

Faire lire des oeuvres littéraires en classe de FLE. Quel art d'apprendre ? Avec quel *dispositif-régime* ?

Yannick LEFRANC
Université de Strasbourg(France)

- Soyez réaliste !
- Oui, et même surréaliste.

Résumé :

Les langues ne sont pas que des instruments pour les actions utilitaires et les conversations phatiques. Ce sont des formes de vie, et elles font partie des sociocultures historiques des peuples. Dans cette perspective anthropologique, l'article avance la thèse que l'enseignement du FLE doit considérer les apprenants non seulement comme des êtres de compétence et de performance mais aussi comme des êtres de désir et d'imagination. Cette richesse humaine semble occultée par la nouvelle didactique du CECR : celle d'un management appliqué dominé par la « néo-évaluation ». L'art d'apprendre n'est-il que de l'ingénierie ? Dans l'expérience du FLE, les lectures des textes littéraires en français ont pourtant un grand rôle à jouer, dès le niveau débutant.

Dans ce but, l'article définit les règles du jeu et les éléments d'un dispositif qui ne réduit pas le français à une langue de service, et qui traite humainement les œuvres littéraires et les apprenants. Au sein de cette « organisation du travail d'apprentissage », les apprenants ont le droit d'interpréter les textes selon leurs intuitions. Peu à peu, le parcours d'apprentissage conduit à mieux comprendre les textes littéraires parce qu'on les confronte aux reformulations et aux commentaires oraux et écrits qui circulent. Grâce à la médiation des œuvres et à la mutualisation des interprétations, la classe de FLE devient un espace-temps d'expériences langagières où l'on interagit avec les autres, avec les textes et avec soi-même. Une forme de vie où les apprenants ont des chances de devenir plus heureux, plus intelligents et plus forts.

Mots-clés : FLE, littérature, technologie culturelle, capabilité, reformulation libre.

Abstract:

Reading literature texts in EFL classrooms. Which art of learning ? With which *dispositive/régime* ?

Languages are not only tools for utilitarian actions and phatic conversations, they are forms of life, and they are part of people's cultural and historical societies. From this anthropological viewpoint, the paper puts forward the thesis that FLE teaching has to think of the learners not only as competence and performance beings but also as desire and imagination beings. This human wealth seems obscured by the CEFRL new didactics: the one of an applied management which is ruled by the "neo-evaluation". Is the art of learning only some engineering ? In FLE experience the readings of literary texts in French language have yet a major role to play, and from beginner level.

*With this aim in view the paper specifies the rules of the game and the elements of a *dispositif* which doesn't reduce French language to a service language and which treats humanely literary works and learners. Within this "work organisation of learning" the learners are allowed to interpret texts according to their intuitions. Step by step the learning pathways will lead to a better understanding of the literary texts because they are compared with oral and written reformulations and commentaries which are circulating. Thanks to the mediation of literary works and the sharing of interpretations FLE class becomes a space-*

time of language experiences where you interact with others, with texts and with yourself. A form of life where learners are likely to become happier, smarter and stronger.

Key-words: EFL, literature, cultural technology, capability, reformulation.

I. QUELLE TECHNOLOGIE D'APPRENTISSAGE DES LANGUES ?

1. Quelle didactique des langues ?

1.1. Une technologie culturelle

Les apprentissages des langues informels ou formels, et les théorisations sur l'appropriation des langues qu'elles soient vernaculaires (didactique populaire) ou savantes (didactique académique), font partie intégrante de leurs sociocultures. Ces dernières s'organisent dans des types de *gouvernement* linguistique (1) qui régissent les rapports de communication sociale en langues. Ils structurent les apprentissages et les pratiques « tout au long de la vie ».

C'est dans cette problématique inspirée de l'anthropologie, que je parlerai de « technologie culturelle des langues ». Je la définirai comme l'ensemble socialement organisé des manières d'agir – outillées - sur les rapports sociaux de communication langagière, qu'ils soient normalisateurs (par les échanges familiaux) ou surnormalisateurs (à travers les activités en langue d'Etat). Familiales, médiatiques ou académiques, les autorités socioculturelles agissent sur les langues à travers leurs actions sur les sujets/corps parlants qui sont socialisés, acculturés, et disciplinés. Dans la diversité et les inégalités, les accords et les désaccords.

Comme toutes les formations socioculturelles, l'apprentissage linguistique est fait de *manières de* (D. Cuche, 2011), de manières de faire et de penser ses actions sociohistoriques et ritualisées (ses ethnométhodes). Elles s'organisent dans les dispositifs institutionnels destinés à apprendre et à faire apprendre les langues.

Dans la continuité de M. Mauss (2004), et de P. Bourdieu (1979) qui parlait d'« apprentissage par corps », je conçois les techniques culturelles linguistiques comme des **techniques du corps parlant**. En effet, que les apprenants

- marchent en lisant, en se répétant les phrases, voire en gesticulant pour mieux mémoriser
- apprennent assis en classe en écoutant, en lisant, en recopiant et/ou en prenant des notes
- apprennent assis, avec internet au moyen de téléfilms, de chansons, ou de sites d'exercices de langues

ils utilisent différentes techniques du corps qui associent les yeux, les oreilles, la bouche, le pharynx, les mains, etc. Je souligne que si ces techniques, en tant que méthodes et ethnométhodes, échappent à la description réductrice en termes de « **recette** », elles ont un air de famille (Wittgenstein) avec la pratique humaine, intelligente et inventive des recettes.

Ce que je nommerai *technologie culturelle*, ou plus brièvement « technologie », renvoie à une réalité complexe qui a des dimensions à la fois biologique, économique, sociale, culturelle - au sens restreint -, mais aussi politique (c'est aussi une question de gouvernement, de pouvoirs et de luttes pour les pouvoirs). C'est dans cette perspective que j'articule la question de **l'organisation du travail** à celle des **conditions de travail** pour l'apprentissage des élèves, des étudiants et des enseignants. En d'autres termes, je lie les finalités, les objectifs, les projets et les résultats, aux conditions effectives de possibilité et d'impossibilité qui permettent de bien apprendre, de faire apprendre, ou qui empêchent et font s'empêcher d'apprendre. Avec le FLE, le FLS ou le FL « M » (2), ce qui est en jeu c'est l'appropriation par chacun des **moyens de production des capacités linguistiques en français**.

1.2. La néo-didactique des langues

La didactique des langues n'a pu, et c'est heureux, rompre avec sa dimension d'intervention. Si elle est *descriptive*, avec ses enquêtes et ses observations fondées sur des modèles

théoriques, des terminologies, des méthodologies, partagés par les milieux académiques, elle est aussi *prescriptive*. Que doit-on enseigner et comment ? De fait, beaucoup de didacticiens jouent un rôle d'expert national ou international, et ils participent aux politiques linguistiques de leurs Etats. Ils font partie de leur technologie de gouvernement symbolique langagier.

L'étude de l'enseignement-apprentissage semble de plus en plus subordonnée aux exigences d'une « rationalisation scientifique et technique » croissante du travail d'apprentissage, dont le CECR est la dernière mouture, et la plus sophistiquée. De psychologie et linguistique appliquées, la didactique des langues serait-elle devenue aujourd'hui un *management appliqué aux langues* (Y. Lefranc, 2008b, 2012) ? Sa finalité directrice semble être en effet de produire et gérer des « acteurs sociaux » destinés à travailler et à consommer selon les choix donnés par le marché (et le marché de l'emploi). Mais le pragmatisme économiciste a son supplément d'âme moral : on forme aussi de bons « citoyens » avec des savoir-être (dispositions, attitudes) conformes, moralement corrects, comme pour devenir les membres prévisibles d'une communauté ; « être membre c'est être prévisible » disent les ethnologues.

Comme dans les entreprises et d'autres institutions, la technologie culturelle du CECRL instaure l'**hégémonie de l'évaluation**, ou plutôt de la **néo-évaluation** néolibérale (R. Gori, 2011). L'apprentissage linguistique semble désormais gouverné par une politique du *résultat* et de l'*efficacité* à la mode entrepreneuriale. On doit apprendre dans l'urgence plus de choses, plus vite, avec moins de gens, avec moins d'argent, sous la pression de contrôles croisés verticaux et horizontaux - et sans rouspéter. On sait pourtant que, pour se réaliser, le *processus* naturel et social de « communication d'apprentissage de langue » (ou CAL, Lefranc, 2008a) demande du temps, de la patience et de la persévérance, et qu'il passe par des négociations entre des sujets coopératifs et étayants, et par des expériences régulièrement réussies et gratifiantes.

Déjà impliquée dans les politiques linguistiques des Etats, la didactique des langues devrait travailler la question des finalités. Une question philosophique (éthique et politique) à la fois théorique et pratique. Quelles finalités adopter pour l'enseignement des langues ? L'adaptation fonctionnelle et conformiste des individus à leur milieu, avec acceptation forcée ou incitée des valeurs dominantes ou majoritaires de la socioculture - une adaptation d'exécution ? Ou bien une adaptation inventive et discutée, une autre adaptation qui épanouisse et enrichisse les aptitudes naturelles, et la puissance d'agir (Spinoza) des sujets parlants, pour qu'ils s'adaptent en modifiant leur milieu ? Quel type d'*empowerment* va-t-on choisir en connaissance de cause et de conséquences ?

A la didactique institutionnelle du CECR, j'opposerai le programme d'une contre-didactique (Y. Lefranc, 2008a), d'une alter-didactique d'émancipation et d'autonomie pour tous, apprenants comme professeurs. Celle d'un *art d'apprendre et de faire apprendre les langues* (au sens artistique et artisanal) qui associe tâtonnement expérimental (Freinet) et tâtonnements empiriques, pour des sujets-citoyens « hautement cultivés » (3), qui fréquentent diverses sociocultures nationales et internationales, du passé et du présent, des cultures populaires ou commerciales et des « cultures cultivées ». Cette didactique **traite** les humains comme des êtres avides de connaissances sur hier et sur aujourd'hui, sur ici et sur ailleurs, comme des êtres cognitifs et affectifs, imaginatifs et créatifs.

Heureusement, des expériences vécues par tout un chacun, de nombreux travaux de recherche, les observations et les témoignages recueillis sur les terrains du FLE et du FLS, ainsi que les propos des formateurs et des étudiants, font apparaître une réalité plus hétérogène, plus complexe et plus dialectique. On découvre que les situations concrètes d'enseignement sont travaillées par plusieurs tendances, même si une forme de bureaucratisation de l'enseignement paraît pour l'instant l'emporter.

2. Quelle langue nationale-internationale française ?

2.1. Les formes verbales d'une forme de vie

En France, la langue française c'est la langue nationale (re)produite et contrôlée : dont les formes verbales écrites, et écrites oralisées, sont mises aux normes d'Etat (standardisées et réparties en « français correct » commun et en « français soutenu »), et qui sont autorisées à la circulation. C'est l'état de langue légitimé comme langue d'Etat. Avec l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol ou le chinois, le français est aussi une **langue nationale-internationale** (R. Balibar, 1985, 1991, 1993) qui s'enseigne aux étrangers dans des versions autorisées. Les recherches historiques montrent même que le français d'Etat à dimension mondiale a aussi été fabriqué en fonction de son enseignement comme langue étrangère (R. Balibar, 1985, 1993). A partir de M. Bakhtine/V. Voloshinov (1977, 1978, 1984) et de S. Auroux (1998), j'interpréterai la langue française nationale comme une configuration langagière toujours approximativement unifiée, qui est fabriquée et reproduite avec et contre d'autres variétés de français, et d'autres langues. G. Canguilhem (2006) définit la « normalisation » comme un processus social nécessairement incomplet, on observe en effet que le français est travaillé par des mouvements socioculturels centrifuges et centripètes que les autorités ne réussissent jamais à canaliser ni à codifier totalement (4).

Au lieu de réduire la langue à un système abstrait et décontextualisé de formes signifiantes, la **langue structure**, je la verrai également comme un ensemble de discours enregistrés (mémorisés, écrits ou numérisés) et circulants : la **langue trésor** (Saussure, puis Meschonnic). Dans l'espace linguistique de la France, qui est aussi une arène (Bakhtine), les discours hétérogènes oraux en français se mêlent à des discours écrits eux-mêmes hétérogènes, qu'il s'agisse de textes littéraires - en **français fictifs** (R. Balibar, 1974) -, ou bien d'écrits conviviaux (mails, chats), ou encore d'écrits personnels (journaux intimes). Face à ces réalités, tout se passe comme si les autorités linguistiques devaient se contenter d'une (sur)normalisation (5) imparfaite mais suffisante pour maintenir l'ordre social et culturel. On peut également avancer l'hypothèse que les ordres sociohistoriques toujours inégalitaires s'accommodent d'autant mieux de cette normalisation inachevée qu'elle entérine et perpétue la distribution inégale des capitaux culturels linguistiques.

Inscrire la langue dans l'Histoire c'est veiller à ne pas la couper de son entour. Parler de langue ce serait parler du milieu socioculturel à travers les formes verbales qui en font partie. Pour les comprendre on doit les penser avec les sujets parlants dont elles dépendent mais aussi avec ce que S. Auroux nomme les « outils linguistiques : les artefacts matériels de normalisation que sont les grammaires et les dictionnaires. On voit que cette conception de la langue associe les linguistiques dites « interne » et « externe », et qu'elle n'isole pas les « émissions linguistiques » (S. Auroux, 1998) de leurs conditions d'émergence. Je rapprocherai cette conception de celle de D. Vernant (2002, p. 210), quand il reprend Wittgenstein et pense la langue au sein de « jeux de langage tributaires de formes de vie ». On est très proche ici du modèle anthropologique de D. H. Hymes (1984), et je dirai que les « manières de parler » (*ways of speaking*) que Hymes décrivait comme des « manières de vivre » (*ways of life*), sont des **formes de vie en langue(s)**. Si quelqu'un parle, lit, écoute, écrit, converse ou correspond en français, il vit un peu, beaucoup, passionnément des moments de sa vie en français, à travers ses expériences de *communication sociale*, i.e. son vécu d'interactions pratiques et symboliques (car toute action humaine est communicative et toute communication est actionnelle). En tant que forme de vie héritière de formes de vie passées dont elle porte les traces, j'ajoute que cette langue française n'est pas idéologiquement neutre : le sémantisme de ses discours mais aussi de sa grammaire est toujours sociohistoriquement chargé (6).

2.2. Langues de service, de communication et de culture

Si les langues sont des formes de vie, et si ce sont des langues-de-discours (7), elles existent dans des domaines sociaux d'activités avec leurs « types de discours » particuliers : administratif, journalistique, ou littéraire (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002). On a donc des configurations langagières qui prennent forme, se structurent et s'accomplissent en langue standardisée et en lectes/variétés, en fonction de leurs finalités et de leurs usages dans des situations sociale qu'elles contribuent à acculturer. C'est dans ce cadre théorique qui rétablit la continuité entre « discours » et « langue », que je reprendrai la terminologie éclairante de P. Judet de La Combe et H. Wisman (2003, 2004). Selon les types d'activités humaines et leurs finalités, ces auteurs distinguent plusieurs catégories de langue qui renvoient à différents modes de traitement du langage et de la langue (8). Les parleurs pratiqueraient une *langue de communication*, la langue des échanges ordinaires, et aussi une *langue de service* utilitaire (avec un but directement fonctionnel) (9). Les deux auteurs distinguent également une *langue de culture* qui est à la fois en relation et en décalage – voire en conflit - avec les autres types de langue, et qui instaure une distance « critique » avec la langue-de-discours/langue-système codifiée, et avec les langues de communication, de service, voire même avec les *langues formelles* des sciences (10). Réflexive, créative et « re-créative » pour l'auteur et le lecteur, l'activité langagière en langue de culture a pour effet de traiter la langue comme une langue quasi-étrangère : « les beaux livres sont écrits dans une sorte de *langue étrangère* » (Proust). Ils en dévoilent notamment la nature historique et les liens aux langues anciennes disparues. Les langues de culture, ou langues de l'art verbal, existent par les discours de sujets auteurs et de sujets lecteurs qui se distancient, créent du **jeu** entre leurs discours et les manières de parler de la communauté, et du jeu entre eux et leur communauté (11), à travers leurs manipulations de formes verbales empruntées à différentes variétés linguistiques, et même à d'autres langues. Les *langues de culture* ainsi définies sont celles de l'humanisme et des humanités, où « l'individuation critique est la condition d'une émancipation, d'une autonomisation des individus » (P. Judet de La Combe et H. Wisman, 2004) (12). Je souligne que les lexies « de service » et « de culture » désignent le traitement des formes-à-sens linguistiques : traité par Courteline ou Alphonse Allais, un discours administratif devient littéraire - l'inverse est vrai aussi.

A la différence de F. Rastier (2007) qui écrit que « la distinction nécessaire entre langues de culture et langues de service se trouve clairement exposée dans l'ouvrage de Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann (2004) », J.-L.Chiss (2009) rejette le « binarisme » de cette opposition structurante. Il reproche aux deux auteurs de confondre langue et discours, et il soutient la thèse de la neutralité idéologique des langues. En double désaccord avec le point de vue de J.-L. Chiss, je ne dissocie pas langue et discours : la langue système n'a d'existence que dans la langue-des-discours, le « trésor » de Saussure. Composée de discours en rapport d'interdiscours qui sont sociohistoriquement marqués, la langue ne peut qu'être idéologique, mais à « idéologies multiples ». Construction symbolique historique structurée et fluctuante, faite de discours réactivables qui sédimentent des idéologies diverses et opposées, le français serait donc, suivant ses formations discursives, à la fois une langue de la royauté *et* de la République, une langue de la colonisation *et* une langue de l'émancipation des peuples, etc. Enfin, la division langue **fonctionnelle/ langue de culture** me semble heuristique si l'on donne toute leur portée dialectique à ces termes. Les diverses sortes de textes renvoient à des formes de vie en décalage et en tension ; la forme de vie productiviste-consumériste fonctionnelle s'oppose à la forme de vie humaniste cultivée.

L'opposition **langue de culture/ langue de service** et plus généralement **langue de culture /langue fonctionnelle** (de service, de communication et langue formelle), se retourne également contre les analyses littéraires « descriptives » (J.-M. Schaeffer, 2011a), et elle les

sépare de la langue de culture quand, au nom des sciences du langage et des textes (sémiotique, analyse de discours) on instrumentalise et on réduit les œuvres à des objets d'étude. On aurait affaire ici à un autre utilitarisme, réflexif et sophistiqué. Celui du *traitement* savant des œuvres littéraires, que J.-M. Schaeffer (2011a, 2011b), après R. Barthes (1975), aide à penser comme un contrôle et une exploitation scientifiques des œuvres. Les analyses savantes tendent à enfermer les textes littéraires dans une langue technique *formelle*, où l'objectivation inhibe l'expérience de la subjectivité et « dépassionne » la lecture.

Finalement, l'enseignement de la littérature s'avère travaillé et dominé par un réductionnisme multiple : quand les apprenants étudient les œuvres avant tout pour l'examen ou les contrôles ; quand les textes littéraires sont réduits à des supports pour apprendre la langue, faire de la grammaire et du vocabulaire, ou pour développer des stratégies cognitives ; et quand on traite les œuvres comme des objets à étudier en leur appliquant les modèles et les typologies savantes autorisées – en relation avec les questions d'examen. Les cours de français de FL « M » conjuguent trop souvent ces différentes formes d'utilitarisme, et elles éloignent de la littérature bien des apprenants, au lieu d'enrichir leur expérience de lecture et leur existence.

Comment enseigner les langues à l'école ? Comme le montrent les manuels et les pratiques de classe, l'enseignement du FLE ne peut échapper à la tension dialectique entre les diverses catégories de langues inégalement représentées. Et si l'on essayait de renverser la situation en soumettant ces types de langue à un traitement « culturel cultivé » réflexif et artistique ? Pour commencer on ferait apprendre la langue de culture comme une forme de langue toujours en rapport plus ou moins critique avec les langues de service et de communication, mais qui n'exclut pas leurs discours. M. Bakhtine/V. Volshinov ont clairement montré ce jeu interdiscursif des œuvres littéraires avec les « langages sociaux » (voir aussi R. Balibar, 1991). A l'école et à l'université, les élèves feraient donc l'expérience de la pluralité des discours en français. Rompant également avec la vision d'une culture cultivée « supplément d'âme » des langues de service ou de communication, l'acculturation scolaire soumettrait ces dernières à un apprentissage créatif et *joueur* (Y. Lefranc, 2008a, 2008c).

3. La lecture littéraire

Qu'elle soit informelle (et vécue ou comme gratuite ou comme vitale) ou qu'elle soit académique, et régie par des objectifs et des critères institutionnels, la lecture littéraire est une forme de vie langagière, une communication sociale. Informelle, « vernaculaire », l'expérience de la lecture *désirée* des œuvres n'est ni un labeur (F. Cicurel, 1991), ni un simple loisir, une simple évasion, c'est une **expérience existentielle** de pensée, d'émotions et d'affects, c'est une expérience de fantasmes et de rêve éveillé (Freud) dans un espace-temps protégé. Un espace transitionnel protégé des jugements et des évaluations des autres (Winnicott), où le sujet se reconstruit et se « recrée » (F. Migeot, 2006). Et en prenant le rôle de lecteur et d'interprète, il devient comme le double du narrateur ou du poète. Le lecteur se construit donc à la fois d'autres *univers* (T. Pavel, 2003) et d'autres *mois/selves*, des créations intimes et secrètes. L'expérience de lecture littéraire qui multiplie nos identifications et nos identités, et qui diversifie les sortes de discours et les façons de parler, nous révèle, par le détour de vies fictives, une pluralité personnelle effective et potentielle que nous ressentons sans l'admettre forcément (F. Migeot, 2006). De plus c'est aussi par la co-création d'autres univers fictifs sur la base des œuvres que ce détour par les histoires imaginaires nous aide à comprendre et le monde et nous-mêmes. Les récits et les métaphores nous **transportent** et nous **transposent** en mêlant les dimensions cognitive et onirique du langage.

Mais comment l'apprentissage formel du FLE traite-t-il les œuvres et les participants de la classe ? Quelles expériences fait-il vivre ?

II. VIVRE EN FLE

1. Le FLE à l'ère du CECR

Il arrive que l'enseignement du FLE impose une version réductrice du français sur la base d'évidences discutables. La littérature serait trop difficile pour les niveaux débutants, les apprenants auraient d'autres besoins linguistiques plus urgents et plus utiles, etc. « C'est d'ailleurs ce qu'ils demandent », entend-on souvent. Providentiellement en accord avec cette doxa, la vulgate pragmatique du CECR prospère donc sur un terrain socio-idéologiquement préparé. Est-ce pour cela que les tableaux de descripteurs de compétences du grand livre rouge mentionnent la littérature seulement au niveau B2 (J.-P. Robert et É. Rosen, 2010, p. 140) ? Si le titre de la section 4.3.5 « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » (CECR, 2001, p.47) est à cet égard révélateur, on doit également tenir compte des précisions suivantes, qui succèdent à une liste d'activités :

« Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. »

Les auteurs de la version française du CECR rappellent l'importance du littéraire. Peut-être même comptent-ils sur la résistance des traditions nationales pour contrebalancer les tendances utilitaristes du Cadre. Cependant l'économie textuelle du « grand livre rouge », régie par une rationalisation tendue vers l'évaluation et le contrôle des « acteurs », et par une vision productiviste et consumériste de la vie, conduit à lire ces rappels des valeurs et ces appels aux professeurs comme des vœux pieux.

Une deuxième remarque sur ce texte. Les auteurs soulignent à juste titre que les enseignants doivent expliciter et justifier leurs objectifs et leurs démarches pédagogiques, ce qui implique d'en finir avec un certain flou sur les consignes des tâches et sur leurs buts. L'exigence de « transparence » (mot du management) perdrait sa signification de contrôle menaçant sur les sujets si les professeurs et les apprenants avaient le pouvoir de discuter et de modifier les finalités et les objectifs, les descripteurs et les critères. Ce n'est pas le cas à *CECRLand*.

Le texte du CECR, les ouvrages de défense et illustration du Cadre, et sa mise en oeuvre pratique subordonnent l'apprentissage à une évaluation renforcée qui donne le la. En France, les tâches et les exercices des manuels et des cours de FLE sont incités à correspondre aux descripteurs des tableaux du CECR, ce qui invite à tailler les activités de la classe sur le patron des épreuves d'examens. Or les descripteurs de compétence privilégient la langue de service ou de communication. Au fil des ans, tout se passe comme si le modèle du français fonctionnel avait phagocyté le français général. En phase avec la culture médiatique commerciale et la culture d'entreprise, la langue du FLE se cantonne, pour les débutants, à du langage ordinaire, pratico-pratique – mais volontiers badin et enjoué.

2. Dans les nouveaux manuels de FLE

Anecdote heuristique. En 1988 une étudiante de FLE de Paris 3 m'a rapporté qu'un ouvrier turc apprenant de FLE lui avait dit : « Les dialogues à la poste, au marché, d'accord... mais pourquoi on n'étudie pas des poèmes ? ». La littérature continue d'être négligée, surtout avec les débutants. Les textes sont choisis en fonction de leur utilité pratique et phatique. Ce n'est pas nouveau, bien entendu. Songeons en effet à la période de la méthodologie audio-visuelle.

Depuis, malgré tout, on avait pu observer une remontée du *haut langage* (en prose et en vers) durant l'ère communicative (années 70-80) (cf. *Cartes sur table 1* en 1981, *Archipel 1* en 1982). Mais aujourd'hui les textes littéraires sont absents ou très peu présents avant le niveau B1. Des enquêtes réalisées par mes étudiants de Master 2 montrent que les derniers manuels français de FLE pour les débutants proposent essentiellement des textes fabriqués ou des textes journalistiques (un poème dans *Le Nouveau Taxi 1* de 2009). La littérature n'apparaît qu'aux niveaux supérieurs, à partir du Livre 2 et du Niveau-Seuil B1, mais surtout dans les Livres 3 et les niveaux B2 à C2. Comment alors interpréter cette affirmation de J.-P. Robert et É. Rosen (2010, p.139) : « c'est au CECR qu'on doit le grand retour de la littérature dans l'enseignement des langues vivantes » (voir également J.-P. Robert, 2010) ? Même si on l'acceptait, il faudrait ajouter « mais pas pour tout le monde ». Quand on croise les tableaux de descripteurs avec les contenus des manuels on voit se dessiner deux classes d'apprenants inégaux : ceux de la **masse** (le peloton) qui en resteront aux niveaux A1, A2, ou *B1 faible* ou *B1 moyen*, et auxquels on ne donne que des discours pratiques ou ludiques, et puis ceux de l'**élite** (les maillots jaunes), ceux qui auront accédé aux niveaux *B1 fort*, B2, C1 et C2, et qui pourront découvrir les textes littéraires. Les apprenants de FLE les moins pourvus en capitaux linguistiques (*i.e.* en compétences communicatives langagières) continueront à ne pas avoir accès, ou très rarement, à la littérature en français. On peut justifier un tel état de choses en arguant de la complexité des textes, et en s'appuyant sur les demandes et les réticences des apprenants. Tout se passe comme si la machinerie CECR entérinait une confiscation du haut langage par les uns et l'expropriation des autres. En rupture avec les idéaux progressistes d'une l'éducation à la haute culture pour tous (15).

Heureusement, les méthodologues et les auteurs de manuels font quand même de la résistance - ou au moins de la complexité. Quelques ouvrages continuent de proposer des textes littéraires dès le livre 1 (*Panorama 1* en 1996), et même dès le niveau A1 (*ICI 1* en 2009, avec de la poésie et de la prose). Pourtant, c'est en général la langue ordinaire, fonctionnelle et phatique, qui domine. Une langue qui ressemble à celle des médias de masse, des magazines et des émissions. Une langue pour la consommation des biens et des loisirs, pour les échanges consensuels et futiles, et une langue pour l'emploi et l'entretien d'embauche.

3. Comment traite-t-on et exploite-t-on les oeuvres ?

Quand on commence à aborder les textes littéraires, on les exploite généralement dans une démarche inspirée de la psychologie cognitive (compréhensions descendante et montante, et interactive). On procède par enquêtes et découvertes progressives, où l'on repère peu à peu des **indices** (cf. le manuel *LIRE* de M. Cavalli, 2002). On recueille en particulier

- des indices lexicaux (pour élaborer des chaînes référentielles)
- des indices grammaticaux (marqueurs de personnes, de temps et d'aspects, marqueurs de cohésion) pour déterminer les étapes du texte, et son genre.

Si le dispositif des cours veille à **donner du temps** aux apprenants pour recueillir, comparer et rassembler les indices et construire des hypothèses sur le sens, ce type de traitement a le mérite de stimuler l'intérêt et l'imagination interprétative. Cependant, des témoignages et des observations de classes montrent que les procédures de repérage d'indices et de construction du sens ne sont pas toujours assez **étayées** (soutenues grâce à l'aide de quelqu'un), ni assez **outillées**. En effet les apprenants et les enseignants n'ont pas assez de ressources à portée de main, commodes et prêtes à l'emploi. Trop de manuels manquent de fiches de guidage pour l'activité (plans de route), de listes de questions (avec les listes de réponses), d'exercices avec les corrigés sous la main, de modes d'emploi de ces outils, et aussi d'expériences rapportées : de films et de récits d'activités réalisées par d'autres personnes

On pourra critiquer l'approche FLE courante en disant qu'elle est trop superficielle, que son traitement des œuvres comme documents s'arrête au seuil de la *littérarité*. On travaille les

textes comme supports pour des opérations cognitives et linguistiques, et l'on escamote leur charge signifiante d'émotions et de fantasmes, leurs instructions sémantiques à imaginer et à rêver. Et si, justement, en s'abstenant de demander des analyses et des explications, elle ménageait la possibilité d'une lecture intime? Et si les cours de français du FLE étaient plus proche de la lecture désirée des œuvres, des expériences intenses d'**hallucinations volontaires**...que les séances d'analyse littéraire du FL « M » ? D'ailleurs dans les classes de FLE, les professeurs ne se contentent pas toujours d'un simple décodage. Souvent, après avoir aidé à comprendre l'essentiel du texte (son sens littéral, ses allusions encyclopédiques, et une partie de ce qu'il évoque), l'enseignant suscite des échanges libres sur le thème, sur les opinions de l'auteur, etc. où les apprenants s'expriment en leur nom. Ces pratiques informelles respecteraient-elles mieux les œuvres que l'enseignement formel des explications de textes littéraires ? De plus, dans beaucoup de manuels la lecture des textes enchaîne sur des tâches d'expression et de création : poèmes, transpositions dramatiques, descriptions et récits « à la manière de ». Ces activités d'art verbal retrouvent alors certains modes d'apprentissage informels trop souvent bannis des travaux habituels : apprendre en imitant, en transformant, en déformant. C'est aussi ce que proposent les **ateliers d'écriture** dans les centres de FLE et les structures de formation en FLS (16).

III. ET SI L'ON CHANGEAIT DE PARADIGME ?

Peu à peu, j'ai été conduit à prendre mes distances avec l'expression « apprendre une langue » parce qu'elle fait croire à un face-à-face entre l'apprenant et la langue. En fait on **communique socialement** avec des gens et des ressources pour s'approprier des moyens linguistiques. Peut-on instituer une communication d'apprentissage de langue académique, qui ne limiterait pas le français à une langue de service, qui ne réduirait pas non plus la littérature en français à des discours pour passer les examens, et même qui protègerait les œuvres de leur instrumentalisation savante (*cf. supra*) ? Comment créer les conditions d'une CAL scolaire ou universitaire qui favoriserait la lecture pour tous de textes raffinés et recherchés (*sophisticated* en anglais) en deçà des niveaux B2 et B1 ?

1. Quel dispositif-régime de CAL de FLE ?

Le CECR aura eu au moins le mérite de pousser les didacticiens humanistes dans leurs retranchements. L'enjeu est désormais de sortir du paradigme industriel et technoscientiste de la raison instrumentale, calculatrice et même comptable (Y. Lefranc, 2012) pour inventer un autre paradigme. Celui d'une praxis *artisanale-artiste* où l'enseignant est moins un ingénieur qu'un *dramaturge* et un *metteur en scène*, moins un expérimentateur qu'un *réalisateur* d'expériences de CAL. Où les participants communiquent et agissent à la fois « pour de vrai » et « comme dans un film ».

Mais comment faire ? Comment organiser les conditions nécessaires et suffisantes d'un apprentissage réussi dans une technologie culturelle qui ne sacrifie ni le désir ni la créativité des corps parlants ? Le dispositif-régime (Y. Lefranc, 2004) que je propose ici instaure un type de **gouvernance-gouvernement** des interprétations, dont la pédagogie semi-directive (M. Barkat et Y. Lefranc, 1997) soutiendra les efforts des participants. En effet, pour libérer les forces langagières des apprenants, c'est-à-dire leur faculté naturelle de langage, leurs compétences et leurs appétences, on doit jouer avec la nécessité vitale de structurer les apprentissages.

1.1. Des finalités aux moyens

Le principe consiste à déclencher et à développer des processus d'interprétation et d'expression créatives à partir des associations d'images et de langage en L2 (et en L1) que les apprenants auraient en tête et qu'ils exprimeraient oralement, et par écrit, en prenant des

notes sous forme de citations, de questions et de réactions, avant de les verbaliser. C'est ici articuler réception et production, compréhension et expression, et même interprétation et **inspiration** (voir *infra*). Les travaux de Jean Peytard sur la littérature en FLE ont ouvert beaucoup de voies qui restent à explorer. En rappelant « la disponibilité polysémique des textes » (J. Peytard, 1982 : 9), et en invitant aux lectures multiples, Peytard lance un défi aux explications et analyses claires et distinctes, rassurantes mais réductrices, auxquelles les cours de français ont longtemps sacrifié les textes littéraires.

Comment confronter les apprenants de FLE à la complexité sémantique et humaine des œuvres ? Comment les amener à vivre, et délibérément, des expériences de trouble, de confusion, de doute, et d'**eurékas** interprétatifs (les « ah-ah expériences » de L. Vygotsky, 1997) ? J'invite à récupérer les manières FLE de comprendre les textes qui ont promu des approches fondées sur la recherche d'indices et sur la production d'hypothèses que l'on vérifie en se reportant aux marques lexico-grammaticales et discursives, et en suivant des trajets tantôt haut-bas (*top-down*) et tantôt bas-haut (*bottom-up*) (J.-P. Cuq et I. Gruca, 2008). I. Gruca (1996) a rappelé quelques données théoriques et pratiques sur la compréhension des textes : l'utilité des opérations d'anticipation et de questionnement, et celle d'un parcours de lecture gradué des textes, avec les phases de prélecture, de lecture globale puis plus détaillée, puis approfondie (17). Cependant ces réflexions et ces conseils restaient pris dans l'alléance de la didactique du français aux disciplines savantes plus nobles, à leur métalangage et à leur analytisme. Plus « scientifique » et technique, l'étude des textes l'emportait encore sur la lecture des œuvres, l'interprétation académique marginalisait l'expérience intuitive, informelle et intime des sujets lecteurs.

Et si la solution consistait à renverser la hiérarchie entre les disciplines ? Si l'apprentissage du FLE avec les textes littéraires mettait les savoirs, les modèles et les outils savants **au service** de l'intuition empirique des apprenants ? S'ils renforçaient la sensibilité des lecteurs en se faisant plus indirects, médiés par les ressources, et plus discrets ? C'est dans cette voie où l'on fait preuve de tact avec les œuvres, qu'I. Gruca (2011, p. 25) s'est engagée, elle préconise ainsi « un questionnaire léger, mais ciblant des points essentiels qui permettent de **ralentir la lecture** (souligné par moi) sur des faits langagiers et discursifs susceptibles d'engendrer du sens ». C'est ici respecter du même coup et la subjectivité des apprenants et les exigences vitales de *lenteur* (M. Kundera, 1995).

Mais comment, concrètement, mettre les disciplines de référence (sémiotique, sciences du discours, linguistique de l'énonciation, grammaire, stylistique, histoire littéraire, etc.) au service de la « compréhension cultivée » des élèves, et du bonheur d'enseigner des professeurs ? Comment les **retraiter** pour faciliter l'apprentissage du FLE ? On intégrera « matériellement » les apports savants sur le repérage des indices cruciaux macro et micro-structuraux (chaînes référentielles et articulateurs). On fera passer les savoirs tirés des sciences du langage, des psychologies de l'apprentissage, et de l'anthropologie, dans les documents didactisés. On le réalisera sous forme de textes dotés de paraphrases, de synonymes et d'antonymes, de diagrammes de mots-clés, etc. (sur l'efficacité des structurants de lecture, voir C. Cornaire, 1998, 1999), avec des outils de guidage pour la lecture (des conseils pratiques), et avec des exercices accompagnés de leurs corrigés expliqués. On ne mettra plus les apprenants dans une situation où la lecture « pose des colles » et se transforme en test-épreuve d'examen. Dans un premier temps, le professeur fera lire les textes après en avoir indiqué les principaux indices, ensuite, dans d'autres séances, les élèves auront à repérer les indices par eux-mêmes et en utilisant des ressources didactiques (cf. L. Vygotsky, 1997). De ce point de vue, les livres en version bilingue édités dans le commerce montrent l'exemple, parce qu'ils facilitent la compréhension des romans ou des nouvelles en jouant sur la typographie, les notes et les remarques explicatives. Si l'on prenait l'habitude d'utiliser

davantage ce type d'ouvrages, et dans des classes où les apprenants communiquent convivialement et agissent coopérativement en échangeant leurs idées et leurs outils, on éviterait d'« empêcher d'apprendre » et l'on obtiendrait de bien meilleurs résultats en termes de connaissances, de compétences et d'appétences.

1.2. Droits à l'expression et à la discussion

Ce « mode de gouvernement didactique » exige de respecter un certain nombre de *droits du lecteur*, notamment les droits à l'expression libre. On permettra de vivre en FLE ce que l'on ne permet pas en FL « M » : le droit à la paraphrase et à la traduction de L1 en L2 ou de L2 en L1, qui s'exercera avec l'appui du professeur qui complètera, reformulera et traduira à la demande. Au nom des droits d'expression de l'apprenant. Parce qu'elles auront été énoncées en français, on valorisera toutes les interprétations des apprenants qu'elles soient justes, fausses ou hors sujet, et on leur accordera le droit d'émettre des jugements esthétiques ou moraux justes ou injustes. C'est instituer ici un **droit à la subjectivation**. Prenant ses distances avec l'habitus d'objectivation de l'ingénieur de langue, l'enseignant évitera de tuer dans l'œuf les impressions et les rêveries des apprenants. Ce droit renforcera leur *capabilité* linguistique (libertés d'agir et capacités d'agir, suivant A. Sen, 2000), autrement dit, il renforcera les conditions de possibilité externes pour que s'épanouissent leurs compétences et leurs appétences internes, et que s'accroissent, selon les mots de R. Balibar (1985, 1991, 1993), leurs **pouvoirs d'expression, de communication et de traduction** – i.e. de reformulation de L2 en L1, de L1 en L2 mais aussi de L2 en L2. De plus, en classe, chacun aura le droit de se taire, et le droit à une certaine intimité, celui de garder pour soi des idées et des images strictement personnelles. En revanche, si les règles du jeu n'obligeront pas tous les apprenants à répondre aux questions, ni à livrer leurs interprétations, ni à parler contre leur gré, elles les obligeront parfois à prendre part aux tâches en les plaçant devant le choix de proposer une interprétation, ou bien de poser une question sur le texte au professeur ou aux autres participants.

Comment cependant structurer la circulation et **le choc des interprétations** et des reformulations en L2 et L1 afin

- a) en classe, *intra muros*, de mettre en mouvement la créativité herméneutique des participants
- b) de leur donner envie de renouveler l'expérience de lecture individuelle, *extra muros*, en dehors de la classe ?

Il ne suffira pas de déclarer aux apprenants : « Patience. C'est le processus invisible qui compte, plus que les résultats visibles et immédiats. Justes ou pas, toutes les hypothèses sont intéressantes, elles renforcent la dynamique ! ». Le dispositif-régime de la classe exige de faire vivre des expériences de lecture où l'on compare les énoncés des textes et de leurs interprétations et où on les comprend mutuellement. Les participants :

- se confronteront à plusieurs textes à la fois (au lieu d'un seul)
- compareront les interprétations orales des apprenants qui seront transcrites, reformulées ou répétées
- confronteront des dernières aux énoncés des auteurs des manuels et du professeur : résumés, titres, plans, reformulations de passages. Et à des traductions du texte en L1.
- les confronteront aux jugements que des écrivains, des critiques, et des chercheurs ont émis sur les textes (en L2 et/ou traduits).
- les confronteront à d'autres textes en L2, ou en L1, ou en L3, qui font allusion à l'oeuvre étudiée
- les confronteront à d'autres textes en L2 ou en L1 ou en L3 sur le même thème.

A noter que ces va-et-vient aideront les enseignants à *faire refaire*. Les allers et retours entre les énoncés des œuvres, des interprétations et des commentaires feront lire et relire les textes comme en passant et sans penser que l'on refait la même chose.

1.3. Distinguer et apprécier les interprétations

Ce régime de comparaison et de confrontation fera exercer un droit au désaccord interprétatif, dans une culture de la discussion et de la délibération (Y. Lefranc, 2008c), ce qui améliorera les reformulations et leur pertinence. On sait en effet que « dans les situations de « conflits sociocognitifs » où les enfants divergent dans leurs explications, il n'est pas nécessaire que l'un des enfants ait la bonne solution pour qu'il progresse : la confrontation à un avis différent suffit à favoriser les apprentissages. » (C. Laterrasse et A. Beaumatin, 1997, p.33). Comme les enfants, les apprenants de FLE vivront quelques moments de perplexité avant de mieux comprendre. Cependant, si ce *pluralisme des interprétations* autorise dialogiquement toutes les hypothèses, si, dans un premier temps, il les valorise en les reconnaissant toutes comme intéressantes, et donc « bonnes », il ne conduit pas pour autant à les déclarer toutes justes. Dans une deuxième phase, des activités distingueront les interprétations compatibles ou incompatibles avec les indices textuels et paratextuels des oeuvres.

1.3.1. Première phase de compréhension : interprétations et inspirations

La séance donne d'abord la priorité à l'expression interprétative. L'objectif est d'exprimer ses intuitions et ses réflexions. Il s'agit de susciter, d'accueillir et de faire dialoguer les diverses lectures des textes, que l'enseignant, avec les autres participants, aura aidé les apprenants à verbaliser. Une alter-didactique à la fois artiste et « joueuse » pourrait suivre l'exemple des surréalistes inspirés par la psychanalyse. Faut-il toujours et rapidement, faire trouver et dire des choses vraies sur les œuvres ? Pourquoi ne pas essayer de temps en temps de jouer à un jeu sérieux qui permette aux apprenants de FLE de se livrer à des associations libres à partir des textes : associations d'énoncés oraux et écrits, en L2 ou en L1 – ou en langues mélangées -, associations de mots et d'images mentales publiques et privées, déclarées ou secrètes, intra ou extra muros ? J'ajoute que si les apprenants auront le droit de spéculer sur les intentions des auteurs des oeuvres, ils ne devront pas chercher à interpréter les énoncés des autres participants pour dire *la vérité sur eux*. Pour protéger les membres de la classe de possibles dérives, le dispositif semi-directif doit également prévoir des pauses et des espaces d'intimité afin que les apprenants pensent, rêvent et écrivent à leur aise, puis aient le choix et le temps de décider des énoncés qu'ils feront circuler.

En classe de FLE on devrait enfin « faire surgir de nouveaux réseaux associatifs » (G. Diatkine, 2008) en les présentant comme des créations de sens. Ici, on **s'inspirerait** des oeuvres sans chercher à les expliquer tout de suite ni même à les interpréter. A partir du texte, les apprenants seraient ainsi invités à imaginer ce qu'ils veulent. A cette étape de la progression, la création d'énoncés d'expression libre en français aurait priorité absolue sur leur pertinence par rapport au texte de départ.

1.3.2. Deuxième phase de compréhension : comparer et comprendre

C'est dans ce régime pluraliste que les lectures des apprenants évolueront et se corrigeront. Dans un deuxième temps, l'apprenant confrontera ses hypothèses au texte lui-même, aux hypothèses des autres élèves ou aux commentaires découverts dans des textes de critiques, de romanciers ou de poètes. On parviendra alors, parce qu'on aura pris son temps, à des reformulations plus en accord avec les marques du texte et les informations socioculturelles supplémentaires. Précisons en effet que le professeur justifiera ses interprétations non seulement à partir des marques textuelles mais aussi sur la base d'informations contextuelles et historiques sur les oeuvres.

Des notes prises par les uns et les autres ont conservé des traces écrites des hypothèses avancées dans la première phase, et l'on y fait référence en les citant. Ces citations circulantes participent à la création d'un « monde en français » et d'une « communauté de discours » (Y.Lefranc, 2004). Elles entretiennent une dynamique de recherche et d'expression en français qui répond à l'une des premières finalités des cours de FLE : donner envie de communiquer en français et de s'investir dans les interactions verbales orales et écrites.

En comparant les énoncés interprétatifs des apprenants aux marques du texte, on distingue d'abord les **hypothèses interprétatives**, énoncés qui se tournent vers le texte, des **inspirations**, les « expressions inspirées » qui s'en éloignent rêveusement. Et l'on découvre en passant que certaines formulations tombent juste, alors qu'on les prenait pour des « inspirations ». Puis on recatégorise les hypothèses pour identifier les interprétations justes et inexactes, mais aussi les « interprétations possibles » et incertaines, sur lesquelles on ne peut trancher et qui échappent aux évaluations en juste et faux. Car les œuvres *font des mystères*.

1.4. Les oeuvres littéraires et les études littéraires

Cette démarche didactique conduit à voir le discours des oeuvres littéraires en rupture avec le discours des études littéraires. Les ambiguïtés et les énigmes consubstantielles aux textes narratifs et poétiques défient la recherche à visée scientifique dont la lecture descriptive (J.-P. Schaeffer, 2001) a pour but de transmuier les oeuvres en énoncés clairs et distincts. Comme pour échapper à l'« ordre du discours » (M. Foucault, 1971), y compris aux modèles des commentaires sémiotiques (R. Barthes, 1971), les écrivains inventent de nouvelles compositions verbales et de nouveaux sémantismes. Leurs récits fictifs et leurs métaphores jouent sur l'illusion, le mensonge et la vérité, elles font vivre aux lecteurs des expériences de confusion, d'approximation, d'ambiguïté et d'incertitude interprétatives. Parce qu'elle *fait semblant* de se plier aux normes linguistiques et socioculturelles, et qu'elle les subvertit toujours quelque peu même quand elle semble leur obéir, la littérature s'oppose radicalement au « sérieux » scientifique et expert qui régit les études littéraires et la didactique scolastiques.

2. Quelles conditions de possibilité et de contraintes ?

Pour réaliser le dispositif *supra*, il faut réunir certaines **conditions de contraintes** (des droits et devoirs des participants, des règles du jeu structurantes), et certaines **conditions de possibilité** : les autorisations des autorités administratives, et des moyens effectifs en temps et en ressources.

2.1. Le temps

L'exercice du droit à l'interprétation intuitive, errante et rêveuse, exige une organisation de l'espace-temps pédagogique, une organisation du tempo et du rythme des séances qui *laisse deviner* le sens. C'est la question capitale du « temps de travail d'apprentissage et d'enseignement ». Les professeurs et les apprenants doivent pouvoir

- se donner le temps du *tâtonnement* (Freinet, mais aussi Alain). Un tâtonnement empirique et intuitif, ce qui implique d'avoir un contrôle sur **l'emploi du temps**.
- travailler **l'usage du temps** d'apprentissage et moduler ses **rythmes** (tantôt lents, tantôt rapides) dans des tâches, des activités et des exercices nombreux et variés, où les participants font l'expérience des répétitions, des redondances et des retours en spirale des « moyens linguistiques » (Bakhtine) : les mots et les constructions.

Tout cela nécessite de s'émanciper des termes, des normes-« valeurs » et des pratiques du management par le stress, en phase avec la culture d'entreprise actuelle, et qui ont comme un air de famille avec le sport de compétition ou les jeux-concours télévisés.

2.1. Les ressources en matériel didactique

Les participants de la classe doivent **disposer des ressources** qui diversifient les cheminements, et qui permettront d'individualiser l'apprentissage parce que l'apprenant aura le droit et les moyens de **construire son parcours** dans des itinéraires de découvertes modulables, à l'exemple des centres de langues/centres de ressources. Ils auront aussi le droit de **choisir** les activités et les exercices en puisant dans une grande réserve d'outils (disponibles sur des étagères, sur fichiers et sur sites web) : de(s) texte(s) littéraire(s) (« bruts », ou présentés avec des structurants), des résumés, des titres, des plans de textes, des traductions des textes en L1 et/ou en anglais, des batteries d'exercices variés (QCM, Vrai/faux, puzzles, appariements, etc.), toujours accompagnés de leurs corrigés.

C'est à ces outils de facilitation de l'apprentissage, que le professeur, au moins dans un premier temps, **déleguera sa fonction d'explicateur**. Il abandonnera alors son rôle de **questionneur et poseur de colles-pièges**, et prendra celui, plus généreux, de « conseiller technique pour l'usage des ressources ». Mieux encore, il utilisera son temps de parole pour s'exprimer en tant que personne, comme un **adulte passionné de littérature**, et comme un diffuseur de savoirs sur les oeuvres, de citations, d'histoires vécues ou de récits fictifs.

3. Jouer avec le temps et les niveaux de compétences.

Comment déjouer les inhibitions nées des habitudes et des routines ? On tablera sur un dispositif-régime **d'alternances multiples**.

1) On pariera d'abord sur l'alternance d'expériences de compréhension de **textes tantôt au niveau et tantôt au-dessus du niveau** (18) :

- on aura les cours « du niveau ». Avec des contenus en continuité, à la progression progressive (Y. Lefranc, 2002), où tout sera compris et assimilé – et même évaluable.

- et, de temps en temps, on aura des *cours - surprises* « au dessus du niveau » : des « ateliers d'interprétation créative ». On aidera à la compréhension tâtonnante et patiente, impressionniste et intuitive, spontanée et réfléchie, floue puis plus claire, globale puis plus détaillée (grâce aux traductions), de textes littéraires, de chansons poétiques, et d'extraits de pièces de théâtre et de films d'auteurs. Par exemple, on présentera un texte dont on effacera les mots inconnus ou trop difficiles repérés par les élèves ; puis on leur demandera d'imaginer des interprétations à partir des mots compris, véritables débris ou restes du texte, - à la manière des archéologues. L'objectif est ici de faire énoncer des hypothèses en français, la justesse des interprétations n'a qu'un statut de « bonus ».

Pour y parvenir, le professeur stimulera les échanges entre les apprenants, et il poussera à interagir avec les ressources en L2 et L1 qu'il aura mises à la disposition de tous, et dont il aura **fait apprendre à se servir** (l'enseignant aura montré comment s'y prendre). Dans ces séances où l'on n'a rien à perdre, pas ou peu d'évaluation, et très indirecte : subordonnée, tenue à distance. Cette évaluation sera floue, voire même « brouillée » par le jeu vif des interactions avec les gens, les ressources et les discours, ce qui focalisera l'attention sur les textes et leur imaginaire, et sur les trouvailles des participants (19).

2) On jouera sur le temps, les moments de la classe, mais aussi sur les espaces-temps d'apprentissage et de pratique des langues. On pariera sur les allers et retours *intra et extra-muros* :

- en classe, *intra-muros*, un extrait de roman en L2, puis *extra-muros* (chez soi, au café, etc.) : l'œuvre complète en L1 et L2
- *intra-muros*, une nouvelle intégrale en L2, puis *extra-muros* l'œuvre intégrale en L1 et L2, et d'autres nouvelles au choix en L2 et L1 (avec la possibilité d'en parler en cours, ou seulement à l'enseignant)
- *intra-muros*, on proposera des ouvrages au choix à lire *extra-muros* en L1 et L2, pour en parler en classe en français. Si affinités et appétence.

3) On alternera les travaux individuels, en groupe, en groupe-classe.

4) On passera de l'écrit à l'oral et vice versa, en citant des phrases et des expressions empruntées aux reformulations entendues en cours, et que l'on aura prises en notes.

5) On alternera les lectures globales et détaillées, intuitives et vérifiées. Afin de multiplier les expériences de contact avec les oeuvres littéraires, on exposera régulièrement les apprenants à des textes, même en passant, même brièvement. Jouant de l'énigme et de la frustration.

6) On alternera les activités avec des exercices donnés sans corrigés avec celles où l'on travaille avec des corrigés. On organisera aussi des lectures avec deux types de groupes et de rôles : les uns répondront à des questions écrites sans corrigés tandis que les autres interpréteront les textes avec les questions et les corrigés, puis les groupes échangeront ; avant d'invertir les rôles.

7) De temps à autre, on réunira des apprenants de niveaux différents (A2 et C1) auxquels on fera découvrir des récits ou des poèmes. Ils communiqueront entre eux pour les comprendre.

L'hétérogénéité à la fois se cultive et se régule peu à peu, grâce aux allers et retours entre les discours des oeuvres et les discours des participants. Cette dynamique s'inspire de celle des communications sociales informelles entre amis, qui tiennent toujours un peu du **jeu**.

Dans les années 1960, le sociologue J. Coleman avait noté : « La mesure selon laquelle un individu sent qu'il a quelque contrôle sur sa propre destinée semble avoir un rapport plus grand à la réussite que tous les autres facteurs d'école réunis » (cité par A. de Peretti, 1993, p.21). Si l'on tient compte de ces données, un dispositif voué à la réussite des apprenants devrait leur accorder un certain contrôle sur l'organisation du travail. Les participants devraient pouvoir choisir, au moins de temps en temps, les oeuvres, les activités et leurs règles du jeu, les moments et les lieux d'apprentissage.

Utopie pédagogique d'un « projet d'universaliser les conditions d'accès à l'universel » (selon la formule de P. Bourdieu, 2012) ? Certainement, mais aussi *installation*, au sens artistique, d'une technologie culturelle du FLE qui réenchante la langue grâce à des jeux sérieux qui font vivre des contacts heureux avec les oeuvres en **haut langage**, parce que l'on a mis en œuvre un processus d'appropriation des *moyens de production linguistiques*.

IV. CONCLUSION

Trop souvent affaiblis par l'inhibition de leur faculté de langage, expropriés des discours en haut langage, les apprenants doivent se réapproprier les textes littéraires. Une didactique humaniste du français devra chercher à rapprocher la lecture savante et formelle des oeuvres et la lecture désirée, profane et informelle. On pourra y parvenir, si l'on s'émancipe du scientisme qui rejette les impressions subjectives et l'expression des sujets (au nom de la rigueur, de la cohérence, de la vérité, etc.), et si l'on fait vivre des interactions interprétatives fondées sur une certaine réciprocité entre les apprenants et le professeur. Des interlocuteurs considérés comme « égaux en droits d'interprétation et de questionnement ».

Au lieu de se priver des acquis des sciences du langage et des études littéraires, on en instrumentaliserait les modèles et les techniques. A travers des parcours de découverte et de réinvention des textes, et sous forme de ressources maniables et variées, on mettrait les méthodes et les savoirs savants à la portée des apprenants. Cela demande de tenir en respect la didactique d'ingénierie qui règne aujourd'hui. Pour en finir avec les mauvais traitements infligés aux textes littéraires, et à leurs lecteurs, on rompra avec la distanciation objectiviste et ses procédures mécanisantes, pour lui préférer une autre distanciation où, grâce aux échanges d'expériences de lecture, les apprenants vivront d'autres formes d'objectivation, dialectiques, et ouvertes à leur fantaisie. Cela renforcera leurs capacités d'imagination herméneutique, et leurs pouvoirs de création de discours en L2 comme en L1.

L'apprentissage du français par les textes littéraires sera celui d'une forme de vie où chacun, corps et sujet parlant, ressentira et conscientisera des émotions, des connaissances, des mots et des images. L'enjeu est de recréer à chaque séance des rapports dynamiques et aventureux à

l'interprétation des textes. Dynamiques, parce que le lecteur confrontera ses intuitions aux marques signifiantes des énoncés convergents et divergents qui circulent en classe. Aventureux parce que l'espace-temps du cours fera vivre des expériences où l'on jouera avec des événements communicatifs et interprétatifs imprévisibles, et que l'on osera partir à la découverte d'autres oeuvres en dehors de la classe.

Notes

- (1) Pris au sens de M. Foucault, le « gouvernement » est ici la gestion de la vie linguistique des sujets par le contrôle et l'auto-contrôle de leurs conduites langagières.
- (2) D'un point de vue sociolinguistique, l'appellation académique de « français langue maternelle » est un abus de langage. A l'école, on travaille sur et avec la langue nationale, un idiome « écrit oralisé » standardisé et codifié (Y. Lefranc, 2002).
- (3) Je prends ici mes distances avec des topoï de la didactique du FLE. Par leurs formes esthétiques et leurs charges signifiantes, les œuvres de la haute culture cristallisent une réflexivité critique sur les formes, les idées et les mœurs. L'art littéraire crée des formes et des sémantismes en conflit et en décalage avec la culture de masse, commerciale et industrielle. Soulignons qu'il y a des œuvres de *haute culture* et de *haut langage* au sein de la culture populaire : c'est la littérature orale, que C. Hagège (1985) avait proposé d'appeler « orature ».
- (4) Au lieu de « langue-culture » je préfère parler de *langue-culture historique* pour mieux marquer la nature sociohistorique du français, pour en évoquer la dimension conflictuelle, et pour rompre avec la vision réductrice d'une langue-culture qui occulte sa mutabilité, son instabilité, son hétérogénéité et ses tensions contradictoires.
- (5) En sociolinguistique on parle de « surnormalisation » pour désigner le mode d'unification linguistique d'Etat. Les lois et les institutions assurent la domination des normes du français standard sur les normes des autres variétés, satellisées et minées.
- (6) Les apports de M. Bakhtine/V. Voloshinov (Peytard, 1995 ; Y. Lefranc, 2008a) seront complétés par ceux de G. Lakoff et M. Johnson (1980) (voir également Z. Kövecses, 2010), qui ont montré la nature intrinsèquement métaphorique des systèmes linguistiques. Au-delà des lexies, la morphosyntaxe révèle un anthropomorphisme et un animisme sédimentés. Pour la didactique de l'anglais, je renvoie à J.-M. Lapaire et J. Massé, 2005.
- (7) Dans ce cadre théorique, les « systèmes » linguistiques se fabriquent à partir des discours circulants dont les formes verbales se reproduisent régulièrement. L'existence d'une langue-système tient également aux codifications administrées par les grammairiens. Sa cohérence et sa stabilité effective dépendent de la normalisation réussie des propos et des parleurs. La (sur)normalisation en français se vit dans les ajustements mutuels des sujets, qui, dans leurs rapports sociaux de communication, adaptent leurs discours sur la base de leurs dispositions naturelles à survivre en mettant de l'ordre et à se rappeler à l'ordre, par le mimétisme, etc. Et en fonction des contraintes de cohésion sociale et culturelle, au sein d'institutions gouvernées par des autorités.
- (8) Ces différents traitements cristallisent les divers types de *rapports à la langue* (rapports pratiques et idéologiques) qui s'accomplissent dans des pratiques langagières.
- (9) Les auteurs distinguent ces *langues de service* des *langues formelles* des sciences. Elles aussi universelles et fonctionnelles, ces dernières se limitent à leur domaine de recherche. Mais leurs lexies circulent au-delà : cf. « gène », « programme », « lutte pour la vie », etc.
- (10) C'est pourquoi les deux auteurs distinguent également les *langues de culture* des *langues de civilisation*. Ces dernières ont pour but de socialiser les membres d'une communauté : *i.e.* de leur en inculquer les normes-et-valeurs communes et partagées. Fondé sur un consensus autour des valeurs d'efficiency, de professionnalisme, de

rentabilité, etc., le langage de la « culture d'entreprise » serait une forme de *langue de civilisation*. Selon ma problématique, tous les types de langue distingués par P. Judet de La Combe et H. Wisman sont intrinsèquement idéologiques : le sémantisme de leurs discours est toujours chargé d'un imaginaire social tendancieux (conformiste ou subversif). Ce qui ne les empêche pas de produire des effets de vérité.

- (11) L'individuation critique ne se limite pas à l'Europe ni à l'Occident, on en trouvera de nombreuses manifestations à travers les siècles dans tous les continents : ainsi, en Chine, chez Li Zhi et, dans le Monde Arabe, chez Abū al-ʿAlā al-Maʿarrī. On comprend combien cette vision de la culture s'oppose à celle du CECR, dont le culturalisme grégaire voire collectiviste mériterait d'être analysé.
- (12) On les trouve heureusement à l'œuvre dans les dispositifs et les pratiques de l'éducation populaire.
- (13) A Strasbourg, depuis des années, des migrants et des réfugiés stagiaires de FLS, mais aussi des apprenants de FLS ou de FL « M » de la maison d'arrêt, participent au projet *Plaisir d'écrire* qui les encourage à s'exprimer et à créer des récits et des poèmes en vers ou en prose ...dès le niveau A.1.1. (voir le site du CRAPT-CARRLI : <http://cra-pt-carrli.gip-fcip-alsace.fr/>).
- (14) Le plan suivant permet de se lancer sur des pistes de sens et d'émotions grâce à des ressources et à des cheminements balisés : 1) Prélecture 2) Exploration de la situation initiale du texte, de l'histoire 3) Lecture découverte (avec des étapes de repérage, de découpage et de synthèse) 4) Après lecture (jugements, commentaires) (F. Cicurel, 1991).
- (15) C'est ce que les professeurs du Centre Consultatif de Langue Française de l'Université d'Alep (Syrie) et moi-même avons pu réaliser au début des années 90.
- (16) En n'exigeant pas de donner une interprétation des textes immédiatement juste, cette limitation des exigences à court terme a des chances d'améliorer les résultats à moyen et long termes en créant un climat propice à la recherche collective. Ce type de parcours en zigzag, mais structuré, favorise la liberté de parole, de pensée et d'émotion des apprenants. C'est ce qu'a montré l'histoire des pédagogies nouvelles et actives du XX^e siècle : Dewey, Montessori, Korschak et Freinet.

Références bibliographiques

- S. AUROUX, 1998, *La raison, le langage et les normes*, Paris, P.U.F.
- M. BAKHTINE /V. VOLOCHINOV, 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- M. BAKHTINE, 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, coll. tel Gallimard.
- M. BAKHTINE, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- R. BALIBAR, 1974, *Les français fictifs*, Paris, Hachette.
- R. BALIBAR, 1985, *L'institution du français*, Paris, PUF.
- R. BALIBAR, 1991, *Histoire de la littérature française*, Paris, PUF.
- R. BALIBAR, 1993, *Le colinguisme*, Paris, PUF.
- M. BARKAT et Y. LEFRANC, 1997, *La Boîte à Outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*, Londres, Ambassade de France (voir aussi le site <http://u2.u-strasbg.fr/fle/web/wflebao/index.htm>)
- R. BARTHES, 1975, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- P. BOURDIEU et L. BOLTANSKI, 1975, « Le fétichisme de la langue », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 1, n°4, p.2-32.
- P. BOURDIEU, 1979, *La distinction*, Paris, Minuit.

- P. BOURDIEU, 2012, « Les deux faces de l'Etat », dans *Le Monde Diplomatique*, n° 694, p. 17.
- G. CANGUILHEM, 2003, *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin.
- M. CAVALLI, 2000, *Lire : balayage, repérage, formulation d'hypothèse*, Paris, Hachette.
- P. CHARAUDEAU et D. MAINGUENEAU, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- J.-L. CHISS, 2009, « Les humanités entre langue, littérature et culture », *Le Français aujourd'hui*, n° 167.
- F. CICUREL, 1991, *Lectures interactives*, coll. « F », Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- C. CORNAIRE, 1998, *La compréhension orale*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International.
- C. CORNAIRE, 1999, *Le point sur la lecture*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International.
- C. COURTILLON, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, coll. « F », Paris, Hachette.
- D. CUCHE, 2010, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte.
- J.-P. CUQ et I. GRUCA, 2006, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- G. DIATKINE, 2007, « L'origine des interprétations », consulté sur <http://spp.asso.fr/Main/ConferencesEnLigne/Items/42.htm>
- R. GORI, 2011, « L'objectivité illusoire et fallacieuse des chiffres », dans *La Marseillaise*, 15/12/2011.
- I. GRUCA, 1996, « Didactique du texte littéraire. Un parcours à étapes », dans *Le français dans le monde*, n° 285, p. 56-59
- I. GRUCA, 2011, « La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité », dans *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 22, p.19-27
- C. HAGEGE, 1985, *L'homme de paroles*, Paris, Fayard.
- D. HYMES, 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Credif.
- P. JUDET de LA COMBE, et H. WISMAN, 2003, *L'avenir des langues*, Paris, Cerf.
- P. JUDET de LA COMBE et H. WISMAN, 2004, « De l'avenir des langues. Entretien », dans *Labyrinthe*, n° 19.
- Z. KÖVECSES, 2010, *Metaphors*, New York, Oxford University Press.
- M. KUNDERA, 1995, *La lenteur*, Paris, Gallimard.
- G. LAKOFF et M. JOHNSON, 1980, *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- J.-R. LAPAIRE et J. MASSÉ, 2005, *La grammaire anglaise en mouvement*, Paris, Hachette.
- C. LATERRASSE et A. BEAUMATIN, 1997, *La psychologie de l'enfant*, Toulouse, Les essentiels Milan.
- Y. LEFRANC, 2002, « Le français langue étrangère (FLE) au service du "français langue maternelle"(FLM) », dans *Education et Sociétés Plurilingues*, n°12, p. 51-64.
- Y. LEFRANC, 2004, « L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 133, p.79-95.
- Y. LEFRANC, 2008a, « Dialogisme et plurilinguisme. De la contre-linguistique à la contre-didactique ? », dans C. HELOT, B. BENERT, S. EHRHART, A.YOUNG, (éds), *Penser le bilinguisme autrement*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 201-228.
- Y. LEFRANC, Y., 2008b, « La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative », dans *Raison Présente*, n° 167, p. 87-98.
- Y. LEFRANC, 2008c, « Discuter librement en FLE-FLS : une question transculturelle », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 152, p. 493-504.

- Y. LEFRANC, 2012, « Le management enchanteur : gouvernement, technologies et doubles langages du CECRL », à paraître dans *Les cahiers du GEPE*, Université de Strasbourg.
- M. MAUSS, 2004, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- F. MIGEOT, 2006, « Littérature et enseignement-apprentissage du Français Langue Non Maternelle », dans *Recherches pédagogiques*, n° 9, Agadir.
- T. PAVEL, 2003, « Fiction et perplexité morale », *XXVe Conférence Marc Bloch* [en ligne], mis en ligne le 29 octobre 2009. URL : <http://cmb.ehess.fr/59>. Consulté le 05 janvier 2012.
- A. De PERETTI, 1993, *Controverses en éducation*, Paris, Hachette.
- J. PEYTARD, 1991, « Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue », dans *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 3, p.47-56.
- J. PEYTARD, 1995, *Mikhaïl Bakhtine : Dialogisme et analyse du discours*, Paris, Bertrand Lacoste.
- F. RASTIER et S. BOUQUET, (dir.), 2002, *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF.
- F. RASTIER, 2007, « Eloge paradoxal du plurilinguisme », dans *Texto!* juillet 2007, vol. XII, n°3.
- J.-P. ROBERT et É. ROSEN, 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, OPHRYS.
- J.-P. ROBERT, 2010, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, OPHRYS.
- SCHAEFFER, J.-M., 2011a, *Petite écologie des études littéraires*, Mesnil-sur-l'Estrée, Editions Thierry Marchaisse.
- J.-M. SCHAEFFER, 2011b, « Nous ne pouvons qu'interpréter les textes, et la vie aussi, à partir de notre propre point de vue », dans *Libération*, 22 décembre 2011, p.VI-VII.
- A. SEN, 2000, *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil.
- D. VERNANT, 2002, « Dialogisme et culture », dans F. RASTIER et S. BOUQUET, (dir.), 2002, *Une introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF, p. 203-214.
- L. VYGOTSKI, 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- D. W. WINNICOTT, 1975, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.