

La lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère au niveau avancé

Préliminaires à une étude de cas

Rosanna Margonis-Pasinetti | Lausanne

L'annosa questione della lettura del testo letterario in classe di lingua straniera rimane al centro dei dibattiti e delle riflessioni sull'insegnamento delle lingue; gli addetti ai lavori si occupano di volta in volta della definizione del testo letterario, della scelta dei testi da proporre agli allievi oppure degli approcci d'insegnamento-apprendimento che ne permettono la lettura e la comprensione. Le riflessioni proposte da questo contributo costituiscono le considerazioni che precedono una ricerca sulla lettura di passaggi di testi letterari canonici, appartenenti al patrimonio letterario italiano, in classe d'italiano lingua straniera per allievi di livello avanzato.

1. Préambule

Sur la mer parfois calme, à d'autres moments quelque peu houleuse de l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues, le bateau baptisé génériquement «texte littéraire» suit sa route, connaissant des fortunes fort diverses. Tour à tour incarnation ultime de la Culture, exemple divin à imiter sans réserves, texte-prétexte à utiliser pour de «basses besognes» linguistiques ou élément purement décoratif au sein d'une unité didactique visant l'équilibre entre structuration et expression, ce qu'on peut dire de lui c'est qu'il fait naître la discussion, voire la controverse.

Auteurs* et critiques, pédagogues et enseignantes, journalistes et quidams sont les protagonistes d'interminables joutes oratoires visant à répondre ne fut-ce qu'à la question première, à savoir «Qu'est-ce que la littérature?», que Sartre notamment se posait déjà en 1947 et qui n'a toujours pas trouvé de réponse. Voulant atteindre un degré supérieur de complexité dans le questionnement nous pouvons enrichir le débat par d'autres interrogations, encore plus complexes parce que liés à la transmission aux jeunes générations de ce que nous pouvons nommer le «patrimoine littéraire»: «À quels auteurs et à quels textes donner droit de cité en littérature?», «À quels auteurs et à quels textes ouvrir les portes de nos écoles?», «Quelles lectures proposer aux jeunes lectrices et élèves?», «À quoi sert la littérature en milieu éducatif?».

En ce qui nous concerne et par notre appartenance au monde circonscrit de la didactique des langues et cultures étrangères, nous ne pouvons que poursuivre ledit questionnement par un problème éminemment pragmatique, celui du «comment». Par ailleurs ce positionnement dans la pratique ne peut faire l'économie de la prise en compte du cadre défini à l'heure actuelle tant par la recherche que par la mise en place d'une politique linguistique européenne si ce n'est mondiale, situation résumée ainsi par le Cadre européen de référence pour les 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.» (CECR, 2000: 15).

Dans le cas qui nous concerne, et y compris pour la lecture du texte littéraire, l'apprenante bénéficiera d'une démarche d'enseignement si cette dernière est conçue dans une perspective actionnelle, intégrant tant la visée communicative que la dimension culturelle et donnant aux contenus la place qui leur revient. Soucieuse de mettre en œuvre des démarches d'enseignement qui relèvent ce triple défi, nous nous demandons par conséquent: «Comment faire en sorte que les élèves lisent et comprennent un texte littéraire de façon autonome, en mobilisant leurs connaissances générales et linguistiques et leurs compétences stratégiques et langagières?».

Dans le cheminement qui nous conduit vers la définition de l'objet autour duquel construire notre recherche, nous avons été amenées à porter notre attention sur un cas précis de lecture littéraire à l'école, que nous désirons étudier d'une

part à cause de sa proximité avec nos centres d'intérêt personnels et professionnels, d'autre part eu égard à la place qu'il occupe dans les réflexions des enseignantes que nous côtoyons quotidiennement: la lecture d'extraits de textes littéraires canoniques et patrimoniaux en classe d'italien langue étrangère de niveau avancé.

Les réflexions dont nous faisons ici état constituent les préliminaires à cette étude de cas. Nous nous penchons en particulier sur le contexte d'enseignement, le choix des textes à proposer aux élèves et les démarches d'enseignement-apprentissage pour en aborder la lecture et la compréhension.

2. Contextualisation de l'étude de cas

Bien avant de faire l'objet de tentatives politiques de valorisation plus ou moins vaines, l'italien, troisième langue nationale, a fait l'objet d'une tradition d'enseignement dans le Canton de Vaud pendant plusieurs décennies, tant au Secondaire 1 qu'au Secondaire 2, à l'École de maturité comme à l'École de culture générale. Proposé comme discipline optionnelle, l'italien a toujours été choisi par un nombre conséquent d'élèves, nombre resté stable au cours des années. Les effectifs des classes ont toujours représenté un mélange équilibré: d'une part des élèves aimant l'italien grâce à l'attrait exercé par l'Italie (et la Suisse italienne) comme régions qu'on aime visiter et dont on apprécie la culture au sens de «vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances, comportements, langage du corps, savoir-vivre, comportements rituels.» (CECR, p.82-84); d'autre part des élèves représentant la 3^e ou 4^e génération de familles issues de la migration italienne des années 60-70, familles au sein desquelles on conserve la pratique de la langue

comme élément de cohésion familiale tant en Suisse qu'avec la famille restée en Italie.

Si nous nous penchons sur la situation actuelle, au Secondaire 1, le programme d'italien prévoit l'étude de cette langue sur 3 ans à 4 périodes hebdomadaires et amène les élèves du niveau élémentaire au niveau intermédiaire (B1). De son côté le gymnase permet aux élèves d'étudier l'italien tant à l'École de maturité qu'à l'École de culture générale en empruntant au choix deux chemins: la poursuite de l'étude commencée au Secondaire 1 ou le début de l'apprentissage de l'italien choisi comme deuxième langue nationale à la place de l'allemand. Selon le cas de figure les élèves atteignent respectivement le niveau B2 et le niveau B1.

En ce qui nous concerne, nous entendons prendre en compte essentiellement le cheminement qui permet de poursuivre l'apprentissage commencé au Secondaire 1, en choisissant pour la maturité trois ans d'option spécifique à 4-5 périodes hebdomadaires. Le parcours, conçu à l'origine pour préparer des études universitaires en italien, amène les élèves à un niveau avancé de maîtrise de la langue (B2-C1). Du

point de vue linguistique ces élèves développent un vocabulaire riche et bien maîtrisé et possèdent un panorama complet des points grammaticaux constituant une langue bien structurée. En ce qui concerne la compétence de communication, elles bénéficient du développement harmonieux des cinq activités langagières (écouter et comprendre, lire et comprendre, s'exprimer seul en continu, participer à une conversation, écrire), avec en particulier une capacité importante au niveau de la compréhension, à laquelle n'est pas étrangère la contiguïté de l'italien avec la langue de scolarisation, ce qui favorise l'intercompréhension dès le début de l'apprentissage. Tout au long des six années d'études l'approche d'enseignement/apprentissage mise en œuvre est majoritairement de type actionnel, bien que ci et là persiste l'apparition de démarches d'enseignement proches de la grammaire-traduction, induites essentiellement par le souci somme toute louable de la qualité de la langue apprise.



Dante, Divina Commedia, Inferno Canto V, illustrazione di Gustave Doré.

À ce stade il est légitime de se demander: et la littérature dans tout cela? Au niveau élémentaire, par le biais notamment des moyens d'enseignement employés, des extraits de textes littéraires sont proposés aux apprenantes comme supports pour des activités de compréhension et de travail sur la langue, suscitant auprès des «puristes» quelques réticences et doutes quant à la dénaturation de grands textes, émiettés et jouant le rôle de textes-prétexte à des fins que nous ne pouvons de toute évidence pas qualifier de littéraires.

Au niveau intermédiaire, la pratique la plus courante de traitement du texte littéraire est celle de la lecture cursive (ou suivie); le choix des textes se porte alors sur des ouvrages rédigés à l'intention de ce type d'apprenantes, sur des textes appartenant au patrimoine littéraire mais proposés en version simplifiée ou alors sur des romans contemporains choisis par les enseignantes, parfois en accord avec les apprenantes. L'approche dominante est alors celle qui caractérise ce type de lecture: partage de l'œuvre en parties correspondant à des phases de lecture souvent individuelles et accomplies à domicile, questionnaires, activités liées à la lecture par des rapprochements le plus souvent thématiques (visionnement de films).

Comme précisé plus haut, c'est le niveau avancé qui a retenu notre attention eu égard à l'apparition dans les programmes d'extraits de textes que nous pouvons qualifier de «canoniques» et qui engendrent des difficultés de lecture et de compréhension intimement liées à leur éloignement temporel et à la langue dans laquelle ils ont été originellement rédigés. Habitues à travailler sur et par une langue qui même dans son emploi littéraire conserve des caractéristiques correspondant en large mesure à la langue dite «standard», véhiculée tant par les moyens d'enseignement que par l'usage courant et quotidien, les élèves se trouvent alors progressivement confrontées à des ouvrages aux caractéristiques linguistiques quasi totalement autres et à des contenus rendus difficilement abordables par leur éloignement sur l'axe du temps.

En effet, si nous nous référons au plan d'études actuellement en vigueur pour l'École de maturité en ce qui concerne l'enseignement de l'italien comme option spécifique, nous constatons que celui-ci préconise du côté des savoirs:

- 1^{er} année: lecture de textes littéraires contemporains (des XX^e et XXI^e siècles essentiellement);
- 2^e année: lecture de textes littéraires allant du XVIII^e au XXI^e: approche du langage poétique, théâtral et cinématographique à travers quelques auteurs significatifs de la littérature italienne; il est recommandé une première approche, dès la fin de la 2^e année, d'une grande œuvre classique: Boccaccio, *Decameron*;
- 3^e année: lecture de textes littéraires de diverses époques à situer dans leur contexte historique, social et artistique; il est recommandé d'aborder l'étude de la *Divina Commedia* de Dante Alighieri. (Canton de Vaud, 2012, 47-50)

Si nous nous penchons à présent sur les savoir-faire, nous pouvons y lire:

- 1^{er} année: comprendre les points significatifs d'une œuvre;
- 2^e année: lire et commenter les œuvres littéraires étudiées en classe; mobiliser ses connaissances culturelles pour comprendre et expliquer un texte;

- 3^e année: lire, comprendre et commenter des textes factuels ou littéraires longs et complexes, en apprécier les différences de style afin d'approfondir ses connaissances socio-culturelles. (Canton de Vaud, 2012, 47-50)

Même si nous admettons que ce n'est pas le propre des plans d'études que de s'étendre sur les versants didactiques d'un programme d'enseignement, nous ne pouvons faire abstraction de deux interrogations qui se font jour à la lecture de ce qui précède: qu'est-ce qui a présidé aux choix ainsi exposés? Quelle démarche d'enseignement/apprentissage peut raisonnablement faire espérer dans le développement de pareils savoir-faire?

3. La littérature dans l'enseignement de l'italien: un objet sous triple influence.

Avant de nous pencher sur les éléments qui déterminent de près ou de loin le choix des textes proposés par les plans d'études mais également des extraits désignés par les enseignantes, il nous semble important de prendre en compte les influences auxquelles est soumise l'intégration de la littérature dans les cours d'italien de nos écoles. A la fois initiatrice et garante de la démarche d'enseignement qui mettra en contact l'élève avec les textes lus en classe, l'enseignante, locutrice native ou non, est elle-même le produit d'une formation académique littéraire, accomplie en Suisse ou en Italie, qui véhicule une conception prédéfinie de l'approche de la lecture du texte littéraire. Cette même formation académique est caractérisée par la pérennisation d'un canon littéraire étudié essentiellement d'un point de vue analytique, tributaire à son tour d'une tradition affirmée de lecture critique, doublement ancrée dans les programmes du lycée italien pour l'enseignement de l'italien en tant que langue première et dans ces monuments parmi les supports didactiques que sont les anthologies.

Dès qu'il s'agira de mettre en œuvre un plan d'études tel que celui vu précédemment, l'enseignante d'italien aura naturellement recours à ce qui lui a été transmis, mais en tant qu'enseignante de langue étrangère elle se retrouvera également au centre du mouvement actuel de l'enseignement des langues étrangères, placé depuis plus de dix ans sous l'égide du Cadre européen. Si nous

Il importe en effet de ne pas sous-estimer la richesse de contenus et de «possibles de la langue» à laquelle on accède par la lecture d'un texte littéraire [...].

pouvons déplorer que ce dernier adopte un positionnement quelque peu superficiel à propos de la lecture du texte littéraire, nous devons néanmoins admettre qu'il formate l'enseignement des langues en préconisant une approche par activités langagières placée dans une perspective actionnelle. L'enseignante se trouve ainsi prise entre une tradition à perpétuer et un cadrage de l'enseignement des langues étrangères dont l'italien enseigné au niveau avancé ne peut se dédouaner.

Le troisième pôle d'influence est représenté par ailleurs par l'enseignement de la littérature mis en œuvre en langue de scolarisation. A la fois langue à part parce que définie comme «première», langues parmi les langues et langue cousine de l'italien, le français instaure, mieux est supposé instaurer, un processus de lecture du texte littéraire dont élèves et enseignantes peuvent se réclamer, sans vraiment en maîtriser les tenants et les aboutissants, compte tenu du fait que le plan d'études du français n'est guère plus explicite que celui des langues étrangères. Par conséquent, l'appel qu'on peut faire aux connaissances et aux compétences développées par les élèves en étudiant le français ne peut que s'opérer au cas par cas.

4. La question du choix des textes patrimoniaux: le phénomène de «canonisation généralisée»

Nous avons déjà évoqué le fait que le Cadre européen ne consacre pas un traitement particulier au texte littéraire, notamment par le biais de descripteurs spécifiques. Il se contente d'en parler au chapitre 4.3.5 (Utilisation esthétique ou poétique de la langue) en ces termes: «Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de

nombreuses sections du *Cadre de référence* sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.» Par la suite le texte littéraire apparaîtra comme un texte parmi les textes.

Par ailleurs, la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe intègre la question de l'enseignement de la littérature dans la liste des objets à étudier, notamment dans le cadre de ses séries d'études sur les langues de scolarisation et par les travaux d'Irene Pieper et de Mike Fleming. Dans un texte publié en 2007, ce dernier se penche sur le concept de «canon littéraire» et en relève l'importance récurrente dans les discussions relatives aux choix des textes à intégrer dans les programmes d'enseignement des langues. Il opère et discute en particulier une distinction qui prend tout son sens à propos de l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement de l'italien dont nous nous occupons: «Dans un contexte éducatif, ce concept [canon littéraire] se rapporte généralement à la spécification des textes littéraires à inscrire au programme dans les établissements scolaires ou les universités. Il convient de distinguer les canons officiels, imposés au niveau national ou local par des documents relatifs au curriculum, et les canons *de facto*, qui résultent de la pratique et qui n'ont pas forcément de statut officiel.» Plus loin il relève également le fait que «en réalité, les canons officiels et *de facto* ne diffèrent pas tant qu'il y paraît»; le constat que nous pouvons émettre quant à la question qui nous occupe va dans ce même sens: programme officiel et volonté des enseignantes s'accordent pour dire l'importance de lire *Boccaccio* et *Dante* au niveau avancé de l'apprentissage de l'italien pourtant appris comme langue étrangère.

Dans le contexte éducatif italien et italoophone (Suisse italienne) dont nous avons déjà évoqué l'empreinte traditionaliste, un certain nombre de théoriciennes et professeures universitaires consacrent également une partie de leurs travaux au concept de canon littéraire; parmi eux émerge Romano Luperini (2000, 2006) qui dans ses études sur l'enseignement de la littérature en langue première sonde avec minutie tous les aspects de cette didactique, en relevant en particulier la nécessité de ne pas canoniser à outrance, en figeant à l'extrême le choix des textes, les «commentaires autorisés» et la lecture qu'il faut en faire à l'école. Il met notamment en évidence la question incontournable de l'équilibre à trouver entre texte, lecture et lectrice dans la démarche d'enseignement autour du texte canonique; selon lui, l'erreur à éviter est justement celle d'un choix tranché entre tradition immuable – le texte et son appareil critique sont au centre, à regarder sans y toucher – et modernisme excessif – le texte nu est donné en pâture à l'apprenante lectrice qui en fait et en dit ce qu'elle veut.

Inciter l'apprenante à s'approcher des textes canoniques et lui donner les moyens pour les lire, les comprendre et les interpréter est une affaire de mise en œuvre d'une démarche d'enseignement – dont la garante est l'enseignante – qui doit viser une forme de médiation, en fai-

sant précéder l'interprétation par un commentaire paraphrastique:

«Per almeno i tre quarti della popolazione studentesca del triennio, la lettura materiale del testo (soprattutto se poetico, ma in buona misura anche narrativo) è ormai uno scoglio insuperabile. Fra il letterario scritto e il linguaggio di oggi si è approfondita una frattura che solo il commento testuale può in parte colmare. Certo è del tutto sbagliato sommergere il testo di una infinità di note, di analisi tecniche e stilistiche, che sortiscono solo l'effetto di appesantire l'apprendimento. Ma la mediazione del commento, magari ridotto all'essenzialità di una parafrasi, è indispensabile.» (Luperini, 2006:125)

5. La question de la démarche d'enseignement et de l'apprentissage effectif

Les propos qui précèdent nous ramènent au cœur de la question de l'approche didactique: la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement qui permet aux élèves de faire et par ce faire d'apprendre. S'agissant de la lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère, cet aspect est d'une part sujet de réflexion pour les chercheuses en didactique et d'autre part souci constant pour les enseignantes, qui souhaitent donner la place qui lui revient à la lecture du texte littéraire, en mettant en œuvre une approche d'enseignement actuelle sans renier pour autant des ambitions et des valeurs unanimement respectées.

«Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.» (CECR, chapitre 2.1)

Les mots magiques sont prononcés et sembleraient apporter la réponse au questionnement évoqué précédemment. Ceci dit et compte tenu de la difficulté déjà évoquée de permettre à l'élève de lire et comprendre un texte canonique, il ne s'agira pas simplement de se contenter de prôner une approche par les tâches dans une perspective actionnelle, mais bel et bien de redéfinir les contours de cette approche en relation avec le type de lecture/compréhension que l'intégration des textes canoniques dans l'enseignement d'une langue étrangère nécessite.

Ces contours à tracer devront comporter, entre autres, la définition du type de tâche à donner à accomplir aux lectrices et celle des compétences, des stratégies et des ressources attendues au moment où nous postulons que ces mêmes lectrices seront en mesure de les mobiliser. La question de la provenance de ces compétences et de ces ressources sera en particulier à mettre en lien avec les possibilités effectives de transfert et du lieu de départ de ce transfert; en prenant en compte l'aspect éminemment lacunaire des plans d'études, sera-t-il possible de parier sur un transfert depuis la langue de scolarisation, voire depuis les autres langues étrangères? Sera-t-il plutôt nécessaire de planifier la fixation de ces compétences et de ces ressources tout au long de l'apprentissage de l'italien et d'en assurer un «transfert vertical» au moment voulu?

Un véritable travail de développement de l'activité de compréhension de l'écrit, mis en place depuis de début de l'apprentissage et placé sous le signe de la progression des savoir-faire, rendra-t-il possible le «saut périlleux» que comporte le passage du lire et comprendre au lire, commenter, comprendre et interpréter le texte canonique (par la force des choses abordé, qui plus est, par le biais d'extraits)?

Concrètement, si l'enseignante d'italien a véritablement la certitude que ses élèves ont déjà lu et travaillé en français le récit de voyage et que ce travail leur a fourni un certain nombre de connaissances quant aux caractéristiques de ce récit, pourra-t-elle leur proposer la lecture d'un extrait de «Il Milione» de Marco Polo en misant sur leurs connaissances préalables?

Ou au contraire devra-t-elle développer la planification à long terme de son enseignement au point de prévoir en deuxième année la lecture de récits de voyage italiens contemporains afin de s'assurer de la mise en place des points d'appui indispensables à l'approche des textes de Marco Polo en troisième année?

Notre expérience de l'enseignement nous amène à croire que la simple invitation adressée aux élèves pour qu'elles convoquent les connaissances déjà acquises ne suffira pas; il s'agira fort probablement de construire des séquences d'enseignement qui, s'inspirant d'une progression en spirale, fourniront explicitement aux élèves les éléments nécessaires à la convocation des savoirs et des savoir-faire et à leur application. Si nous reprenons l'exemple du récit de voyage, un extrait d'un récit contemporain présentant des ressemblances de forme ou de contenu avec l'extrait de Marco Polo sera re-proposé aux élèves, qui seront mises en activité pour en re-dégager des caractéristiques et des informations susceptibles de les aider à lire le texte ancien.

6. La question des contenus et de l'intégration de la dimension (inter)culturelle

Évoquer l'éloignement qui sépare les grands classiques de notre réalité de l'enseignement au quotidien du point de vue de la langue ne suffit pas à en donner la véritable ampleur. Il est également indispensable de se pencher sur les contenus de ces textes et sur leur portée culturelle.

Surfant sur la vague de la mise en activité des élèves sur la base de «documents authentiques», nous avons vite fait de classer les textes littéraires parmi ces derniers. Maddalena De Carlo dans son ouvrage consacré à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en arrive même à définir le texte littéraire comme «document authentique par excellence» et «lieu emblématique

de l'interculturel» (De Carlo, 1998). Il importe en effet de ne pas sous-estimer la richesse de contenus et de «possibles de la langue» à laquelle on accède par la lecture d'un texte littéraire; l'universalité d'une grande partie de ces contenus semble par ailleurs permettre l'existence d'une des formes du va-et-vient interculturel faisant désormais partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère qui englobe toutes les dimensions de la maîtrise: connaissances linguistiques, compétences langagières, attitudes et aptitudes communicatives et (inter)culturelles.

Pourtant lorsque nous appliquons ces constats au texte canonique, plus encore à l'incontournable nécessité de l'aborder par l'extrait, nous nous confrontons immédiatement aux mêmes obstacles déjà évoqués: comment surmonter l'éloignement temporel et partant thématique et référentiel qui sépare le texte de ses lectrices? Nous connaissons déjà le degré de difficulté qui caractérise la création de tâches qui mettent les élèves en situation de véritable prise de conscience et posture interculturelle; la difficulté ne fait que croître à mesure que le document choisi comme support à ce type de tâche s'éloigne de la lectrice qui s'en approche. Si le préfixe *inter-*laisse entendre un échange, une articulation entre le connu et l'inconnu, entre le «déjà appris» et le «à apprendre», il faudrait que l'élève qui aborde la lecture/compréhension d'un texte canonique italien puisse le mettre en résonance avec une lecture similaire accomplie dans une autre langue, fort probablement la langue de scolarisation. Nous avons déjà constaté qu'il est difficile de mesurer effectivement ce «déjà là» eu égard au fait que les plans d'études se limitent à des considérations générales.

Les contours réels de ce «déjà là» ne peuvent donc être tracés qu'avec le concours de l'élève elle-même et la sollicitation à faire appel à cette information doit être explicitement conte-

nue dans la tâche que l'élève doit accomplir. Reste à savoir s'il est possible de créer une tâche de lecture/compréhension d'un extrait de texte canonique autosuffisante en termes d'indications qui permettent à l'élève de convoquer tous les savoirs et les savoir-faire nécessaires.

Si pour Maddalena De Carlo le texte littéraire peut être le lieu de tous les possibles interculturels, nous en arrivons à admettre que l'extrait d'un texte littéraire canonique non contemporain est le lieu de tous les défis didactiques; la question de départ revient au moment de conclure sous une forme encore plus complexe: «Comment faire en sorte que les élèves lisent et comprennent un extrait d'un texte littéraire canonique non contemporain de façon autonome, en mobilisant leurs connaissances générales et linguistiques et leurs compétences stratégiques et langagières?».

7. Conclusions

Les réflexions que nous venons de mener posent de toute évidence plus de questions qu'elles ne donnent de réponses: dans un jeu de miroirs digne du tunnel déformant des parcs d'attractions, une question en engendre une autre, tant le domaine de l'enseignement des langues étrangères est complexe et multidimensionnel, en particulier lorsqu'il s'agit de la lecture du texte littéraire; nous passons ainsi du «quoi» au «pourquoi», pour aboutir au «comment» et à la question de savoir de quelle façon ce «comment» amènent les élèves à des contenus et des techniques.

Nous postulons qu'un embryon de solution pourra surgir d'une nouvelle définition de tâches de lecture à accomplir dans un contexte donné, savamment composé par la fusion de toutes les influences auxquelles est soumise l'intégration de la lecture du texte littéraire canonique dans l'enseignement de l'italien en tant que langue étrangère au niveau avancé. L'issue de nos tentatives de mise en œuvre confirmera ou infirmera ce postulat.

Note

* Pour faciliter la lecture du document, le féminin générique est utilisé pour désigner les deux sexes, excepté pour les citations.

Bibliographie

- Canton de Vaud (2012). *Plan d'études de l'école de maturité*. Direction générale de l'enseignement postobligatoire. Lausanne.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*, Didactique des langues étrangères, Paris: CLE International.
- Fleming M. (2007). *Canons littéraires: implications pour l'enseignement de la langue comme discipline*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr)
- Luperini, R. (2006). *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2000). *Il canone del Novecento e le istituzioni educative*. (www.unisi.it/ricerca)
- Pieper, I. (2006). *L'enseignement de la littérature*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr)
- Pieper, I. (2007). *Texte, littérature et Bildung*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr)

Rosanna Margonis-Pasinetti

est responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques des langues et cultures» de la Haute école pédagogique du Canton de Vaud. Professeure formatrice en didactique des langues étrangères, elle est plus particulièrement en charge de la formation des enseignant-e-s d'italien. Parallèlement, à l'Université de Lausanne, elle prépare une thèse de doctorat sur la lecture du texte littéraire en classe de langue étrangère au niveau avancé. Ses domaines d'intérêt et de recherche concernent la perspective actionnelle et la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, ainsi que les démarches et les instruments de politique linguistique en Suisse et en Europe.