

Références

PUREN Christian. 2015. « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », pp. 13-34 in : VIGNERON Denis, VANDEWOUE Déborah, PINEIRA-TRESMONTANT Carmin, *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, Arras (France) : Artois Presses Université, 192 p. Mise en ligne sur www.christianpuren.com : décembre 2018.

Résumé

Cet article commence par analyser d'un point de vue de dispositif didactique l'"explication de textes littéraire", classique dans l'enseignement scolaire des langues en France, avec ses limites structurelles : privilège exagéré accordé au document textuel et à la composante métaculturelle de la compétence culturelle, questionnement principalement à la charge de l'enseignant ou du manuel, encouragement de la paraphrase. Il décrit ensuite les deux grands modes possibles de traitement didactique des documents littéraires en classe de langue: (1) une version "faible" mais pour autant à ne pas négliger, qui consiste en une mise en œuvre des "méthodes actives" de manière à solliciter l'initiative et l'autonomie des élèves ; (2) une version "forte", dans la logique de la formation d'un "acteur social" préconisée par le CECRL, qui fait passer les élèves d'activités scolaires sur les textes à des activités sociales par les textes. Il présente enfin les principales caractéristiques de cette action sociale par les textes, en montrant comment, dans cette perspective, peuvent être imaginés de véritables projets sociaux dans le domaine littéraire.

PERSPECTIVES ACTIONNELLES SUR LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE DES LANGUES-CULTURES : DES TÂCHES SCOLAIRES SUR LES TEXTES AUX ACTIONS SOCIALES PAR LES TEXTES

Christian Puren

Université Jean Monnet Saint-Étienne

Avant-propos

Cet article reprend, complète et prolonge les réflexions entreprises lors des deux occasions suivantes :

– un atelier d'une demi-journée sur le thème « Littérature et perspective actionnelle » avec des enseignants de langues et directeurs d'établissements de l'instruction publique suisse du canton de Genève, Genève, le 23 novembre 2011 ;

– une intervention lors du Colloque « De l'album au texte : quelles stratégies pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes de la maternelle à l'université ? », Université d'Artois, Arras, le 17 février 2012.

Il se situe dans le prolongement direct de mon article publié en 2006 sur la même thématique, que l'on pourra donc (re)lire avant de lire le présent article : « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » (2006e)¹.

¹ Tous mes articles cités dans le présent article sont consultables en ligne dans le répertoire « Mes travaux : liste et liens » de mon site personnel. Ils sont repris en bibliographie finale avec leur adresse en ligne.

Cet article s'efforce d'aller plus loin en présentant, pour les activités littéraires en cours de langue, les modes possibles de mise en œuvre d'une « version forte » de la perspective actionnelle, que j'ai qualifiée de « perspective de l'agir social » dans un autre article dont je conseille par conséquent aussi la (re)lecture préalable : « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » (2009b).

Mes propositions en ce sens pourront être utilement comparées avec celles des contributeurs des deux numéros les plus récents de la revue *Les Langues modernes* (Paris : APLV) sur la littérature en classe de langue étrangère :

– le n° 2/2000 mai-juin-juillet, Dossier « La littérature, nouvelles approches », p. 5-57 (sommaire en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article114>) ;

– et le n° 3/2010 juillet-août-septembre, Dossier « Littérature et plaisir de lire », p. 9-70 (sommaire en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3620>).

Trois remarques préalables, pour terminer cet avant-propos

1) L'« explication de textes » en tant que traitement traditionnel dans l'enseignement scolaire français, que j'aborde dans le point 1, apparaît officiellement dans les années 1920, où elle correspond à une typologie de tâches très complète et très exigeante : je présente cette typologie dans mon article 2006e. Ces tâches se sont par la suite fortement simplifiées dans les manuels et les épreuves de baccalauréat (comme sans doute dans les salles de classe), la tâche de plus en plus privilégiée étant la paraphrase explicative.

2) Le présent article a été rédigé fin 2011-début 2012, et il ne prend donc pas en compte les toutes nouvelles épreuves de langues au baccalauréat 2013, qui, comme me le fait remarquer l'un des relecteurs de mon texte, « ont détrôné le texte au profit de la notion (séries générales et technologiques) et de la thématique (épreuve LELE [Littérature étrangère en langue étrangère] en série L) ». Une analyse détaillée des sujets serait cependant assurément nécessaire pour vérifier dans quelle mesure les textes officiels ont été respectés, et si le modèle de l'explication de textes littéraires a complètement disparu dans toutes les langues.

3) J'utiliserai le terme d'« élèves » (et non « apprenants ») comme terme générique : on lira « élèves et étudiants », ou seulement « élèves », ou « étudiants », selon que l'on pensera à l'enseignement scolaire et/ou aux filières universitaires.

Introduction

La première partie de cet article porte sur le traitement traditionnel du texte littéraire dans l'enseignement scolaire français : l'« explication de textes

littéraires ». Cette macro-activité s'élabore à partir des années 1900 dans la réflexion sur l'application de la méthodologie directe à un enseignement conjoint de la langue et de la culture sur des supports littéraires, et elle est formalisée dans les instructions officielles de 1925, 1938 et 1950. Si le présent article commence par un rappel de ce dispositif d'explication de textes littéraires, c'est parce que, même si ce modèle s'est simplifié dans les manuels et les pratiques de classe au cours des années, et même s'il a été officiellement abandonné dans la dernière réforme des épreuves de langues au baccalauréat, je considère qu'il reste toujours valable du point de vue didactique à deux conditions : que ces tâches soient prises en charge de la manière la plus autonome possible par les élèves eux-mêmes, individuellement et en groupes, et qu'elles soient mises au service des modèles plus récents fournis par la perspective actionnelle, à savoir le « projet pédagogique » et le « projet social ».

1. Le traitement traditionnel du texte littéraire dans l'enseignement scolaire français : l'« explication de textes »

La tâche de référence de la méthodologie officielle de l'enseignement scolaire en France depuis le début du XX^e siècle est longtemps restée l'explication de textes littéraires. On pourra se reporter, pour plus de détails, à mes articles 1989c, 1990b, 1993a, 2000c, 2001m, 2001n et 2006e cités en bibliographie finale. Le nombre important de ces études portant sur l'enseignement scolaire de l'espagnol en France s'explique non seulement parce que je suis hispaniste de formation initiale, mais parce que jusqu'à très récemment (jusqu'au milieu des années 2000), la méthodologie officielle d'espagnol avait conservé cette explication de textes comme activité de référence, en adaptant simplement ce modèle à tout type de documents authentiques (tableaux de maître, photos-témoignages, bandes dessinées, publicités, articles de journaux et de revues, extraits de films d'auteurs, en particulier), la méthodologie « réelle » (celle des manuels et celle des classes) l'adaptant quant à elle aux capacités de compréhension et d'expression des élèves.

1.1. Les éléments constitutifs du dispositif didactique

La logique de cette explication de textes littéraires répond à la combinaison des trois éléments constitutifs suivants, que nous allons passer en revue :

- la nouvelle finalité des « Humanités modernes » à la fin du XIX^e siècle ;
- le double objectif d'enseignement conjoint de la langue et de la culture ;
- la mise en œuvre du noyau dur de la méthodologie directe.

1.1.1. La nouvelle finalité des « Humanités modernes »

À partir de la fin du XIX^e siècle, les « Humanités modernes » parviennent à prendre leur place, dans l'enseignement scolaire français, à côté des « Humanités

anciennes », caractérisées en particulier par l'importance de l'enseignement des langues mortes (latin et grec). Les langues vivantes se retrouvent naturellement, avec les disciplines scientifiques, du côté des Humanités modernes. La culture étrangère, dans le cadre de ces Humanités modernes, sera principalement la culture contemporaine des pays étrangers (et non plus la culture de l'Antiquité, comme dans les « Humanités classiques »). Cette culture moderne, cependant, conservera une caractéristique de la culture classique : il s'agit toujours de la culture « patrimoniale », celle des grandes œuvres de l'Art.

1.1.2. Le double objectif d'enseignement conjoint de la langue et de la culture

Les méthodologues directs des années 1890-1900, persuadés de l'excellence de leur méthodologie, avaient pensé que les élèves parviendraient à maîtriser suffisamment la langue étrangère au bout de quelques années, pour que dans les dernières, l'objectif prioritaire de l'enseignement ne soit plus la langue, mais la culture. Voici, schématisée par mes soins, la progression imaginée par le rédacteur de l'instruction directe de 1908 :²

Périodes	I (classes de 6 ^e -5 ^e)	II (classes de 4 ^e -3 ^e)		III (classes de 2 ^e -1 ^e)
Objectif	Apprentissage prioritaire de la langue étrangère	Apprentissage conjoint de la langue et de la culture étrangères		Apprentissage prioritaire de la culture étrangère
Supports privilégiés	Textes fabriqués	Textes authentiques (littéraires et autres)		
Activité	« LECTURE REPRISE » en classe, des apports oraux du professeur	« LECTURE EXPLIQUÉE » en classe, sous la direction du professeur	« LECTURE CURSIVE » ³ en classe, sous le contrôle du professeur	« LECTURE SPONTANÉE » en dehors de la classe

En réalité, dans les années 1910-1920, on voit s'effectuer un double mouvement :

- d'une part, les élèves ne parviennent jamais à la lecture spontanée, et donc le dispositif de « lecture expliquée » (*i.e.* l'explication de textes) s'étend vers les dernières classes ;

² On retrouvera ce tableau et son commentaire au Chapitre 2.3 « Fonctions et traitements pédagogiques du texte » de la partie de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988a) consacrée à la méthodologie directe (p. 168-175).

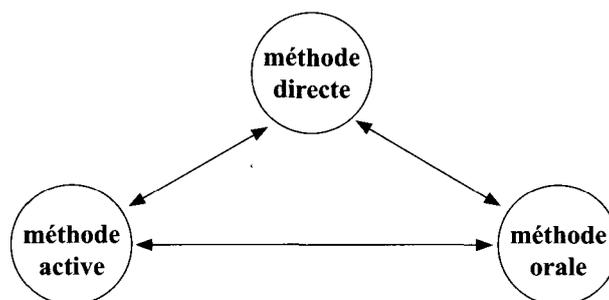
³ La lecture cursive d'œuvres complètes peut comprendre des lectures expliquées de certains passages en classe. C'est pourquoi elle est ici à cheval entre les objectifs des périodes II et III.

– d’autre part, la volonté de maintenir dans l’enseignement scolaire des langues un objectif culturel fort amène à commencer la lecture expliquée des textes littéraires le plus tôt possible : dans les langues néolatines plus accessibles que les autres en compréhension écrite littérale, cette extension aboutira, dans les années 1920, à des collections de manuels pour l’italien, l’espagnol et le portugais introduisant des supports littéraires dès les tout débuts de l’apprentissage.

De sorte que l’explication de textes littéraires devient l’activité de référence sur l’ensemble du cursus scolaire, ce qui amènera logiquement à en faire le modèle des épreuves de la certification terminale (à la fin de la classe de première à l’époque).

1.1.3. La mise en œuvre du noyau dur de la méthodologie directe

La méthodologie de l’explication de textes en classe de langue va être construite par application à cette activité du « noyau dur »⁴ de la méthodologie directe. Celui-ci peut être schématisé ainsi, comme une combinaison (*i.e.* une utilisation conjointe) des méthodes :



Très concrètement, cela signifie que l’on demandera désormais aux enseignants de privilégier systématiquement en classe *toutes les activités qui permettent...*

- (méthode orale) ... *de faire parler...*
- (méthode active) *les élèves eux-mêmes...*
- (méthode directe) *immédiatement en langue étrangère sur un document en langue étrangère...*
- avec un double objectif, langagier et culturel.

⁴ Sur ce concept de « noyau dur méthodologique », cf. mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 2, « La perspective méthodologique », chap. 2 « Les “noyaux durs méthodologiques” », p. 6-12, <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique>.

Les deux opérations fondamentales de cette activité d'« explication de textes » vont être la mobilisation et l'extraction appliquées aux deux objectifs. L'enseignant va :

- faire *mobiliser à propos du texte* les connaissances langagières et culturelles déjà acquises par les élèves (ou les leur faire rechercher) ;
- et faire *extraire à partir du texte* de nouvelles connaissances langagières et culturelles (ou les leur fournir).

C'est en ce sens que je parle de « tâches scolaires *sur* le texte » (cf. le titre du présent article), tâches dont la direction, dans le cadre de la pédagogie directive encore en vigueur à l'époque, est prise en charge principalement par l'enseignant au moyen des questions orales qu'il a préparées et qu'il va poser aux élèves en classe dès leur premier contact avec le document (j'y reviens *infra* au chap. 2.2.3).

1.2. Les principales conséquences du dispositif didactique

Les différents éléments constitutifs de ce dispositif didactique de l'explication de textes littéraires entraîneront les quatre principales conséquences suivantes :

1.2.1. Le document privilégié dans l'enseignement d'une langue-culture sera le document textuel

Ce type de document constitue en effet le seul qui fournisse un support simultanément pour le travail en langue et pour le travail en culture. Étant donné la conception « patrimoniale » de l'art alors en vigueur, le texte littéraire devient le support privilégié (cela diffère avec les « Humanités classiques » : la littérature moderne est en première place). Le type de texte qui permet le mieux de transmettre la culture est, anthropologiquement, le récit (cf. la place des récits mythiques dans les sociétés sans écrit), et c'est pourquoi le support littéraire privilégié de l'enseignement des langues, à partir de la fin du XIX^e siècle et jusqu'à nos jours, est l'extrait de roman moderne.

1.2.2. La composante culturelle de la compétence culturelle privilégiée est la composante « métaculturelle »

Il s'agit précisément de cette capacité à mobiliser et à extraire des connaissances sur la culture étrangère, et la comparaison de ces connaissances avec les connaissances que les élèves ont de leur propre culture)⁵.

⁵ Sur la compétence culturelle et ses différentes composantes, cf. en Bibliographie mon article 2011j, qui lui est entièrement consacré.

1.2.3. Le questionnement du texte est à la charge de l'enseignant

Cela n'est pas seulement une conséquence de la pédagogie directive de l'époque, mais aussi une conséquence du dispositif didactique décrit ici. C'est ce qu'explique aux enseignants un méthodologue direct, Adrien Godart dès l'année de publication de la première grande instruction directe, celle de 1902, dans une conférence publiée l'année suivante sous le titre « La lecture directe » (*i.e.* l'application de la méthodologie directe à la lecture des textes littéraires)⁶ :

La lecture directe supprime en effet la préparation à domicile. Comment [l'élève] pourrait-il préparer, puisque c'est oralement, par transmission orale, qu'il doit acquérir le sens des mots nouveaux et découvrir la signification des phrases ? Maintenir la préparation selon l'ancienne formule serait le condamner à l'usage du dictionnaire français comme moyen d'acquisition. La préparation, telle que l'entendait la méthode grammaticale, disparaît donc. **Ce n'est plus l'élève qui prépare, c'est le maître.** (je souligne)

Ce sont seulement les questions de l'enseignant, en effet, qui permettent aux élèves de parler eux-mêmes directement en langue étrangère sur le texte qu'ils découvrent. Du coup, les élèves ne sont jamais vraiment formés à questionner eux-mêmes le texte, ce qu'on leur demande ensuite lorsqu'ils arrivent à l'université. C'est la première différence importante entre l'explication de textes telle qu'on la conçoit dans l'enseignement secondaire, et telle qu'on l'envisage à l'université.

1.2.4. La paraphrase est encouragée chez les élèves

C'est en effet à la fois le seul procédé d'explication littérale au niveau de la phrase et du texte, et le seul procédé d'entraînement linguistique immédiat à partir des formes langagières d'un texte que l'on vient de découvrir.

Or, en arrivant à l'université, les nouveaux étudiants vont se heurter à une logique nouvelle, qui est celle de la recherche immédiate des connotations, des implicites et des effets stylistiques du texte, la compréhension littérale du texte étant supposée acquise par les étudiants, que l'on considère avoir pour cela une maîtrise suffisante de la langue étrangère. C'est la deuxième différence importante entre l'« explication de textes » telle qu'on la conçoit dans l'enseignement secondaire, et telle qu'on la conçoit à l'université.

⁶ Adrien Godart, « Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903, p. 471-486. Le texte complet de cette conférence, où l'on trouve déjà élaboré l'essentiel de ce qui deviendra pour un demi-siècle le modèle de l'explication de textes dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères, est disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042>.

2. Les évolutions actuelles : entre « méthodes actives » et « perspectives de l'agir social »

Il existe actuellement en didactique des langues-cultures deux grandes manières de comprendre le traitement de la littérature en classe, qui correspondent l'une à une version faible de la perspective actionnelle (celle des dites « méthodes actives » ou « pédagogies actives »), l'autre à une version forte (celle de « l'agir social »)⁷. C'est la raison pour laquelle, dans le titre du présent article, je parle de « perspectives actionnelles sur la littérature », au pluriel. Je vais présenter ces deux orientations dans les deux sous-chapitres suivants : « L'action scolaire sur les textes » (2.1.) et « L'action sociale par les textes » (2.2.)

Je tiens à préciser d'emblée que les notions de « faible » et « fort », appliquées aux deux versions de la perspective actionnelle, n'ont pour moi *strictement aucune connotation péjorative ou méliorative*. Dans la vie quotidienne, des épices trop fortes peuvent dénaturer un plat, une pression trop forte casser un bijou, un médicament trop fort aggraver l'état d'un malade. Pour prendre un exemple historique en didactique des langues-cultures : la version forte de la relation entre les trois objectifs de son enseignement scolaire – langagier, culturel et formatif –, à savoir leur indissociabilité constante, a bloqué la réflexion sur la manière de mieux poursuivre chacun d'entre eux. Et un dernier exemple actuel et personnel : en termes d'exigences scientifiques en didactique des langues-cultures, je suis contre la version forte, celle qui calquerait l'épistémologie de cette discipline sur celle des sciences « exactes », et au contraire pour une version faible, celle des « sciences de l'imprécis » d'Abraham Moles, et celle du pragmatisme de Richard Rorty⁸.

Je considère donc simplement les versions faible et forte de la perspective actionnelle comme deux variantes disponibles à *sélectionner* (on choisit l'une ou l'autre), à *articuler* (on utilise l'une après l'autre au sein de la même séquence) ou encore à *combiner* (on les utilise simultanément), en fonction des publics, des objectifs et de l'environnement global d'enseignement-apprentissage. Ces deux versions peuvent être en effet parfaitement complémentaires, comme le montrera l'exemple du projet que je présenterai dans ma conclusion finale. Mais pour une pratique d'enseignement efficace parce qu'adaptée, et donc réflexive, il est toujours nécessaire, avant de réunir deux dispositifs dans une mise en œuvre commune, de les avoir d'abord clairement distingués.

⁷ Sur cette « perspective de l'agir social », cf. mon article 2009b.

⁸ Cf. mon article 1997b.

2.1. L'action scolaire sur les textes

La première manière d'envisager systématiquement le traitement de la littérature en classe de langue étrangère est « classique » dans la mesure où elle poursuit la grande tradition des « méthodes actives » ou « pédagogies actives », celle par exemple du mouvement dit d'« éducation nouvelle » de la fin du XIX^e siècle-début du XX^e siècle (cf. des pédagogues tels que Montessori, Pestalozzi, Claparède, Decroly...).

Il s'agit d'impliquer et de mobiliser fortement les élèves **sur** des textes littéraires (c'est-à-dire *à partir* et *à propos de* textes existants, comme dans l'explication de textes classique, ou encore *pour* des textes nouveaux à produire), que ce soit en lecture, en écriture et/ou en interprétation⁹. Cette orientation d'« action scolaire sur les textes » autorise une mise en œuvre uniquement par les élèves en tant que tels en classe, même si cette orientation peut être mise en œuvre dans le cadre d'un « projet pédagogique » (nous y reviendrons plus avant), avec, à l'extérieur de la salle de classe :

- en amont *des activités* (prise de contact avec un auteur étranger pour l'inviter ensuite en classe après l'étude d'une de ses œuvres, par exemple) ;
- et en aval *des prolongements* de cette action scolaire (exposition dans le hall de l'établissement, recueil de poèmes diffusés auprès des parents d'élèves ou sur Internet, représentation théâtrale publique...).

Même si elle reprend la rupture radicale avec les principes de la pédagogie traditionnelle qu'avaient opérée en leur temps les méthodes actives, je qualifie de « faible » cette version de la perspective actionnelle dans la mesure où elle maintient la centration sur la littérature en tant que textes supports d'activités *dans le cadre scolaire* : l'activité des élèves est conçue d'abord et avant tout comme une action *scolaire* sur les textes.

Pour illustrer concrètement cette orientation d'action scolaire sur les textes, voici quelques exemples qui me paraissent représentatifs :

- questionnement du texte pris en charge par les élèves eux-mêmes ;
- lecture d'une œuvre complète : répartition par groupes des parties et/ou des thèmes, rédaction de fiches, exposés ;
- choix par les élèves des ouvrages, organisation de leur programme de lecture, des modes de restitution de leur travail (exposition, diaporama, BD, roman photo, cartes et tableaux...) ; choix par les élèves des destinataires de ces restitutions (leur classe, d'autres classes, sur Internet...) ;

⁹ Je parle ici d'« interprétation » dans le sens par exemple de lecture expressive ou de mise en œuvre d'une version chantée d'un poème, ou encore de la représentation sur scène d'une pièce de théâtre.

- élaboration par les élèves de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par eux-mêmes ;
- étude d'une œuvre accompagnée de contacts avec l'auteur ;
- ateliers d'écriture : pastiches, réécritures (avec changement de genre, de points de vue, de scénario...), écritures collectives, écritures créatives.
- représentations théâtrales.

On retrouve plusieurs de ces exemples d'activités dans les deux dossiers des numéros des *Langues modernes* que j'ai cités dans mon avant-propos, les contributeurs se situant principalement dans cette perspective d'action scolaire sur les textes.

Toutes ces activités peuvent être réalisées sous forme de projets (même la première : il suffira de faire porter le questionnement sur l'ensemble d'une œuvre, ou sur plusieurs, et de mettre en œuvre la démarche correspondante) ; mais, dans la mesure où, comme je l'ai écrit plus haut, ces activités maintiennent la centration sur la littérature en tant que textes supports d'activités *dans le cadre scolaire*, ces projets répondront à la définition de ce que l'on appelle précisément des projets « *pédagogiques* ».

Les activités sur les textes littéraires présentées dans l'extrait ci-dessous font appel aux nouvelles technologies éducatives, mais elles se maintiennent dans la même tradition des méthodes actives, centrées sur les textes, et donc dans cette orientation d'action scolaire sur les textes¹⁰ :

Nous avons souhaité proposer aux élèves de véritables activités leur permettant de **s'appropriier les textes par eux-mêmes**, en exploitant les technologies numériques : ainsi, par exemple, réaliser un diaporama sur le personnage d'Oreste à travers les siècles pour montrer les représentations successives du mythe d'Oreste et des Atrides à travers l'histoire littéraire. Ou encore, travailler sur les représentations de Tartuffe à partir des premières de couverture disponibles sur les sites de librairies en ligne ; présenter les personnages des Lettres Persanes dans un reportage vidéo, sur le mode journalistique... **Ce sont des activités motivantes qui invitent l'élève à plonger seul dans l'œuvre, avec un projet de réalisation à la clé.** Chaque activité est déclinée en une fiche élève (accessibles à tous) à télécharger et une fiche prof (en accès gratuit pour tous les enseignants sur le site compagnon). (je souligne)

2.2. L'action sociale par les textes

La seconde manière d'envisager le traitement de la littérature en classe de langue étrangère est plus récente. Elle correspond en effet à l'application de la version forte de la perspective actionnelle en tant que « perspective

¹⁰ En ligne (dernière consultation 7 février 2012) : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/11/CDAtabekianExploiterTICE.aspx>.

de l'agir social »¹¹ : l'action des élèves devient *une action sociale par les textes*, « sociale » étant entendu ici comme renvoyant à la société extérieure à la classe et non à la classe et à l'environnement scolaire, que celui-ci soit physiquement plus ou moins proche (l'établissement, les parents d'élèves...) ou lointain (d'autres élèves d'autres classes, en France ou à l'étranger). Il est difficile d'envisager la mise en œuvre d'une telle orientation sans faire appel à la démarche de projet, mais je distinguerai ce type de projet du « projet pédagogique » en le qualifiant de « projet social ».

2.2.1. L'action sociale par les textes : définitions et illustrations

La mise en œuvre de cette version forte de la perspective actionnelle implique dans son objectif même que les élèves deviennent à la fin de la séquence didactique non plus seulement des *lecteurs*, bien sûr, ni même des *acteurs* de leur contact avec les textes (en lecture, en interprétation) ou des *auteurs* littéraires (en écriture, donc), mais des *agents* dans le champ social de la littérature.

Comme pour l'orientation précédente (celle de l'action scolaire sur les textes), j'illustrerai simplement cette orientation d'*action sociale par les textes* au moyen de quelques exemples d'activités (qu'il est possible d'articuler ou combiner entre elles) qui me paraissent représentatives, et dont on voit qu'elles sont de type éditorial, journalistique ou socioculturel :

- conception de premières de couverture,
- rédaction de quatrièmes de couverture,
- sélection de « bonnes feuilles »,
- rédaction de critiques (dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs...),
- réalisation de revues de presse,
- organisation de campagnes de lancement,
- interviews d'auteurs, de critiques littéraires (à distance ou en présentiel),
- organisation de débats publics,
- organisation de prix littéraires (cf. sur Internet le « Prix Goncourt des lycéens » et le « Prix Renaudot des lycéens »),
- organisation d'une « fête de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre... »,
- activités professionnelles et éditoriales de traduction,
- etc.

Ces activités sociales dans le domaine littéraire ne peuvent pas toutes être *réelles* ; elles sont même souvent *simulées*, sans doute, mais – et je propose d'en

¹¹ Cf. mon article 2009b.

faire la condition *sine qua non* pour qu'elles puissent être qualifiées d'« actions sociales par les textes » – elles sont toujours *réalistes*, c'est-à-dire que les projets correspondants sont conçus et conduits de manière à ce que les activités finales, *si les conditions le permettent*, puissent être réalisées effectivement dans la société extérieure *comme les réaliseraient des professionnels, la recherche de ces conditions de réalisation et de cette qualité professionnelle faisant partie intégrante du projet lui-même au titre de ses objectifs formatifs*.

2.2.2. Le Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2000, Didier 2001) et la perspective de l'agir social

L'élaboration d'une nouvelle configuration didactique est rendue nécessaire par l'émergence d'une nouvelle situation sociale de référence (l'environnement social dans lequel on prépare l'élève à agir en langue-culture étrangère)¹². En effet :

- Ce n'est plus le salon de la maison où l'honnête homme continue à se maintenir au contact de la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (situation sociale de référence qui correspond à celle à laquelle prépare l'explication de textes, limitée aux textes littéraires ou étendue à tous types de documents authentiques) ;
- ni même le pays étranger dans lequel les élèves auront à rencontrer personnellement des étrangers et à communiquer avec eux en langue étrangère (situation sociale de référence de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative) ;
- mais la société multilingue et multiculturelle où ils devront vivre et travailler en permanence avec des personnes de langues et de cultures entièrement ou partiellement différentes :

Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose **la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle**. (CECRL, p. 6, je souligne)

Dans la société multilingue et multiculturelle qui pour la plupart d'entre eux est ou sera la leur, les élèves auront toujours à traiter des textes et autres documents authentiques (pour eux-mêmes), et à communiquer en langue étrangère (*parler sur les textes avec les autres*). Toutes ces activités, dans ce type de société, vont souvent exiger le recours à la médiation :

¹² Sur le concept de « situation sociale de référence » et l'évolution historique présentée ci-dessous de ces situations, cf. mon modèle d'« Évolution historique des configurations didactiques ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, *tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.* (CECRL, p. 18)

Les auteurs du CECRL donnent quelques exemples de médiation, dont ceux-ci, pour la médiation écrite :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.). (p. 71)

La publication d'ouvrages littéraires en traduction est depuis longtemps une activité très importante dans le domaine éditorial, l'ensemble du domaine social de la littérature étant fortement internationalisé en Europe. La mise en œuvre de la perspective de l'agir social sur la littérature en classe de langue-culture devrait donc prendre en compte systématiquement cette dimension, en intégrant le plus souvent possible l'activité de traduction dans les projets sociaux des élèves.

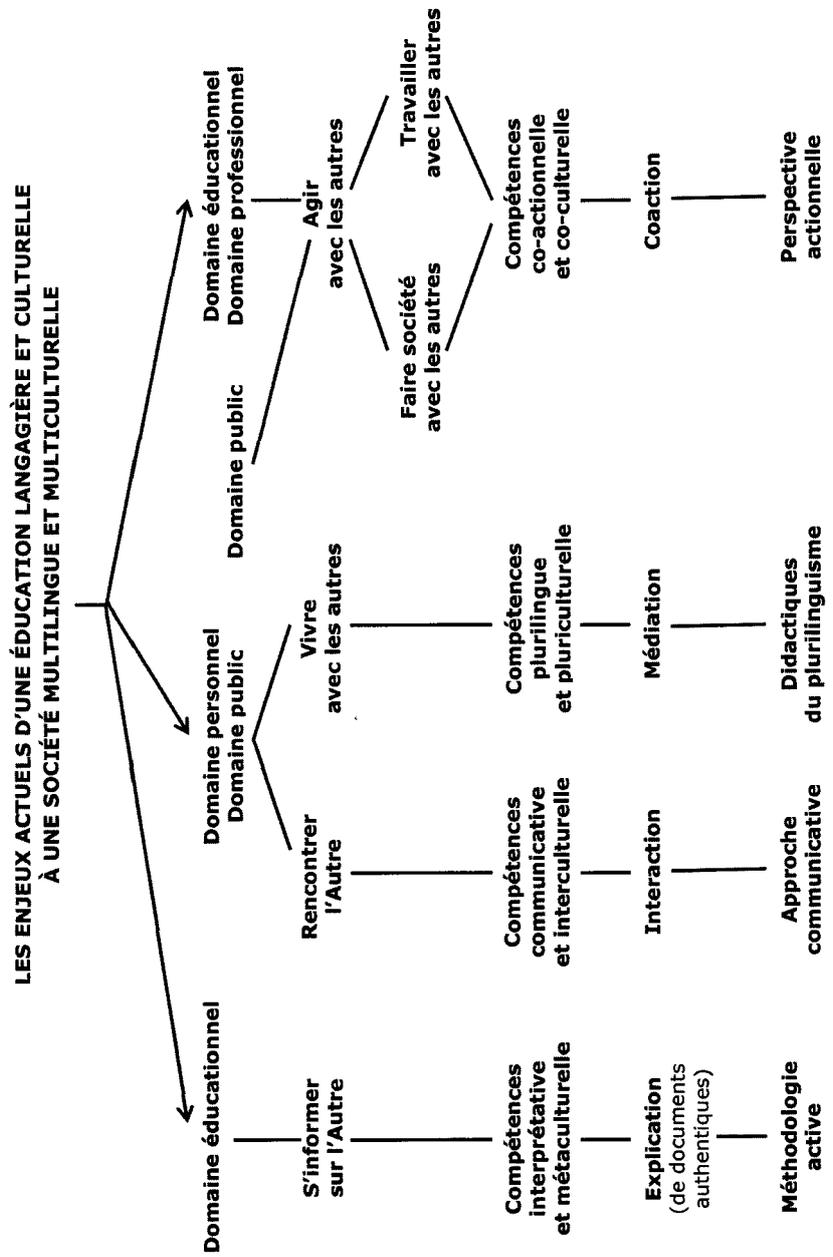
La traduction en langue maternelle des productions des élèves permet aussi d'articuler projet pédagogique et projet social, au moyen d'une diffusion dans leur propre société des textes qu'ils auront traités ou écrits initialement en langue étrangère (ce sera le cas dans l'exemple que je présenterai à la fin de ma conclusion générale)

Dans leur société multilingue et multiculturelle, les élèves devront aussi *agir avec les autres* en langue-culture étrangère :

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'**elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, p. 15, je souligne)

Le passage du CECRL souligné ci-dessus est important, parce qu'on y voit la société-classe considérée comme une véritable société, et les élèves considérés comme de véritables acteurs sociaux dans leur apprentissage collectif. On retrouve là l'homologie entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage qui est à la base de la dite « pédagogie de projet » : on suppose dans cette pédagogie que la meilleure manière de former des élèves pour être plus tard des acteurs sociaux en société est de les faire agir en tant que tels dans leur microsociété classe pour leur projet commun d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère.

L'ensemble des enjeux présents – nouveaux et anciens – de l'enseignement-apprentissage des langues depuis la parution CECRL en 2000 peut être schématisé ainsi (les différents « domaines » apparaissant dans ce schéma sont ceux pris en compte par les auteurs du CECRL) :



2.2.3. Les deux formes de mise en œuvre de la démarche de projet : projet pédagogique et projet social

Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet rappellent dans leur ouvrage¹³ que le concept de « projet » peut être défini de la manière abstraite suivante, qui vaut tout autant pour le domaine professionnel (les entreprises, par ex.) qu'éducationnel, public et personnel :

Projet

1. « l'idée que l'on se fait d'un objet à créer, d'un résultat à obtenir »
[citation de G. Mialaret] ;
2. « La combinaison des moyens permettant l'atteinte des objectifs
fixés, autrement dit une chaîne d'actions permettant d'atteindre un but »
(p. 8).

Et je résume ainsi les différents avantages, selon eux, de la démarche de projet en enseignement-apprentissage scolaire des langues :

1. « proposer une autre façon d'enseigner [et d'apprendre !...], plus motivante, plus variée, plus concrète » ;
2. « conjuguer logique de l'action et apprentissage » ;
3. développer l'autonomie et la responsabilité des élèves, tant au niveau de la conception que de la conduite, la réalisation et l'évaluation du projet ;
4. développer la solidarité entre les élèves au travail de groupe : tout projet pédagogique a une dimension collective essentielle.

Dans la version forte de la perspective actionnelle, celle de l'agir social, on va plus loin que la « pédagogie de projet » en ce qui concerne la mise en relation de la microsociété classe avec la société extérieure à la classe, en considérant la première non pas seulement comme étant à l'image de cette société, ou une société « en miniature », mais comme faisant de plein droit partie intégrante de la société dans son ensemble.

On considère par conséquent l'élève ou l'étudiant non pas seulement comme un *apprenant*, mais comme un *apprenti*, qui se forme sur le terrain en réalisant des activités certes plus ou moins préparées, guidées, aidées et contrôlées en fonction de son degré d'autonomie et de compétence par son « maître de stage » (nouvelle fonction assumée par l'enseignant...), mais qui n'en sont pas moins les activités réelles d'un futur vrai professionnel du domaine. La différence ne réside pas dans l'action et/ou la production finale

¹³ Isabelle Bordallo, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette-Éducation, 1993, 192 p.

réalisée (ou en tout cas visée), mais dans les conditions de sa réalisation et le statut de l'agent.

C'est ce que je voulais dire lorsque j'écrivais, plus haut, que dans l'orientation de l'action sociale par les textes,

les projets correspondants seront conçus et conduits de manière à ce que les activités finales puissent être réalisées réellement dans la société extérieure, si les conditions le permettent, comme les réaliseraient des professionnels, **la recherche de ces conditions de réalisation et de cette qualité professionnelle faisant partie intégrante du projet lui-même au titre de ses objectifs formatifs.** (je souligne à nouveau)

Mise en œuvre systématiquement dans l'enseignement-apprentissage des littératures étrangères dans le premier cycle universitaire, cette orientation d'action sociale par les textes permet d'y élargir de manière crédible la formation littéraire au-delà de la seule préparation aux concours ou à la recherche littéraire universitaire, à savoir à la formation professionnelle générale, dont la formation à la démarche de projet – et tout ce qu'elle implique en termes de compétences – est une composante essentielle.

L'enseignement universitaire des langues est particulièrement bien placé pour occuper ce créneau, non seulement parce que la maîtrise des langues étrangères est désormais un outil de communication et d'action indispensable dans le mode professionnel, mais aussi parce que les compétences mises en œuvre dans leur enseignement-apprentissage collectif sont les mêmes que celles désormais attendues d'un professionnel qui ne soit plus un simple employé, mais un véritable *agent* économique. C'était la thèse que je défendais en 1998, il y a déjà près de quinze ans, dans une conférence au XXVI^e Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles) dans les locaux de l'École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, conférence intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres » (voir 1998g) :

L'enseignement des langues constitue en effet un terrain « naturel » de développement de compétences maintenant considérées comme précieuses au cadre d'entreprise, telles que :

- la participation à des apprentissages dont la gestion est collective et où l'aide apportée aux autres apprenants est valorisée et organisée ;
- l'observation, l'analyse et la diversification des pratiques d'apprentissage ;
- l'autoévaluation des compétences d'apprentissage ;
- la mise en œuvre de nouvelles connaissances dans le cadre de projets collectifs ;
- l'explicitation et l'analyse collective des motifs d'insatisfaction personnelle et des ratés de l'enseignement ;

- les échanges portant sur les expériences personnelles d'apprentissage ;
- la recherche et la gestion individuelles et collectives de sources diverses d'apprentissage (l'enseignant, le centre de ressources, le collectif...). (p. 14)

Conclusion

On peut résumer ainsi les grands principes de la mise en œuvre de la version forte de la perspective actionnelle ou perspective de l'agir social sur la littérature, celle de l'action sociale par les textes :

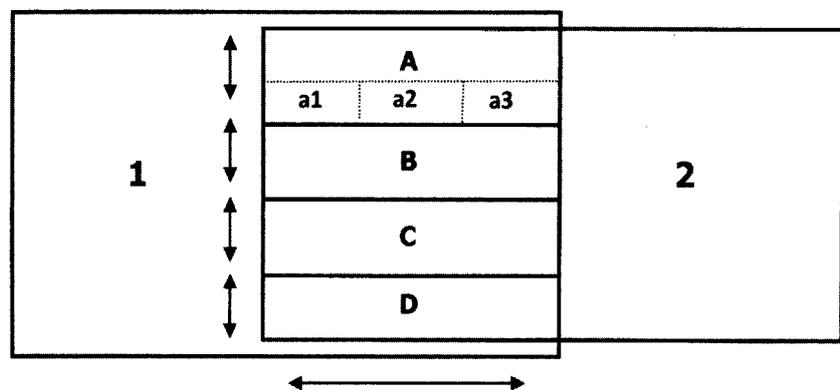
1. Les apprenants sont considérés comme des apprentis...
2. réalisant en classe et hors-classe...
3. en tant qu'agents...
4. dans le cadre de projets réalistes (simulés ou réels)...
5. des activités éditoriales, journalistiques ou socioculturelles dans le champ social de la littérature...
6. considéré dans sa dimension multilingue et multiculturelle.

La conception de la relation entre l'action scolaire sur les textes et l'action sociale par les textes dépend forcément de la conception que l'on a de la relation entre l'espace scolaire (celui de la microsociété classe) et l'espace social (dans le sens de société extérieure à la classe et à son environnement immédiat). J'ai proposé dans mon article 2006e un modèle de relation entre ces deux espaces et les deux agir correspondant, l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, que je reproduis ci-dessous (voir page suivante)¹⁴ :

Il me semble que mes propositions, dans le présent article, restent compatibles avec ce modèle. Il faut seulement y intégrer le fait qu'en ce qui concerne le domaine littéraire, les types d'activités sont de l'ordre de l'*action sur les textes* (lecture, écriture, interprétation) dans l'espace de la classe (1), et de l'*action par les textes* (réalisation d'activités éditoriales, journalistiques et socioculturelles) dans l'espace de la société extérieure (2). Tous les espaces d'intersection (A, B, C, D, E) permettent de relier activités sociales et activités scolaires :

- soit en mettant les premières au service des secondes, comme dans la version faible de la perspective actionnelle, celle des méthodes actives et du projet pédagogique ;
- soit en mettant à l'inverse les secondes au service des premières, comme dans la version forte de la perspective actionnelle, celle de la perspective de l'agir social et du projet social.

¹⁴ On trouvera la reproduction de ce modèle avec le commentaire de ses mots-clés à l'adresse : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/>.



1 La société comme domaine de réalisation d'actions réelles (agir d'usage).

2 La classe comme domaine de réalisation des tâches (agir d'apprentissage).

A La classe comme lieu d'étayage¹⁵, de la part de l'enseignant, du processus d'apprentissage des savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'élève pour non seulement réaliser les différentes actions (réelles ou simulées), mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage. Par rapport à la réalisation de ces actions, l'étayage peut s'effectuer avant (a1, *préparation*), pendant (a2, *soutien*) ou après (a3, *exploitation*) leur réalisation.

B La classe comme lieu de *conception* d'actions (réelles ou simulées).

C La classe comme lieu d'actions simulées.

D La classe comme lieu d'actions réelles.

¹⁵ L'« étayage », concept désormais courant en pédagogie générale, désigne ce que fait l'enseignant pour que l'apprenant parvienne à faire ce qu'il ne pourrait encore faire de manière totalement autonome : aides, guidages, conseils... Cette fonction de l'enseignant peut être prise en charge totalement ou en partie par d'autres agents tels que le manuel (lexique final, précis grammatical, consignes, fiches méthodologiques...), le matériel disponible (dictionnaires, grammaires, ressources sur Internet...), les autres membres du groupe de travail... Dans l'enseignement-apprentissage des langues, tout au moins, cet étayage ne s'arrête pas à la réalisation correcte de la tâche : l'enseignant va demander par exemple aux élèves d'expliquer pourquoi ils considèrent telle ou telle phrase correcte, s'ils pensent qu'ils ont simplement reproduit mécaniquement un modèle structural ; ou encore il va leur demander en début d'heure de reprendre quelques phrases clés de commentaire du texte étudié à l'heure précédente, pour assurer un nouveau rebrassage de telle ou telle forme linguistique introduite par ce texte (on parle d'ailleurs pour désigner ces débuts de cours de « phases de *reprise* »).

Chacune de ces variantes, encore une fois, a sa légitimité et son intérêt, et elles ne sont pas incompatibles entre elles : rien n'empêche un enseignant et sa classe de partir sur l'une et d'enchaîner sur l'autre, selon les convenances, et en fonction de l'évolution des objectifs, toujours possible au cours d'un projet.

J'insiste aussi sur le fait qu'il ne s'agit pas d'abandonner *les simulations* de l'approche communicative (intersection C dans le modèle) : non seulement parce que dans certains environnements scolaires, l'action réelle en société ne sera pas toujours possible, mais aussi parce que, en tant qu'entraînement à l'action sociale réelle, la simulation garde toute sa pertinence, comme on le voit dans les formations professionnelles. Il faudra seulement privilégier les simulations « réalistes » (comme le sont celles d'un apprenti pilote de ligne dans un simulateur de vol), c'est-à-dire portant sur des activités qui pourront/pourraient parfaitement être effectivement réalisées dans la société extérieure si les conditions le permettent/permettaient.

Il faudra aussi sans doute ajouter à la simulation une autre technique d'entraînement à l'action effective sur le terrain, bien connue en formation professionnelle, à savoir *les études de cas*, très peu utilisées jusqu'à présent dans l'enseignement scolaire des langues, et qui peuvent parfaitement être réalisées en second cycle scolaire et à l'université. Avis aux étudiants de licence ou de master en mal de thématique de recherche...

La mise en œuvre de la version forte de la perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de langue-culture implique *plusieurs variations dans des éléments de la culture d'enseignement*. On passe en effet, par rapport à la version faible, celle des « méthodes actives » :

1. de la classe comme lieu d'apprentissage distinct de la société extérieure à la classe comme microsociété faisant partie intégrante de la société globale ;
2. des textes littéraires comme support de tâches scolaires à la littérature considérée en tant que champ social ;
3. d'une « logique document » (les tâches scolaires sont au service des textes, qu'ils soient choisis par l'enseignant, les auteurs du manuel ou les élèves, voire écrits par ceux-ci) à une « logique documentation » (les textes sont au service de l'action sociale conçue par les élèves) ;
4. des paradigmes d'optimisation/substitution aux paradigmes d'adéquation/addition.

Je commenterai ce tout dernier point. Je parle de « variations dans des éléments de la culture d'enseignement », et non de « changement de culture d'enseignement », parce qu'il ne s'agit pas dans mon idée de remplacer les configurations antérieures (y compris celle de l'explication de textes) par une

configuration nouvelle, mais d'ajouter celle-ci aux précédentes, l'enseignant étant le seul à même de décider, en toute responsabilité professionnelle, laquelle ou lesquelles seront les plus efficaces, parce que les plus adaptées, pour quels élèves, pour qu'ils fassent quoi, à quel moment, dans quel dispositif. S'il y a une révolution en didactique des langues, c'est bien que l'on ne croit plus aux vertus de la révolution en elle-même. La conception que nous avons du changement doit être modifiée :

- il ne s'agit plus, comme c'était le cas dans une conception du progrès conçu de manière linéaire, de remplacer une manière de faire par une autre qui serait meilleure dans l'absolu (paradigmes conjoints d'optimisation/substitution) ;
- il faut dans une conception du progrès conçu de manière complexe (c'est-à-dire où tradition et innovation sont des options à la fois antagonistes et complémentaires) rechercher l'adaptation maximale à la diversité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage en diversifiant les manières de faire (paradigmes conjoints d'adéquation/addition).

La démarche de projet est assurément la forme la plus adaptée à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, quelle que soit la version retenue et les éventuelles articulations ou combinaisons avec l'activité d'explication de textes :

- appliquée à la *finalité d'éducation citoyenne*, elle a donné, en particulier dans la pédagogie Freinet (celle des « projets pédagogiques »), l'idée de faire agir les élèves comme de véritables citoyens dans la classe considérée comme une microsociété réelle ;
- appliquée à la *finalité d'éducation littéraire*, elle oriente vers l'idée de faire agir les élèves comme des agents dans le champ social de la littérature. Dans ce cas, les projets ne sont pas – ou ne sont pas seulement – « pédagogiques » : ils sont d'abord « sociaux » car conçus et réalisés par rapport à une action dans la société extérieure à la classe.

La démarche de projet, dans ses deux formes de « projet pédagogique » et de « projet social », permet donc la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans ses deux versions, respectivement faible et forte. Elle est, en outre, suffisamment souple pour mettre en synergie, en les articulant et/ou en les combinant, toutes les configurations didactiques disponibles, y compris celle de l'approche communicative, si le « contrat de travail » des élèves en classe (version forte du « contrat pédagogique »...) comprend à certains moments définis l'usage entre eux de la langue apprise. On peut le voir, il me semble, dans le projet suivant, présenté à en juin 2001 à Rio de Janeiro (Brésil) par un enseignant guatémaltèque de français langue étrangère lors des SEDIFRALE

XII, douzième Congrès latino-américain de professeurs et chercheurs de français langue étrangère.

Ce projet consistait, pour ses élèves du centre-ville, à aller lire des traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale. Ils ont dû pour cela :

- concevoir eux-mêmes les grandes lignes de ce projet : quels établissements retenir, quels contacts prendre, comment présenter le projet à cette occasion, avec quelles finalités et quels objectifs, et donc avec quels critères de sélection des poèmes ;
- sélectionner entre eux les poèmes (en se répartissant le travail en groupes, en justifiant et défendant leurs choix) ;
- étudier collectivement de manière approfondie les poèmes choisis, de manière à être capables de rendre, dans leur traduction en espagnol, le maximum de connotations, d'implicites et d'effets stylistiques en fonction du public visé ;
- traduire entre eux les poèmes, en justifiant et défendant leurs choix lorsqu'il y avait désaccord ;
- préparer puis réaliser sur le terrain les lectures expressives, tout en se préparant aussi à répondre aux questions éventuelles de leur public.

La présentation de ce projet s'inscrivait parfaitement dans le thème de ce Congrès, « Mondialisation et humanisme : les enjeux du français ». La littérature, pour peu que l'on enrichisse sa didactique en y ajoutant les mises en œuvre des deux versions de la perspective actionnelle, est assurément dans l'enseignement de toutes les langues-cultures étrangères un outil précieux, si ce n'est incontournable, pour répondre à ces enjeux majeurs de notre temps.