



HAL
open science

Grammaire et littérature dans les manuels de FLE : la méthode traditionnelle revisitée

Estelle Riquois

► **To cite this version:**

Estelle Riquois. Grammaire et littérature dans les manuels de FLE : la méthode traditionnelle revisitée. Colloque SIHFLES Grammaire et enseignement du FLE et FLS (permanences et ruptures, du XVe au milieu du XXe siècle), SIHFLES; Université de Catania; Faculté de langues et littératures étrangères de Raguse, Jun 2012, Raguse, Italie. hal-03137712

HAL Id: hal-03137712

<https://hal.science/hal-03137712v1>

Submitted on 25 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Grammaire et littérature dans les manuels de FLE : la méthode traditionnelle revisitée

E. Riquois

(Université Sorbonne Paris Descartes, laboratoire EDA)

Introduction

Du 16^e au 19^e siècle, l'enseignement du français langue étrangère a connu une période relativement stable du point de vue méthodologique. Il était appris différemment selon les lieux considérés, plusieurs méthodes étaient employées, mais il n'en demeurait pas moins que les successions relativement rapides de méthodologies qui ont eu lieu pendant le 20^e siècle n'avaient pas encore cours.

Dans ce cadre, l'enseignement de la grammaire pouvait se faire selon plusieurs modalités, et notamment en s'appuyant sur les textes littéraires, ce qui va nous intéresser plus particulièrement. Cette association entre grammaire et texte littéraire n'était pas nouvelle au 16^e siècle dans l'enseignement des langues, et on l'observe encore dans de nombreuses classes actuellement. Elle correspondait néanmoins à cette époque à une conception très particulière de l'apprentissage d'une langue, de l'utilité de cette langue et du statut de ce support pédagogique particulier qu'est le texte littéraire qui a évidemment beaucoup évolué dans la classe de français langue étrangère comme en dehors de celle-ci.

Comme nous allons le voir, le support d'apprentissage avait alors autant d'importance que la discipline abordée, et la nécessité de pouvoir communiquer n'était pas encore une priorité pour les apprenants. Quand elle l'est devenu à la fin du 19^e siècle, la remise en question des modalités d'apprentissage a aussi touché le texte littéraire dont le statut a beaucoup changé en un siècle, tout en évoluant relativement peu dans les pratiques des enseignants.

Face à cette permanence de pratique de près de 4 siècles, puis à l'impermanence de l'exploitation pédagogique du texte littéraire que l'on observe au 20^e siècle, face également au lien très fort qui s'est tissé entre l'enseignement de la grammaire française et le support pédagogique qu'est devenu l'extrait littéraire, il semble intéressant d'observer et d'analyser les différentes modalités d'association entre la littérature et la grammaire dans l'histoire des méthodologies du FLE. Plusieurs questions se posent en effet. Pourquoi cette association entre la grammaire et la littérature est-elle si durable ? Comment se fait-elle ? Quelles sont ses origines, ses implications pratiques et ses objectifs pédagogiques ? Et pour faire un parallèle avec l'actualité de l'enseignement apprentissage du FLE : perdure-t-elle et comment ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous allons aborder dans un premier temps l'aspect historique et descriptif de ces questions, en définissant les modalités de l'enseignement de la grammaire par le texte littéraire du 16^e au 19^e siècle. Nous aborderons ensuite le tournant de la seconde moitié du 19^e siècle, période d'intenses changements qui se sont répercutés sur l'enseignement du français. Nous terminerons enfin en évoquant les pratiques actuelles que l'on peut observer dans les manuels en les mettant en relation avec ces pratiques historiques.

1. Grammaire et littérature en FLE : une longue histoire

L'association de la grammaire et de la littérature dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ne date pas de l'apparition de l'enseignement du français aux allophones. Elle trouve son origine dans la tradition de l'enseignement des langues classiques, pour lesquelles il était d'usage de s'appuyer justement sur les textes des « Classiques », terme entendu dans son sens premier désignant les auteurs grecs et romains, désignés ainsi pour leur conformité supposée à ce qu'il était convenu de considérer comme la langue de référence.

Dès l'origine, la langue enseignée par le biais de ces textes n'était pas la langue parlée dans les rues des villes grecques ou romaines, mais une version déjà ancienne, figée et néanmoins considérée comme plus aboutie du point de vue stylistique. Le texte littéraire représentait alors un modèle du « bon usage », un sommet à atteindre pour l'apprenant qui s'imprégnait également des idées développées dans ces textes.

Il s'agissait ainsi d'apprendre une langue pour lire les textes, pour les traduire, et la fréquentation des écrits de ces grands penseurs permettait de se cultiver et de devenir un « honnête homme ». La formation intellectuelle avait une importance très grande et cette culture humaniste primait sur la pratique de la langue. Cette formation avait également une incidence sur l'identification sociale de l'individu, qui pouvait se prévaloir de connaître à la fois le grec ou le latin et les textes écrits dans ces langues. Source de prestige social, cette étude indiquait la nature de la formation intellectuelle de l'individu et était indispensable dans certaines classes sociales.

Ce caractère valorisant de l'étude d'une langue va persister longtemps puisqu'il se vérifie toujours chez certains publics¹ pour qui l'image d'une langue reste autant voire plus importante que sa maîtrise. Dans ces situations, le prestige supposé des supports utilisés en classe revêt une grande importance, et la fréquentation (mais pas toujours la lecture) de textes littéraires apparaît comme indispensable pour les élèves.

Mais ce statut d'une langue apprise pour parfaire sa formation intellectuelle va évoluer et à la fin du 15^e siècle. On observe ainsi parmi les premiers manuels, une série d'ouvrages qui se singularise à cette époque en suivant une autre direction et en n'employant plus le texte littéraire comme support principal. Certains s'intéressent plus particulièrement au vocabulaire, proposant des listes bilingues classées par thématiques, quand d'autres se concentrent sur l'explication de la grammaire.

Plusieurs facteurs peuvent être identifiés si l'on analyse cette évolution. Les langues dites « modernes » qui ont supplantés le latin dans les relations commerciales, notamment, ne disposent pas de textes classiques. La littérature dans ces langues est encore jeune et doit d'abord être diffusée et reconnue comme telle avant de pouvoir être lu pour l'apprentissage de la langue. Or il faut attendre la fin du 16^e siècle pour que cela se produise. Les publics sont également déjà très variés. Certains élèves apprennent seuls, d'autres fréquentent des écoles

1 On observe dans les discours de jeunes américains qui étudient le français une préoccupation pour l'image qui va être associée à leurs compétences en français, notamment dans leur CV qui prendra ainsi une tonalité artistique et une originalité supposée bien accueillie dans les milieux de la communication par exemple.

(souvent religieuses), et les types d'enseignement sont nécessairement diversifiés. Ces différents publics impliquent aussi des objectifs différents. Alors que certains élèves apprennent les langues pour commercer, d'autres poursuivent la tradition et aspirent à acquérir une formation intellectuelle que permet cet apprentissage.

Il apparaît alors une dichotomie forte entre deux usages de la langue apprise qui va s'installer à partir de la fin du 16^e siècle et qui va se maintenir pendant plusieurs siècles. Le français devient à la fois une langue qui s'apprend pour communiquer, et une langue apprise pour « faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires » (Tagliante, 1999 : 31) dans l'idée de contribuer à la formation intellectuelle de l'élève, manifestant ainsi l'émergence d'une connaissance « utilitaire » de la langue face à une conception « humaniste » de l'apprentissage. Alors que les uns veulent échanger, les autres souhaitent une formation plus générale.

Ces deux conceptions sont également réparties en fonction de la classe sociale à laquelle appartient l'élève. L'utilité pratique de l'usage de la langue est plutôt l'apanage des bourgeois et des commerçants, quand la formation de l'esprit relève des intellectuels, et notamment des aristocrates qui sont aussi censés être des penseurs.

L'enseignement de la grammaire va évidemment s'en trouver affecté, et ces conceptions différentes de l'apprentissage d'une langue vont se manifester par des modalités d'apprentissage également différentes, que l'on observe dans la forme des manuels utilisés du 16^e au 19^e siècle. Trois types d'ouvrages peuvent ainsi être distingués.

Les premiers, dont l'existence est très ancienne, sont consacrés au vocabulaire. Ils proposent des listes bilingues de termes classés par thématique, présentés la plupart du temps sous la forme de deux colonnes qui associent le terme étudié et sa traduction. Ces manuels peuvent utiliser des images dans leurs versions luxueuses.

On observe ensuite les textes littéraires intégraux qui ne sont pas destinés dès l'origine à l'apprentissage de la langue mais qui sont très utilisés pour les traductions. Les anthologies apparaissent plus tard, et comportent des textes en langue moderne². Ces anthologies sont destinées explicitement à l'apprentissage et sont généralement constituées de regroupements d'extraits jugés représentatifs de la littérature écrite dans cette langue, et surtout représentatifs d'une qualité stylistique de la langue.

Enfin, les grammaires proposent des énoncés de règles, accompagnés d'illustrations, et d'exemples. Ces exemples sont fréquemment d'ordre littéraire³ et lorsque la grammaire est destinée à l'apprentissage d'une langue, elle comporte des exercices de traduction des exemples donnés, puis de vérification de l'apprentissage par des versions et des thèmes plus longs.

² En 1844, Simon Jost publie un manuel intitulé *Les Tigres de la jeune indienne, nouvelle allemande dédiée à Mademoiselle Mathilde de Mortenart* qui fait suite à la publication d'une grammaire polyglotte. Il s'agit de mettre en pratique les connaissances théoriques étudiées préalablement dans la grammaire par la lecture d'une longue nouvelle.

³ La *Grammaire nationale* des frères Bescherelle de 1834 est ainsi sous-titrée « grammaire de Voltaire, de Racine, de Bossuet, de Fénelon, de J.-J. Rousseau, de Buffon, de Bernardin de St-Pierre, de Chateaubriand, de Casimir Delavigne, et de tous les écrivains les plus distingués de la France, renfermant plus de cent mille exemple ».

La grammaire ne semble donc pas pouvoir être distinguée du texte littéraire, qui vient l'exemplifier et la mettre en application. Les anthologies et les grammaires se complètent parfaitement, comme on peut l'observer dans le cadre de la méthode grammaire- traduction, dominante du 16^e au 19^e siècles, et dont le but principal est « de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible » (Germain, 1993 : 102). Cette compétence doit permettre de développer des facultés intellectuelles et d'acquérir la capacité de « traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Il s'agit en somme de former de bons traducteurs de la langue écrite littéraire » (Germain, 1993 : 103). Bien entendu, ces différents ouvrages ne sont pas utilisés simultanément par tous les publics, et certains s'en tiennent au vocabulaire, quand d'autres utilisent uniquement les anthologies perpétuant l'idée que le texte littéraire et la culture qu'il véhicule vont rester alors que l'élève aura oublié tout le reste.

Si l'on observe ensuite la grammaire enseignée dans ces manuels au 16^e et au 17^e siècle, on note une nette orientation vers une grammaire déductive, associée à l'exercice de thème qui permet de s'appuyer sur des phrases en langue maternelle. L'évaluation porte sur la traduction, la grammaire et sur des questions de culture.

C'est au 18^e siècle que les phrases isolées sont abandonnées, au profit de la traduction d'extraits plus longs, comme le soulignent N. Minerva et C. Pelladra (2003) pour l'Italie : «Au 19^e siècle, avec la scolarisation et sans doute le déclin de l'art de la conversation, les dialogues laissent la place aux exercices, des traductions surtout, versions et thèmes. La publication des anthologies, florilèges de textes littéraires et moralisateurs, constitue l'autre nouveauté du 19^e siècle. On les préfère aux lectures intégrales d'ouvrages d'auteurs modernes ». Les anthologies permettent aux textes littéraires de réinvestir les classes, en offrant la possibilité de travailler sur des textes longs, narratifs ou descriptifs, tout en conservant un format qui permet de lire davantage en classe. Elles permettent aussi de se tourner à nouveau vers des textes anciens censés représenter le bon usage de la langue.

Dans ces anthologies, les textes sont découpés et traduits mot à mot. A partir de cette traduction, la règle de grammaire est expliquée de manière inductive. Cette modification sera parfois appelée « version – grammaire », pour mettre en valeur l'évolution des priorités fixées pour l'apprentissage et la modification de la place de la grammaire. Il faut toutefois noter que certains manuels du 19^e siècle montrent un équilibre entre les exercices de thème et les exercices de version qui sont proposés en alternance.

L'une des particularités de cette méthodologie réside également dans le fait que les explications grammaticales fournies par l'enseignant valent aussi bien pour la langue cible que pour la langue maternelle des apprenants. Les traductions doivent être parfaites en langue cible comme en langue maternelle, du point de vue de la grammaire comme du style. Cela nécessite des enseignants qui maîtrisent les deux langues et comme le dit H. Besse : « être natif ne suffit plus » (1995 : 26).

Le lien qui unit la grammaire et le texte littéraire dans la méthode grammaire-traduction est à présent bien visible. La grammaire et le texte littéraire sont présents conjointement dans les situations d'apprentissage du français langue étrangère et l'un s'appuie sur l'autre : la grammaire permet la traduction et le texte littéraire exemplifie la grammaire.

Cette relation d'interdépendance invite d'ailleurs à ne pas utiliser le terme « littérature » car ici, il ne s'agit pas d'étudier la littérature française entendue comme une entité autonome, mais bien d'étudier les textes comme des manifestations d'une grande qualité de la langue étudiée. Cette posture semble paradoxale puisque le texte littéraire est considéré comme un modèle, mais il s'agit de se former *à partir* des textes et non pas d'étudier les textes. La forme prime donc sur le fond, ce qui est cohérent avec une focalisation conjointe sur la grammaire et le texte littéraire.

2. Au tournant des siècles : une remise en question

D'après C. Puren (1988), d'importantes évolutions méthodologiques peuvent être observées entre le 18^e et le 19^e siècle, évolutions qui préparent le terrain pour la méthode directe. L'attention particulière portée à l'oral, le désir des élèves de pratiquer la langue apprise autrement que dans les livres, le développement des relations internationales, les résultats insatisfaisants constatés par ces mêmes élèves, sont autant de facteurs qui vont accentuer la scission entre les deux directions évoquées plus haut et prises par l'apprentissage d'une langue étrangère : les apprentissages « utilitaire » d'une part et « humaniste » d'autre part. Cette scission progressive est aussi visible entre un apprentissage qui relie la grammaire et le texte littéraire et un apprentissage où la grammaire et le lexique priment.

Pourtant, le 19^e siècle est généralement décrit comme le siècle d'or de la méthode grammaire-traduction. Les enseignants sont plus fréquemment issus de formations universitaires, ce qui leur permet de juger les productions des élèves dans les deux langues, leur langue maternelle et la langue cible. Ils sont formés en philologie, et reproduisent fréquemment ce qu'ils ont eux-mêmes appris pendant leur formation universitaire. Ils se tournent ainsi de façon privilégiée vers le texte littéraire, ce que C. Puren nomme la « loi d'isomorphisme » : « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (1988 : 52). Le texte littéraire se maintient ainsi logiquement en position de modèle idéal à atteindre, comme il l'était pour l'enseignement du latin et du grec, et les exemples illustrant les leçons de grammaire sont toujours prélevés parmi les écrits reconnus par l'institution littéraire.

En 1870, pourtant, une polémique publique oppose les traditionnalistes aux partisans de la réforme directe. Les discussions se poursuivent jusqu'en 1902, date de l'instruction officielle qui impose la méthode directe. Les méthodologies ne se succèdent toutefois jamais à date fixe, et la réalité des pratiques n'est pas toujours conforme aux instructions officielles. De nombreux enseignants, non formés à la méthode directe, continueront ainsi à pratiquer la méthode grammaire-traduction.

A l'étranger, ces débats se répercutent aussi, et notamment au sein de la toute jeune Alliance Française où l'on peut observer que la scission entre l'utilitaire et l'humanisme, ou entre la grammaire seule et la grammaire pour la littérature se double d'un débat sur les types de public et l'enseignement qui doit leur être réservé.

Si l'on considère le Bulletin de l'Alliance Française de 1893, par exemple, on peut d'abord lire les propos de M. Louis Rinn⁴ qui souhaite que le français devienne « un instrument de civilisation et de conquête morale, plus commode, plus maniable que les langues des nations concurrentes » (p. 45 du bulletin). Pour ce faire, il faut que le français ne soit plus un « objet de luxe », ou un « outil de haute culture intellectuelle » car dans ces conditions, cette langue n'est pas accessible et n'est pas concurrentielle face à des « rivaux qui possèdent un instrument de propagande plus souple que le notre ».

Dans cette perspective, il faudrait alors modifier le français et son enseignement pour aboutir à un français pratique, à une langue flexible, qui serait adaptée aux hommes et aux contextes locaux. Louis Rinn renforce d'ailleurs cette idée, en affirmant ceci : « Si la réforme orthographique doit être faite, ce n'est pas pour donner des satisfactions intellectuelles à l'élite des Lettres mais pour faciliter l'instruction. »

Louable souhait, sans doute, qui conduit les participants du congrès de l'Alliance Française de cette même année 1893 à souhaiter l'élaboration d'un « français *pratique* », version réduite du français qui doit servir à communiquer, tout en s'affranchissant d'une norme institutionnalisée considérée comme étant trop contraignante. On y voit là les prémisses du français fonctionnel ou du français professionnel qui aboutira dans les années 1950 à la publication du français fondamental⁵ et à l'émergence d'une préoccupation accrue pour les caractéristiques du public.

Ces propos ne doivent toutefois pas être pris à la légère. S'ils laissent à penser qu'il s'agit là de lutter pour le maintien du français en l'adaptant aux besoins locaux, ils sous-tendent aussi une vision des locuteurs potentiels de la langue française très stratifiée, et un rejet du texte littéraire et de l'enseignement de la grammaire tel qu'il est conçu à l'époque pour certains types d'élève.

La demande principale des participants à ces discussions porte effectivement sur une réforme de l'orthographe, et donc de la langue enseignée, mais pas pour tous les publics. On distingue les colons et les indigènes, pour lesquels il est demandé « une langue suffisamment accessible aux intelligences qui ne sont pas disposées à se plier à toutes les règles de l'orthographe ». Il s'agit même de demander « plusieurs français réduits, un pour les Arabes, un pour les Annamites, etc. », distinction à priori prévue pour ne pas froisser les adversaires métropolitains de la réforme tout en répandant rapidement la langue.

La langue pratique envisagée ici, destinée aux indigènes, serait très éloignée de la langue écrite, y compris de la langue enseignée aux colons non francophones. Elle n'est donc pas celle des textes littéraires, comme elle n'est pas celle des grammaires. Nous n'oublions pas que la volonté d'enseigner un français « pratique » n'est pas toujours synonyme de clivage à tendance xénophobe, comme l'exploitation pédagogique du texte littéraire ne signifie pas que l'enseignant souhaite faire de ses apprenants une élite intellectuelle. Mais on observe tout de même que le type de langue choisi (et donc le type d'enseignement choisi) influe sur la perception de l'apprentissage, et évidemment sur la perception de l'apprenant.

⁴ Cité par C. Cortier (1999) « Il y a un siècle... 'l'enseignement pratique à l'Alliance Française' », in *Mots*, n°61, pp. 127-136.

⁵ Voir par exemple *Le Français fondamental 1^{er} et 2nd degré*, Institut National de Recherche et de Documentation pédagogiques.

Ce détour par les écrits et les revendications de M. Louis Rinn montre la diversité potentielle des postulats qui régissent le lien qui peut se tisser entre les textes littéraires et la grammaire dans une méthodologie. Il peut s'agir d'un héritage historique, d'une volonté de former l'individu globalement en lui permettant de fréquenter les textes d'auteurs classés parmi les « grands penseurs ». Mais il peut aussi s'agir, comme dans l'antiquité, de maintenir une distinction sociale entre ceux qui accèdent au niveau minimal de compétence (ce que le CECR nomme un seuil de survie) et ceux qui ont la possibilité de poursuivre leur apprentissage.

3. Grammaire et littérature en FLE au 20^e siècle

Cette distinction se poursuit au 20^e siècle, puisque la succession des méthodologies innovantes comme la méthodologie directe dans un premier temps, puis la méthodologie active et les méthodologies SGAV, ont toujours prospéré parallèlement à de nombreuses classes où la méthodologie grammaire-traduction se maintenait.

De même, lorsque le niveau avancé n'étant pas prévu dans ces méthodologies, les enseignants revenaient à la méthodologie grammaire-traduction, réservant l'étude des textes littéraires et des notions de grammaire complexes à ceux qui avaient les moyens de les atteindre. De nos jours encore, il n'est pas rare dans les universités françaises ou étrangères de voir dans les programmes des cours de thème-version associés à des cours de grammaire du FLE ou d'une autre langue étrangère.

A partir de ces constatations, il nous a paru intéressant de clore cet article en observant un manuel publié dans les années 1950 et la situation à la fin du 20^e siècle, période au cours de laquelle la grammaire et le texte littéraire ont continué à être présents dans les classes.

Nous envisagerons tout d'abord le manuel de Gaston Mauger, surnommé le « Mauger bleu » et intitulé *Cours de langue et de civilisation françaises*, publié de 1953 à 1957 et présentant 4 volumes. Il est toujours édité par Hachette dans sa version originale, et son utilisation en classe se maintient dans quelques pays, comme la Géorgie, la Russie et l'Arménie.

Ce manuel est parfois considéré comme traditionnel, mais il peut sans doute plus justement être identifié parmi les manuels relevant de la méthode directe. Cette difficulté d'identification provient du fait qu'il s'agit d'un manuel largement appuyé sur la grammaire-traduction tout en ayant subi quelques évolutions. Il représente ainsi davantage une évolution de la méthode traditionnelle plutôt qu'un représentant exact de la méthode directe.

Dès l'introduction, son auteur Gaston Mauger affirme effectivement son objectif, résolument inscrit dans une tradition ancienne : transmettre une culture et certaines valeurs à l'élève. Pour cela, il organise le manuel autour de leçons de grammaire accompagnées d'un texte fabriqué, puis de textes littéraires également réparties au fil des leçons et destinées à mettre en application les acquisitions réalisées à partir des textes fabriqués.

L'évolution majeure consiste alors à utiliser des exemples fabriqués, et à organiser la leçon à partir d'un texte qui est lui-aussi fabriqué. Les textes littéraires ne sont utilisés qu'à

partir du niveau 2, conformément à ce qu'on observe pendant la première moitié du 20^e siècle dans les méthodologies qui pensent principalement l'acquisition de l'oral et le niveau débutant. Ils sont présents pour illustrer la leçon, notamment les points de grammaire, et sont placés en position de récompense pour les apprenants qui ont été méritants.^[LÉP]

Ce manuel montre bien que dans les années 1950, après plusieurs évolutions méthodologiques, le texte littéraire reste lié à la grammaire tout en ayant perdu sa position centrale dans l'apprentissage. Celui-ci n'est pas destiné à lire ces textes, mais leur lecture participe à l'apprentissage, retournement symbolique qui annonce le statut actuel du texte littéraire dans la classe de FLE.

A la fin du 20^e siècle, le texte littéraire n'est effectivement plus central dans les classes où l'approche communicative est utilisée, et encore moins là où l'approche actionnelle a fait son apparition.

Il est désormais considéré comme un support pédagogique authentique parmi d'autres, ni plus ni moins. Tout comme un article de journal ou une publicité, il se présente aux apprenants, accompagné de son contexte d'origine et doit permettre de développer des stratégies de lecture spécifiques. Cette posture est censée rassurer les enseignants qui pourraient être intimidés par ce type de support pédagogique et assurer une exploitation en classe respectueuse des conditions originelles de réception du document, ce qui n'est pas toujours le cas.

Quant à la grammaire, de nombreux manuels très récents ne lui laissent plus qu'une petite place. Les tableaux et les règles de grammaire sont absents pour laisser l'espace aux documents et aux tâches communicatives, nécessitant fréquemment l'acquisition d'un second manuel qui lui est consacré, singulier retour en arrière sans doute lié à des raisons économiques (Riquois, 2010).

Grammaire et texte littéraire se retrouvent parfois réunis dans ces manuels, comme dans certains exercices de grammaire qui s'appuient sur un extrait littéraire, les auteurs donnant ainsi l'occasion de poursuivre en apparence la fréquentation des Classiques initiée à la période antique. Dans ce type d'exercice, la nature littéraire du texte peut totalement disparaître et le document devient un simple support qui aurait pu être remplacé par un texte fabriqué sans aucune incidence pour l'exercice. Le lien historique entre grammaire et texte littéraire a disparu, et il n'est plus question ici de former l'esprit de l'apprenant⁶.

Cet exemple ne saurait toutefois effacer l'orientation actuelle suivie par de nombreux enseignants, qui ont perçu que la lecture d'un texte littéraire, pour revêtir une utilité pédagogique dans la classe de FLE, ne semble pas pouvoir se satisfaire d'un exercice de grammaire. Elle doit au contraire permettre à l'apprenant d'acquérir des stratégies de lecture spécifiques.

⁶ Nous développons cette analyse dans l'article « Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : un document authentique parmi d'autre ? » (in *Le Langage et l'Homme*, « le retour du littéraire en classe de langue-culture », coordonné par J.-L. Dufays, vol.XXXXIV, n°1, E.M.E., pp. 3-16).

Conclusion

Le lien qui s'est tissé il y a plusieurs siècles entre la grammaire et le texte littéraire perdure donc encore aujourd'hui, tout en ayant connu des évolutions multiples. Les méthodologies employées conjointement aujourd'hui ne permettent pas de tenir un discours tranché sur ce qui se fait dans les classes, mais incitent plutôt à tenter de comprendre d'où viennent ces pratiques et comment elles ont évolué, ce que nous avons tenté de faire ici.

L'éclairage de l'histoire de cette relation entre la grammaire et le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère invite aussi à ne pas condamner certains usages pédagogiques à l'aune d'un modernisme forcené et apparemment inévitable. Ces liens sont complexes, tant du point de vue symbolique que du point de vue pédagogique, et l'évolution des relations entre ce domaine de l'apprentissage et ce support pédagogique suit les évolutions majeures des méthodologies du FLE.

Les conditions de pratique de la langue et les objectifs des apprenants ont d'ailleurs tellement changé, que cette méthodologie n'est plus utilisée comme elle l'était au 17^e ou au 18^e siècle. Néanmoins, il faut se garder d'adopter une position trop tranchée en la matière, car dans certains cadres d'apprentissage et pour certains apprenants, elle peut conserver une utilité pédagogique, et les cours de grammaire-traduction sont toujours pratiqués.

La question de l'efficacité pédagogique actuelle de la méthode grammaire- traduction se pose sans doute alors, et ce quelque soit le cadre d'apprentissage.

Bibliographie

- Besse H., 1995 : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif Didier.
- Cortier Claude, 1999, « Il y a un siècle... 'l'enseignement pratique à l'Alliance Française' », in *Mots*, n°61, pp. 127-136.
- Germain C., 1993 : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé international.
- Minerva N., Pelladra C., 2003 : « Le français en Italie : histoire d'un apprentissage », in *L'enseignement du français langue étrangère dans les pays méditerranéen*, par Michel Quitout, L'harmattan, pp. 105-114.
- Puren C., 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé international.
- Riquois E., 2010 : « évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE », in *Education – Formation*, n° e-292, « Manuels scolaires et matériel didactique », Université de Mons-Hainaut, pp. 129-142.
- Tagliante C., 1999 : *La classe de langue*, Clé international.