68)

Quelques apprenants qui se sont déclarés comme non-lecteurs ont pourtant manifesté l’intention de devenir des lecteurs. Un des obstacles pour ce projet

serait alors la difficulté dans la lecture ou le manque de maîtrise pour pouvoir accéder au texte.

En ce qui concerne les auteurs ou les œuvres, nous avons notamment des références à des auteurs de langue française comme René Goscinny (du *Petit Nicolas*, étudié en classe par la plupart des apprenants), Gustave Flaubert (et son *Madame Bovary*), Saint-Exupéry (*Le Petit Prince*), Albert Camus, Marcel Proust et Georges Simenon et de langue anglaise comme J. D. Salinger, Dan Brown, Stephanie Meyer, Robin Cook et John Grishon. Ces derniers sont des écrivains qui ont connu du succès surtout grâce à leurs *best-sellers*.

Il est intéressant de remarquer que lorsque les apprenants ont été interrogés sur leurs habitudes de lecture en langue étrangère, l'anglais a été mentionné par 19% des apprenants comme étant une des langues où ils se sentaient le plus à l'aise pour lire, car ils la maîtrisaient déjà ou avaient des connaissances plus solides qu'en français. En second lieu, l'espagnol a été mentionné par 3% des apprenants et l'allemand et l'italien par 2% chacun.

3.4 Quelques considérations

Une des contraintes évoquées par les enseignants en ce qui concerne l'enseignement de la littérature en classe part d'un manque d'intérêt des apprenants. En plus, ils auraient d'autres objectifs dans l'apprentissage de la LE qui ne comprennent pas le texte littéraire. Si nous complétons ces représentations à l'aide de notre questionnaire où seulement 13% des apprenants ont reconnu cet enseignement comme important, nous avons alors un cadre assez propice à l'exclusion du texte littéraire dans la classe.

Mais nous allons voir que cette représentation qui affirme que la littérature n'est pas importante est un peu contradictoire, au moins dans notre contexte. Quand nous mettons la littérature à côté d'autres aspects de la langue (la grammaire, le vocabulaire, la communication orale), il nous semble naturel que l'apprenant choisisse ces aspects « plus pragmatiques » en relation de leur association à un « vrai » apprentissage de la langue. Dans cette étape de constitution d'une représentation de la langue étrangère chez l'apprenant, le travail avec un document plus sophistiqué comme le texte littéraire peut être compris comme n'étant pas prioritaire.

Cependant, il faut prendre en compte que les apprenants reconnaissent l'importance dans le travail avec ce support et lui attribuent plusieurs représentations. La littérature est comprise alors comme un réservoir propice à l'apprentissage lexical, un modèle ou une option de registre linguistique, un moyen d'avoir du contact avec une autre culture (la compétence interculturelle) ou d'acquérir de nouveaux savoirs.

Pour le travail en classe, les apprenants ont des préférences assez claires par rapport au traitement du texte littéraire : ils préfèrent la lecture individuelle (77%) comme entrée et la discussion collective (85%) comme étape de compréhension. Ces deux traitements permettraient d'approcher la situation de la lecture en classe d'une situation de lecture « authentique ». En plus, dans les discussions orales, ils pourraient employer tous leurs savoirs dans une variété assez grande de situations (raconter une histoire, décrire un personnage, argumenter, questionner). Le travail conjugué avec un support vidéo (un film, par exemple) est aussi une des pratiques préférées des

apprenants (54%). Albert & Souchon (2000, p 171) présentent cette relation comme un point de départ intéressant et propice à susciter des activités assez riches et dynamiques. En plus, dans les cas où le roman n'est travaillé que sous la forme d'extraits, la relation avec le cinéma (ou un autre support) pourrait aider à la contextualisation de ces extraits.

Nous venons de voir les activités d'entrée au texte et de compréhension préférées des apprenants, il nous faut aussi analyser donc leurs modalités préférées de travail post-analyse (selon le schéma de Riportella, 2005, p. 173). En ce qui concerne la production écrite, la préférence des apprenants s'oriente vers la production de commentaires, résumés et critiques. Les productions d'écrits créatifs ont été complètement mis à l'écart, soit par les enseignants, soit par les apprenants. Dans ce cas, il nous semble qu'il fallait vérifier la représentation de l'écriture créative en classe. De toute façon, il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants à « écrire » comme tel ou tel auteur, mais de leur offrir une opportunité de travailler sur la langue d'une manière sensible, en faisant attention à des aspects qui ne sont pas pris en compte, dans la production de genres textuels comme les critiques et les commentaires.

Pour les lectures déjà faites en classe, les apprenants semblent préférer mentionner celles plus agréables ou celles plus faciles à comprendre. Ce souvenir de « lecture agréable » ou « lecture facile » pourrait avoir donc de l'influence dans la motivation pour les prochaines lectures. Aussi, il est important que l'enseignant soit bien attentif au choix du texte devant être travaillé et aux procédures de travail, car tout cela joue un rôle important dans la formation des représentations de la lecture littéraire chez les apprenants.

Une dernière considération porte sur la relation entre lecture de plaisir et lecture de travail. La majorité des apprenants ont affirmé lire des textes (en langue maternelle et étrangère) pour accéder à des informations et savoirs liés à leur domaine d'étude ou de travail. Dans ce sens, il serait peut-être intéressant de penser aussi à la lecture en langue étrangère comme un outil d'accès à ces connaissances, ainsi que le travail sur des stratégies de lecture (qui pourrait rendre la lecture plus efficace d'après les apprenants).

CONSIDÉRATIONS FINALES

Tout au long de notre recherche, nous avons confirmé qu'il y a n'a pas une seule représentation de la littérature dans les méthodes ou dans les classes de LE : elles se présentent alors plutôt mélangées. Cependant, il nous semble que la littérature comme un objet sacralisé apparaît moins forte, dans les manuels qui suivent les orientations de la méthodologie communicative ou de la perspective actionnelle et aussi dans les représentations des enseignants. De toute façon, cette représentation reste encore assez présente chez les apprenants. Il faudrait peut-être établir des relations plus profondes entre les représentations de la littérature dans leur langue maternelle et dans les langues étrangères.

En plus, nous avons pu ressentir que la littérature a encore de la place dans la classe de LE (et aussi dans les méthodes). Il nous semble donc qu'il faut de nouvelles propositions et perspectives pour le travail avec le texte littéraire, surtout qui prennent en compte ses spécificités, mais sans le sacraliser. De toute façon, le statut du texte littéraire reste encore ambigu.

INDEX DES GRAPHIQUES

Graphique 1 - Relation entre le nombre de pages au total et le nombre de pages consacrées aux activités de lecture littéraire (1).....	41
Graphique 2 - Relation entre le nombre de pages au total et le nombre de pages consacrées aux activités de lecture littéraire (2).....	42
Graphique 3 - Relation entre le nombre de pages au total et le nombre de pages consacrées aux activités de lecture littéraire (3).....	42
Graphique 4 - Changements opérés par les enseignants	77
Graphique 5 – Types de textes privilégiés par les enseignants	77
Graphique 6 – Aspects de l’enseignement de la langue mis en valeur par les apprenants	89

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 - Différences entre la méthodologie directe et la méthodologie indirecte	21
Tableau 2 – Grille pour l’auto-évaluation (Conseil de l’Europe, 2001, p.27)	34
Tableau 3 - Moyenne d'extraits par méthode	43
Tableau 4 – Relation entre la moyenne d’extraits et de pages.....	44
Tableau 5 - Nationalité des auteurs	54
Tableau 6 - Relation de genres littéraires entre auteurs et « auteures ».....	55
Tableau 7 - La distribution des extraits dans l'aspect temporel.....	57
Tableau 8 - Représentativité des genres littéraires	59
Tableau 9 - Les vingt auteurs plus représentatifs.....	61

ANNEXES

Questionnaire - Enseignants

« Représentations de la littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère »

1. Votre formation <i>(Vos études et votre préparation pour le métier d'enseignant en français langue étrangère)</i>			
2. Niveaux de vos groupes <i>(Choisissez le classement plus adéquat à vos groupes. Vous pouvez cocher plusieurs options.)</i>	<input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2	<input type="checkbox"/> Débutant <input type="checkbox"/> Intermédiaire <input type="checkbox"/> Avancé	<input type="checkbox"/> Autre. Lequel(s)?
3. Méthode(s) suivie(s)			
4. Est-ce que vous adaptez la méthode à vos groupes?	<input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui. (Si vous avez répondu « non », passez à la question 6.)		
5. Comment vous l'adaptez?	<input type="checkbox"/> Je change l'ordre des contenus. <input type="checkbox"/> Je supprime quelques contenus. <input type="checkbox"/> Je change les consignes des activités proposées. <input type="checkbox"/> J'apporte des exercices structuraux. <input type="checkbox"/> Je propose des jeux de rôle et / ou des simulations. <input type="checkbox"/> J'apporte des documents sonores variés. <input type="checkbox"/> J'apporte des textes authentiques (extraits d'articles de journal, de magazines, de l'internet.) <input type="checkbox"/> J'apporte des textes littéraires. <input type="checkbox"/> D'autre façon. Précisez.		
6. Quel type de texte vous privilégiez dans vos pratiques de classe ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options.)</i>	<input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/> Poème <input type="checkbox"/> Publicité <input type="checkbox"/> Reportage journalistique <input type="checkbox"/> Fait divers <input type="checkbox"/> Conte <input type="checkbox"/> Pièce de théâtre	<input type="checkbox"/> Critique <input type="checkbox"/> Éditorial <input type="checkbox"/> BD <input type="checkbox"/> Brochure touristique <input type="checkbox"/> Petite annonce <input type="checkbox"/> Essai <input type="checkbox"/> Texte	

	<input type="checkbox"/> Roman <input type="checkbox"/> Article de presse <input type="checkbox"/> Article scientifique	fabriqué des méthodes FLE <input type="checkbox"/> Autre. Lesquels?
<p>. Il vous semble utile / nécessaire d'enseigner la littérature en classe de FLE? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options dans une même réponse.)</i></p>	<input type="checkbox"/> Oui. C'est important pour... <input type="checkbox"/> La formation culturelle de l'apprenant. <input type="checkbox"/> Illustrer la richesse de la langue étrangère. <input type="checkbox"/> L'apprentissage lexical / des structures de la langue. <input type="checkbox"/> L'analyse purement littéraire. <input type="checkbox"/> Rendre compte des contenus civilisationnels / culturels / historiques. <input type="checkbox"/> Son statut artistique. <input type="checkbox"/> C'est un contenu imposé par le programme ou par l'institution où vous travaillez. <input type="checkbox"/> Il y a une demande de la part des apprenants. <input type="checkbox"/> Autre:	<input type="checkbox"/> Non, parce que.... <input type="checkbox"/> Il faut privilégier d'autres genres textuels. <input type="checkbox"/> Il faut privilégier la communication orale. <input type="checkbox"/> L'apprenant peut entrer dans la culture à travers le quotidien. Il ne faut pas passer par la littérature. <input type="checkbox"/> Ce n'est pas compris dans le programme de la méthode / du cours. <input type="checkbox"/> Les apprenants ne sont pas motivés / intéressés. <input type="checkbox"/> Mes groupes de français sont au niveau « débutants ». <input type="checkbox"/> Autre:
<p>8. Selon vous, quel est le rôle du texte littéraire en classe de langue ? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs réponses. Utilisez des chiffres de 1 à 15, 1 pour la plus importante, 15 pour la moins importante.)</i></p>	<input type="checkbox"/> C'est une option de document authentique parmi d'autres. <input type="checkbox"/> Sa lecture est l'aboutissement de l'apprentissage de la langue étrangère. <input type="checkbox"/> Pour le travail avec des contenus civilisationnels. <input type="checkbox"/> Pour aborder des contenus et / ou des thèmes culturels. <input type="checkbox"/> C'est une grande source lexicale et de structures de la langue. <input type="checkbox"/> Pour éveiller le goût / l'intérêt de la lecture. <input type="checkbox"/> Il favorise des interactions entre les apprenants en classe. <input type="checkbox"/> Il ouvre un espace à des réflexions sur la langue. <input type="checkbox"/> Pour l'entraînement des stratégies de lecture.	

	<p><input type="checkbox"/> Il permet d'aborder des contenus historiques.</p> <p><input type="checkbox"/> Il présente le modèle de la langue étrangère.</p> <p><input type="checkbox"/> Il illustre / complète / fait le bilan des autres contenus présentés par la méthode.</p> <p><input type="checkbox"/> Pour des moments de détente ou de pause d'autres activités en classe.</p> <p><input type="checkbox"/> Pour déclencher des activités de production écrite.</p> <p><input type="checkbox"/> Autre. Précisez</p>
<p>9. Par rapport aux activités de lecture littéraire proposées par votre méthode? (Vous devez cocher une réponse par item.)</p>	<p><u>Quantité</u></p> <p><input type="checkbox"/> Inexistantes</p> <p><input type="checkbox"/> En nombre suffisant</p> <p><input type="checkbox"/> Excessives</p>
	<p><u>Impressions subjectives</u></p> <p><input type="checkbox"/> Intéressantes</p> <p><input type="checkbox"/> En général, intéressantes</p> <p><input type="checkbox"/> Banales</p> <p><input type="checkbox"/> Pas intéressantes</p> <p><input type="checkbox"/> Autre. Lesquelles</p>
	<p><u>Localisation dans la méthode</u></p> <p><input type="checkbox"/> Documents déclencheurs dans le début des unités</p> <p><input type="checkbox"/> Mêlées à d'autres activités dans l'unité</p> <p><input type="checkbox"/> Comme bilan de l'unité</p> <p><input type="checkbox"/> Dans une rubrique spécifique « Littérature »</p> <p><input type="checkbox"/> Appartenant à la rubrique « Civilisation » et / ou « Culture »</p> <p><input type="checkbox"/> Indépendantes de l'unité et / ou du contenu.</p>
	<p><u>Types d'activités</u></p> <p><input type="checkbox"/> Questions ouvertes de compréhension globale</p> <p><input type="checkbox"/> Questions de choix multiples de compréhension globale</p> <p><input type="checkbox"/> Textes à trous pour travailler des structures ou des temps verbaux</p> <p><input type="checkbox"/> Mises en relation à d'autres documents (des images, d'autres textes, des extraits sonores) ou à la connaissance de monde des apprenants</p> <p><input type="checkbox"/> Reconstitution du texte littéraire</p> <p><input type="checkbox"/> Repérage lexical</p> <p><input type="checkbox"/> Proposition de débat</p> <p><input type="checkbox"/> Réécriture et / ou reformulation</p> <p><input type="checkbox"/> Déclencheur d'autres activités d'écrite</p> <p><input type="checkbox"/> Textes littéraire associé à des bandes sonores ou à des lectures en voix haute pour travailler des aspects de</p>

	<p>l'intonation, du rythme.</p> <p><input type="checkbox"/> Associé à des thèmes de culture, de civilisation, d'histoire ou de géographie</p> <p><input type="checkbox"/> Pas de consigne</p>
<p>10. En moyenne, combien d'heures vous consacrez aux activités de lecture littéraire pendant vos cours ?</p> <p><i>(Considérez la durée totale de votre cours pendant le semestre, l'année, la période, etc.)</i></p>	
<p>11. Comment vous travaillez le texte littéraire en classe ?</p> <p><i>(Vous pouvez cocher plusieurs réponses.)</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Lecture individuelle</p> <p><input type="checkbox"/> Lecture par pairs, par petits groupes</p> <p><input type="checkbox"/> Lecture collective en voix haute</p> <p><input type="checkbox"/> Lecture conduite par l'enseignant(e)</p> <p><input type="checkbox"/> À partir d'un enregistrement sonore</p> <p><input type="checkbox"/> À partir d'un extrait de film / de vidéo sur le thème / l'ouvrage</p> <p><input type="checkbox"/> Simulation / Jeux de rôle</p> <p><input type="checkbox"/> Questions à choix multiples (à l'écrit)</p> <p><input type="checkbox"/> Questions ouvertes</p> <p><input type="checkbox"/> Discussion par pairs, par petits groupes</p> <p><input type="checkbox"/> Débat</p> <p><input type="checkbox"/> Présentations individuelles sur l'extrait</p> <p><input type="checkbox"/> Production écrite – résumé</p> <p><input type="checkbox"/> Production écrite – commentaire</p> <p><input type="checkbox"/> Production écrite – critique</p> <p><input type="checkbox"/> Production écrite – réécriture</p> <p><input type="checkbox"/> Production écrite – autre. Laquelle ?</p>
<p>12. Si vous travaillez la littérature en classe, quel est votre choix d'auteur / d'ouvrage ? Lesquels ? Pourquoi vous les avez choisis?</p>	
<p>13. Comment vous évaluez les activités de lecture littéraire ? À l'aide de quels critères?</p> <p><i>(Vous pouvez cocher plusieurs options.)</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Par la production orale de l'apprenant</p> <p><input type="checkbox"/> Par la production écrite de l'apprenant</p> <p><input type="checkbox"/> Par la participation / engagement dans l'activité</p> <p><input type="checkbox"/> Vous ne les évaluez pas</p> <p><input type="checkbox"/> Un autre critère. Lequel ?</p>
<p>14. En général, quelle est la réaction de vos apprenants face à une activité de lecture littéraire ? <i>(Motivation, engagement</i></p>	

dans l'activité, intérêt, feedback...)

15. Dans la liste suivante, marquez les écrivains que vous connaissez et avec lesquels vous avez déjà travaillé en classe (soit dans une activité proposée par la méthode soit dans une activité apporté par vous-même.)

- G. Apollinaire
- L. Aragon
- C. Baudelaire
- A. Camus
- F. Cavanna
- J. Charpentreau
- P. Delerm
- R. Desnos
- P. Eluard
- A. Ernaux
- G. Flaubert
- E. Guillevic
- N. Houston
- V. Hugo
- E. Ionesco
- Le Clézio
- G. de Maupassant
- P. Modiano
- D. Pennac
- G. Perec
- J. Prévert
- M. Proust
- J. Périgot
- R. Queneau
- Y. Reza
- A. Rimbaud
- A. Saint-Exupéry
- J. P. Sartre
- G. Simenon
- J. Tardieu
- R. Topor
- P. Verlaine
- J. Verne
- Voltaire

Questionnaire – Apprenants

« Représentations de la littérature et son enseignement en classe de français langue étrangère »

1. Âge		2. Niveau de français				
3. Domaines d'études ou profession:						
4. Pourquoi vous avez choisi le français comme langue étrangère?	<input type="checkbox"/> J'ai déjà une/des autre(s) langue(s) étrangère(s). <input type="checkbox"/> Je voudrais faire un échange en France. <input type="checkbox"/> Je voudrais faire un échange dans un pays francophone. <input type="checkbox"/> Pour partir en voyage / tourisme dans des pays de langue française. <input type="checkbox"/> Pour des raisons professionnelles. <input type="checkbox"/> Pour des raisons académiques. <input type="checkbox"/> Je m'intéresse à la culture de la France / des pays francophones. <input type="checkbox"/> J'aime apprendre des langues étrangères. <input type="checkbox"/> Une autre raison. Laquelle ?					
5. Selon vous, quel est le degré d'importance d'apprendre en classe de français les contenus suivants . <i>(Marquez « + » pour « très important », « - » pour « pas du tout important », 0 pour « indifférent ».)</i>						
	Règles grammaticales					
	Vocabulaire					
	Communiquer dans des situations quotidiennes					
	Lire des textes courts de la presse					
	Comprendre ce que les personnes disent dans des situations variées					
	Écrire des textes variés					
	Culture de la France et / ou des pays francophones					
6. Qu'est-ce que vous pensez des activités de lecture littéraire dans votre classe de français? <i>(Nombreuses, insuffisantes, motivantes, sans intérêt...)</i>						
7. Comment vous préférez étudier des textes littéraires? <i>(Vous pouvez cocher plusieurs options.)</i>	<input type="checkbox"/> Lecture individuelle <input type="checkbox"/> Lecture par pairs, par petits groupes <input type="checkbox"/> Lecture collective en voix haute <input type="checkbox"/> Lecture conduite par l'enseignant(e) <input type="checkbox"/> À partir d'un enregistrement sonore					

	<input type="checkbox"/> À partir d'un extrait de film / de vidéo sur le thème / l'ouvrage <input type="checkbox"/> Simulation / Jeux de rôle <input type="checkbox"/> Questions à choix multiples (à l'écrit) <input type="checkbox"/> Questions ouvertes <input type="checkbox"/> Discussion par pairs, par petits groupes <input type="checkbox"/> Débat <input type="checkbox"/> Présentations individuelles sur l'extrait <input type="checkbox"/> Production écrite – résumé <input type="checkbox"/> Production écrite – commentaire <input type="checkbox"/> Production écrite – critique <input type="checkbox"/> Production écrite – réécriture <input type="checkbox"/> Autre.	
<p>8. Est-ce que vous vous rappelez d'un texte ou d'un auteur que vous avez étudié en classe ? Pourquoi ce texte ou cet auteur vous a intéressé ?</p>		
<p>9. Selon vous, est-ce que c'est important d'étudier la littérature en classe de français ? Pourquoi ?</p>	<input type="checkbox"/> Oui. C'est important ... <input type="checkbox"/> Pour ma formation culturelle / intellectuelle. <input type="checkbox"/> Pour connaître la culture du / des pays de langue française. <input type="checkbox"/> Pour apprendre de nouveaux mots et structures de la langue. <input type="checkbox"/> Pour l'analyse littéraire. <input type="checkbox"/> Comprendre des aspects historiques de(s) pays de langue française. <input type="checkbox"/> Comprendre des aspects géographiques de(s) pays de langue française. <input type="checkbox"/> Comprendre des aspects politiques de(s) pays de langue française. <input type="checkbox"/> La littérature est un art. <input type="checkbox"/> Pour avoir du contact avec des modèles de la langue. <input type="checkbox"/> Pour apprendre des stratégies de lecture. <input type="checkbox"/> Autre ?	<input type="checkbox"/> Non, parce que... <input type="checkbox"/> Il faut privilégier d'autres types de textes (publications scientifiques, articles de la presse). <input type="checkbox"/> Il faut privilégier la communication orale. <input type="checkbox"/> On peut entrer dans la culture sans passer la littérature. <input type="checkbox"/> Je n'ai pas de niveau de langue pour lire des textes littéraires. <input type="checkbox"/> Autre
<p>10. Est-ce que vous êtes un lecteur dans votre langue maternelle ? Qu'est-ce que vous lisez, en général ?</p>		
<p>11. Est-ce que vous êtes un lecteur en langue étrangère ? Qu'est-ce que vous lisez ? Est-ce que vous aimez lire en langue</p>		

étrangère? Pourquoi?	
12. Est-ce que vous avez une perception différente de la littérature (et de vos lectures) en langue maternelle et en langue étrangère?	

BIBLIOGRAPHIE

- Albert, M.-C. & Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette : Paris
- Artuñedo Guillén, Belén. (2009). La « littérature-monde » dans la classe de FLE : passage culture et réflexion sur la langue. *Synergies*, 2. Consulté le 15 mars 2011, de <http://ressources-cla.univ-fcompte.fr/gerflint/Espagne2/belen.pdf>.
- Bourdet, J.-F. (1999). Lire la littérature en français langue étrangère : lecture, apprentissage, référence. *Études de linguistique appliquée*, vol.115.
- Dufays, J.-L., Gemmene, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays, J.-L., Lisse, M. & Meurée. C. (2009). *Théorie de la littérature : Une introduction*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia Bruylant.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Germain, C. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Québec : CEC.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Cle International.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang.
- Gruca, I. (1995). Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle du FLE : Histoire d'une désacralisation. *Travaux de Didactique du français langue étrangère*, 34. Montpellier : CFP Université Paul Valéry.
- Jacquín, M. (2010). *Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la*

littérature de langue allemande à Genève. 11^e Rencontre des chercheurs en didactique des littératures. Genève, Mars 2010.

Peytard, J. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Editions de Minuit.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Cle International.

Puren, C. (2011). *Mises au point de / sur la perspective actionnelle*. Consulté le 2 mai 2011, de <http://www.christianpuren.com>.

Riportella, L. (2005). *Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Langues Modernes, 3, 2005. Paris : APLV.

Riportella, L. (2010). *Texte littéraire et pratiques de classe : les risques du CECRL*. Les Langues Modernes, 3, 2010. Paris : APLV.

Riquois, E. (2010). *Une lecture actionnelle du texte littéraire ?* Les Langues Modernes, 2, 2010. Paris : APLV.

Méthodes

Augé, H., Cañada Pujols, M.-D., Marlhens, C., Martin, L. (2005). *Tout va bien 1*. Paris: Cle International.

Augé, H., Cañada Pujols, M.-D., Marlhens, C., Martin, L. (2005). *Tout va bien 2*. Paris: Cle International.

Augé, H., Cañada Pujols, M.-D., Marlhens, C., Martin, L. (2005). *Tout va bien 3*. Paris: Cle International.

Baylon, C., Campà, A. Mestreit, C., Murillo, J., Tost, M. (2000). *Forum 1*. Paris : Hachette.

Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C. (1996). *Tempo 1*. Paris : Hatier Didier.

Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C. (1997). *Tempo 2*. Paris : Hatier Didier.

Berger, D. , Spicacci, N. (2000). *Accord 1*. Paris : Didier.

Berger, D. , Spicacci, N. (2000). *Accord 2*. Paris : Didier.

Berger, D., Mérieux, R. (1994). *Cadences 1*. Paris : Hatier Didier.

Berger, D., Mérieux, R. (1994). *Cadences 2*. Paris : Hatier Didier.

- Berthet, A., Hugot, C., Kizirlan, V., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 1*. Paris: Hachette.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirlan, V., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 2*. Paris: Hachette.
- Blanc, J., Cartier, J.-M., Lederlin, M. (2002). *Escales 1*. Paris : Cle International.
- Blanc, J., Cartier, J.-M., Lederlin, M. (2002). *Escales 2*. Paris : Cle International.
- Campà, A., Mestreit, C., Murillo, J., Tost, M. (2000). *Forum 2*. Paris : Hachette.
- Capelle, G., Gidon, N. (1999). *Reflets 1*. Paris : Hachette.
- Capelle, G., Gidon, N. (2000). *Reflets 2*. Paris : Hachette.
- Courtillon, J., Salins, G.-D. (1991). *Libre Échange 1*. Paris : Hatier Didier.
- Courtillon, J., Salins, G.-D. (1991). *Libre Échange 2*. Paris : Hatier Didier.
- Courtillon, J., Guyot-Clément, C. (2005). *Campus 4*. Paris : Cle International.
- Di Giura, M., Beacco, J.-C. (2007). *Alors A1*. Paris: Didier.
- Di Giura, M., Beacco, J.-C. (2007). *Alors A2*. Paris: Didier.
- Di Giura, M., Beacco, J.-C. (2007). *Alors B1*. Paris: Didier.
- Dollez, C., Pons, S. (2002). *Reflets 3*. Paris : Hachette.
- Dollez, C., Pons, S. (2006). *Alter Ego 3*. Paris: Hachette.
- Dollez, C., Pons, S. (2006). *Alter Ego 4*. Paris: Hachette.
- Dubois, A.-L., Lerolle, M. (2008). *Scénario 1*. Paris : Hachette.
- Geffroy, R., Lo Cascion, D., Rivas, M. (1991). *La Clé des Champs 1*. Paris: Larousse FLE.
- Geffroy, R., Lo Cascion, D., Rivas, M. (1991). *La Clé des Champs 2*. Paris: Larousse FLE.
- Girardet, J. (1998). *Panorama 4*. Paris: Cle International.
- Girardet, J., Cridlig, J.-M. (1996). *Panorama 1*. Paris : Cle International.
- Girardet, J., Cridlig, J.-M. (1996). *Panorama 2*. Paris : Cle International.
- Girardet, J., Frérot, J.-L. (1996). *Panorama 3*. Paris : Clé International.
- Girardet, J., Pécheur, J. (2002). *Campus 1*. Paris : Cle International.

- Girardet, J., Pécheur, J. (2002). *Campus 2*. Paris : Cle International.
- Girardet, J., Pécheur, J. (2008). *Écho 1*. Paris : Cle International.
- Girardet, J., Pécheur, J. (2008). *Écho 2*. Paris : Cle International.
- Guilloux, M. (2008). *Scénario 2*. Paris : Hachette.
- Le Bougnec, J.-T., Lopes, M.-J., Menard, R., Vidal, M. (2002). *Forum 3*. Paris : Hachette.
- Loiseau, Y., Cocton, M.-N., Landier, M., Dintilhac, A. (2010). *Latitudes 3*. Paris : Didier.
- Mérieux, R., Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1*. Paris : Didier.
- Mérieux, R., Lainé, E., Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 2*. Paris : Didier.
- Pécheur, J., Costanzo, E., Molinié, M. (2003). *Campus 3*. Paris : Cle International.
- Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M., Vergne-Sirieys, A. (2005). *Festival 1*. Paris : Cle International.
- Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M., Vergne-Sirieys, A. (2005). *Festival 2*. Paris : Cle International.

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : EVALDT PIROLI PRENOM : ROSALIA RITA

DATE : Le 30 septembre