

Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère¹

¹ Dans la plupart des pays européens, l'orientation de l'enseignement secondaire a été profondément modifiée pendant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. Les cours réservés autrefois à une élite de moins de dix pour cent de la population scolaire s'adressent maintenant à beaucoup plus d'élèves. Les conséquences de cette évolution pour la planification de la composante littéraire de l'enseignement d'une langue étrangère ne sont pas faciles à évaluer. Il ne faut pas seulement tenir compte des différences qui continuent à exister entre les élèves des différentes sections du système scolaire; les solutions proposées pour l'enseignement d'une langue étrangère particulière doivent aussi envisager le statut pour ainsi dire sociologique de la littérature dans sa communauté linguistique. Dans cette perspective, pour des langues comme l'anglais ou l'espagnol, les décisions à prendre peuvent varier si l'on s'attend à ce que les élèves rencontrent surtout des ressortissants européens ou plutôt des ressortissants d'une autre partie du monde. Les choix possibles dépendent aussi de certaines qualités des textes littéraires écrits dans la langue étrangère à enseigner. Rien n'exclut *a priori* que le contenu et / ou la langue de ces textes soient inaccessibles à de jeunes étrangers n'ayant dans la langue en question qu'une compétence assez limitée.²

² En face de questions de cet ordre, la planification de l'enseignement du français langue étrangère se trouve dans une situation relativement confortable. D'abord parce qu'il n'existe sans doute que très peu de littératures au monde qui présentent une gamme plus étendue de genres littéraires. Toutes les bandes dessinées, toutes les chansons d'auteurs-compositeurs-interprètes, tous les films à grande diffusion, tous les slogans publicitaires conçus en français ne méritent certainement pas qu'on les qualifie de textes littéraires, mais les limites sont souvent difficiles à établir. Entre Paul Verlaine et Jacques Brel, Saint-Simon et Gérard Corbiau,³ certains Balzac et certains Simenon, quels abîmes et combien de points communs. Une planification de

¹ Le texte que l'on peut lire ici continue la série d'articles qui rendent compte de l'enseignement proposé à l'université d'Augsbourg aux futurs professeurs de français dans le premier cycle (*Grundkurs*) de leur formation didactique. Il n'est que naturel que le chapitre consacré à la littérature soit dédié à Henning Krauß. Le couloir dans lequel nos bureaux se font face depuis plus d'un quart de siècle a favorisé des effets d'osmose. Le cadeau offert à Monsieur Krauß à l'occasion de son soixantième anniversaire a donc toutes les chances de contenir des ingrédients qu'il a fournis lui-même. Les reconnaîtra-t-il encore? Mesdames Agnès Abel, Sylvie Cordin, Hélène Frère et Christine Michler ont eu l'amabilité de lire une version antérieure de cet article. L'auteur reconnaît avec gratitude que la version publiée leur doit beaucoup.

² On néglige ici la possibilité d'étudier des textes littéraires traduits dans la langue maternelle des élèves. L'enseignement de l'allemand dans les pays germanophones aurait certainement intérêt à exploiter cette ressource considérablement plus qu'il ne le fait jusqu'à présent (cf. Wetzel: 2002, 90).

³ *Le roi danse* (2000).

l'enseignement qui tient à respecter la diversité des publics d'élèves dans le choix des textes à étudier ne peut guère espérer mieux. Même si les choses sont sans doute en train de changer de façon assez sensible, la facilité relative de la planification de la composante littéraire de l'enseignement du français langue étrangère résulte cependant surtout de la place occupée par la littérature dans la civilisation française. Vu de l'étranger et notamment d'Allemagne, il semble toujours justifié de parler à ce sujet d'une "exception française", et cela aussi bien pour ce qui est de la continuité d'une certaine tradition culturelle que par rapport à la vie littéraire actuelle, c.-à-d. la création, la promotion,⁴ la diffusion⁵ et la "consommation" massive⁶ d'œuvres littéraires. La connaissance en quelque sorte collective de certains textes littéraires constitue incontestablement un fait significatif de la civilisation française. L'étendue du public concerné par la transmission de la culture littéraire ou touché par la production actuelle implique, pour reprendre le troisième argument du premier alinéa, l'existence d'une multitude d'œuvres littéraires abordables pour la plupart des francophones sans préparation ni effort particuliers pendant leurs loisirs. On peut supposer qu'après un traitement didactique approprié portant sur certains détails matériels ou de langue, bon nombre de ces textes sont également accessibles à des élèves étrangers au même titre que n'importe quel texte non-littéraire, sans opposer à leur compétence linguistique limitée plus de résistance que celle qui stimule l'effort herméneutique (cf. alinéas 5.2.1-2).

3.1.1 L'enseignement du français langue étrangère peut donc envisager la littérature avant tout comme une réalité sociologique. Grâce à leur "consécration" par les sociétés francophones, notamment dans le système scolaire,⁷ certains textes littéraires français sont devenus des faits de civilisation au même titre que le centralisme parisien et la décentralisation, les conséquences du passé colonial français, la Sécurité sociale, les allocations familiales, le réseau des autoroutes et des lignes TGV ou les curiosités touristiques⁸ que Français et étrangers visitent en France. Ces textes sont souvent plus familiers aux francophones que les passages les plus connus de la Bible. "Mme B. n'a jamais existé. Mais tout le monde connaît Mme B." Dans cette perspective, tout enseignement du français qui renoncerait à confronter les élèves à la morale d'au moins une fable de La Fontaine⁹ et à quelques lignes de Voltaire les priverait d'un

⁴ Que l'on pense seulement aux prix littéraires ou aux émissions de télévision spécialisées et néanmoins "grand public" du type *Bouillon de culture*.

⁵ Par exemple dans les grandes surfaces ou les points de vente où l'on achète journaux et cigarettes.

⁶ Il suffit de regarder autour de soi dans les moyens de transport en commun.

⁷ Voir par exemple les listes imposantes dans le programme des Collèges de 1985 (Ministère: 1985, 47 ssq.). Vus d'une autre civilisation, les choix du canon scolaire français sont loin d'aller de soi. Si Baudelaire ou Proust avaient écrit en allemand, leurs œuvres auraient sans doute mis bien plus longtemps à franchir le seuil des écoles. Malgré quelques éditions scolaires, notamment celle de Leonhardi / De Vos (1961) comportant la "traduction" de certains passages en français actuel, et la traduction de Schiller, il n'y a sans doute que peu de professeurs allemands qui exigent (ou recommandent) la lecture de *Phèdre*. Certaines grossièretés de Rabelais choquent moins.

⁸ Comme les cathédrales gothiques, les châteaux de la Loire, la Cité de Carcassonne, le Centre Pompidou ou l'Arche de la Défense.

⁹ Que l'on peut d'ailleurs utilement confronter à des fables modernes, cf. Becker (1978) et Leupold (2002, 315 ssq.).

élément essentiel à la compréhension de leurs interlocuteurs francophones.¹⁰ On peut supposer que l'augmentation du nombre des bacheliers et le sérieux qui continue à caractériser leur examen ont conduit pendant les dernières décennies plutôt à un élargissement de la culture littéraire en France qu'à sa réduction. Les écrivains inhumés au Panthéon n'ont sans doute jamais été familiers à un pourcentage plus élevé de la population. En même temps, les limites du canon des textes étudiés à l'école se sont de plus en plus estompées, non seulement sur le plan des genres littéraires, mais aussi en raison d'une prise en compte de plus en plus large des différentes cultures francophones (extra-métropolitaines aussi bien que métropolitaines). Indissociables de certaines valeurs, les connaissances littéraires communes qui subsistent néanmoins fonctionnent probablement toujours comme facteur de cohésion sociale, et ce en dépit de forces centrifuges nombreuses et puissantes.

3.1.2 Pour souligner la signification culturelle des textes littéraires français les plus connus, l'auteur a pris l'habitude de soumettre à ses étudiants les citations et paraphrases suivantes¹¹ en leur conseillant de les situer à l'occasion dans leur contexte.

"Où sont les neiges d'antan?"¹² "Fais ce que voudras." "France mère des arts, des armes et des lois." "Savoir jouir loyalement de son être." "Nos vertus ne sont le plus souvent que des vices déguisés." "La raison du plus fort est toujours la meilleure." "Vous chantiez? j'en suis fort aise: Eh bien! dansez maintenant." "Je plie et ne romps pas." "Il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que j'en susse rien." "Sans dot. ... Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger. ... Et moi voir ma chère cassette." "Que diable allait-il faire dans cette galère?" Don Rodrigue accomplit son devoir en tuant le père de sa fiancée. Chimène demande la mort de son fiancé, pour venger son père. "Va, je ne te hais point. - Tu le dois. - Je ne puis." "On m'a vu ce que vous êtes; vous serez ce que je suis." Oreste arrive en Epire, à la cour du roi Pyrrhus. Il est chargé de faire tuer Astyanax, le fils d'Hector prisonnier avec sa mère Andromaque chez Pyrrhus. Oreste retrouve Hermione qu'il aime. Hermione aime Pyrrhus. Pyrrhus aime Andromaque. Andromaque aime Astyanax. Oreste se confie à Pylade, Andromaque à Céphise, Hermione à Cléone, Pyrrhus à Phœnix. Oreste est fils d'Agamemnon, le commandant en chef des Grecs, jaloux d'Achille, son meilleur guerrier. Hermione est fille d'Hélène, pour laquelle la guerre de Troie éclata. Pyrrhus est fils d'Achille qui tua Hector.¹³ "Le cœur a ses raisons, que la raison ne connaît point." "Mais c'est un roseau pensant." "Il faut parier. ... Vous êtes embarqué." "Comment

¹⁰ Les derniers volumes des manuels de Bruézière / Mauger (1957) et de Capelle c.a. (1972) reflètent toujours de façon assez juste la place de la littérature dans la conception traditionnelle de la civilisation française en France. La perspective évoquée dans ce texte justifie également que les différentes générations du recueil de textes littéraires français le plus diffusé en Allemagne dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle portent le titre *La civilisation française* (cf. Hertel: 1976).

¹¹ La liste est revue tous les ans, mais elle n'a connu que peu de modifications depuis qu'elle a été établie il y a une dizaine d'années. Elle reflète évidemment certains choix personnels. Son intention principale reste cependant de réunir des textes connus d'un grand nombre de francophones européens cultivés.

¹² Evoquant Villon, l'auteur omet rarement de recommander l'œuvre de Charles d'Orléans.

¹³ En intégrant dans la liste des paraphrases rapides du *Cid* et d'*Andromaque* qui rappellent l'importance du *non-dit* dans ces pièces, l'auteur essaie de signaler aux étudiants que dans la communauté linguistique des francophones, le destinataire d'un message est souvent davantage pris en compte que dans le discours allemand, dominé couramment par l'expression du destinataire.

peut-on être Persan?" "Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. ... Il faut cultiver notre jardin." "Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme." "Vous vous êtes donné la peine de naître." "O temps, suspends ton vol." "Puis après, comme moi, souffre et meurs sans parler." "Demain dès l'aube. ... Vois-tu, je sais que tu m'attends." "C'est la faute à Voltaire ... c'est la faute à Rousseau." "Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille. ... Ma Douleur, donne-moi la main; viens par ici, ... Entends, ma chère, entends la douce Nuit qui marche." "Ses ailes de géant l'empêchent de marcher." "Madame Bovary, c'est moi." "Les sanglots longs des violons de l'automne." "Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville." "Le ciel est par-dessus le toit, si bleu, si calme." "Debout, les damnés de la terre." "Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu." "Honneur des hommes, saint LANGAGE." "Sous le pont Mirabeau coule la Seine." "Douce France, cher pays de mon enfance." "Sur mes cahiers d'écolier ... j'écris ton nom ... Je suis né pour te connaître pour te nommer ... Liberté." "Il faut imaginer Sisyphe heureux." "Ce jour-là, elle [la face de Jean Moulin mort torturé] était le visage de la France."¹⁴ "L'essentiel est invisible pour les yeux."

Les citations et paraphrases ci-dessus constituent autant de suggestions pour la sélection des textes à présenter aux élèves, que ce soit tels quels, en quelque sorte en tant que "sentence", ou avec leur contexte.¹⁵ Comme l'enseignement ne pourra en général étudier que très peu de textes intégraux, choisis pour cela avec un soin particulier, et qu'il convient de limiter dans la mesure du possible le recours à des extraits, la poésie, y compris celle en prose, jouera presque nécessairement un rôle prépondérant. Les aphorismes (maximes, sentences), genre particulièrement caractéristique de plusieurs époques de la littérature française, méritent dans cette perspective également d'être recommandés à l'attention des professeurs.¹⁶

3.1.3 Il est par ailleurs évident que l'enseignement ne doit en aucun cas s'enfermer dans la routine de l'explication de morceaux d'anthologie. Il convient d'intégrer le plus souvent possible les textes littéraires dans des unités d'enseignement thématiques étudiant un nombre plus important de documents non-littéraires. Par ailleurs, dans la mesure où elle pourrait l'empêcher d'accepter certaines découvertes autonomes des élèves, une trop grande familiarité du professeur avec les textes étudiés n'est pas toujours souhaitable. Il ne faut jamais omettre de proposer aux élèves de participer au choix des textes à étudier, dans le cadre de certaines conventions qui tiennent compte des limites de leur jugement, sans pour autant sous-estimer ce dernier. Dans les cours de français renforcé des classes terminales des lycées allemands, il n'est pas rare que

¹⁴ André Malraux, *Oraison funèbre pour Jean Moulin*. La citation ne trouve sa justification que par rapport à l'enseignement du français dans les lycées allemands.

¹⁵ Suivant une tradition sensée de l'enseignement des langues anciennes, l'auteur recommande d'ailleurs d'intégrer, dès le départ, à toutes les unités didactiques des manuels de français langue étrangère au moins une citation (littéraire ou non) connue dans le monde francophone. – On oublie facilement la valeur de la récitation, notamment de poésies apprises par cœur, pour l'apprentissage de la prononciation.

¹⁶ Dans ses stages dans le secondaire, l'auteur recourt souvent aux *Pensées* de Pascal depuis qu'il a découvert que certains élèves les ressentent comme des énigmes à déchiffrer. "Qui veut faire l'ange fait la bête." "La vraie éloquence se moque de l'éloquence." Etc., etc.

certaines élèves¹⁷ suivent l'actualité littéraire en France aussi attentivement que leurs professeurs.¹⁸ L'intérêt porté à la littérature contemporaine ne doit pas faire oublier l'actualité du passé.¹⁹ Même indépendamment des commémorations, la presse nationale quotidienne et hebdomadaire et les chaînes culturelles de la télévision surprennent souvent par des dossiers consacrés à des auteurs que l'on pourrait croire oubliés. En fait, tel texte de Villon n'est pas plus éloigné de la culture littéraire des francophones d'aujourd'hui que certains textes de Brassens. Et *vice versa*: tel auteur de la première ou de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle peut être plus distant de leur univers que Michel de Montaigne mort en 1592.²⁰

3.1.4 Dans les cours de l'auteur, les remarques sur l'importance des textes littéraires pour la compréhension des civilisations francophones se terminent en général par quelques réflexions sur les limites de l'enseignement littéraire. Il est incontestable que l'étude de réalités littéraires, imaginaires et fictives par définition, détourne l'attention des élèves du monde qui les entoure et peut les empêcher de prendre conscience des changements qui s'imposeraient. Dans certaines périodes de l'histoire, cet effet a été recherché, notamment dans l'éducation féminine. Le danger est renforcé si les résultats des études littéraires jouent un rôle important dans la carrière scolaire, au point de devenir un critère de sélection sociale. L'autorité d'une élite ainsi promue ne repose pas sur des compétences dont l'utilité est irrécusable. Le prestige accordé aux études littéraires dans le système scolaire comporte alors les mêmes risques qu'une prééminence semblable des mathématiques, des connaissances historiques ou des langues anciennes. Il renforce l'ordre établi et empêche les évolutions nécessaires. Il est évident qu'il faut combattre ce danger. Une fois celui-ci clairement énoncé, il convient cependant d'ajouter tout de suite que dans un enseignement où les réalités non-littéraires²¹ sont suffisamment majoritaires et où en outre le travail sur les textes littéraires est en général intégré dans des unités thématiques utilisant de nombreux documents non-littéraires, les études littéraires sont indispensables à une culture de l'imagination qui entraîne les élèves à scruter les possibilités cachées dans le monde qui les entoure et à envisager son amélioration.

¹⁷ Les garçons choisissent rarement le français comme matière renforcée, pourquoi?

¹⁸ Malgré les nombreuses autres ressources disponibles, la revue *Le français dans le monde* constitue toujours un moyen d'information primordial pour les professeurs qui cherchent à suivre l'actualité littéraire francophone.

¹⁹ Les enquêtes entreprises pendant les dernières décennies (Abel, Lang: 1984; Rieger: 1988; Albes: 1993; Weller: 2000) révèlent une prépondérance injustifiée d'un petit nombre d'auteurs du 20^{ème} siècle. Les professeurs de français allemands reçoivent une formation littéraire très exigeante. Pourquoi n'en profitent-ils pas mieux pour révéler à leurs élèves les nombreux trésors inconnus des salles de classe?

²⁰ La sagesse de Montaigne ne devrait pas être exclue des cours de français langue étrangère. Quelques lignes suffisent pour révéler un monde, même à ceux qui ne préparent pas le baccalauréat. Qui ne serait capable de méditer son "Que sais-je?" ou l'affirmation que "Montaigne et le maire ont toujours été deux."? Si l'on veut éviter d'accompagner un *Essai* (ou l'extrait d'un *Essai*) de trop d'annotations, on peut fort bien le rendre accessible en plaçant l'original à côté d'un texte mis à jour et traduisant toutes les citations.

²¹ Comme le centralisme, les conséquences du passé colonial de la France ou la Sécurité sociale etc., cf. alinéa 3.1.1.

3.2 La plupart des textes littéraires français peuvent être également considérés comme faits significatifs des civilisations francophones en ce sens qu'ils reflètent certaines réalités spécifiques de ces civilisations. Les innombrables textes qui évoquent Paris²² ou une région francophone particulière contiennent évidemment dans leur message littéraire également une abondance d'informations factuelles. Ils invitent en même temps à considérer les intentions de l'auteur et le public qu'il vise, et à se demander à quel degré le sujet a été "déformé" dans le contexte littéraire. Les unités thématiques d'enseignement dont on vient de parler ne peuvent négliger une telle ressource. D'autant plus que le caractère partiel et partial des évocations littéraires stimule en général davantage la réflexion critique et l'expression de commentaires qu'un texte qui se présente comme une description objective de la réalité. La distinction sommaire que fait la didactique des langues étrangères en Allemagne entre textes littéraires et textes pour ainsi dire documentaires (*Sachtexte*) est dépourvue de fondement. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, presque tous les textes littéraires peuvent également remplir certaines fonctions d'un texte documentaire. Pour conclure cet argument, il faut souligner à nouveau la situation privilégiée de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'y a sans doute guère de centres d'intérêt humains qui ne soient jamais évoqués dans des textes littéraires français utilisables à des fins didactiques.²³ L'étendue des sujets de certaines autres littératures est bien moins vaste, sans même parler de l'existence de véritables tabous littéraires et linguistiques.

3.3 Faut-il ajouter que le rayonnement international de la littérature française presque tout au long de son histoire constitue également un trait caractéristique des civilisations francophones, que l'enseignement du français langue étrangère ne devrait pas passer sous silence? Si l'on imagine une culture universelle, les autres civilisations européennes y seront surtout présentes par quelques sommets pour ainsi dire temporaires. La mythologie, la philosophie et les beaux-arts de la Grèce ancienne font certainement partie du patrimoine de l'humanité, au même titre que la poésie occitane du Moyen Age, la Renaissance italienne, J. S. Bach, W. A. Mozart, Beethoven, le mouvement romantique allemand et ses prolongements philosophiques. Mais à la différence de ce que l'on constate pour les autres civilisations, et même si l'influence du siècle des Lumières dépasse de loin celle de tous les autres, il est presque impossible de citer une période de l'histoire de la littérature française qui n'ait produit des œuvres dont la connaissance mérite d'être transmise aux générations futures.

4.1 Il va sans dire que l'étude de textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère ne se justifie pas seulement comme complément indispensable de l'enseignement de la civilisation. Il serait absurde d'ignorer l'essence même de ces textes, c.-à-d. leur nature d'objets esthétiques. Ce terme emphatique ne doit pas faire peur. Dans la mesure où les écoles secondaires ont pour mission de transmettre une certaine culture, elles se doivent de développer chez les élèves au moins l'intuition de

²² Comment ne pas rappeler ici des chansons telles que *Sous le ciel de Paris* (Piaf), *Les prénoms de Paris* (Brel), *Tant de poètes* (Montand), *Paname* (Gréco), *Il n'y a plus d'après* (Béart), *Il est cinq heures* (Dutronc), *Les Champs-Élysées* (Dassin) etc.

²³ Dans une perspective allemande, la seule exception notable est sans doute constituée par la thématique du *Kirchenlied*, et pas seulement du *Kirchenlied* protestant.

la beauté d'une œuvre d'art. Comme partout ailleurs, l'enseignement doit sur ce plan aussi respecter le degré de maturité atteint par les élèves et contribuer à le faire évoluer. Ce sera surtout le contraste par rapport aux nombreux textes non-littéraires qu'ils ont déjà rencontrés qui permettra aux élèves de saisir la beauté littéraire et de percevoir à quel point un texte littéraire porte sa raison d'être en lui-même. "Dans un beau texte, tout est nécessaire."²⁴ Comme dans la réalisation d'un puzzle, la découverte de la fonctionnalité de tous les éléments en présence est source de plaisir. Dans ce sens, il n'est peut-être pas déplacé de rattacher l'expérience esthétique à laquelle on aspire dans l'enseignement d'une langue étrangère à la notion plus modeste de plaisir (*Wohlgefallen*) de la lecture.

4.2 A la différence de ce qui peut être admis pour la lecture individuelle, le plaisir de la lecture poursuivi dans l'enseignement scolaire doit sans doute reposer sur la connaissance consciente d'un certain nombre d'alternatives disponibles au moment de la composition du texte. On ne trahit nullement un texte littéraire en demandant aux élèves parmi quels moyens d'expression plus ou moins synonymes l'auteur a choisi les éléments de son texte.²⁵ Des questions analogues doivent évidemment être posées sur le plan du contenu. Pour ce qui est de l'analyse formelle à proprement parler, l'enseignement d'une langue étrangère se contentera sans doute de la réactivation de ce que les élèves ont appris dans d'autres matières enseignées dans leur langue maternelle, sans que cela dispense de l'acquisition d'une phraséologie appropriée dans la langue étrangère en question.²⁶

Les différentes techniques didactiques du travail sur un texte littéraire en langue étrangère ne peuvent pas être développées dans cet article. L'auteur se limitera à quatre remarques: (1) Une planification hiérarchique des unités d'enseignement consacrées à des textes d'une certaine longueur est indispensable, à la fois sur le plan interne²⁷ et sur

²⁴ Tout à fait recommandables pour l'enseignement thématique, les textes *en français facile* sont pour cela inadmissibles comme substituts de textes littéraires. N.B.: La notion de *français facile* est utilisée pour désigner des réalités fort différentes. C'est un trompe-l'œil commode.

²⁵ Les avantages d'une telle approche pour l'apprentissage de la langue étrangère sont évidents. Elle permet aussi de réduire le poids des *hapax* du texte étudié, c.-à-d. des expressions que les élèves ne rencontreront sans doute plus jamais et qu'ils ne doivent pas intégrer à leur compétence en langue étrangère.

²⁶ De ce point de vue aussi, l'enseignement du français langue étrangère se trouve dans une situation assez avantageuse. On n'a que l'embarras du choix parmi un grand nombre d'ouvrages utiles. Il est révélateur de l'importance accordée à la littérature qu'après l'élaboration du *Français Fondamental*, le Ministère français de l'Éducation nationale ait chargé un groupe de travail dirigé par le grand linguiste Georges Gougenheim de réaliser un *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* "destiné essentiellement aux étudiants étrangers qui désirent faire des études de littérature française" (Ministère: 1960, 5). Le magnifique recueil *Aspects de la littérature française* réuni par Werner Arnold (1979), pour ne citer que ce travail, contient également plusieurs vocabulaires qui facilitent l'explication de textes appartenant aux différents genres littéraires. N.B.: Dans l'enseignement d'une langue étrangère, le métalangage de l'explication de textes doit rester le plus proche possible de la langue générale, sinon il gêne l'apprentissage de celle-ci.

²⁷ C.-à-d. concernant la distinction entre (a) les passages qui seront étudiés de façon approfondie, (b) les passages qui seront lus de façon cursive, (c) les passages qui ne seront traités que par des exposés d'élèves, (d) les passages qui seront résumés par le professeur et (e) les passages qui ne seront pas mentionnés du tout.

le plan externe.²⁸ (2) L'étude approfondie d'un texte doit comporter au moins les quatre activités suivantes: (a) explication linguistique et matérielle du texte, (b) paraphrase explicative de ses arguments essentiels, (c) commentaire personnel dans le sens strict du terme,²⁹ (d) énoncé précis du (ou au moins: d'un) résultat de l'analyse.³⁰ (3) Les options existant pour la préparation et la présentation³¹ du texte doivent être consciencieusement examinées. (4) Toutes les activités consacrées au texte doivent encourager le travail autonome des élèves. Un texte littéraire n'a pas été abordé de façon appropriée s'il n'a pas fourni aux élèves au moins une occasion de se transformer en écrivains ou poètes.³² L'article que Harald Weinrich (1983) a consacré aux activités créatives autour de textes littéraires en langue étrangère développe ce sujet de façon particulièrement brillante.

4.3 Si la révélation du plaisir de la lecture constitue un but essentiel de l'étude de textes littéraires dans l'enseignement d'une langue étrangère, il n'est pas étonnant que la littérature fonctionne souvent comme facteur de motivation pour cet enseignement. Dans les deux enquêtes que l'auteur a consacrées à l'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands, de nombreux élèves affirment qu'ils ont aimé les cours de littérature (Abel, Lang: 1984, 130 ss.). La boutade selon laquelle l'enseignement scolaire de la littérature gâche souvent définitivement le plaisir de lire des textes littéraires correspond sans doute rarement à la réalité. Malgré la transformation profonde des relations franco-allemandes qui s'est opérée depuis la fin du 19^{ème} siècle, il n'est pas exclu que les connaissances de français diffusées par l'enseignement scolaire en Allemagne servent encore aujourd'hui, comme à l'époque de Ploetz (1892, 2), plus souvent à la lecture de textes littéraires qu'à des contacts immédiats avec les francophones.

²⁸ C.-à-d. concernant l'intégration de l'unité d'enseignement dans la chaîne des sujets traités pendant l'année scolaire.

²⁹ C.-à-d. l'énoncé de l'importance individuelle du texte pour les différents élèves. La question doit être posée, même si aucun élève ne peut être obligé de répondre et malgré les risques de dissimulation (consciente ou inconsciente, volontaire ou involontaire) dans les réponses qui seront données. "On a parfois droit au masque."

³⁰ Notamment à cause du danger du *blabla* omniprésent dans un enseignement qui se déroule en langue étrangère. – A côté des activités énumérées, il convient de recourir aussi à la version dont la valeur herméneutique est inestimable. La comparaison de plusieurs traductions du texte étudié stimule l'effort de compréhension, tout en développant les autres capacités sollicitées dans la traduction d'un texte en langue étrangère. N.B. au sujet de la version: Comme l'enseignement de toutes les autres matières scolaires, l'enseignement d'une langue étrangère doit également contribuer à l'amélioration des compétences des élèves dans leur langue maternelle.

³¹ Surtout en ce qui concerne les annotations.

³² Parmi les nombreuses tâches que l'on peut suggérer à ce sujet, l'auteur a une préférence marquée pour les textes à trous que les élèves doivent remplir, notamment en travaillant en groupe avec l'aide d'un bon dictionnaire monolingue. – En parlant des activités "poétiques" des élèves, comment ne pas mentionner également l'engagement didactique de certains écrivains comme Ionesco (1974, 1985) ou Robbe-Grillet (1981, 1984)?

5.1 Les effets pédagogiques et sociaux³³ de l'enseignement d'une langue étrangère se réalisent presque toujours de façon implicite. C'est à travers l'apprentissage des unités et des règles de la langue étrangère en vue de certaines activités langagières que l'on développe ses compétences linguistiques générales et son identité individuelle et sociale, que l'on élargit sa conscience et sa créativité, que l'on s'habitue à un travail intelligent et persévérant etc. (Abel: 2001).

5.2.1 Cette nature implicite caractérise aussi les effets pédagogiques et sociaux de l'étude de textes littéraires en langue étrangère. En tant que fruits d'un choix fait parmi de nombreuses options, ces textes sont le résultat d'une activité humaine libre qui a besoin d'être interprétée. La nécessité de l'interprétation se ressent d'autant plus qu'à la différence de la langue maternelle dont on se sert presque sans y penser, la langue étrangère constitue un obstacle non négligeable. L'importance et la dignité des activités de compréhension sont souvent sous-estimées dans la didactique des langues étrangères. Loin d'être un comportement passif,³⁴ la compréhension d'un texte en langue étrangère demande un engagement actif et créatif. En attribuant un sens au texte, la conscience du récepteur produit une réalité nouvelle, à partir des informations dont elle dispose et de celles qu'elle découvre dans le texte. On se trompe en affirmant la priorité des capacités productives dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il n'y a pas de compétence linguistique³⁵ sans capacités réceptives. Ma compétence "communicative" est nulle si je n'entends pas ce que l'on me dit ou ce que je lis. Malgré l'interaction de ces deux capacités, les différences spécifiques qui existent entre la production et la réception d'un texte exigent un entraînement particulier à la compréhension. Un texte où tout est nécessaire et porteur de sens a plus de chances d'habituer à l'effort herméneutique qu'un texte qui contient de nombreux éléments redondants.

5.2.2 La dimension pédagogique et sociale inhérente à la compréhension de textes littéraires en langue étrangère va évidemment bien au-delà de ce qui vient d'être dit sur le rôle des capacités réceptives dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ce sont surtout les textes littéraires en langue étrangère qui enseignent à ne pas croire trop vite que l'on a compris et à douter de ce que l'on pense avoir compris. On apprend ainsi – tantôt implicitement, tantôt explicitement – à imaginer de nouvelles réalités et à devenir plus lucide en démasquant la manipulation et le malentendu,³⁶ ces deux fléaux de la condition humaine. Ici comme ailleurs, le juste milieu entre distance et engagement est difficile à tenir. Tant qu'elle n'est pas si grande qu'elle anéantisse l'intérêt et l'effort actif de compréhension, la distance par rapport au message facilite son interprétation. Certains textes rédigés il y a longtemps aident particulièrement à concilier les deux attitudes, soit que leur actualisation s'impose presque immédiatement, soit qu'ils fassent partie d'un patrimoine encore vivant et avec lequel il faut

³³ N.B.: Les fonctions pédagogiques et les fonctions sociales de l'enseignement scolaire sont inséparables. L'éducation des individus qui la composent sera déterminante pour la société de demain.

³⁴ La distinction entre la connaissance "active" et la connaissance "passive" d'une langue étrangère désigne une réalité incontestable par des termes tout à fait inadéquats.

³⁵ "Sprachliche Kompetenz" bien entendu.

³⁶ Les intentions dissimulées de l'émetteur et la déformation du message par la conscience du récepteur.

familiariser les élèves tout en le mettant en question. Indépendamment de l'utilité de la littérature pour la compréhension des civilisations francophones, c'est surtout l'importance primordiale de l'effort herméneutique sur un plan pédagogique et social qui justifie la place traditionnelle de la littérature dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne et dans la formation universitaire des professeurs de français allemands. Ce qui ne veut pas dire que certaines pratiques n'aient pas besoin d'être revues ni que les autres composantes de l'enseignement scolaire et de la formation universitaire occupent toujours la place qui leur revient.

5.3.1 A côté de ce qui vient d'être dit, d'autres fonctions pédagogiques et sociales de la composante littéraire de l'enseignement d'une langue étrangère sont manifestes.³⁷ Plus encore que dans la langue maternelle, le bonheur de la lecture de textes littéraires en langue étrangère permet l'évasion, aussi bien par rapport à soi-même que par rapport aux pressions du monde environnant. Nombreux sont ceux qui avouent qu'ils n'ont jamais connu un chagrin qu'une heure de lecture n'ait pas dissipé.

5.3.2 Cet argument acquiert une signification nouvelle et ambiguë à une époque où les médias disposent d'un pouvoir suggestif de plus en plus irrésistible, bien au-delà de l'art absolu que le cinéma a représenté pour quelques générations. Face à cette évolution, il est difficile de ne pas attribuer à l'éducation littéraire une fonction morale qui habituerait les élèves à évaluer les options parmi lesquelles l'auteur³⁸ de la fiction qu'ils "consomment" a pu choisir. Les risques d'évasion dans un monde imaginaire ont toujours existé.³⁹ La drogue de Don Quichotte, faite de livres de chevalerie, en témoigne de façon classique. L'enseignement scolaire de la littérature ne doit pas ignorer la tournure nouvelle du danger.

5.4 On peut d'ailleurs penser que l'intention morale postulée à l'instant est inséparable de l'étude des textes littéraires et qu'elle n'en a jamais été absente. Y a-t-il des lecteurs impassibles? Est-il des textes littéraires qui ne provoquent pas un sentiment d'identification ou de rejet, même sans toucher à la moindre réalité humaine? Toute œuvre d'art agit au moins implicitement sur les personnes qui la contemplent. N'est-il pas naturel alors que l'on ait un avis sur la valeur des comportements marqués de son influence? Une réponse affirmative semble incontournable surtout quand la question est posée au sujet de textes qui relatent une expérience humaine et qui présentent à l'imagination et à l'engagement de leurs lecteurs des façons d'être ou d'agir qui ne sauraient laisser indifférent.⁴⁰ Dans cette perspective, on n'exagère sans doute pas trop en affirmant que l'étude d'un texte littéraire contribue toujours à former le jugement moral des élèves, même si, ici encore, il s'agit la plupart du temps d'un effet implicite.

³⁷ L'argument de la valeur pédagogique de l'expérience esthétique dont il a été question dans la quatrième partie de cet article n'est pas repris en détail ici.

³⁸ Souvent: les multiples auteurs élaborant en synergie un produit conforme à un marché préalablement conditionné.

³⁹ Voir aussi ici alinéa 3.1.4.

⁴⁰ Ce qui ne veut nullement dire qu'elles provoquent nécessairement un jugement consensuel. Au contraire, l'absence de consensus peut presque être considérée comme une preuve de la qualité du texte étudié.

5.5 On ajoutera une dernière remarque sur la fonction pédagogique et sociale de la composante littéraire de l'enseignement du français langue étrangère, bien qu'elle soit loin d'être évidente et qu'elle puisse paraître contestable à certains. L'alinéa 3.1.1 de cet article mentionne la connaissance pour ainsi dire collective de certains textes littéraires en tant que facteur de cohésion sociale en France. Toutes proportions gardées, il n'est peut-être pas impossible d'appliquer cet argument aux pays où le français est enseigné comme langue étrangère. En général, dans ces pays, le français est aujourd'hui après l'anglais la deuxième langue étrangère des personnes cultivées.⁴¹ En dehors de contacts parfois peu fréquents avec des francophones, la connaissance du français se manifeste surtout à travers la lecture et certaines connaissances littéraires, qui deviennent de cette façon un élément de l'identité individuelle et sociale de la personne qui en dispose et un facteur qui marque son existence.⁴² On sait à quel point nous avons l'habitude de nous conformer à l'image que nous nous faisons de nous-mêmes et que nous attendons chez les autres.

6.1 Certains lecteurs s'étonneront qu'on n'ait pas mentionné plus tôt la fonction si souvent attribuée aux textes littéraires de représenter un usage authentique et exemplaire de la langue à apprendre. Pour quelques-uns, il s'agit là d'une spécificité particulièrement significative de l'enseignement du français langue étrangère. Cette opinion peut s'appuyer sur le fait que le caractère exemplaire du français littéraire est pratiquement incontesté dans la communauté linguistique des francophones. Un regard sur les ouvrages de consultation les plus prestigieux le confirme. Dans la mesure où ils ne fabriquent pas eux-mêmes leurs exemples, les auteurs des grammaires et des dictionnaires du français recourent à juste titre à des citations littéraires. Qui cherche le bon usage du français, le trouve plus souvent dans les textes littéraires qu'ailleurs. Si la valeur des textes littéraires en tant que norme de référence linguistique n'a toutefois pas été davantage soulignée dans cet article, cela tient avant tout à l'autonomie et à la diversité de l'usage littéraire du français. On ne se trompe certainement pas en pensant qu'à la longue, rien ne profite mieux à une compétence générale en français que la lecture massive de textes littéraires qui représentent toute la gamme des centres d'intérêt que l'on y trouve traités.⁴³ Tant que les principaux moyens d'expression de la langue étrangère n'ont pas encore été assimilés, les choses se passent cependant autrement. Il est alors plutôt rare que la langue d'un texte littéraire mérite d'être imitée par les élèves et encore plus rare qu'ils puissent intégrer ("contextualiser") un élément substantiel d'un texte littéraire dans un de leurs énoncés sans s'écarter de l'usage que l'on attend d'eux. La production orale ou écrite des élèves dans la langue étrangère doit pour l'essentiel suivre d'autres modèles correspondant mieux à leurs besoins langagiers et à leurs possibilités d'expression réduites. Dans cette perspective, il n'y a aucune raison de regretter que le tournant pragmatique de la didactique des langues

⁴¹ Sauf évidemment dans les pays anglophones, où il est en général la langue étrangère la plus diffusée parmi les personnes qui en apprennent une.

⁴² Cf. chez Barbe (2002, 101 ssq.) et Wetzel (2002, 90 ssq.) les remarques pertinentes sur la nécessité de dépasser une conception simpliste de la notion d'identité nationale.

⁴³ L'utilité de la lecture pour l'apprentissage de la langue peut évidemment être recherchée à la fois de façon implicite et de façon explicite, c.-à-d. sans que l'on fasse attention aux moyens linguistiques mis en œuvre ou au contraire en les étudiant plus ou moins systématiquement. Dans la pratique, les deux activités se mêlent souvent.

étrangères ait accru la distance entre la langue enseignée pour les énoncés des élèves et la plupart des registres de la langue littéraire. Cette distance est inéluctable, l'enseignement traditionnel avait tort de l'ignorer.

6.2 Ce qui vient d'être dit implique évidemment aussi que, tout en poursuivant ses options pragmatiques prioritaires et sans renoncer aux trois autres fonctions des textes littéraires développées dans cet article, l'enseignement du français langue étrangère doit s'efforcer pendant assez longtemps de donner la préférence à des textes littéraires dont la langue est assez proche de celle enseignée aux élèves pour leurs propres énoncés. Le fait, en soi regrettable, qu'il faille se contenter en général de textes assez courts, constitue à ce sujet un avantage. Presque toutes les grandes œuvres narratives du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle, même (et peut-être surtout) celles du Nouveau Roman, comportent des passages non seulement proches de la "langue cible" de l'enseignement, mais aussi révélateurs des civilisations francophones et chargés de significations multiples, y compris sur le plan pédagogique et social, dont la découverte peut développer le plaisir de la lecture. La soixantaine de textes originaux tirés d'œuvres contemporaines que Amr Helmy Ibrahim a annotés pour des élèves qui ont déjà "fait environ 150 heures de français",⁴⁴ n'exigent pas plus d'explications matérielles et linguistiques que la plupart des textes authentiques non-littéraires que l'on peut soumettre à des élèves qui n'ont pas encore terminé le manuel.⁴⁵ On a déjà souligné⁴⁶ l'utilité didactique de la poésie et des aphorismes (maximes, sentences) en tant qu'œuvres intégrales en "petit format". Le succès de certaines poésies de Prévert, d'Eluard et de Desnos a malheureusement occulté dans l'enseignement du français en Allemagne non seulement d'autres textes de ces mêmes auteurs, mais aussi de nombreux autres auteurs accessibles aux élèves sans trop de détours. Même Verlaine et Apollinaire ne se trouvent guère dans les manuels, malgré leur syntaxe parfois simple et leur lexique souvent abordable.⁴⁷ Les professeurs de français allemands et surtout les auteurs de manuels⁴⁸ auraient intérêt à explorer davantage les innombrables moyens d'enseignement disponibles pour l'enseignement de la littérature française dans les pays francophones.⁴⁹

⁴⁴ On renonce à exposer ici les inconvénients d'une telle formule.

⁴⁵ La même chose vaut pour de très nombreux textes dont on peut lire en classe des extraits dans une édition intégrale bon marché évitant aux élèves l'impression fâcheuse de la censure *ad usum Delphini*. *Les petits enfants du siècle* de Christiane Rochefort, *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, certains contes de Guy de Maupassant et quelques textes d'Albert Camus sont ainsi parfois lus en Allemagne à côté du manuel.

⁴⁶ Cf. la fin de l'alinéa 3.1.2.

⁴⁷ La petite anthologie de Lübke (1984) et le texte qui la commente (Lübke: 1987) témoignent dans l'ensemble d'une idée remarquablement juste des possibilités de l'enseignement secondaire allemand. L'anthologie de Pompidou (1961) forme toujours un excellent point de départ pour la recherche de poésies correspondant aux critères développés dans cet article.

⁴⁸ La qualité des textes littéraires (et de leurs illustrations) contenus dans les manuels d'allemand français dépasse actuellement de loin celle des manuels de français allemands.

⁴⁹ La suggestion exprimée dans le texte vise en premier lieu les recueils du genre Lagarde et Michard (Bordas) ou Chassang et Senninger (Hachette) qui, grâce à leur diffusion, sont devenus eux-mêmes des faits de civilisation. Le choix des textes et leur présentation dans *Le trésor des lettres* publié par Pierre Bennezon (Nathan) méritent une recommandation particulière. Les nombreuses collections en format de poche (ou plus réduit) qui présentent un auteur ou une œuvre, proposent des anthologies

6.3 La recommandation d'une certaine préférence pour les œuvres littéraires dont la langue est assez proche de l'usage enseigné aux élèves pour leurs propres énoncés doit être accompagnée d'une mise en garde et d'un mot sur le changement linguistique. En effet, les textes littéraires qui font partie du patrimoine des civilisations francophones ont presque nécessairement un certain âge. Tant qu'ils fournissent une contribution essentielle à la compréhension des francophones, l'enseignement du français langue étrangère n'a pas le droit de les négliger. Même si leur importance relative peut varier selon les publics, le principe vaut pour tous les publics et tous les niveaux de l'enseignement. Encore une fois:⁵⁰ Tant que la morale des Fables de La Fontaine (1621-95) marque l'éducation des jeunes Français, l'enseignement du français langue étrangère ne peut pas contourner ces textes, pas même en alléguant que leur langue trouble l'apprentissage du français actuel. Rien n'empêche de présenter des paraphrases de certaines fables.⁵¹ Au moins une fable originale⁵² reste sans doute néanmoins indispensable. Et que faire alors des indéniables archaïsmes? Une fois de plus, on doit admettre que l'enseignement du français langue étrangère se trouve dans une situation assez avantageuse. De nombreux éléments grammaticaux et lexicaux du français littéraire n'ont guère vieilli depuis le 17^{ème} siècle. Descartes, Corneille, Racine, Molière, Pascal, Bossuet, Fénelon, Madame de Sévigné et La Fontaine ont écrit cent ans avant Goethe. Ils restent lisibles. Leur français est cent fois plus proche de l'usage littéraire actuel que l'allemand de leurs contemporains allemands. La vision panchronique du *Bon usage* de la langue française répandue par la grammaire de Maurice Grevisse et d'autres ouvrages de référence déforme amplement la réalité, mais elle comporte aussi une importante part de vérité. A côté d'un nombre important d'unités et de règles du français classique que le changement linguistique a modifiées, il y a de nombreux usages actuels que l'on peut toujours illustrer à juste titre par des exemples tirés des auteurs du 17^{ème} siècle. A condition de suivre scrupuleusement le principe qui consiste à ne jamais oublier de mettre les élèves en garde contre les moyens d'expression qui s'écartent des unités et des règles recommandées pour les textes qu'ils produisent eux-mêmes,⁵³ même la lecture de textes littéraires vieux de plus de trois cents ans profite au développement de leurs capacités réceptives. Dans le fond, la variation diachronique n'exige pas d'autres mesures didactiques que la variation diastatique. Un professeur qui présente à ses élèves un extrait de *Zazie dans le métro* ou deux alinéas d'un San Antonio doit également faire accompagner ces textes de mises en garde semblables.⁵⁴

thématiques (*La France, Paris, L'enfance, Les saisons ... en poésie*) ou réunissent textes non-littéraires et textes littéraires dans une perspective thématique (*L'Europe, La jeunesse, L'argent, ...*) sont plus actuelles et ne doivent plus être négligées. Les publications du type *Les Annales du bac* sont également utiles aux professeurs de français langue étrangère.

⁵⁰ Voir alinéa 3.1.1.

⁵¹ A condition de ne pas prétendre qu'il s'agit de La Fontaine en français facile.

⁵² Sauf pour ce qui est de l'orthographe.

⁵³ Tous les anciens étudiants de F.A. devraient se souvenir de l'exemple imaginé par Francis Debysier (1971, 11): *Madame Dupont, sur une chaise assise, tenait en ses mains un journal.*

⁵⁴ Pour sensibiliser les élèves à la variation diastatique, rien ne vaut le recours à certains *Exercices de style* de Raymond Queneau (1947, 1992).

7.1 En guise de conclusion, rappelons d'abord les arguments essentiels de cet article. (1) La principale fonction des textes littéraires dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère est de faciliter aux élèves la compréhension des francophones. Le statut exceptionnel de la littérature dans les civilisations francophones interdit de concevoir un cours de français langue étrangère sans composante littéraire, quel que soit le public. L'enseignement doit en plus tenir compte du fait que la plupart des textes littéraires contiennent une abondance d'informations factuelles. Presque tous les textes littéraires français peuvent également remplir certaines fonctions d'un texte documentaire (*Sachtext*).⁵⁵ (2) Les textes littéraires doivent également être étudiés en tant qu'objets esthétiques aptes à faire naître chez les élèves le plaisir de la lecture.⁵⁶ (3) La fonction pédagogique et sociale de l'étude de textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère réside surtout dans l'entraînement à l'effort herméneutique. Les élèves doivent aussi prendre conscience des possibilités d'évasion offertes par la littérature. Proposant des modèles positifs et négatifs de comportements humains, les textes littéraires contribuent presque inévitablement au développement du jugement moral des élèves.⁵⁷ (4) Malgré son utilité pour l'épanouissement des capacités réceptives, l'étude de textes littéraires peut être préjudiciable aux capacités productives des élèves si ces derniers ne sont pas systématiquement avertis des écarts qui peuvent exister entre la langue des textes et l'usage recommandé pour leurs propres énoncés en langue étrangère.⁵⁸

7.2 L'approche décrite dans les pages qui précèdent est nécessairement autonome par rapport à la critique littéraire à proprement parler.⁵⁹ L'apprentissage d'une compétence linguistique essentiellement athématique (Abel : 1997) reste le but primordial de l'enseignement d'une langue étrangère. La place accordée à la littérature doit être justifiée par rapport à ce but. Il convient également de ne pas oublier que les objectifs assignés à l'étude des textes littéraires ne peuvent être atteints que si les élèves rencontrent un nombre suffisamment important de textes non-littéraires. Seule la familiarité avec de tels textes leur permettra d'apprécier le fait littéraire à sa juste valeur. Les arguments exposés dans cet article se veulent généraux. Ils s'appliquent dans l'esprit de l'auteur à tous les publics et à toutes les étapes de l'enseignement, y compris à sa phase initiale. Il est évident que leur application exige une adaptation nuancée aux différents types de cours et aux conditions d'enseignement. On ne conclura pas sans rappeler le fait trivial que, malgré la validité et la fidélité réduites des instruments d'évaluation disponibles, les activités didactiques destinées à juger des résultats de l'enseignement du français langue étrangère ne peuvent pas négliger sa composante littéraire sans la dévaloriser aux yeux des élèves.

⁵⁵ Voir alinéas 3.1.1–3.3.

⁵⁶ Voir alinéas 4.1–4.3.

⁵⁷ Voir alinéas 5.1–5.4.

⁵⁸ Voir alinéas 6.1–6.3.

⁵⁹ La distance et les points communs entre l'exploration scientifique de la littérature et la didactique des textes littéraires en langue étrangère sont particulièrement manifestes dans les trois volumes de Ahrens (1982).

Bibliographie

- Fritz Abel, "Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz", in: Helmut Altenberger (éd.), *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Augsburg 1997, p. 13–45.
- Fritz Abel, "Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland", in: Werner Wiater (éd.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*, Donauwörth 2001, p. 108–121.
- Fritz Abel, Jürgen Lang, *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands*, Tübingen 1984. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 219)
- Fritz Abel, Agnès Abel, "Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule", in: Christine Köppert, Klaus Metzger (éds.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik*, Seelze 2001, p. 269–285.
- Rüdiger Ahrens (éd.), *Shakespeare. Didaktisches Handbuch. Band I – III*, München 1982.
- Wolf-Dietrich Albes, "Der Literaturkanon im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe", in: *Französisch heute* 24 (1993), p. 251–257.
- Werner Arnold (éd.), *Aspects de la littérature française*, Frankfurt a.M. 1979.
- Jean-Paul Barbe, "Du bon usage des cultures étrangères, ou: Pour une maîtrise de l'interculturalité", in: Christine Michler (éd.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*, München 2002, p. 99–111.
- Norbert Becker (éd.), *Fabeln in unserer Zeit – unsere Zeit in Fabeln*, Frankfurt a.M. 1978.
- Norbert Becker (éd.), *Fabeln in unserer Zeit – unsere Zeit in Fabeln*, Lehrerheft, Frankfurt a.M. 1978.
- Pierre Bennezon (éd.), *Collection Pierre Bennezon. Trésor des lettres*, Quatre volumes. Paris 1963–1968.
- Maurice Bruézière, Gaston Mauger (éds.), *Cours de langue et de civilisation françaises. Volume IV: La France et ses écrivains*, Paris 1957.
- Guy Capelle, Janine Capelle, Francis Grand-Clément, Gilbert Quénelle (éds.), *La France en direct. Volume 4: Textes littéraires*, Paris 1972.
- A. Chassang, Ch. Senninger (éds.), *Recueil de textes littéraires français*, Cinq volumes. Paris 1966–1970.
- Francis Debysier, "Introduction", in: André Reboullet (éd.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris 1971, p. 5–22.
- Werner Hertel (éd.), *La civilisation française*, Ausgabe C, Lese- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Teil I *La France et les Français*, Frankfurt a.M. 1978.
- Werner Hertel (éd.), *La civilisation française*, Ausgabe C, Lese- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Teil II *La littérature française*, Frankfurt a.M. 1976.
- Amr Helmy Ibrahim (éd.), *A lire. Auteurs contemporains à lire dans le texte après 150 heures de français*, Paris 1988.
- Eugène Ionesco, *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains. Texte intégral présenté et annoté par Dietmar Fricke et Franz-Rudolf Weller*, Frankfurt a.M. 1985. © Gallimard 1974.
- André Lagarde, Laurent Michard, *Collection A. Lagarde & L. Michard, Textes et littérature*. Six volumes. Paris 1962.
- Eynar Leupold, *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*, Seelze-Velber 2002.
- Diethard Lübke (éd.), *Initiation à la poésie et à la chanson*, Frankfurt a.M. 1984.

- Diethard Lübke, "Gedichte im Französischunterricht", in: *Die Neueren Sprachen* 86 (1987), p. 320–336.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*, Paris 1960.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Collèges. Programmes et instructions*, Paris 1985. (= Livre de poche, N° 6177)
- Karl Ploetz, *Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher. Nebst einem Anhang: Neubearbeitungen und neue Lehrbücher*, 6. Auflage, Berlin 1892.
- Georges Pompidou (éd.), *Anthologie de la poésie française*, Nouvelle édition suivie d'un post-scriptum, Paris 1961.
- Raymond Queneau, *Exercices de style*. Choisis, présentés et annotés par Franz-Rudolf Weller et Marie-José Patrix-Wenger, Frankfurt a.M. 1992. © Gallimard 1947.
- Jean Racine, *Phèdre*, Hrsg. von A. Leonhardi und für die Schule bearbeitet von Hilaire de Vos, Dortmund 1961.
- Dietmar Rieger, "Französische Literatur an der gymnasialen Oberstufe", in: *Französisch heute* 19 (1988), p. 404–416.
- Alain Robbe-Grillet, *Le Rendez-vous*. Texte intégral présenté et annoté par Hans T. Siepe, Frankfurt a.M. 1984. © Editions de Minuit 1981.
- Franz-Rudolf Weller, "Literatur im Französischunterricht heute. Bericht über eine größere Erhebung zum Lektüre-‘Kanon’", in: *Französisch heute* 31 (2000), p. 138–159.
- Harald Weinrich, Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie, in: *Die Neueren Sprachen* 82 (1983), p. 200–216.
- Hermann Wetzel, "Unverzichtbares im Unterricht der französischen Literatur", in: Christine Michler (éd.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*, München 2002, p. 85–97.