

En 2011, des nouveautés sur toute la ligne chez

 **hachette**  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

**N**  
NOUVEAUTÉS

DES NOUVELLES MÉTHODES



**AGENDA 1 ET 2**  
Pour grands adolescents et adultes  
Niveaux A1 et A2



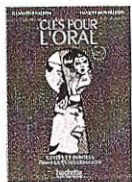
**ADOSPHERE 1 ET 2**  
Pour adolescents  
Niveaux A1 et A1 - A2



LES NOUVEAUX ÉCRITS ÉLIGIBLES  
AU CONCOURS DE LA FLE



DES RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES



**CLÉS POUR L'ORAL**  
Pour allier le geste à l'oral  
Niveaux B2 - C1



**LFF**  
6 nouveaux titres avec CD pour  
enrichir cette collection à succès !  
Niveaux A1 - A2 - B1



**DELF B2 Scolaire et Junior**  
Une préparation tout-en-un pour  
s'entraîner et préparer l'examen  
Niveau B2

[www.hachettefle.fr](http://www.hachettefle.fr)

n° 22

Les cahiers de

# l'asdifle

Littérature et FLE :  
tissages et apprentissages

Actes des 45<sup>e</sup> et 46<sup>e</sup> Rencontres

Mars 2010, Paris – Octobre 2010, Dijon

Association de didactique du français langue étrangère  
34, rue de Fleurus – 75006 Paris  
courriel : [asdifle@gmail.com](mailto:asdifle@gmail.com)  
<http://asdifle.org>

La littérature ressemble aux sociétés qui l'engendrent : d'abord elle en fournit un miroir largement aussi fiable que tous les tableaux chiffrés qui prétendent traduire avec exactitude un ensemble social ; ensuite et surtout, elle plonge dans le passé en le réinterprétant et, en même temps, dessine les lignes perspectives qui incarnent, à un instant donné, l'avenir. C'est un miroir, la littérature, et cela suffit certainement à expliquer son extraordinaire pérennité. Personne n'est jamais parvenu à la détruire, à en couper ceux qui s'en délectent, à la faire taire.

En français langue étrangère, il en va pareillement, bien sûr. Depuis que je m'intéresse à ce champ, on en prédit la fin, l'assèchement, la mort. Et puis, elle resurgit, toujours aussi jeune, au sens strict inépuisable. L'homme et l'œuvre, la sémiotique, l'intertextualité, la génétique des textes, bien d'autres prismes encore ont été appuyés sur elle pour en montrer, disait-on à chaque fois, les vérités dernières et tous ces truchements ont produit des conséquences riches, magnifiques, imprévisibles.

Et s'il y avait là, au lieu d'un simple effet de succession, une véritable accumulation qui tient, en réalité, à la littérature elle-même ? C'est elle qui engendre, quelle que soit sa nationalité d'origine, cette exubérance sémantique, ce jaillissement inextinguible de sens. Les apprenants, et les enseignants, s'ils sont vivants et non pas de purs robots mécaniques, y trouvent, incessamment, leur provenance quotidienne, leur chair même, des preuves de leur existence.

Louis PORCHER

ISSN : 1159-604X



9 771159 604005

Les cahiers de



## Littérature et FLE : tissages et apprentissages

Actes des 45<sup>e</sup> et 46<sup>e</sup> Rencontres

Mars 2010, Paris - Octobre 2010, Dijon

Numéros épuisés (certains articles sont disponibles sur le site <http://asdifle.org>) :

- N° 1 : Formation en didactique des langues étrangères (actes des 2<sup>e</sup> rencontres – septembre 1988)
- N° 2 : Les auto-apprentissages (actes des 6<sup>e</sup> rencontres – septembre 1990)
- N° 3 : Les enseignements de la littérature (actes des 7<sup>e</sup> rencontres – septembre 1991)
- N° 4 : L'Europe et les langues (actes des 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> rencontres – Sèvres, janvier 1992 – Barcelone, septembre 1992)
- N° 5 : Certifications linguistiques en Europe (actes des 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> rencontres – Paris, janvier 1993 – Berlin, septembre 1994)
- N° 6 : Lexique et didactique du FLE (actes des 13<sup>e</sup> et 14<sup>e</sup> rencontres – Paris, janvier – septembre 1994)
- N° 7 : Les politiques linguistiques (actes des 15<sup>e</sup> et 16<sup>e</sup> rencontres – Paris, janvier 1995 – Montpellier, septembre 1995)
- N° 8 : Didactique des langues étrangères / didactique des langues maternelles : ruptures et / ou continuités (actes du colloque anniversaire des dix ans de l'Asdifle – Toulon, septembre 1996)
- N° 9 : Multimedia et français langue étrangère (actes des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> rencontres – Paris, janvier 1997 – Poitiers, septembre 1997)

*Une sélection d'articles de ces numéros épuisés est en accès libre sur le site <http://asdifle.org>*

Commandes avec votre règlement à l'ordre de l'ASDIFLE, <http://asdifle.org>  
34, rue Fleurus, 75006 Paris

# Sommaire

## 1<sup>re</sup> partie

### Littérature et FLE : tissages et apprentissages

Alliance Française Paris-Île de France

Coordination : Geneviève Baraona

Le mot de Pascale Fabre, directrice de l'Alliance française Paris-Île de France .....	11
Présentation (Marie Berchoud, présidente de l'ASDIFLE) .....	13
Thème et grands axes (Geneviève Baraona, vice-présidente de l'ASDIFLE, INALCO) .....	15

#### I. Les grandes voies – Rappels et innovations : quels tissages pour les apprentissages ?

##### *Le « lieu littéraire » comme clé de l'apprentissage langue/culture*

La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité .....	19
(Isabelle Gruca, université de Nice)	
Littérature « nomade », dialogue interculturel et didactique du FLE/S .....	28
(Geneviève Baraona, INALCO)	
Littératures et didactique du FLE/FLS : « Pour une poétique du divers » .....	42
(Nicole Blondeau, université Paris VIII)	

##### *Des visions du monde à travers les textes littéraires*

<i>Saint-Malo/Bamako – La Méridienne du griot blanc.</i>	
Voyage littéraire de Marc Roger, lecteur public, présenté par Corinne Lemonnier de la Compagnie « La Voie des Livres – Lecteurs publics » .....	50
<b>Table ronde</b>	
Des écrivains nous parlent de leur écriture .....	55
(Daniel Maximin et Hubert Haddad avec Yvan Amar)	

#### II. Programmes, démarches et apprentissages : variations autour du « lire, dire, écrire »

##### *Éducation comparée et littérature*

Le cours de littérature dans la problématique des cultures d'enseignement et d'apprentissage (Dominique Charbonneau, université de Tours) .....	69
---	----

Organisation du Bac International (OBI) dès le primaire : programmes, littérature et savoir-être (Hélène Brazeau, université Laval, Québec) .....	81
<i>« Bruissements » du texte littéraire</i>	
Atelier d'écriture en FLE et littérature : « L'OULIPO » .....	88
(Marcel Benabou, université Paris VII)	
Apprentissage du FLE en primaire et littérature de jeunesse. Des albums pour lire, regarder et dire (Catherine Macquart-Martin, Thélème international) .....	94
Littérature chinoise francophone, Arts et apprentissage .....	102
(David Ravet, université Paris III)	
<i>D'un support l'autre</i>	
<b>Table ronde</b>	
Écriture théâtrale, lecture, mise en scène et exploitation de pièces en FLE .....	113
(Pascale Caemerbeke, université Paris III)	
« Les pièces de théâtre sur TV5 » (Frédérique Treffandier, CAVILAM) .....	120
Présentation de « Espaces auteurs » (interviews, biographies, analyses, en partenariat avec RFI) .....	129
(Axelle Roze, Pôle francophone de la bibliothèque multimédia de Limoges)	
Se regarder dans le miroir. Littératures francophones et textes bibliques aujourd'hui, en classe (Nunzio Casalapro, CRDP) .....	133
<b>Synthèse de la journée</b> (Marie Berchoud) .....	141

## 2<sup>e</sup> partie – Littérature et FLE : tissages et apprentissages dans les méthodologies, méthodes ou manuels

Allocutions de bienvenue et de présentations .....	144
<b>Conférence d'ouverture</b>	
« Didactique de la littérature et diversité culturelle » .....	147
(Luc Collès, université catholique de Louvain)	
<b>Axe 1 : histoire et arrière-plans</b>	
« De l'histoire d'une anthologie de littérature française en Italie (les évolutions d'un manuel de littérature sur vingt ans) ou comment les professeurs de FLE ont modifié l'approche traditionnelle des enseignements littéraires au pays de Dante » (Marie-Christine Jamet, università Cà Foscari di Venezia et Eliana Vicari, université Paris-10) .....	157

<b>De l'axe 1, histoire et arrière-plan, à l'axe 2, variété des supports</b>	
« Approches de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle » .....	169
(Marine Totozani, université Jean-Monnet, St-Étienne)	
« Les méthodes et la méthodologie avant la chute du Mur de Berlin : quels auteurs, quels textes, quels objectifs ? » (Violeta Kraja, prof., Tirana) .....	185
<b>Axe 3 : Description et analyse de méthodes, manuels et supports : place et rôle du littéraire</b>	
« Un fil d'Ariane sur la Toile : état des lieux et analyse de sites internet en Littérature et FLE » .....	201
(Anne-Sophie Morel, université de Franche-Comté, CLA)	
« La littérature dans les manuels de FLE : du support d'exercice au document patrimonial » (Estelle Riquois, université de Rouen) .....	208
« Littérature ? Belle Inconnue... – contenus littéraires dans les méthodes et manuels pour adolescents et adultes » (Ewa Kalinowska, université de Varsovie) .....	220
<b>Table ronde</b>	
« Littérature contemporaine et apprentissage du français : créativité, vitalité (des textes, des éditeurs, des apprenants) et élaboration de liens » (François Migeot, écrivain, et enseignant université de Franche-Comté – Dominique Bondu, Centre régional du livre F.-C. – Geneviève Baraona) .....	235
<b>Synthèse : conclusion et perspectives</b> .....	248
Marie Berchoud	

- BLONDEL A., BRIET G., COLLÈS L., DESTERCKE L. & SEKHAVAT A., 1998 : *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot (stratégies).
- CGE (Confédération générale des enseignants), 1993 : *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles, Éditions Vie Ouvrière.
- GALISSON R., 1991 : *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- COLLÈS L., 1994a : « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE » in *Enjeux* n°32.
- COLLÈS L., 1994b : *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- COLLÈS L., 1997 : « Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire » in Noël-Gaudreault M. (éd.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec, Nuit blanche, pp. 75-89.
- COLLÈS L. & LEBRUN M., 2007 : *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique, France, Québec, Suisse*, Fernemont, E.M.E.
- COLLÈS L., 2007 : *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Fernemont, E.M.E.
- DEZUTTER O. & HULHOVEN Th., 1991 : *La Nouvelle. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles, Didier Hatier.
- GOLDENSTEIN J.-P., 1984 : *Pour une lecture-écriture*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- LITS M., 1994 : « Approche interculturelle et identité narrative », in *Études de linguistique appliquée*, n°93, janvier-mars 1994.
- NIKOU T., 1999 : « L'interculturel : essai de mise en pratique » in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°42.
- PORCHER L., 1987 : « Ordre des occasions, ordre des raisons », in *Les cahiers du Crelef*, n°25, pp. 45-56.
- RICCEUR (1983, 1985) *Temps et récit*, vol. 1 et vol. 2, Paris, Seuil.

## AXE 1 HISTOIRE ET ARRIÈRE-PLANS

### De l'histoire d'une anthologie de littérature française en Italie ou comment les professeurs de langue étrangère ont modifié l'approche traditionnelle des enseignements littéraires au pays de Dante

Marie-Christine JAMET,  
(Université Ca' Foscari-Venezia)  
Eliana VICARI,  
(Université Paris X-Nanterre)

#### *Préliminaires*

En Italie, les humanités dans les cursus scolaires sont encore les plus valorisées : les meilleurs élèves se partagent entre les lycées « classiques » – toujours les plus prestigieux – où l'enseignement du latin et du grec est fondamental, et les lycées « scientifiques » qui, au vu des heures dévolues aux différentes matières, sont finalement bien peu « scientifiques » par rapport aux sections parallèles françaises. Les lycées « linguistiques » qui offrent trois langues vivantes sont aussi très demandés mais essentiellement par un public féminin. Dans ces types de lycées, les programmes scolaires ont jusqu'à présent conservé l'enseignement de la littérature – du Moyen Âge à nos jours – en classe de langue, auquel sont consacrées les trois dernières années sur les cinq du cursus et qui est évalué au moment de l'*Esame di Stato* (baccalauréat). Éditer une anthologie de littérature en langue étrangère était par conséquent une nécessité institutionnelle.

L'expérience de l'Italie mérite d'être contée, parce que c'est à la fois l'héritage d'une tradition éducative fondée sur l'amour des lettres et des arts et le fruit de réflexions didactiques tout à fait contemporaines qui tiennent compte en particulier de l'évolution des générations. En Italie comme ailleurs, en effet, on voit s'opérer une faille entre les intérêts des jeunes et les

programmes scolaires ; la littérature comme forme d'art en souffre sans nul doute par rapport à d'autres formes artistiques plus prisées. En outre, se pose le problème de l'adéquation entre les connaissances linguistiques de base dispensées à travers des méthodes communicatives généralisées et celles nécessaires pour affronter des textes du Moyen Âge jusqu'à nos jours.

Comment répondre à ces contraintes quand on est un concepteur de manuel et un professeur de langue et littérature ? Comment réussir aujourd'hui à séduire les jeunes ? Nous retracerons l'histoire d'un manuel, né en 1989, l'anthologie « Valmartina » – comme elle est souvent nommée – du nom du premier éditeur, racheté par un plus gros, Petrini de Turin, racheté à son tour par un très gros, De Agostini. En retraçant le cheminement entre la première édition « historique », le gros volume noir, la seconde édition bleue en deux volumes, la troisième blanche en trois volumes et la dernière qui revient à deux volumes, on abordera des thématiques comme le choix méthodologique du texte avant l'histoire littéraire, l'apport de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours et le poids de la tradition française pour l'explication de texte, le rapport entre l'enseignement de la langue et celui du texte littéraire en langue et le rôle de la traduction dans l'approche littéraire, le recadrage de la littérature dans une approche plus ample de « civilisation » pour un public étranger, l'approche CLIL (Commission de liaison interprofessionnelle du livre) appliquée à l'enseignement littéraire en langue et l'approche actionnelle en classe de littérature. Enfin du côté plus pratique, on évoquera les contraintes matérielles et éditoriales ayant des répercussions sur la création du livre, sa réception et son efficacité : les raisons des choix anthologiques (quels auteurs ? quels textes ? quelle longueur ? combien de textes ? nature des notes ? quels autres types de documents ?), les contraintes matérielles : nombre de pages, poids des images, exploitation des images, etc., supports complémentaires (enregistrements des textes lus, extraits de films, etc.). La création d'un manuel implique une réflexion préliminaire et indispensable de toutes les facettes de la problématique, mais le concepteur ne peut en rester à une analyse de l'idéal, aussi fine et pertinente soit-elle, car à un certain moment, il faut choisir, il faut trancher, et tout choix implique des renoncements parfois douloureux qu'il faut savoir justifier.

### *1989 : Littérature et civilisation, la première anthologie en un volume*

L'enseignement de la littérature en classe de langue n'a pas subi en Italie les contrecoups de 68. L'approche, déjà abandonnée dans de très nombreux

pays, d'un enseignement de la littérature étrangère en langue maternelle a été la règle pendant de nombreuses années et aujourd'hui encore, il n'est pas rare de retrouver ce cas de figure dans les enseignements universitaires où prime avant tout la transmission d'une culture littéraire. Toutefois, dans les années 80, fait irruption en Italie le terme « d'analyse textuelle ». Il ne s'est pas, dès l'abord, appliqué au texte littéraire car il est arrivé à travers les recherches sur la « linguistique textuelle » et sur « l'analyse du discours », la terminologie variant selon les écoles linguistiques de provenance américaine, allemande ou française. Celles-ci d'une part mettaient à jour l'existence d'une grammaire du texte considéré comme une unité linguistique autonome impliquant la connaissance de règles textuelles syntaxiques, sémantiques et pragmatiques ; d'autre part elles définissaient des genres discursifs et des typologies de textes constituant en quelque sorte des modèles de structuration textuelle en fonction d'objectifs communicatifs précis. L'approche du texte littéraire s'en est trouvée alors modifiée, car on s'est mis à le considérer comme le produit linguistique d'un acte de communication, différé dans l'espace et le temps, que l'on peut donc appréhender grâce aux connaissances acquises en lisant tout type de textes, tout en lui reconnaissant une spécificité à travers l'usage de ce Jakobson appelait la « fonction poétique ».

Les didacticiens des langues en Italie ont tout de suite perçu l'avantage apporté par un tel changement de perspective qui a le mérite de remettre au centre de l'attention le texte, et donc directement la voix de l'auteur, dans une démarche très « renaissance ». Ils ont compris qu'un tel exercice entrainait dans une pédagogie des savoir-faire plutôt que des savoirs. On développe chez l'élève une compétence de lecture qu'il pourra appliquer, adapter selon ses besoins, plutôt que de lui fournir une somme de connaissances littéraires qu'il s'empresse dans la plupart des cas d'oublier, une fois l'anxiété des examens passée. En somme, une tête bien faite à la Montaigne, plutôt qu'une tête bien pleine à la Rabelais. C'est dans ces années-là qu'on a vu l'apparition dans le concours de recrutement des enseignants de langue – de toutes les langues – d'une analyse textuelle comme épreuve à l'écrit. C'était pour l'Italie une nouveauté<sup>1</sup>. Les futurs professeurs de français, en un certain sens, ont eu de la chance, car « l'analyse textuelle » rejoignait une tradition universitaire et scolaire déjà centenaire dans l'enseignement des lettres

1. Cette nouveauté n'a du reste pas duré, car le dernier concours de recrutement a eu lieu en 1999. Après quoi ont été fondées les SSIS, équivalentes des IUFM, qui habilitaient elles-mêmes leurs enseignants, sans concours. Celles-ci ont été abolies en 2008. Depuis, on attend que soient enfin créés des masters destinés à la formation des futurs enseignants.

comme dans l'enseignement des langues en France, celle de « l'explication à la française », nourrie de toutes les nouvelles approches de la critique littéraire et de la linguistique. Dans ce cadre, au département de didactique des langues de l'université de Venise, naît l'idée, sous la direction de Giovanni Freddi qui en assumait la direction, de réaliser des anthologies dans les trois grandes langues enseignées : anglais, français, allemand – l'introduction de l'espagnol étant très récente dans le panorama italien des langues vivantes – qui tiennent compte de l'ensemble des considérations précédentes : priorité au texte par rapport à l'histoire littéraire, développement d'une compétence de lecture, c'est-à-dire d'un savoir faire en langue. Un éditeur, Valmartina, accepte le pari. Trois anthologies voient le jour et entreront dans les lycées à la rentrée 89 ; elles ont le même nom décliné dans les trois langues ; en français : « Littérature et civilisation françaises. Textes, images, documents ». « Littérature » certes, et dans toute son extension, depuis les origines jusqu'à nos jours, mais resituée dans son contexte culturel parce que c'est indispensable pour la culture italienne ; « Textes, images et documents » parce que même la littérature s'enseigne à partir des « documents authentiques » qui viennent de faire leur entrée dans les méthodes communicatives, et pas seulement à travers le discours critique de celui qui a fait l'anthologie ou d'autres voix plus prestigieuses faisant autorité. Pour rendre évidente la méthodologie de la primauté accordée au texte, inversée par rapport à la tradition italienne, un choix éditorial radical a été fait : une double page consacrée à un texte accompagné par son appareil de questions d'analyse suivie par une double page de « civilisation » : présentation des auteurs et des œuvres, présentation du contexte littéraire, historique, culturel et artistique. Tout le volume était donc en « sandwich », ce qui a causé des problèmes innombrables aux auteurs dans la réalisation du « chemin de fer », c'est-à-dire, de la répartition des contenus pour chaque double page. Il ne s'agissait pas d'avoir des décalages entre les textes et le contexte historico-culturel, d'avoir les textes de Zola en regard avec la vie de Baudelaire ! Pour l'élève toutefois, l'usage du manuel en classe était facile : il travaillait avec son livre ouvert sur une double page autonome, le texte était au centre de la double page, à l'honneur, parfois enregistré, accompagné de quelques notes en italien et de questions sur les colonnes latérales. L'enseignant était invité à stimuler sa classe selon une technique maïeutique bien connue de questionnement, l'idéal étant qu'il ne parle qu'en langue étrangère. Le problème toutefois était de former les élèves – et les professeurs – à cette nouvelle approche. Ainsi la première partie du livre a-t-elle été consacrée à un apprentissage progressif (190 pages/900) de l'analyse du texte, for-

tement marqué d'une part par les recherches en linguistique – du signe à la grammaire du texte – et en analyse du discours littéraire (la fonction poétique, la spécificité des genres, etc.) et d'autre part par les recherches sur le développement des stratégies de lecture en didactique des langues étrangères. C'est sans doute ce qui a fait le succès de cette anthologie, par rapport à des manuels d'éditeurs français, qui déjà circulaient en Italie et proposaient donc des « explications de texte », mais qui étaient des adaptations de manuels pour francophones. Certes la structure méthodique de l'approche du texte a pu lasser à l'usage, mais à ses débuts, elle était absolument indispensable. On parlait d'une « lecture globale » (situation du texte, repérage des mots et phrases-clés et du thème principal, proposition d'une première impression de lecture). Après ce premier travail de contact, on entrait dans la « lecture analytique », où la première tâche était toujours de dégager la nature et la structure du texte, avec une technique de reformulation utile en LE. Les questions, ensuite, s'adaptaient au texte particulier à l'étude, mais le choix – particulièrement anti-français – a d'abord été de séparer la forme du fond, et donc de ne pas nécessairement suivre l'ordre du texte pour l'explication. C'était plus conforme avec la tradition italienne : d'abord les contenus qui doivent être compris – n'oublions pas que la paraphrase est la technique utilisée pour *la Divine Comédie* de Dante, et le mot n'a rien de péjoratif en Italie, surtout en langue étrangère. Après seulement, on remontait à la source, au co-texte (l'œuvre) et au contexte (l'auteur et sa période). Enfin, les activités se concluaient par des suggestions de travaux d'écriture de nature très variée : résumé, rédaction d'une partie de commentaire, expression de son opinion, traduction, écriture créative, etc.

Les enseignants de langue se sont passionnés pour cette nouvelle approche bien avant leurs collègues de lettres, et ce n'est que plus tard qu'on a vu une évolution dans l'enseignement de l'italien langue maternelle. Les professeurs de langues en étaient du reste très fiers. Toutefois, comme l'on sait, il faut au moins une génération pour modifier des comportements. Il y a pourtant eu des formations dans toute l'Italie – à l'époque la formation continue était encouragée par le ministère financièrement – non seulement à la technique de l'explication de texte, mais aussi à la technique du dialogue maître/élève et élève/élève, propre de la classe de langue mais pas de la classe de littérature où le concept de cours magistral prévalait jusqu'alors. Avant l'heure, c'était faire du CLIL (enseignement d'un DNL [discipline non linguistique] en langue : on enseigne la littérature française en français) ou du moins c'était mettre en œuvre une pédagogie actionnelle de type scolaire (on utilise la langue pour agir ensemble en faisant dans ce cas des activités de

type scolaire assumées) dont PUREN (2006) a démontré la validité comme « faire scolaire ». Malgré cet effort de formation, les auteurs du manuel ont appris que certains enseignants continuaient à raconter en classe – en italien généralement – l'histoire littéraire et demandaient aux élèves de lire tout seuls à la maison les textes et de répondre par écrit à la quinzaine de questions ou de tâches proposées, ce qui, vous imaginez bien, a dû susciter un amour incondicional de la littérature française !

1994 : *Littérature et civilisation en deux volumes* ;  
2002 : *Kaléidoscope en trois volumes*

La deuxième édition est apparue assez vite sans changement substantiel si ce n'est la division en deux volumes pour des raisons essentiellement pratiques ; en particulier le poids des manuels commençait à être pris en considération par le ministère ainsi que la dilution des coûts d'achat des livres sur plusieurs années. La première différence a été de resserrer la partie d'introduction à l'analyse de texte en la centrant davantage sur le texte littéraire et moins sur la linguistique textuelle. La seconde, de rompre avec la rigidité du « sandwich » et, tout en conservant le parcours méthodologique fondateur, du texte au contexte. Pour ce qui est de l'amplitude anthologique, peu de variantes, puisque le dernier auteur travaillé était Le Clézio, mais on voyait, timidement il est vrai, s'introduire la littérature francophone : deux pages de présentation générale dans le volume noir ; quatre pages présentatives et un texte (un seul !), avec son appareil didactique, qui accédait ainsi au statut de « grand » dans la 2<sup>e</sup> édition. Il s'agissait d'un texte de Memmi. La sélection des extraits jusqu'alors s'était faite en effet en relation aux « grands » auteurs reconnus par la France et par la tradition scolaire, et aux « grands » textes. Impossible de ne pas avoir « Mignonne allons voir... », « Heureux qui comme Ulysse », « Ce fut comme une apparition » ou « Du pain, du pain ». Cette édition, rassurante car la méthode commençait à être connue et pratiquée, plus légère, plus belle du point de vue graphique, a connu un succès important.

Pourquoi alors une troisième édition ? Les nécessités sont souvent éditoriales<sup>2</sup> pour des raisons économiques. Elles étaient aussi pédagogiques: renou-

2. Pour l'éditeur, comme pour les auteurs du reste, le livre d'occasion, si prisé lorsqu'on est du côté de l'acheteur, constitue un handicap lorsque le marché n'est pas si grand pour pouvoir faire une marge bénéficiaire suffisante à leurs yeux et rétribuer les auteurs à la valeur de leur investissement en temps de travail.

vellement des textes certes pour éviter la routine, mais aussi des nouveautés. Tout d'abord, la partie méthodologique a été regroupée dans un premier volume conçu comme un véritable instrument pour la première année d'études de la littérature. Les concepts étaient présentés dans des fiches techniques accompagnés d'exercices courts et de textes littéraires qui ne sont étudiés que dans la perspective de la fiche. Des dossiers thématiques nouveaux permettraient d'entrer en littérature par l'intermédiaire des textes, en dérogeant donc à la tradition italienne d'histoire littéraire. La seconde innovation a été d'appliquer le concept d'unité d'apprentissage, cher à l'enseignement des langues, à l'enseignement de la littérature. Les deux autres volumes, tout en étant chronologiques, ont donc été organisés en « unités d'apprentissage » : unités de civilisation (histoire, histoire de l'art, société, histoire de la littérature, etc.), avec des textes littéraires illustrant les thèmes abordés ; unités sur des auteurs importants ; unités sur un genre regroupant plusieurs auteurs ; unités sur une œuvre étudiée plus en détail, dossiers thématiques. Cette terminologie se justifiait dans la mesure où chaque unité était conçue avec des objectifs précis, une entrée en matière correspondant à la phase de motivation (présentation des objectifs, réveil de l'intérêt en impliquant davantage les jeunes lorsque c'est possible, en recourant à ce qui est déjà connu, etc.), des activités d'analyse divisées en plusieurs étapes, un moment de synthèse (faisons le point), et une évaluation. Chaque unité avait sa propre organisation de façon à rendre le sujet le plus abordable possible. Par exemple, la vie d'un auteur n'ayant pas toujours le même poids, si pour La Fontaine, ce qui prime avant tout, ce sont ses fables, pour Flaubert, la vie est indissociable de l'œuvre. Ainsi dans le premier cas, l'étape où est présentée la vie apparaît à la fin, dans l'autre cas, elle ouvre l'unité. Pour d'autres auteurs, ce qui prime, c'est un aspect de l'œuvre. Par exemple pour les auteurs de la Pléiade, on ouvre l'unité sur l'idée d'imitation, fondamentale chez ses écrivains, et plus proche des jeunes Italiens puisque ce sont précisément des Italiens qui ont été imités. Ainsi chaque unité avait sa logique, et le schéma, différent à chaque fois, était conçu pour éviter la monotonie. Autres innovations : les « traits d'union » explicites entre la culture française et la culture italienne ou européenne, l'introduction d'extraits de films analysés. Une édition donc fortement pensée du point de vue pédagogique, et pourtant... malgré son succès indéniable, de nombreux professeurs ont été déçus, justement par l'absence de rigueur apparente et ils arguaient du fait que le manuel était d'usage difficile pour les élèves qui dans leur travail individuel avaient du mal à s'y retrouver. Il est vrai que *Kaléidoscope* était davantage conçu du point de vue de l'enseignant que du point de vue de l'élève. Le fait que le volume technique soit autonome a en réalité obtenu l'effet inverse, en ce



sens, que de nombreux enseignants se contentaient de faire acheter les volumes anthologiques B et C. Si on compare les chiffres des « adoptions » (ou nombre d'utilisateurs du livre), en 2007, on avait 8984 pour le vol. A, 14 987 pour le vol. B et 17 688 pour le volume C. En outre, l'ensemble se révélait peut-être ambitieux à un moment où le niveau des élèves en général baissait, avec l'entrée massive d'élèves dans les lycées, et la montée d'une e-génération.

Ainsi venait l'heure d'une nouvelle édition qui tienne compte des expériences passées, et qui soit plus belle... Et de fait pour la première fois, la couleur a dominé.

### 2010 : Écritures en deux volumes

L'évolution par rapport aux anthologies précédentes réside surtout dans le fait qu'*Écritures* est plus centrée sur l'apprenant. En effet, depuis la première édition, 20 ans se sont écoulés, les élèves ont changé. Dans l'ère de la rapidité, d'internet, il est compréhensible que la lecture et la littérature – qui exigent de la lenteur – les passionnent de moins en moins. Par conséquent, un travail de motivation et une « opération-séduction » s'imposaient pour attirer les lycéens vers des sujets qui a priori ne les enchantaient pas. En outre, il nous semblait important de ne pas oublier les élèves les plus créatifs qui sont souvent pénalisés par l'école italienne, traditionnellement normative et mnémotique. Nous avons bien sûr gardé tous les aspects positifs des anthologies précédentes, mais notre devise a été de faire plus simple et plus amusant (plaire était d'ailleurs la grande règle des classiques) et de motiver avant toute chose, car si on ne gagne pas ce pari, on perd tout.

Mais voyons en pratique comment nous avons cherché à susciter le plaisir de lire<sup>3</sup>, tout en respectant les contraintes ministérielles.

*Écritures* s'ouvre sur sept dossiers d'entrée en littérature qui assurent une transition entre les connaissances préalables des lycéens – plus spécifiquement linguistiques – et les compétences qu'ils sont censés acquérir. Cette partie initiale répond à un double objectif. Le premier est de motiver les élèves à l'étude de la littérature, le deuxième est de leur permettre d'acquérir les outils nécessaires pour l'analyse littéraire. Pour vaincre les résistances des lycéens et leurs préjugés, nous avons misé sur des textes attachants, susceptibles de mieux correspondre à leurs attentes. Commencer par le Moyen Âge, comme on le fait d'habitude, aurait déterminé une brusque rupture et un risque de

3. C'est là le titre du dernier numéro des *Langues Modernes* (mars 2010, revue de l'APLV : Littérature et plaisir de lire).

rejet. C'est pour cela que les sept dossiers comprennent presque uniquement des textes appartenant au XX<sup>e</sup> et au XXI<sup>e</sup> siècle, tirés d'œuvres appréciées des jeunes francophones, avec des incursions dans les ouvrages paralittéraires comme la BD, la chanson ou le roman grand public.

C'est grâce à la nature des textes plus proches des goûts des adolescents que le professeur devrait pouvoir faire passer l'analyse et atteindre le deuxième objectif. Car quand un extrait nous plaît, on a plus facilement envie de découvrir pourquoi et comment il a su nous frapper, qui l'a écrit, etc. L'exploitation pédagogique des extraits comprend trois types d'exercices et permet de calibrer les activités sur les élèves. Deux sections (*Comprendre* et *Réfléchir*) ne demandent pas de compétences spécifiques : il s'agit de questions qui concernent la compréhension globale ou qui permettent à l'élève d'exprimer ses opinions personnelles et de faire une synthèse. Elles assurent donc la continuité avec la classe de langue. En revanche les questions de la troisième section – *Observer* – impliquent une compréhension plus détaillée, une analyse plus fouillée : elles portent sur les caractéristiques littéraires des extraits. C'est grâce à elles que les élèves pourront s'approprier la langue de spécialité (d'où les renvois systématiques et ponctuels aux fiches techniques réintroduites en version abrégée dans le volume 1) et mieux apprécier les richesses des textes littéraires.

Mais si la classe est moyenne ou médiocre, il est préférable que le professeur ne se concentre que sur le premier objectif. Il pourra alors décider de ne pas aborder la troisième section et la récupérer plus tard comme travail pour les vacances ou comme préparation au bac italien. Comme toujours, c'est au professeur d'adapter le matériel à ses élèves, c'est à lui de simplifier en triant et en éliminant ce qui est trop compliqué ou trop simple. Car l'excessive facilité est source de démotivation tout comme l'excessive complexité.

La primauté donnée à l'apprenant, qui caractérise *Écritures* par rapport aux autres anthologies Valmartina, a guidé nos choix d'une façon plus évidente dans les dossiers introductifs, mais elle est sensible dans toute l'œuvre, où l'on a fait plus de place à la production littéraire contemporaine aux dépens des époques plus éloignées. D'où l'espace consacré par exemple aux littératures francophones (une trentaine de pages), qui témoignent de la vitalité et de la vigueur du métissage culturel, ou à l'Ouvroir de Littérature Potentielle, le seul « mouvement » littéraire français né au XX<sup>e</sup> siècle encore actif de nos jours, très actif même, qui fête cette année ses cinquante ans et qui trouve un équivalent italien dans l'Oplepo. La priorité accordée à l'apprenant est également à l'origine d'une série d'activités ou de rubriques nouvelles soit ludiques soit d'approfondissement, Mentionnons la rubrique « Le saviez-

vous ? » qui propose des curiosités de tout genre à partir des extraits choisis<sup>4</sup>. De même l'introduction d'activités plus attrayantes dans le premier dossier, où l'on a aménagé un laboratoire d'écriture créative avec la réalisation d'un Arcimboldo verbal, ainsi qu'un espace détente avec un « gastro-test » ancré sur les faux amis culinaires, trouve une suite dans le guide du professeur sous forme d'activités complémentaires qui prévoient souvent plusieurs options pour que tous les lycéens, les plus imaginatifs comme les plus bloqués, y trouvent leur compte. Mais ce n'est pas parce qu'on a multiplié les moments ludiques qu'on a pour autant négligé les moments d'approfondissement, bien au contraire – rattrapage oblige ! Car s'il est vrai que les nouvelles technologies et les échanges plus rapides ont permis d'obtenir une plus vaste connaissance des LE, il est aussi vrai que les connaissances acquises par nos élèves se révèlent souvent bien superficielles même au niveau purement linguistique (la correction des versions à l'université le montre bien, puisque les copies des étudiants sont émaillées de faux sens, contresens et non-sens). Or sans une bonne compréhension de la langue et de la civilisation, il est impossible d'apprécier les textes littéraires. D'où l'abondance des notes qui donnent la traduction des mots ou des expressions difficiles<sup>5</sup> ainsi que d'autres renseignements concernant le registre linguistique et certains aspects connotatifs afin d'éviter que les lycéens emploient à tort et à travers des lexèmes vieillissés ou littéraires. Pour rendre les élèves plus autonomes, d'autres approfondissements ont été prévus, comme ceux de la rubrique « Attention aux faux amis » pensée *ad hoc* pour les italophones ou la transcription phonétique des mots difficiles (tels que les noms propres et notamment les noms des auteurs). Le guide du professeur – d'environ 450 pages – qu'on pourrait qualifier de « super guide », étant donné les standards italiens, contient en outre des approfondissements supplémentaires destinés à aider l'enseignant à mieux répondre aux besoins de sa classe et à varier ses cours. On y trouve par exemple des activités linguistiques pour apprendre à « inférer le sens », ou d'autres suggérées par l'analyse contrastive. Mais les approfondissements du guide, tout comme ceux de l'anthologie, ne sont pas que linguistiques :

4. Juste pour se faire une idée : dans ce genre de sections on peut expliquer que c'est suite à une faute de traduction que la pantoufle de Cendrillon, qui était en « vair », ce qui surprend toujours les italophones, se métamorphose en « escarpin de cristal » ; ou bien révéler pourquoi le plaisir facilite la mémorisation ; ou encore apprendre d'où vient l'expression « c'est en écrivant qu'on devient écrivain » ; ou enfin découvrir pourquoi un pays aussi fantomatique que la Poldévie figure dans de nombreuses œuvres contemporaines.

5. Nous signalons qu'au bac, les lycéens italiens ont le droit de consulter un dictionnaire bilingue, mais pas un dictionnaire monolingue.

ils peuvent être culturels concernant des aspects de la vie de tous les jours (sur le Bon Dieu et la Guadeloupe, les biscuits Lu® ou le papier Canson®), dont certains ont des titres captivants comme « Est-ce que les enfants français sèchent les cours le samedi ? » ; il peuvent être aussi multidisciplinaires et proposer des liaisons CLIL avec le cinéma, les chansons, l'histoire de l'art, la philosophie ou même la traductologie ; certains sont littéraires et permettent de découvrir les sources grecques, latines et françaises d'un poème du XX<sup>e</sup> siècle et puis leur prolongement dans un roman du XXI<sup>e</sup> ; d'autres encore stylistiques, sur les figures de rhétorique, sur les genres (sur les contes de fée par exemple, sur le monologue intérieur, sur l'emploi des expressions figées chez Prévert ou sur la manipulation du « matériel cuit ») etc.

Avec *Écritures* enfin, nous avons voulu potentialiser le matériel informatique. Beaucoup d'exercices proposés dans le guide comportent l'utilisation d'internet et invitent les jeunes destinataires de l'ouvrage à visiter le site officiel d'un chanteur ou d'un auteur, à regarder une interview qu'on a passée à la télé ou à voir la présentation d'un film. En plus, l'anthologie n'est pas seulement dotée d'un cédérom interactif (extraits de films, tableaux, tests de connaissance), mais elle comporte aussi des dossiers en ligne, certains étant des dossiers simplement récupérés des anthologies précédentes, d'autres, plus innovants, comme celui consacré à la deuxième guerre mondiale et à la Shoah, qui introduit une pluralité de points de vue, celui de l'essayiste, du romancier, du nouvelliste, du critique littéraire, de l'éditeur, c'est-à-dire celui des différents protagonistes du monde littéraire.

### Conclusion

Quelle sera la prochaine nouveauté ? Le ministère italien des trois I (*inglese, informatica e impresa*)<sup>6</sup> pousse vers l'utilisation des nouvelles technologies, obligeant déjà les éditeurs à mettre en ligne des parties de manuel. Mode ou nécessité ? En tout cas, c'est là un changement en syntonie avec l'évolution du public scolaire qui n'est pas à considérer comme antinomique avec le concept d'« *educazione letteraria* » (BALBONI, 2005). Les chercheurs en didactique des langues ont déjà souligné dans leurs réflexions théoriques et pratiques les possibilités offertes par l'internet et l'informatique dans ce domaine : utilisation de banques de données et de sites (MEZZADRI, 2005), création d'hypertextes *on line* (CAON, 2005), travail en tandem (CELENTIN, 2005), pour ne citer que quelques potentialités. Il est sûr qu'il

6. Anglais, informatique, entreprise.

faudra travailler aussi sur la nature de l'interactivité possible sur écran et ne pas se contenter d'une anthologie papier transférée. L'avenir dans les TICE... à condition que l'on étudie encore le français en Italie, et par voie de conséquence la littérature. À cette heure une bataille vient d'être perdue, mais sans doute pas la guerre !<sup>7</sup>

### Bibliographie

- ALBERT M.-C., SOUCHON M., 2000 : *Les textes littéraires en classe de langue*, Série F, Paris, Hachette.
- BALBONI P.E. (éd.), 2005 : *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet.
- CAON F., 2005 : « Creare un ipertesto di storia della letteratura », in Balboni P.E. (éd.), 2005, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 206-219.
- CELENTIN P., 2005 : « La metodologia tandem per l'educazione letteraria », in Balboni P.E. (éd.), 2005, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 151-162.
- GRUCA I., 2007 : « Le texte littéraire en classe de langue: un parcours méthodologique pour la compréhension », in BEMPORAD C., JEANNERET T. (éd.), 2007 : *Lectures littéraires et appropriations des langues étrangères*, Revue Études de lettres, n° 278, 04/2007, Lausanne, UNIL, p. 207-222.
- MEZZADRI M., 2005 : « Educazione letteraria e internet », in Balboni P.E. (éd.), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet, 139-150.
- PUREN C., 2006 : « Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social », article mis en ligne le 8 avril 2006, consultable sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389> (consulté le 10.10.2010).
- Les quatre éditions de l'anthologie « Valmartina » :
- 1989, G.F. Bonini, M.-C. Jamet, *Littérature et civilisation françaises, Images textes et documents*, Firenze, Valmartina editore, p. 890.
- 1994, F. Bonini, M.-C. Jamet, *Littérature et civilisation françaises*, deux volumes. Vol. 1 *Du moyen âge au XVIII<sup>e</sup> siècle* + fiches techniques (p. 448), vol. 2 *XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle* (p. 448) + guide pédagogique, Torino, Valmartina-Petrini editore.
- 2002, G. Bonini, M.C. Jamet, *Kaléidoscope*, 3 volumes. Vol. I. *A Littérature et langage* (p. 288), vol. B *Du moyen âge au XVIII<sup>e</sup> siècle* (p. 288), vol. C *XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle* (p. 416) + guide pédagogique, Torino, Valmartina-Petrini editore.
- 2009, G. Bonini, M.C. Jamet, P. Bachas, E. Vicari, *Écritures*, 2 volumes. Vol. 1 *Du moyen âge au XVIII<sup>e</sup> siècle* + dossiers thématiques et fiches technique (p. 418), vol. 2. *XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle* (p. 452), + guide pédagogique, Novara, Valmartina-De Agostini editore.

7. La réforme des lycées de 2010 a vu l'abolition de la deuxième langue dans tous les lycées sauf les lycées linguistiques.

## DE L'AXE 1, HISTOIRE ET ARRIÈRE-PLAN, À L'AXE 2, VARIÉTÉ DES SUPPORTS

### Approches de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle

Marine TOTOZANI  
(Université Jean Monnet Saint-Étienne,  
CELEC/CEDICLEC EA 3069)

#### Introduction

Lors de mes recherches documentaires au CILEC<sup>1</sup> à Saint-Étienne, l'annonce du sujet de la présente communication semblait susciter d'emblée des réticences auprès de certains de mes interlocuteurs, principalement enseignants de FLE : approche actionnelle et littérature, peuvent-elles fonctionner ensemble ? Entre la littérature qui ne parvient toujours pas à se dégager, paraît-il, d'une certaine image élitiste et la perspective actionnelle dont le principal souci semble être d'une toute autre nature, les relations ne semblent pas couler de source.

Et pourtant l'histoire des relations entre la littérature et l'enseignement des langues n'est pas à sa première remise en cause près. Des heurs et des malheurs, elle en a connu. Elle semble tissée tour à tour, de moments de grandeur, de décadence et de renouveau dont les explications n'ont pas manqué. Ainsi C. PUREN (cité par PERRICHON 2008 : 113) met en évidence que chaque méthodologie élabore un type d'action en lien avec l'objectif social de référence qui lui est propre : « Il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec

1. Centre international de langue et civilisation, école de FLE rattachée à l'université de Saint-Étienne.