

# L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ?

Selon la perspective actionnelle, l'apprenant est assimilé à l'usager de la langue, et les activités d'apprentissage doivent par conséquent être conçues comme des *actions sociales*, réalisées par l'intermédiaire de tâches. Il y a de nombreuses définitions de la *tâche*. Je me référerai ici à celle de la « tâche pédagogique », soit l'accomplissement d'une activité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage. La tâche se définit d'abord par son but : il s'agit de parvenir à un résultat tangible. À l'autre extrémité du processus, il faut planifier les différentes étapes qui permettront d'atteindre cet objectif. Entre les deux se situe bien évidemment la réalisation des sous-tâches marquant chaque étape. Plus la tâche pédagogique est comparable à une tâche de type social, plus l'assimilation postulée de l'apprenant avec l'usager est vérifiée. Puisque nous allons nous pencher sur l'enseignement de la littérature, il s'agira ici de nous demander en quoi la lecture en classe (ou pour la classe) ressemble à la lecture hors de la classe, autrement dit « dans le monde ».

Deux éléments de l'histoire de la didactique sont bien connus :

- le rapport classe-monde est une des préoccupations explicites de toutes les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères depuis plus d'un siècle, et ce qui les distingue est, entre autres choses, la façon dont elles conçoivent ce rapport ;
- si les méthodologies se succèdent, les nouvelles gardent toujours, peu ou prou, la trace des anciennes. En d'autres termes, on sait quand naît une méthodologie, mais jamais quand meurent les précédentes. Gallisson qualifie cette observation de phénomène de « sédimentation ».

Un article de C. Puren nous présente une réflexion stimulante [1]. L'auteur y relève que l'activité scolaire privilégiée pour l'enseignement de la littérature est « l'explication de texte ». Cette activité trouve son origine dans la Méthode Active, qui remonte aux années 20. Après la parenthèse de la Méthode Directe du début du siècle, il s'agissait de réhabiliter la lecture littéraire, mais en donnant à l'élève une place de « lecteur actif » au lieu de le cantonner dans l'acceptation passive de la lecture « officielle » du maître. On voulait que l'élève lise effectivement, qu'il montre ce qu'il lisait et comment il le lisait. L'objectif de cette méthode est de bien éduquer les futurs citoyens. Ainsi, l'école forme à la lecture sociale, et l'élève lira plus tard comme l'école lui a appris à le faire. Même si l'arrêt de mort de la MA a été signé au début des années 60, il me semble qu'une telle pratique perdure, conformément au second rappel historique présenté ci-dessus.

Après la parenthèse « alittéraire » des méthodes audiovisuelles et structuroglobales (parenthèse évidemment non strictement fermée), l'approche communicative a, quoi qu'en disent certains, réouvert la porte de la classe à la lecture du livre, si ce n'est à la littérature. Un grand nombre d'activités de langue s'organisent alors autour du principe phare de cette approche : la simulation. Le monde est reproduit en classe « pour faire semblant ». L'apprenant, au cours d'activités de lecture ou touchant la lecture, est invité à se mettre dans la peau d'un citoyen-lecteur bien éduqué. Le futur lecteur lit comme il voit lire et parle de littérature comme il le voit faire à la télévision. En synthétisant les deux façons de lire et de faire lire que nous venons de voir, nous pouvons poser que :

- par la Méthode Active, on lira dans le monde comme on a lu en classe ;
- grâce à l'approche communicative, on lit en classe comme on lit dans le monde.

Au premier regard, cela peut paraître conforme à ce que prône la perspective actionnelle, puisque les activités découlant de ces derniers semblent bien se présenter comme des actions sociales. Je ne citerai pas ici d'exemples d'activités, actuellement utilisées en classe de langue, qui correspondent à l'un ou à l'autre de ces deux paradigmes. Cependant, je les refuserais comme « tâches pédagogiques ». En effet, celles-ci se définissent prioritairement par leurs buts. L'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, prend part à la planification de la tâche et il sait pourquoi il va l'accomplir. Or l'élève qui « explique » un passage à un expert ayant beaucoup mieux étudié et compris ce texte que lui ne peut parvenir à un but social. De même, l'apprenant qui feint d'être partie prenante d'un débat sur un texte en tant que critique professionnel est conscient qu'il n'a pas les qualifications qu'il faut pour remplir ce rôle. En revanche, si les buts de la lecture littéraire sont l'enrichissement personnel, l'ouverture sur les autres cultures, la découverte du monde de l'auteur, alors l'activité de l'apprenant-usager, au cours du processus d'accomplissement de la « tâche pédagogique », est conçue (et perçue) comme un apprentissage visant ces objectifs, et l'usager-apprenant lira en effectuant une « action sociale », y compris dans le contexte scolaire. À mes yeux en effet, une des caractéristiques essentielles de la perspective actionnelle, en rupture sur ce point avec l'approche communicative, est que le contexte didactique n'est pas nié.

La simulation n'est pas pour autant obligatoirement abandonnée : on peut simuler des actions sociales littéraires bien connues, comme la mise en scène de petites représentations, l'écriture d'une quatrième de couverture, la rédaction de fiches de lecture, etc. Chacune de ces activités peut déboucher sur une réalisation plus ou moins ancrée dans la réalité, et la prise en compte du contexte didactique permet d'organiser des activités s'appuyant sur la stimulation. L'apprenant agit sur le plan social, mais en classe, dans la « société » de la classe, de l'institution, de l'environnement scolaire. Il s'inscrit ainsi explicitement dans sa situation réelle, condition de la prise en charge de son apprentissage par lui-même et, donc, de son autonomisation. Cette conception entraîne, me semble-t-il, deux conséquences :

- la réhabilitation des savoirs déclaratifs (connaissances en histoire littéraire, par exemple) ;
- la redéfinition des rôles des enseignants et des apprenants. Sans même parler de la mise sur pied de petits spectacles, les fiches de lecture peuvent être exploitées, échangées entre classes, mises sur des sites Internet, etc. La stimulation, voire l'émulation, naît alors de la fierté qu'éprouve l'élève en voyant que la fiche rédigée par un camarade se distingue par la qualité du compte rendu et par la force des arguments. Ce qui émerge ici, c'est la classe comme lieu social. La prise en considération de la situation didactique débouche ainsi sur une nouvelle conception du rapport classe-monde : au lieu de s'ingénier à représenter le monde de manière fictive dans la classe ou à sortir la classe dans le monde, on s'arrange pour que celle-ci fasse désormais partie du monde. Nous allons en voir un dernier exemple, particulièrement convaincant à mes yeux : celui de la lecture collaborative.

**Buts de la tâche** Donner accès au contenu d'un livre à tout le groupe-classe. Faire une lecture attentive de quelques pages de ce livre.

**Planification et étapes** 1. Compréhension écrite (1) : le texte, court (environ 50 pages), est lu dans son entier, rapidement, sans approfondissement. C'est la « lecture informative rapide » que mentionne le CECR. 2. Compréhension écrite (2) : le groupe est divisé en 10 sous-groupes, chacun de ces derniers assumant la lecture approfondie, l'analyse et l'interprétation de cinq pages. 3. Interaction : les sous-groupes préparent, en discutant entre eux et avec l'enseignant, un exposé sur leurs cinq pages. 4. Production orale : les exposés sont présentés dans l'ordre du texte, et le contenu est commenté. 5. Production écrite : chaque sous-groupe fournit un petit texte correspondant à son exposé. Le travail est soumis à l'enseignant, qui l'amende, puis qui réunit l'ensemble des textes. 6. Compréhension orale et production écrite : les apprenants prennent des notes au cours de chaque exposé. 7. Compréhension écrite (3) : l'ensemble des textes des sous-groupes est distribué à tous les élèves. Il constitue dès lors un

document de travail.

**Atteinte des objectifs** Adaptation et pratique de trois modes de lecture (rapide, attentive et informative). Analyse et discussion de l'interprétation (« explication de texte actionnelle »). Compréhension de la thématique littéraire globale.

Ce genre d'activité est un exemple de l'enseignement de la littérature dans la perspective actionnelle. Il ne s'agit pas de l'activité-type (avec un grand A), mais simplement d'une idée. Le champ, vaste, est encore à défricher et à labourer. Voilà une nouvelle stimulation !

**/ JEAN-MARC LUSCHER**  
**UNIVERSITÉ DE GENÈVE (SUISSE)**

[1] « Explication de texte et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », site Internet de l'APLV, 2006, [www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id\\_article=389](http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=389). Petit mais dense, comme toujours avec Puren.