



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# Le modèle philologique dans la perspective actionnelle du français langue étrangère

**François Schmitt**

Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie  
francois.schmitt@umb.sk

Reçu le 12-06-2019 / Évalué le 27-07-2019 / Accepté le 30-09-2019

## Résumé

Le modèle philologique, selon lequel la littérature joue un rôle primordial dans l'accès à la culture et la connaissance de l'homme, est aujourd'hui en crise, car la littérature, concurrencée par l'image et la science, semble avoir perdu toute ambition de s'interroger sur l'homme et sa condition. Cette crise atteint également l'enseignement du français langue étrangère qui n'attribue au texte littéraire qu'un rôle fonctionnel. Avec la perspective actionnelle de l'enseignement du français langue étrangère, le texte littéraire est cependant à nouveau abordé pour ses spécificités, ce qui semble augurer d'un retour au modèle philologique.

**Mots-clés** : français langue étrangère, littérature, perspective actionnelle, philologie

## The philological model in action-oriented approach of French as a foreign language

### Abstract

Philological model, whereby literature plays a primordial role to access culture and knowledge of the humanity, is nowadays in crisis, because literature is in competing with image and science and literature itself seems to have lost all ambition of understanding human being and his condition. French as a foreign language teaching, which assigns the literary text only a functional role, is also affected by this crisis. However, the action-oriented approach in French as a foreign language teaching deals with the literary text again taking an account its specificities, which seems to augur a return to the philological model.

**Keywords**: action-oriented approach, French as a foreign language, literature, philology

### Introduction

Étude des textes anciens au sens étroit du terme, la philologie désigne aujourd'hui, dans une plus large acception, à la fois l'étude du texte littéraire et la place privilégiée qu'on lui attribue dans l'accès à la culture et à la connaissance de l'homme.

Ainsi défini, et c'est à ce sens du mot *philologie* que nous nous référerons dans cet article, le terme ne désigne pas seulement l'ensemble des disciplines littéraires. Il implique aussi un rapport privilégié au texte littéraire considéré comme supérieur aux autres types de texte. Nous appellerons *modèle philologique* cette relation privilégiée du lecteur, du chercheur et du didacticien avec le texte littéraire.

Dans tous les lieux de transmission de la culture, les médias, l'école et même l'université, le modèle philologique est aujourd'hui en crise. Ce phénomène touche particulièrement les sciences humaines. Cette crise du modèle philologique semble notamment concerner le français langue étrangère, discipline hybride à la marge du monde des lettres, entre tradition littéraire, linguistique appliquée et anthropologie culturelle. La perspective actionnelle, approche méthodologique privilégiée actuellement qui se pose, entre autres objectifs, de sortir, physiquement ou au moins symboliquement, l'enseignement des langues étrangères hors de la classe en mettant au premier plan la pratique sociale de la langue, semble, à première vue, renforcer le fonctionnalisme de l'enseignement des langues et de ce fait, éloigner encore davantage le français langue étrangère du modèle philologique, au point qu'on soit en droit de se demander si le français langue étrangère a définitivement abandonné le modèle philologique au profit d'approches uniquement fonctionnelles. Même si elle n'y occupe qu'une place de second plan, la littérature n'a certes pas disparu de l'enseignement du français langue étrangère et une observation minutieuse des manuels de français récents, en particulier de ceux qui se réclament de la perspective actionnelle, témoigne même d'un regain d'intérêt pour la littérature. Dans le présent article, nous ne nous intéresserons cependant pas à la place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère du point de vue quantitatif, mais à la manière dont le texte littéraire est abordé, autrement dit, à la démarche envisagée.

Pour ce faire, après avoir proposé une définition du modèle philologique dans la lignée de Compagnon et de Todorov et évoqué les caractéristiques majeures de la crise de ce modèle, nous ferons le point sur les principales approches proposées actuellement en français langue étrangère pour aborder le texte littéraire en appuyant notre propos sur des exemples tirés de manuels de langue générale récents (*Écho B1*, *Latitudes 3* et *Texto 3*) proposant un nombre relativement élevé de textes littéraires. Nous restreindrons notre analyse au niveau 3, correspondant au niveau seuil (B1-B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues) dans l'hypothèse que des manuels s'adressant à des apprenants ayant un niveau relativement élevé de maîtrise de la langue ne limitent pas le texte littéraire à sa seule fonction d'appui langagier.

## 1. De la suprématie de la littérature à la crise du modèle philologique

### 1.1. La culture c'est la littérature

Le modèle philologique consiste à attribuer à la littérature la position suprême dans l'accès à la culture et à la compréhension de l'homme. Dans cette optique, selon Victor Hugo dans son discours d'ouverture du Congrès littéraire international de 1878, « la civilisation, c'est la littérature ». Ainsi, pour Proust, Calvino et Barthes, la vraie vie, c'est la littérature (Gyimesi). La conception de la littérature comme connaissance du monde relève de deux traditions, un temps opposées, mais qui ont fini par se rejoindre. La première, la tradition théorie-rhétorique, propose une vision synchronique de la création artistique et considère la littérature comme une, éternelle et universelle. Selon une conception edificatrice de la littérature, on peut alors tirer des règles et des lois des œuvres quelle que soit leur époque. Au contraire, la tradition histoire-philologie est diachronique et accorde une importance déterminante au contexte de création : auteur, lieu, époque, public (Compagnon, 2007 : 18-19). Finalement, quelles que soient les traditions et les approches, décontextualisée ou contextualisée, la littérature, expérience et témoignage d'un autre que soi, est là pour nous apprendre quelque chose sur l'homme. C'est le fondement même du modèle philologique : la « mathésis » de Roland Barthes, selon laquelle la littérature, qui passe par l'écriture et le style, délivre un savoir différent de celui des sciences (Gyimesi). C'est ce qu'écrivait déjà Émile Zola dans *Le Roman expérimental* : « La vérité est que les chefs-d'œuvre du roman contemporain en disent beaucoup plus long sur l'homme et sur la nature, que de graves ouvrages de philosophie, d'histoire et de critique » (Compagnon, 2007 : 34). A la vertu edificatrice de la littérature, Roland Barthes ajoute le pouvoir libérateur de la littérature : dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1977, il a montré comment la littérature, parce qu'elle triche avec la langue, restait un espace autonome de liberté, alors que le pouvoir se glisse partout, y compris dans la langue (Gyimesi). Selon Besse (1992 : 155-160), c'est dans l'enseignement du latin que le texte littéraire s'est imposé pour compenser le déficit de maîtrise de la langue par l'enseignant. Le texte littéraire est alors abordé par l'explication de texte introduite par l'abbé Batteux au 18<sup>e</sup> siècle pour remplacer les exercices d'imitation des textes anciens. Pour assurer sa légitimité face aux disciplines plus nobles comme le latin et le grec, l'enseignement des langues vivantes accorde à son tour une place prépondérante au texte littéraire et à l'explication de texte.

## 1.2. La crise du modèle philologique

### 1.2.1. La concurrence de l'image

A la fin du 20<sup>e</sup> siècle, le modèle philologique d'unité entre langue, littérature et culture, concurrencé par d'autres modèles, vole en éclat. Il subit d'abord de plein fouet la domination massive de l'image, fixe et mobile, qui s'impose comme représentation culturelle et qui, de surcroît, est considérée comme recevable (Compagnon, 2007 : 29-30). Conséquence de cette montée en puissance de l'image selon Maingueneau (2006) : la perte de statut de l'imprimé. Ce n'est pas la littérature qui est menacée, mais son statut particulier, c'est-à-dire le modèle philologique de la culture tel que nous l'avons défini.

### 1.2.2. La concurrence des sciences

Concurrence plus ancienne au modèle philologique, le modèle scientifique semble également s'imposer. Si la progression du modèle scientifique remonte à l'âge classique, l'antagonisme entre les modèles philologique et scientifique est particulièrement marqué en France dans l'opposition entre études classiques et modernes depuis la réforme scolaire de 1902. Ceci a pour conséquence une lente victoire de « la République des sciences » sur « la République des lettres », comme le prévoyait en ces termes le philosophe Bonald dès le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, affectant d'abord les langues anciennes et la culture classique pour toucher aujourd'hui la culture moderne et la langue française (*ibid.* : 36-38).

### 1.2.3. Crise du modèle philologique à l'école

Malgré une production littéraire très élevée aujourd'hui, la place de la littérature, affectée par la montée en flèche du texte documentaire et surtout accusée d'accroître les inégalités scolaires par son élitisme et de ne pas répondre aux besoins du marché du travail, connaît un net recule à l'école (*ibid.* : 29-31). Mais la crise du modèle philologique à l'école touche aussi la conception même du texte littéraire. Au cours des années 1970 naît ce que Séoud (2010 : 63) appelle une « science de la littérature » consistant à appliquer la psychanalyse, la sociologie et le structuralisme à la littérature. Or, l'influence du structuralisme sur l'enseignement de la littérature à l'université s'est répercutée dans l'enseignement secondaire qui privilégie aujourd'hui une approche interne du texte appuyée sur des méthodes et outils d'analyse bien calibrés. A force de mettre l'accent sur les méthodes d'analyse, on finit par négliger le sens même du texte (Todorov, 2007 : 18-19). On ne s'intéresse

plus ni au contexte d'apparition de l'œuvre ni à sa réception par le public, si bien que l'œuvre littéraire est présentée comme « un objet langagier clos, autosuffisant, absolu » : ne pouvant pas saisir le rapport de la littérature avec le monde, les élèves s'y désintéressent (*ibid.* : 30-31).

#### **1.2.4. Crise du modèle philologique dans la littérature elle-même**

Cette approche du texte littéraire pour lui-même, promue par l'école, ne fait que refléter l'autosuffisance, le nihilisme et le formalisme de la littérature d'aujourd'hui. A cela s'ajoute les tendances solipsistes de l'écriture actuelle consistant à parler de soi pour parler de soi que l'on retrouve dans l'autofiction. Dans ce contexte, le monde et ses valeurs sont niées au profit du seul moi (*ibid.* : 34-36). L'approche de la littérature actuelle semble donc assez éloignée du modèle philologique et de sa conception edificatrice du texte littéraire.

La crise du modèle philologique semble ainsi toucher autant les médias et l'école que la littérature elle-même. Retrouve-t-on la même situation dans l'enseignement du français langue étrangère ?

## **2. Crise du modèle philologique dans l'enseignement du français langue étrangère ?**

Le renouveau des sciences sociales dans les années 1960 suscite l'intérêt de la didactique des langues pour l'anthropologie, alternative au modèle philologique dans l'accès à la culture. Dès lors, selon une conception fonctionnelle l'enseignement / apprentissage des langues, le texte littéraire, qui perd sa place privilégiée dans la connaissance de l'Autre, est concurrencé par d'autres supports : les documents authentiques, considérés comme des sources plus efficaces pour transmettre à l'apprenant la langue et la culture telles qu'elles sont vécues au quotidien par les natifs.

### **2.1. Le texte littéraire comme ressource anthropologique**

Pour dépasser la conception essentiellement linguistique de l'enseignement des langues étrangères promue par les méthodes audiovisuelles, l'approche communicative met en avant le contexte socioculturel de la pratique de la langue en s'appuyant sur les sciences sociales et l'anthropologie. Ainsi, dans les années 1970, Debysse propose une triple approche de la culture, directement inspirée des apports nouveaux des sciences sociales : une approche sociologique appuyée sur des outils

statistiques et économiques (chiffres, enquêtes, articles de presse), une approche anthropologique centrée sur la vie quotidienne et les goûts des Français à partir de documents immédiats, tels que des menus de restaurants ou des programmes de télévision et, enfin, une approche sémiologique où il s'intéresse aux connotations, aux représentations collectives et aux mythes à partir de supports médiatiques, le document privilégié étant les publicités (Bertocchini, 2008 : 159-160). Dervin (2011 : 126-127) émet cependant trois réserves à l'encontre du recours à l'anthropologie en didactique des langues : peu de discussion sur le concept de culture, manque de critique des faits culturels observés, pas de prise en compte du chercheur par une approche objectivante de l'anthropologie. On a, en effet, tendance à attribuer une valeur objective intrinsèque au document authentique de par son authenticité même. Suivant la même orientation, l'approche anthropologique de la culture en didactique des langues a tendance à réduire le texte littéraire au statut de simple document authentique.

En effet, selon Séoud (2010 : 64), la suprématie de l'orale de la période audiovisuelle puis celle du document authentique à l'époque communicative ont jeté le discrédit sur la littérature en classe de français langue étrangère. Besse (1992 : 178-179) fait le même constat en déplorant la disparition du document littéraire au profit du document authentique. Cette dernière remarque nous semble cependant un peu radicale, en tout cas en ce qui concerne les deux dernières décennies, car on observe dans les manuels un retour, certes timide, du texte littéraire. Mais les critiques de Séoud et de Besse portent surtout sur l'emprise du document authentique sur la didactique du français langue étrangère, emprise qui s'étend également sur le texte littéraire, dont on ignore souvent les spécificités du genre pour ne l'exploiter qu'en tant que ressource anthropologique, au même titre qu'un article de presse ou une publicité. C'est ainsi le cas d'un extrait célèbre de *Du côté de chez Swann* proposé dans le dossier 1 « Inoubliable » de *Latitudes 3* (p. 13) consacré à l'expression des souvenirs. L'extrait de Proust est accompagné d'une définition de la « madeleine de Proust ». L'objectif de l'activité est de faire connaître l'expression « la madeleine de Proust » aux apprenants au moyen de deux questions, l'une portant sur les deux textes, l'autre, dans une approche interculturelle, sur l'existence d'une métaphore équivalente dans le pays de l'apprenant. La démarche est donc anthropologique, car il s'agit de faire connaître aux apprenants une expression « patrimoniale » partagée par les Français.

Besse (1992 : 179-180) fait cependant la différence entre le document purement authentique et le document littéraire. Le premier est souvent très ancré dans son contexte de création - époque, événements et références particuliers - qui peut en rendre la compréhension difficile. A ce propos, Besse parle de « dénivellement »

lorsque la différence est importante entre le niveau culturel auquel se réfère le document et le niveau culturel de l'apprenant. Au contraire, le texte littéraire se suffit à lui-même et nécessite moins une confrontation aux réalités que le document authentique.

## 2.2. Le texte littéraire comme support langagier

Si l'approche communicative met l'accent sur le contexte socioculturel, l'objectif n'en reste pas moins langagier : maîtrise du fonctionnement de la langue (aspect linguistique) et capacité de l'utiliser dans différentes situations (aspect pragmatique). Dans cette optique, l'approche communicative tend à renforcer l'approche fonctionnelle de la littérature au niveau pragmatique et sociolinguistique (Proscolli, 2010 : 132). Ainsi Besse propose-t-il d'envisager le texte littéraire en français langue étrangère « comme support d'apprentissage de la langue elle-même » (1992 : 179) à l'instar de Peytard (1988) qui considère la littérature en classe de langue comme un « laboratoire langagier ». Dans cette optique, *Latitudes 3* (p. 27) propose une exploitation strictement linguistique d'un extrait du roman *Quelque chose en lui de Bartleby* de Philippe Delerm portant sur l'adjectif qualificatif du point de vue syntaxique et lexical à propos de la polysémie de l'adjectif « ancien » selon sa place par rapport au nom. La richesse thématique de l'extrait, par sa suggestivité (la vision exotique du personnage Arnold sur la méditerranée) et sa poétique (l'atmosphère du restaurant où se déroule la scène de l'extrait choisi), aurait pourtant permis d'autres types d'exploitation, dans la lignée de l'explication littéraire, déjà envisageable au niveau B1. De même, *Écho B1* (p. 96) ne prévoit qu'une exploitation lexicale d'un extrait du roman *Une vie française* de J. P. Dubois. Le manuel propose aux apprenants une tâche de relevé du vocabulaire du conflit, suivant en cela le contenu thématique de la double-page « Situations embarrassantes » : « on s'adapte : s'adapter à l'autre, à ses différences sociales, religieuses, générationnelles ». Cependant, des tâches davantage centrées sur le contenu thématique de la leçon 9 (les situations en interaction conflictuelle comme refuser ou s'adapter), d'où l'extrait est tiré, auraient pu être proposées.

L'intrusion en force de l'anthropologie dans la didactique du français langue étrangère et les finalités essentiellement langagières de l'approche communicative semblent donc, comme le souligne Puren (2006), entraîner une instrumentalisation du texte littéraire au profit d'objectifs culturels et langagiers faisant perdre au texte littéraire sa littéarité.

### 3. Le texte littéraire en classe de français langue étrangère : vers un modèle philologique rénové

Les nouvelles approches proposées récemment en didactique du français langue étrangère militent pourtant pour un dépassement des orientations strictement fonctionnelles du texte littéraire, car est désormais prise en compte sa spécificité par rapport aux autres types de texte, notamment par rapport au document authentique. Face au texte littéraire, l'apprenant n'est plus seulement considéré comme un interactant en situation exolingue, c'est aussi un lecteur avec toutes les compétences et attentes que ce rôle implique. C'est donc un lecteur de textes littéraires français que la didactique du français langue étrangère s'applique à former et ceci, à trois niveaux complémentaires : au niveau des savoir-faire par une initiation aux techniques de lecture adaptées aux non-natifs, au niveau des savoir-être par un encouragement à la sensibilité au texte et à l'imaginaire de la langue littéraires et enfin, au niveau social, car lire s'est s'intégrer à une communauté, effective ou potentielle, de lecteurs, d'auteurs et de professionnels du livre.

#### 3.1. La littérature en français langue étrangère pour former le lecteur

Tenant compte de la spécificité de l'acte de lecture du texte littéraire par rapport aux autres types de texte, Cuq et Gruca (2005 : 421-423) entendent former, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, non pas des spécialistes en littérature, tel est l'objectif des filières universitaires de langue et de littérature, mais des lecteurs étrangers de textes littéraires français se distinguant des lecteurs natifs par une approche moins linéaire du texte, même si des techniques de lecture semblables sont développées en français langue maternelle. Les deux auteurs proposent ainsi une étape initiale de prélecture par un travail sur le paratexte et la formulation d'hypothèses. On retrouve ici l'étape précédant l'écoute ou la lecture de textes autres que littéraires servant à préparer thématiquement l'apprenant à la réception de l'enregistrement ou du texte. On passe ensuite à une approche globale du texte appuyée sur des questions générales. Une étude des invariants textuels, génériques et typologiques permettent d'initier l'apprenant aux spécificités du texte littéraire. Pour développer la compétence lectorale de l'apprenant orientée vers le texte littéraire, Gruca (2010 : 173) entend aussi exploiter la polysémie du texte littéraire, que n'offrent pas les autres textes, en mettant l'accent sur les éléments connotés, connotatifs et symboliques.

Les tâches proposée à partir d'un extrait du *Horla* de Maupassant dans *Texto 3* (p. 121) présenté dans une double-page consacrée au fantastique fournissent un bon exemple illustrant la mise en pratique de ces techniques de lecture. Un



travail de préparation à la lecture du texte proprement dit est ainsi proposé aux apprenants. En observant la couverture du recueil de nouvelles de Maupassant, en s'appuyant sur leurs connaissances sur le genre fantastique et en procédant à une recherche documentaire sur l'écrivain, les apprenants sont invités à émettre des hypothèses sur le genre du texte. L'extrait proprement dit est ensuite abordé selon deux approches complémentaires. La première est centrée sur le genre de l'extrait par une série de questions visant à mettre en lumière les spécificités littéraires du genre fantastique. La seconde consiste en un travail de compréhension globale de l'extrait par reformulation, les apprenants devant résumer le texte.

Certains auteurs veulent aller plus loin dans la formation du lecteur étranger en appelant, comme Godard (2015), les didacticiens à développer chez l'apprenant une compétence interprétative en français langue étrangère, à l'image de celle développée en français langue maternelle. Développer la compétence interprétative de l'apprenant, c'est l'ouvrir à une représentation de la langue autre que simplement fonctionnelle.

### **3.2. La littérature en français langue étrangère pour travailler l'imaginaire de la langue chez l'apprenant**

A la différence du document authentique tiré des médias ou de la vie sociale de caractère relativement explicite, le texte littéraire joue sur la polysémie de la langue. C'est sur sa richesse évocatrice que Besse (1992 : 183-185) entend faire travailler les apprenants. Il propose ainsi une approche du texte littéraire en trois étapes. La première est centrée sur ce que le texte évoque aux apprenants, en particulier au niveau émotif. Les apprenants sont invités à exprimer leurs impressions de manière personnelle. On met ici l'accent sur le rapport intime du lecteur au texte littéraire. Dans un deuxième temps, il s'avère également indispensable, face à un document en langue étrangère, de faire travailler les apprenants sur le sens littéral en abordant le texte mot-à-mot. Ces deux premières étapes sont spécifiques au français langue étrangère, l'objectif étant de faire le lien entre l'imaginaire et la réalité. Suit enfin un travail proche de l'explication de texte en français langue maternelle. On retrouve certaines étapes de l'approche proposée par Besse dans la double-page « Portrait » de *Latitudes 3* (p. 42) dans les activités d'exploitation de deux textes littéraires : un extrait du roman *Le Ciel t'aidera* de Sylvie Testud et un extrait de *L'éducation d'une fée* de Didier van Cauwelaert. Trois orientations complémentaires sont proposées. La première est langagière et porte sur les techniques de description employées dans le texte, en phase avec les objectifs de l'unité 3 (parler de quelqu'un, décrire une personne), dont les deux extraits constituent les documents déclencheurs. La deuxième orientation correspond à une explication de texte : les questions portent sur le genre du texte et le point de

vue du narrateur. La troisième orientation ouvre à l'imaginaire et à l'émotivité déclenchée par le texte : les apprenants sont invités à partager oralement leurs impressions de lecture et à imaginer les personnages évoqués dans les extraits. Enfin, pour sortir des textes, la rubrique « Parlons-en ! » fait le lien entre les deux extraits et la vie réelle, les apprenants devant évoquer un souvenir de rencontre. Les activités proposées par *Latitudes 3* semblent donc renouer avec une approche véritablement littéraire du texte littéraire, selon le modèle philologique, où la littérature est considérée comme un témoignage dans la perspective évoquée par Compagnon (2007 : 63) du texte littéraire comme moyen de transmettre l'expérience des autres différents de nous.

### 3.3. La littérature en français langue étrangère pour développer un rapport affectif à la langue-culture

Le champ théorique du français langue étrangère s'est récemment enrichi d'ouvrages appelant à un renouvellement de l'approche de la littérature, comme ceux de Godard (2015) et de Defays (2015). Commençant par une présentation de l'évolution de la place de la littérature selon les différents courants méthodologiques, ces ouvrages proposent de nouvelles orientations pour dépasser le rôle de simple prétexte à exploitation linguistique ou culturelle du texte littéraire. Ces nouvelles approches s'inscrivent dans un contexte de renouvellement de l'enseignement de la littérature autour de la compétence de lecture, de la créativité langagière et de l'éducation interculturelle et plurilingue. La littérature est alors envisagée comme une expérience de l'altérité (Godard, 2015) par « l'empathie avec l'Autre » (Defays, 2015 : 29-32) provoquée par l'expérience affective personnelle du texte littéraire qu'on ne retrouve pas avec d'autres textes : à côté des savoirs et savoir-faire, la littérature développe donc aussi ce que l'auteur appelle le « savoir-vivre » (*ibid.*). Dans la même lignée, Godard appelle au « développement personnel des potentialités intellectuelles, affectives et éthiques de l'être humain au sein de la collectivité dont il fait partie » (2015 : 64) et envisage, à ce titre, la littérature en français langue étrangère comme une « science de la vie » favorisant une meilleure compréhension par l'apprenant des sociétés dans laquelle il désire s'intégrer. Ce faisant, l'auteur propose un dépassement de la fonction anthropologique de la littérature, limitée à un regard extérieur porté sur le texte littéraire, par une approche plus personnelle et affective de l'œuvre littéraire.

Gruca, Cuq, Besse, Godard et Defays envisagent donc un renouvellement de la littérature en classe de français langue étrangère centrée à la fois sur le texte, considéré comme autre chose qu'une simple ressource anthropologique ou

langagière, et sur l'apprenant par le développement de la sensibilité du lecteur et du plaisir de lire. Tout concourt donc à un retour au modèle philologique, dans la mesure où le texte littéraire est abordé, en partie du moins, pour ses spécificités littéraires. On peut en même temps parler de retour à une littérature éducatrice, mais qui serait davantage tournée vers la (trans)formation de l'individu que vers la transmission de valeurs morales ou exemplaires. L'utilisation du texte littéraire à des fins fonctionnelles est cependant loin d'être abandonnée, car la perspective actionnelle, courant méthodologique majeur de la didactique du français langue étrangère, entend désormais mettre le texte littéraire au service de l'apprenant redéfini comme lecteur et acteur social.

### **3.4. Littérature en français langue étrangère pour former un acteur social**

Avant de proposer deux approches de la littérature dans la lignée de la perspective actionnelle, Puren (2006) revient sur l'évolution du rapport entre la littérature et les tâches à accomplir en classe de français langue étrangère en fonction des orientations méthodologiques. Il s'appuie, pour cela, sur l'hypothèse selon laquelle les objectifs que l'on attribue à la littérature déterminent les tâches, c'est-à-dire ce que l'on fait faire à l'apprenant en classe. Ainsi, la méthode traditionnelle avait pour principal objectif de donner aux apprenants les moyens de lire les grandes œuvres de la littérature française : le cours de langue avait donc comme support exclusif le texte littéraire que l'on traduisait. Pour la méthode active, il s'agissait de permettre à l'apprenant de garder un contact avec la langue grâce à l'explication de texte qui fait travailler en même temps la langue et la culture. Selon une représentation de la culture de type patrimoniale, le texte littéraire était privilégié, en particulier le roman, dans la mesure où le récit était considéré comme plus à même à transmettre la culture. Avec l'approche communicative, l'explication de texte est supplantée par la simulation supposée recréer des situations de communication proche du milieu naturel, l'objectif de la méthode étant de préparer l'apprenant à la communication réelle avec des natifs. Pour les tenants de la perspective actionnelle, l'objectif du cours de langue est de préparer l'apprenant à agir socialement dans la langue étrangère en reproduisant en classe des situations de coaction sociale au moyen de la pédagogie de projet. Selon Godard (2015), avec la perspective actionnelle sont alors mises en avant les pratiques sociales de la littérature, comme l'écriture ou le théâtre. Puren (2012) propose ainsi deux manières complémentaires de développer les pratiques sociales de la littérature en classe de français langue étrangère. La première, « la version faible » - « faible » n'a pas ici de connotation péjorative, car l'adjectif désigne une faible rupture par rapport au contexte classique de la classe de langue - reste principalement centrée

sur la classe. Il s'agit d'une « action scolaire sur les textes » : dans la lignée de la pédagogie de projet, on procède à des analyses de textes, on constitue des dossiers thématiques ou on pratique des ateliers d'écriture. Il est toutefois possible de sortir de la classe pour rencontrer des auteurs ou mettre en place des expositions. C'est ce type d'approche que propose Écho B1 (p. 86-87) dans la cadre du projet « Ma vie est un roman » où les apprenants sont invités à rédiger un récit personnel pour le présenter à la classe. Le thème du projet est centré sur le rapport entre roman et vie personnelle. Deux extraits de romans servent de modèles : *Malavita* de Tonino Benacquista et *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag. Avant de passer à l'élaboration de leurs récits, les apprenants développent leur compétence lectorale à partir d'une série de questions portant sur les deux extraits où ils doivent réfléchir au contexte spécifique de chaque extrait, à leur structure et aux personnages. Les situations évoquées dans les deux extraits sont également mises en rapport avec la situation personnelle des apprenants (« Recherchez quelques situations embarrassantes que vous avez vécues » et « Recherchez en petits groupes des situations de conflits, de disputes, etc. »), comme le préconise Besse (*supra*). Nous avons donc affaire ici à une activité centrée exclusivement sur la classe qui représente à la fois le cadre de la réalisation des récits par les apprenants et le public auquel ces récits sont destinés.

La deuxième manière d'aborder la littérature en classe selon Puren (2012), « la version forte », consiste en une « action sociale par les textes » orientée vers la société extérieure à la classe. On propose ainsi aux apprenants des travaux de type éditorial ou journalistique, réels ou simulés. Agir par les textes permet alors aux apprenants non seulement de se former en tant que lecteurs ou acteurs (par l'écriture) de textes littéraires français, mais aussi de devenir « des agents dans le champ social de la littérature ». Écho B1 propose cette « version forte » dans le projet « Roman à la carte (p. 46-48) où la tâche consiste à constituer un dossier pour offrir un roman personnalisé à un(e) ami(e). Ce dossier doit comporter certaines informations utiles sur le destinataire et héros ou héroïne du roman ainsi que sur le cadre de l'histoire et le scénario choisis. Pour préparer le dossier, cinq documents d'appui sont fournis dont trois extraits de romans : *Globalia* de Jean-Christophe Ruffin (science fiction), *L'Homme aux cercles bleus* de Fred Vargas (policier) et *Dans le café de la jeunesse perdue* de Patrick Modiano (genre souvenirs et mystère). Ces extraits littéraires, qui représentent trois genres romanesques différents, servent de sources d'inspiration pour choisir le scénario, mais sans consigne précise, les apprenants étant simplement invités à lire ces extraits. Ce sont ici les objectifs de la tâche qui motivent l'apprenant à s'imprégner des textes. Le projet proposé par Écho B1, même comme simple simulation, inscrit donc la pratique du texte littéraire hors de la classe, car il s'agit de faire réaliser aux apprenants une tâche sociale réelle : offrir à quelqu'un un roman personnalisé, service commercial de plus en plus répandu.

Cette approche de la littérature en classe de français langue étrangère proposée par Puren se situe dans la droite lignée de la perspective actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) visant à préparer l'apprenant à agir dans une société multilingue et multiculturelle où sont privilégiées les activités de médiation qui correspondent, pour la littérature, au résumé, au compte-rendu ou à la traduction.

Comme nous le montrent les propositions de Puren et les exemples tirés du manuel *Écho B1*, la perspective actionnelle semble redonner de l'importance au texte littéraire en français langue étrangère et renouer avec le modèle philologique en traitant le texte littéraire pour ses spécificités et non comme un simple document de société ou une banque de donnée langagière. Mais on reste, en même temps, de plain-pied dans le fonctionnel, car il s'agit d'utiliser le texte littéraire de manière pratique pour répondre aux attentes de la perspective actionnelle, c'est-à-dire en mettant la littérature au service de la société multilingue et multiculturelle. Soucieuse de satisfaire à la fois des besoins pratiques immédiats et une formation plus en profondeur de l'apprenant, l'approche actuelle de la littérature en français langue étrangère paraît donc se caractériser par un fort éclectisme.

## Conclusion

Les tendances actuelles de la didactique du français langue étrangère semblent donc accorder plus d'importance à la littérature en proposant une grande diversité d'approches pédagogiques du texte littéraire. Parmi celles-ci, la perspective actionnelle attribue un rôle de premier plan à l'apprenant qui se voit promu médiateur du texte littéraire. Il ne se contente plus de comprendre passivement le texte littéraire en le mettant en perspective avec ses connaissances. Il est aussi amené à le confronter aux réalités de la vie sociale et à le transmettre à d'autres. Ceci nécessite de la part de l'apprenant d'entrer dans le texte pour se l'approprier afin de vivre une véritable expérience littéraire. A ce titre, nous pouvons parler de modèle philologique rénové.

On peut cependant s'interroger sur les limites de ce modèle philologique rénové et cela pour deux raisons principales. La première est liée à la place occupée par le texte littéraire par rapport aux autres documents. On propose généralement une approche synthétique du texte littéraire, celui-ci n'étant souvent qu'un élément d'un dossier à traiter par l'apprenant parmi d'autres, à côté d'extraits journalistiques, audiovisuels ou de documents iconographiques. Le travail sur le texte littéraire s'avère finalement assez limité et superficiel en comparaison avec l'explication de texte classique centrée uniquement sur le texte. La seconde raison concerne l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement par projet. Celui-ci

exige de l'apprenant un travail essentiellement documentaire qui, avec les dérives attendues du copier-coller, risque de réduire au minimum les efforts de compréhension approfondie du texte lui-même.

### Bibliographie

- Besse, H. 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Bertocchini, P. - Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : Clé International.
- Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dervin, F. 2011. « Quand la didactique des langues et des cultures emprunte à l'anthropologie ». *Journal des anthropologues*, p. 255-272.
- Defays et al. 2015. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Girardet, J., Pécheur, J. 2012. *Écho B1 volume 1. Méthode de français*. Paris : Clé International.
- Godard, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Gruca, I. 2010. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Gyimesi, T. *A francia és frankofón irodalomtudomány alapjai*  
[En ligne] : [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_francia/modle\\_philologique.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_francia/modle_philologique.html)  
[Consulté le 27 mai 2019].
- Loiseau, Y. & al. 2010. *Latitudes 3. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Lopes, M.-J., Le Bougrec, J.-T. 2016. *Texto 3. Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. 2006. *Contre Saint Proust : ou la fin de la littérature*. Paris : Belin.
- Peytard J. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde. Littérature et enseignement : la Perspective du lecteur*, numéro spécial, février-mars, p. 8-17.
- Proscollì, A. 2010. « La littérature dans les manuels de FLE ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Puren, C. 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Association des professeurs de langues vivantes. Les langues modernes*. [En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>  
[Consulté le 27 mai 2019].
- Puren, C. 2012. *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/> [Consulté le 27 mai 2019].
- Séoud, A. 2010. « L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Todorov, T. 2007. *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.