

Littérature et langue étrangère en monde francophone: au-delà des poncifs et des alibis

François Rosset



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edl/5800>

DOI : [10.4000/edl.5800](https://doi.org/10.4000/edl.5800)

ISSN : 2296-5084

Éditeur

Université de Lausanne

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2007

Pagination : 87-102

ISBN : 978-2-940331-15-4

ISSN : 0014-2026

Référence électronique

François Rosset, « Littérature et langue étrangère en monde francophone: au-delà des poncifs et des alibis », *Études de lettres* [En ligne], 4 | 2007, mis en ligne le 15 décembre 2007, consulté le 16 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edl/5800> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edl.5800>

LITTÉRATURE ET LANGUE ÉTRANGÈRE EN MONDE FRANCOPHONE : AU-DELÀ DES PONCIFS ET DES ALIBIS ¹

L'étude part du constat que la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE connaît, de façon cyclique, des phases de disette et d'abondance, mais qu'on n'a guère l'impression de véritables avancées, en dehors des nombreuses propositions pratiques. Si ce chapitre de la réflexion didactique en FLE semble celui qui a le moins vieilli, c'est peut-être à cause d'une triple ceinture de poncifs dans laquelle elle semble contenue. Les premiers ont trait aux questions qui se posent invariablement depuis plus de trente ans quand on s'interroge sur les liens entre littérature et enseignement des langues. Les deuxièmes tiennent aux images de la langue et de la culture nationales sur lesquelles continue de reposer une part importante de l'identité française. Les troisièmes relèvent des modèles de valorisation de la littérature comme support didactique. Ces propos s'achèvent sur une suggestion de réexamen du problème à la lumière d'une conception de l'enseignement/apprentissage des langues qui prenne davantage en compte la subjectivité des apprenants.

Il est toujours assez confortable de s'annoncer comme un dénonciateur de clichés. Le succès paraît garanti, puisqu'on se met en bonne position pour amuser la galerie et s'attacher ainsi les suffrages de tous les rieurs. On ne manque pas non plus de flatter son public en l'invitant à se hisser parmi l'élite des grands esprits, au-dessus du commun, du vulgaire ; on connaît le vieil aphorisme de Chamfort qui dit cela en

¹ Le texte ci-dessous rend compte d'une intervention un peu polémique censée nourrir le dialogue lors de la journée d'étude dont la présente publication est le prolongement. C'est dans l'intention de lui conserver cette dimension que j'y ai maintenu certaines des marques spécifiques du discours oral.

ces termes : « Il y a à parier que toute idée publique, toute convention reçue, est une sottise, car elle a convenu au plus grand nombre. »²

En disant qu'il sera question ici de poncifs, je parais donc annoncer la couleur en choisissant au surplus – parmi la panoplie des quasi-synonymes que sont : clichés, stéréotypes, lieux communs, formules convenues – celui auquel l'usage a conféré, je crois, la plus grande charge péjorative. Mais justement, on est prié de saisir la part d'ironie que j'ai voulu mettre dans ce choix. Car au fond, je suis loin de tomber dans le cliché, plus facile encore que beaucoup d'autres, qui consiste à dénigrer les clichés *a priori*. J'éprouve même à leur endroit un grand respect, comme toute la grande tradition rhétorique qui trouve aujourd'hui, dans l'ensemble des sciences humaines, un spectaculaire regain d'intérêt. Ne serait-ce que pour la raison qu'un cliché reconnu pour tel nous pousse à nous interroger sur les procédures de valorisation des objets et des idées en société, sur les modalités langagières de la circulation de ces objets et de ces idées, bref et très sommairement dit, sur les formes que nous utilisons dans la concrétisation de notre condition d'individus impliqués dans une ou dans plusieurs communautés³. Autant dire que mon intention n'est pas de critiquer, ni de dévaloriser qui que ce soit, et encore moins de donner des leçons à qui serait assez complaisant ou candide pour espérer en recevoir de ma part.

Mon seul objectif est de participer à un passionnant débat qui est ouvert depuis longtemps et qui ne fait pas mine d'avoir à se clore bientôt, en posant un doigt interrogateur sur quelques éléments qui le nourrissent et en mettant l'accent sur telles ou telles idées qui me paraissent mériter un peu plus d'attention qu'on ne leur en accorde habituellement. Je voudrais surtout mettre en lumière quelques aspects des discussions courantes sur l'utilisation du texte littéraire dans les programmes d'apprentissage de la langue étrangère où, dans le monde francophone et plus particulièrement en France, on semble ne pas se rendre compte du fait que beaucoup d'opinions reproduites comme des certitudes relèvent précisément du poncif. Et celui-ci n'est desséchant

² S. R. N. de Chamfort, *Maximes et pensées*, p. 57.

³ Voir au moins : A. Compagnon, « Théorie du lieu commun », ainsi que, dans la même publication, l'« Introduction » de V. Kapp au dossier « Lieux communs et littérature ».

et même méprisable que dans les circonstances où ses utilisateurs n'ont pas conscience de ce qu'il est.

Je précise encore, pour qui ne le saurait pas, que je ne suis absolument pas un spécialiste de la question ; tout au plus un observateur attentif et un enseignant convaincu. Je vous prie donc de bien vouloir excuser les manquements qu'on pourra facilement déceler dans mon propos et de porter davantage d'intérêt aux perspectives générales qui s'y dessineront.

1. Littérature et enseignement des langues

Le lien entre littérature et enseignement des langues est une affaire du passé le plus reculé. Il est vrai qu'on aime à citer le fameux exemple de Platon qui, dans *La République*, recommandait de chasser les poètes de la cité, justement pour empêcher (certes entre autres raisons) que les modèles qu'ils véhiculent ne faussent l'apprentissage personnel de la pensée et de l'expression. Mais l'héritage antique nous a convaincus plutôt du contraire : les grands auteurs fournissent les exemples et permettent de fixer les standards dans la pratique de la langue en société ; toute la tradition rhétorique, si fondamentale dans notre culture linguistique, repose sur cette idée. Au début de la période classique, quand la langue française est fixée dans la forme moderne que nous pratiquons encore aujourd'hui, Vaugelas établit une manière de triangle sacré sur lequel repose la légitimation des normes linguistiques : la *meilleure partie de la société* fournit les *formes exemplaires* de la correction linguistique que l'on retrouve dans la production des *grands auteurs* ; ceux-ci sont aux usagers de la langue, ce que les représentants de la *meilleure partie* sont à la société. C'est clair et tellement simple. De Littré à Grevisse et même jusqu'au *TLF*, ce sont toujours les *grands auteurs* que l'on sollicite comme sources d'exemples, auteurs qui sont d'ailleurs tenus pour *grands* notamment à cause du fait qu'ils sont pris pour modèles. Cette longue tradition a instauré un jeu de dépendance réciproque et quasi tautologique entre les pratiques des écrivains et celles des grammairiens, puis des enseignants ; et pendant longtemps, la littérature a joué, dans cette relation, le rôle principal, puisque c'est à elle qu'il revenait de légitimer les normes.

Les choses ont évidemment beaucoup changé aujourd'hui. Les interrogations posées, dès le début des années 1970, sur le statut du texte et la valorisation de ses différentes formes a abouti à une profonde relativisation du prestige du texte littéraire. Ainsi, à partir du moment où il a été dit et théoriquement démontré qu'un agent de police levant le bras au milieu d'un carrefour en criant « Stop ! » produisait quelque chose qui n'était ni plus ni moins qu'un texte, il devenait intellectuellement légitime de placer ce brave policier sur le même plan que Fouché décrit dans une page des *Chouans*, le commissaire Maigret débitant ses impayables constats philosophiques, Longtarin vociférant un énième P.V. à son souffre-douleur Gaston Lagaffe ou Louis de Funès, plus grotesque qu'il n'aurait pu le penser en gendarme de Saint-Tropez. Et la didactique des langues étrangères n'a bien sûr pas manqué d'exploiter cette libération des carcans esthétiques *classiques* au sens premier du terme, confortée encore qu'elle pouvait être par les développements de la linguistique textuelle et des typologies désormais établies.

Je suis loin de penser qu'on aurait perpétré de la sorte un méchant attentat contre la littérature et même la Culture. Mais il est clair que ce virage radical n'a pas été négocié sans laisser de traces. Je perçois comme une sorte de culpabilité ou de remords, voire de repentir devant un crime de lèse-majesté, quand j'entends dire sans cesse, pour justifier encore l'usage de la littérature en classe de langue, qu'elle permet d'initier les apprenants à la dimension culturelle de la langue. Je reviendrai sur les bizarreries d'une telle affirmation, particulièrement dans le domaine français ; pour le moment, contentons-nous de constater que le poids de l'histoire pèse encore sur les réflexions que l'on peut conduire aujourd'hui sur ce fameux lien entre littérature et enseignement des langues.

Car il faut encore parler d'un autre aspect de la même évolution récente, qui joue un rôle très important dans la redéfinition de ce lien. Avec l'arasement de tous les types de textes au même statut de textes, avec l'accent mis sur la communication dans l'enseignement des langues, on a vu éclater le triomphe, dans l'univers de la didactique des langues, du « document authentique » ; passons sur la question de savoir si un poème de Baudelaire doit être forcément considéré comme inauthentique, car il ne s'agit pas de conduire un combat

d'arrière-garde, aussi facile que stérile. Mais constatons que cette tendance coïncide également avec la commercialisation toujours plus grande de l'enseignement des langues. Devenu produit qui se vend plus ou moins bien, l'enseignement des langues est entré dans la logique du marché où ce sont les produits qui sont adaptés aux besoins supposés des consommateurs et non pas ces derniers qui seraient initiés à l'usage, voire au sens du produit. En matière de langue, comme en tout, ces besoins supposés doivent être mesurés sur les attentes du plus grand nombre possible de clients. Et que veulent-ils, ces clients, ou que postule-t-on qu'ils veulent ? Savoir collecter et comprendre des informations, réaliser des transactions, pratiquer des échanges plus ou moins spécialisés en situation professionnelle spécifique ; rarement, on ajoute à la liste des ornements comme : exprimer et communiquer des émotions. Dans ce contexte majoritairement utilitariste, il est évident que le texte littéraire ne saurait avoir la cote, du moins celui qui ne ressemble pas lui-même à un « document authentique » ou qui n'est pas lui aussi objet et produit de commercialisation utilitariste.

Des éléments nouveaux et très puissants, à la fois théoriques, idéologiques et économiques ont donc imposé la nécessité de redéfinir les liens entre littérature et enseignement des langues. Mais il est intéressant d'observer en même temps que si tout le monde reconnaît cette nécessité, il n'y a pratiquement aucun progrès qui a été fait dans la réflexion. Il semble que depuis une bonne trentaine d'années, la discussion sur ce sujet soit enfermée dans un périmètre où ce sont toujours les mêmes questions qui sont posées : quel rapport y a-t-il entre pratiques langagières communes et productions littéraires ? quelle part le « culturel » peut-il avoir dans l'enseignement des langues ? quel est le statut du littéraire dans le grand marché des savoir-faire ? ou encore – plus didactiquement – la littérature peut-elle apporter des critères spécifiques et pertinents dans la définition d'objectifs et de standards de compétences ?

Il est frappant de constater que si les mots utilisés pour formuler ces questions évoluent au gré des modes et des fixations conjoncturelles, les prises de position, les propositions relatives à ces questions formulées il y a plus de trente ans n'ont guère évolué sur le fond. Très rares, me semble-t-il, sont les avancées réalisées depuis lors, en dehors des multiples propositions méthodologiques pratiques concernant

l'exploitation des textes littéraires en classe – et là, les progrès sont considérables, parce que le talent et l'inventivité des enseignants sont illimités. D'ailleurs, je crois bien que les ouvrages publiés dans les années 1970 et 1980 sur le problème de la littérature en classe de langue sont ceux qui, dans l'immense ensemble des travaux publiés dans le domaine de la didactique, ont le moins vieilli⁴.

Reste évidemment à savoir si l'on peut comprendre les raisons qui font que ce débat a tendance à s'enliser en se figeant dans une série de lieux communs. Il n'est pas difficile de pointer en premier lieu le fait que, sitôt engagée, la discussion finit toujours par renvoyer, plus ou moins implicitement, à d'autres questions-pièges qui sont à leur tour enveloppées dans une multitude de clichés : qu'entendons-nous par littérature ? qu'est-ce que la littérature ? qu'entendons-nous par enseignement des langues ? qu'est-ce qu'une langue ? Mais ce qui me paraît plus intéressant, c'est de constater que, dans l'aire culturelle française, ces questions prennent une dimension particulière, surtout quand on les pose en lien avec la problématique de l'enseignement, laquelle conduit inévitablement à s'interroger sur des problèmes identitaires ; et ceux-ci, à leur tour, nourrissent souterrainement les politiques, qu'il s'agisse de politique de l'enseignement ou de politique de la langue, quand ce n'est pas de politique tout court. Mais ils influent aussi très fortement sur la réflexion linguistique et didactique. C'est ce qui nous conduit à envisager un deuxième ordre de poncifs.

2. *La langue française et la littérature française*

Tout le monde connaît cette longue tradition qui nourrit un fantasme particulièrement prégnant en France sur l'excellence ou la supériorité de la langue française. Celle-ci a été affirmée spectaculairement par des esprits qu'il n'est pas très recommandable aujourd'hui de citer, comme le vilain réactionnaire Rivarol⁵, mais aussi par les figures les plus honorables de la culture française, incontestables dans leur autorité et de toute correction politique, comme Voltaire. On se rappelle

⁴ Voir en particulier J. Peytard, D. Bertrand, *Littérature en classe de langue*.

⁵ *Discours sur l'universalité de la langue française*, 1784.

ces lignes célèbres de son article «Langues» des *Questions sur l'Encyclopédie* (1771):

De toutes les langues de l'Europe, la française doit être la plus générale parce qu'elle est la plus propre à la conversation, elle a pris ce caractère dans le peuple qui la parle. L'esprit de société est le partage naturel des Français; c'est un plaisir et un mérite dont les autres peuples ont senti le besoin. L'ordre naturel dans lequel on est obligé d'exprimer ses pensées et de construire ses phrases répand dans notre langue une douceur et une facilité qui plaît à tous les peuples; et le génie de la nation se mêlant au génie de la langue a produit plus de livres agréablement écrits qu'on n'en voit chez aucun peuple. La liberté et la douceur de la société n'ayant été longtemps connues qu'en France, le langage y a reçu une délicatesse d'expression et une finesse de naturel qu'on ne trouve guère ailleurs⁶.

Non seulement la France serait le pays où l'on produit le plus de livres agréablement écrits, c'est-à-dire qu'elle est le pôle incontestable de La Littérature, mais elle serait aussi le siège naturel de la culture de la conversation, c'est-à-dire, en termes d'aujourd'hui, de la communication. Il y aurait donc un génie propre à la France qui donnerait une plus-value à la langue qu'on y parle et qui manifeste son incomparable excellence dans les actes de langage en société et dans les livres. Vieille lune que les derniers siècles auraient définitivement éclipsée? Rien n'est moins sûr et ce n'est pas seulement chez des auteurs aux opinions ou aux positions très typées, comme Claude Hagège⁷, Marc Fumaroli⁸ ou Hélène Carrère-d'Encausse⁹, que l'on en trouve des prolongements. En réalité, il s'agit d'une conviction très profonde qui me semble influencer de façon permanente et funeste le rapport des Français à leur propre langue comme langue étrangère pour les autres et par là, bien sûr, les politiques linguistiques comme les présupposés didactiques.

Permettez-moi de rapporter ici une anecdote dont j'ai été le témoin direct pour avoir pris part, il y a quelques années, à un immense

⁶ La seule édition facilement disponible est celle qu'on trouve sur le site <http://www.voltaire-integral.com/Html/19/langues.htm>

⁷ C. Hagège, *Combat pour le français*.

⁸ M. Fumaroli, *Quand l'Europe parlait français*.

⁹ H. Carrère-d'Encausse, «La langue française, langue de la modernité».

congrès de didactique du FLE à l'Université de Paris III – Sorbonne nouvelle. Le colloque qui réunissait plusieurs centaines de participants du monde entier était ouvert par un exposé du Ministre délégué général à la langue française de l'époque, Bernard Cerquiglini, qui est un linguiste très respecté et certainement pas un de ces néo-nationalistes plus ou moins affichés. Deux contradictions énormes m'ont frappé dans ce discours ; d'une part, l'orateur invitait les Français à plus de modestie à l'égard de leur propre langue en cessant de la considérer comme celle d'une élite européenne, mais peu après, il proposait de mieux mettre en valeur l'atout primordial du français qui est *la* langue de *la* culture (c'est moi qui souligne, mais ce sont bien des articles définis qui étaient utilisés) ; d'autre part, il était dit que les Français devraient s'intéresser bien davantage aux autres langues et à leurs incontestables richesses, mais bientôt, lorsqu'il s'agissait de décrire la situation du français menacé par l'hégémonie de l'anglais et peut-être d'autres langues, le cri du cœur s'est fait entendre : « Les barbares sont à nos portes ! ». Consternant ? Peut-être, quand on extrait ces quelques séquences d'un discours général globalement ouvert et éclairé. Mais justement, il est bien significatif de voir subsister, lorsque l'on se trouve en position défensive ou quand les émotions prennent le dessus, un fond de certitudes élémentaires qui ont la vie dure. L'attachement à l'idée de l'exception française couronnée dans l'excellence incomparable de sa langue et de sa littérature reste, obsessionnel et donc irrationnel, d'où les incohérences flagrantes dans le discours d'un homme pourtant très intelligent et profondément instruit qui a pour mandat de défendre et de promouvoir le français.

Mais quel rapport direct tout cela entretiendrait-il avec la question de la littérature en classe de langue ? C'est qu'il y va bien entendu de la définition qu'une communauté culturelle donne de sa propre littérature comme de la relation de celle-ci à la langue et à la culture. Dans le cas de la France, on est frappé de constater l'importance qui est accordée, dans les documents officiels de l'enseignement public, mais aussi dans les synthèses les plus récentes qui font le point sur la place de la littérature dans les programmes scolaires¹⁰, au rôle spécifique que la littérature devrait jouer dans la transmission de *valeurs*. Quelles valeurs ? Peu de réponses explicites sont apportées, mais il n'est pas difficile de

¹⁰ Voir, par exemple, P. Aron et A. Viala, *L'enseignement littéraire*.

reconnaître quelques pistes. Il y a d'abord des valeurs politiques qu'on qualifiera sommairement de citoyennes-républicaines, qui sont portées par des auteurs comme Villon, Voltaire, Hugo, Prévert, Malraux, Sartre, Camus. Il y a des valeurs esthétiques qui sont promues par la belle littérature de la plus belle des langues, avec des auteurs comme les grands classiques du XVII^e siècle, Baudelaire, Apollinaire, Gracq, Yourcenar, les représentants des différents visages de modernités (les surréalistes, Sarraute, Duras), les pratiquants d'une esthétisation du quotidien, depuis Saint-Amant jusqu'à Philippe Delerm, cette dernière tendance devant être particulièrement exploitée dans l'enseignement du FLE. Il y a enfin des valeurs culturelles identitaires, liées à l'auto-définition de la culture française, qui passe à la fois par les rôles de Dardieu dans les adaptations de Balzac ou de Dumas et par une information abondante sur des spécialités françaises comme « les grands intellectuels », les prix littéraires, le festival d'Avignon, etc.

La défense de ces *valeurs* à laquelle l'enseignement de la littérature devrait participer en tout premier lieu résulte évidemment de questionnements identitaires proprement français qui sont assurément très respectables et très intéressants à étudier pour eux-mêmes. Mais je crois que la définition de la place de la littérature dans l'enseignement du FLE est sérieusement affectée par cet ancrage culturel très profond, ce qui n'est pas un avantage, ni pour la perception de la culture française par les apprenants étrangers, ni pour le goût qu'ils seraient éventuellement appelés à nourrir pour la littérature française.

C'est même tout le contraire. Je soutiens que le discours omniprésent qui convoque sans cesse la littérature pour participer à la promotion de la langue, de la culture et des *valeurs* françaises fait encore beaucoup de dégâts aujourd'hui. Je n'en mentionnerai que deux : d'une part, il hypothèque sérieusement le capital de sympathie dont la culture française et l'enseignement du FLE devraient bénéficier réellement, et non pas par pétition de principe, dans le monde. On semble ne pas voir que l'idée de l'exception française et de la qualité universelle de ses *valeurs* n'est flatteuse que pour les Français. D'autre part ce discours culturocentriste restreint sensiblement la liberté qu'il faut avoir pour penser l'utilisation de la littérature dans l'enseignement des langues secondes en général et du FLE en particulier.

Trop souvent, les didactiques du texte littéraire proposent des approches méthodologiques qui reposent, sans doute inconsciemment, sur un présupposé directement issu de la tradition de l'excellence française et renforcé encore par l'assimilation habituellement très superficielle de ce que l'on appellera par raccourci la « nouvelle critique ». Tout se passe non seulement comme si la littérature française était toujours le parangon de toute littérature, mais en plus il est supposé que les méthodes de lecture et les exercices formatés à la française sont indispensables pour saisir toute la profondeur des textes lus. On semble considérer que les Allemands, les Américains ou les Russes non seulement doivent lire la littérature française pour comprendre la culture française (ce qui n'est pas vraiment contestable), mais qu'ils doivent apprendre à lire la littérature en général par le biais d'instruments dont on est convaincu qu'ils sont les meilleurs ou même les seuls existants. D'où la prolifération de modèles de lecture souvent bricolés à partir d'une maîtrise très superficielle de la narratologie ou inspirés par des obsessions catégorisantes ou typologiques peu efficaces dans le rapport individuel au texte, qui témoignent avant tout d'une conviction naïve et malsaine : les étrangers ne savent pas lire un texte littéraire.

Bref, il me semble que dans la culture française plus que dans d'autres, la réflexion sur l'usage de la littérature dans l'enseignement de la langue étrangère mérite une profonde remise en question qui devrait commencer par un examen critique de tous ces présupposés culturels.

Troisième ordre de préjugés : le pour et le contre

L'une des constantes qui marque le discours didactique lié à la question de savoir si et comment il convient d'utiliser des textes littéraires dans les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère est l'examen des avantages et des inconvénients qu'une telle utilisation peut avoir dans la perspective de l'enseignement de la langue et de son efficacité. En étudiant quelques ouvrages publiés dans des pays différents¹¹, je

¹¹ Voir les publications de M.-C. Albert et M. Souchon, L. Bredella, Ch. Brumfit et R. A. Carter, A.-R. Glaap, P. Ur citées dans la bibliographie.

suis arrivé à établir une synthèse des arguments *pro* et *contra* qui se présente comme suit :

Désavantages du recours au texte littéraire en classe de langue :

- Beaucoup de textes littéraires sont écrits dans une langue trop difficile pour les apprenants de langue étrangère.
- Si l'on utilise des versions adaptées et simplifiées, on ne fournit qu'un reflet appauvri des textes originaux.
- Beaucoup de textes littéraires sont longs et leur lecture occupe trop de temps en classe.
- Les apprenants ont de la peine à adhérer à un niveau de langue qui ne leur est pas familier.
- En utilisant des textes littéraires en classe de langue, on risque d'affaiblir le plaisir des apprenants et de les empêcher de percevoir ces textes comme de la littérature.
- Le texte littéraire fait référence à un univers à part, séparé de celui qui est en jeu dans la langue parlée ; c'est un objet difficile à cerner et donc difficile à accorder avec des objectifs d'enseignement précis.
- Les étudiants en sciences exactes trouvent la littérature inadéquate à leurs besoins.
- L'usage des textes littéraires implique la transmission d'une information générale de la part de l'enseignant ; l'interaction peut s'en trouver affaiblie.
- Il est difficile de choisir des textes littéraires qui correspondent aux attentes supposées d'un groupe d'apprenants.

Il y aurait évidemment beaucoup à dire sur la pertinence de ces arguments, mais je me contenterai de constater, de façon très générale, que la prise en compte de ces inconvénients nous enferme dans un champ restreint de réflexion sur la langue où n'ont de pertinence que des critères d'efficacité, de productivité et de techniques d'enseignement. Le projet que dérangeant les textes littéraires est celui-ci : il y a une langue qui est seulement un instrument de communication et il faut trouver les moyens les plus efficaces pour la faire apprendre.

Les avantages couramment mis en évidence sont plus nombreux ; on peut les répartir en trois catégories :

Avantages du recours au texte littéraire en classe de langue :

1. Arguments liés aux savoir-faire linguistiques (le texte comme support)
 - La littérature peut renforcer le plaisir de lire et ainsi développer des compétences de lecture.
 - Elle apporte des exemples de différents styles d'écriture et des concrétisations d'usages authentiques de la langue très variés.
 - Elle fournit une bonne base d'enrichissement du vocabulaire et permet aussi une sensibilisation au potentiel sémantique des mots les plus simples.
 - Elle peut révéler aux apprenants une valeur esthétique de la langue qui n'apparaît pas forcément dans la pratique courante de cette langue.
 - Elle peut être un excellent point de départ en vue de discussions ou de compositions écrites.
 - Elle procure les productions dans lesquelles la langue apparaît en fonctionnement au plus haut degré de sa richesse et de sa complexité.
2. Arguments liés au savoir (le texte élargit le champ des objectifs de l'enseignement)
 - Elle met en jeu des modes de perception fondés non seulement sur la langue, mais aussi sur un fonds de savoir symbolique, idéologique, culturel ou autre ; en ce sens, elle peut favoriser le décloisonnement entre les langues dans l'esprit des apprenants.
 - Elle contribue à la connaissance du monde.
 - Elle est un instrument particulièrement efficace quand il s'agit de travailler à la sensibilisation interculturelle.
 - Elle enrichit la conscience des différences, des rapprochements et des conflits qui se manifestent entre les hommes.
3. Arguments liés à la formation de l'apprenant comme sujet d'apprentissage
 - Comme élément constitutif de la culture-cible, elle a un rôle important à jouer dans la formation générale des apprenants.
 - Sollicitant les émotions aussi bien que l'intellect, elle renforce la motivation des apprenants et peut contribuer à leur développement personnel.

- Elle favorise l'ouverture d'esprit, la pensée critique et la créativité.

Les arguments liés aux avantages élargissent sensiblement le champ de la réflexion et des pratiques possibles. Ils poussent en particulier à s'interroger sur plusieurs niveaux de cette activité complexe qu'est l'apprentissage d'une langue. Tout d'abord, la langue elle-même n'est plus considérée dans une vision étriquée où on ne la définit que comme un code standardisé et transparent. Les textes littéraires permettent d'une part de rendre compte des mouvements et transformations qu'une langue a pu suivre dans la succession des temps, comme dans la diversité des contextes de son utilisation. Sous cette lumière, la langue n'apparaît plus comme un instrument défini et déterminé dont il suffit d'acquérir les éléments pour pouvoir l'utiliser. D'autre part, ces textes favorisent l'appropriation personnelle et individuelle de la langue, ce qui est essentiel, puisque la définition d'une langue et sa détermination comme instrument de communication dépendent pour une grande part des usagers eux-mêmes : de ce qu'ils veulent et de ce dont ils ont besoin, certes, mais aussi de ce qu'ils sont comme sujets individuels complexes et comme personnes humaines inscrites dans l'espace et dans le temps.

Parce qu'elle est, notamment, une surface réfléchissante des comportements humains, la littérature a un rôle anthropologique central à jouer dans les processus d'apprentissage, puisqu'elle peut placer les apprenants comme les enseignants en face de ce qu'ils font en faisant ce qu'ils font et de ce qu'ils sont en le faisant. Mais pour cela, il est essentiel de choisir des textes non pas en fonction d'un programme de transmission de connaissances, mais dans la perspective de cette expérience humaine profonde que constitue l'apprentissage d'une langue. Le patrimoine littéraire français est très riche de textes, œuvres intégrales ou fragments, qui rendent compte de processus d'apprentissage, qui examinent la langue dans ses multiples aspects, qui racontent des séquences plus ou moins développées de relation apprenant-enseignant, qui mettent en scène toutes les formes possibles de la rencontre de *l'autre*¹². Il me semble qu'on n'exploite pas assez cette ressource, peut-être parce qu'on ne prend finalement pas assez au sérieux l'apprentissage lui-même.

¹² Voir les deux publications de F. Rosset citées dans la bibliographie.

Car si l'on veut mesurer l'importance, voire l'utilité de la lecture des textes littéraires en langue étrangère, il faut prendre ses distances par rapport à une conception étroite de l'enseignement qui se réduit à des notions d'objectifs à atteindre, de standards, de modèles de compétence ou de cadres de référence, bref, à tout ce qui relève du mesurable, du quantifiable – et donc du collectif. En d'autres termes, il faut renoncer à considérer l'apprentissage des langues seulement comme un processus d'acquisition d'un instrument normalisé de communication.

Car si l'on se réduit à cette perspective, il faut bien admettre que l'usage du texte littéraire dans l'enseignement du FLE n'est en effet qu'un faible alibi culturel et qu'il peut finalement apparaître comme une entrave à cet apprentissage. Tout au plus le texte littéraire peut-il alors servir d'étalon de mesure des compétences linguistiques, comme on peut le voir dans l'énoncé des compétences requises aux différents niveaux définis dans les standards d'évaluation des compétences en vigueur depuis peu en Europe.

Or s'il y a une pertinence dans l'utilisation de textes littéraires en cours de langue étrangère, c'est notamment parce qu'elle soutient une revendication que je fais mienne et qui postule que l'enseignement des langues n'est pas réductible à l'acquisition de compétences, mais participe d'une démarche consciente et ambitieuse de formation. Aussi voudrais-je proposer d'ajouter à la liste des avantages présentée ci-dessus un dernier argument que je formulerai ainsi :

Par la vertu de ses propriétés spécifiques (la dimension humaine de l'expérience de lecture, la représentation, la réflexivité), la littérature peut offrir des expériences propres à renforcer la conscience subjective des apprenants, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, mais aussi, plus largement, en tant qu'autres (visiteurs, touristes, immigrés). Elle favorise ainsi la reconnaissance, chez les apprenants, des qualités humaines individuelles qui sont mises à contribution dans le processus d'apprentissage (la sensibilité, les émotions, les connaissances acquises, la mémoire, les convictions, les croyances, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel, *Langue et littérature*, Paris, Hachette, 1990.
- ALBERT, Marie-Claude et SOUCHON, Marc, *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000.
- ARON, Paul et VIALA, Alain, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF « Que sais-je ? », 2005.
- BENAMOU, Michel, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette et Larousse, 1971.
- BIARD, Jacqueline et DENIS, Frédérique, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993.
- BREDELLA, Lothar, « Literary texts and intercultural understanding », in *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. E. Byram, Londres/New York, Routledge, 2000.
- BRUMFIT, Christopher et CARTER, Ronald A. (éd.), *Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986.
- CARRERE-D'ENCAUSSE, Hélène, « La langue française, langue de la modernité », *Le Figaro*, 30 novembre 2006.
- CHAMFORT, Sébastien Roch Nicolas de, *Maximes et pensées. Caractères et anecdotes*, Paris, UGE 10/18, 1963.
- COMPAGNON, Antoine, « Théorie du lieu commun », *Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises*, 49 (1997), p. 23-37.
- DESNÉ, Roland, « Littérature et enseignement : une relation constante », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, janvier 1998, p. 167-170.
- FUMAROLI, Marc, *Quand l'Europe parlait français*, Paris, de Fallois, 2001.
- GLAAP, Albert-Rainer et WELLER, Franz Rudolf, « L'enseignement de la littérature dans les langues étrangères », *Etudes de linguistique appliquée*, 31 (1978), p. 84-95.
- , « Literaturredidaktik und literarisches Curriculum », in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, éd. K.-A. Bausch et al., Tübingen, A. Franke Verlag, 1989, p. 119-126.
- HAGÈGE, Claude, *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris, Odile Jacob, 2006.

- KAPP, Volker, « Introduction » au dossier « Lieux communs et littérature », *Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises*, 49, 1997, p. 15-22.
- MARCOIN, Francis, « Le texte littéraire comme lieu de variation et de diversification de la langue », in *Diversifier l'enseignement du français écrit*, dir. B. Schneuwly, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1990, p. 157-163.
- PEYTARD, Jean et BERTRAND, Denis, *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, 1982.
- ROSSET, François, « L'apprentissage des langues dans le roman français », *Poétique*, 89 (1992), p. 59-70.
- , « L'apprentissage des langues dans la fiction : des propriétés de la représentation et des vertus de la réflexivité », *Marges linguistiques* (revue en ligne), juillet 2004, <http://www.revue-texto.net/index.html>
- UR, Penny, *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.