



**HAL**  
open science

## Se former à enseigner la littérature dans le cours de langue étrangère en Angleterre

Dominique Ulma, Isabelle Schäfer

► **To cite this version:**

Dominique Ulma, Isabelle Schäfer. Se former à enseigner la littérature dans le cours de langue étrangère en Angleterre. *Les Langues Modernes*, 2018, Texte littéraire et enseignement des langues : enjeux formatifs, 1/2018, pp.17-30. halshs-03147506

**HAL Id: halshs-03147506**

**<https://shs.hal.science/halshs-03147506>**

Submitted on 20 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.

# Se former à enseigner la littérature dans le cours de langues étrangères en Angleterre

---

PAR DOMINIQUE ULMA, UNIVERSITÉ D'ANGERS, LABORATOIRE LIGÉRIEN DE LINGUISTIQUE-UMR7270  
ET ISABELLE SCHÄFER, UNIVERSITÉ DE WORCESTER, UK

La rentrée 2016 a vu en Angleterre la concrétisation de deux réformes importantes dans l'enseignement. D'une part, la montée en charge des programmes de 2013 (*National Curriculum*) pour les derniers groupes d'âge (*KS3* et *KS4*<sup>1</sup>, équivalent des classes de la 6<sup>e</sup> à la 2<sup>de</sup> françaises), après les deux premières vagues d'entrée en application de ces programmes lors des rentrées 2014 et 2015 ; d'autre part des transformations assez profondes des épreuves et des modalités de passation du *GCSE* (*General Certificate of Secondary Education*), évaluations externes certificatives de référence standardisées, que les élèves passent en fin de cursus commun d'études secondaires, c'est-à-dire en *Yr 11*. Ni brevet des collèges ni baccalauréat à la française, le *GCSE* a fait couler beaucoup d'encre en raison des effets pervers que pouvait comporter la partie contrôle continu des épreuves : si la passation et la correction étaient externalisées pour les épreuves de compréhension écrite et orale, la passation de celles de production écrite et orale se faisait en interne, la correction relevant d'examineurs externes. La refonte de 2016, supposée mettre fin à un examen considéré par le gouvernement comme trop peu exigeant, intervient au moment où s'appliquent en *KS4* les nouveaux programmes qui incluent de très courts extraits – parfois réduits à deux lignes – de textes littéraires dans les nouvelles épreuves de compréhension écrite du *GCSE* en langues vivantes.

Même si les programmes les considèrent comme des documents authentiques (en référence aux approches communicatives) et ouvrent la possibilité de les adapter et de les abréger, les textes littéraires posent aux apprenants des difficultés que la classe de langue n'avait jusque là pas à affronter : ce sont des textes résistants qui soulèvent des problèmes liés à la compréhension en langue étrangère, mais aussi à la compréhension écrite en général et à la compréhension en tant que faculté cognitive. Pour les enseignants, le défi didactique à relever est de taille.

Quelles sont les représentations de l'intégration de textes littéraires en classe de langue que se font des enseignants en formation initiale (étudiants suivant la formation *PGCE* – *Postgraduate Certificate in Education* – pour les langues vivantes) ? Comment envisagent-ils d'aborder ces textes dans leurs classes ? Quels sont les contenus de formation qui les y préparent ? Comment les pratiques abordées durant leur formation les outillent-elles pour leur entrée dans le métier et influencent-elles leurs représentations ? Comment enfin adhèrent-ils aux nouvelles injonctions officielles, en particulier en lien avec les examens ?

Nous avons posé ces questions à un petit groupe d'étudiants en formation, à l'occasion de leur second stage long (16 semaines) en établissement dans la région des *West Midlands*.

---

<sup>1</sup> Voir en annexe 1 l'organisation en cycles de la scolarité obligatoire jusqu'au *GCSE*.

## Lire et comprendre la littérature en langue étrangère

### Sur la compréhension en lecture

La psychologie cognitive et les modèles dynamiques de la compréhension des principaux théoriciens de la compréhension en lecture (Giasson, 1995, 1996 ; Goigoux, 1997 ; Gombert *et al.*, 2000 ; Gaonac'h & Fayol, 2003) ont montré que pour parvenir à la compréhension d'un texte, le lecteur doit effectuer différents types de traitements cognitifs mobilisés en interaction, que l'on peut résumer en trois points : à un premier niveau, le lecteur doit identifier les mots écrits, c'est-à-dire leur attribuer une première signification (processus de bas niveau) ; à un second niveau, il doit construire la signification des groupes de mots, syntagmes ou propositions, puis des phrases et ensembles de phrases, en reliant entre elles les informations portées par ces unités (compétences de niveau intermédiaire qui concernent les marques de surface du texte telles que la ponctuation, les anaphores ou les connecteurs logiques) ; à un troisième niveau, il doit se construire une représentation mentale de l'ensemble du texte (compétences de haut niveau) permettant d'en extraire les idées principales, le paraphraser ou le résumer ou d'imaginer une situation similaire en s'appuyant sur son expérience et sa connaissance du monde. Chez le lecteur expert, les processus de bas niveau sont automatisés, irrépressibles même, ce qui libère assez d'énergie cognitive pour la compréhension littérale et fine des textes. Chez le lecteur précaire ou débutant, les processus de bas niveau sont coûteux cognitivement et lents, ce qui obère la compréhension même littérale.

Qu'en est-il de la compréhension des écrits en langue étrangère (LE) ? Le lecteur, même expert, ne dispose pas d'un assez haut degré d'automatisation des opérations de bas niveau (composantes graphémique, phonologique, lexicale...), et se retrouve dans la situation du lecteur précaire en langue maternelle (Gaonac'h, 1990). Il articule les processus de niveau intermédiaire (appui sur les anaphores) ou de haut niveau (utilisation des inférences, du contexte...) de manière moins efficace qu'en langue maternelle (LM), et recourt moins aux stratégies compensatoires qu'il est pourtant capable de mobiliser rapidement en LM. Les insuffisances linguistiques inhibent, « court-circuit[ent] » l'accès à la compréhension « même pour les bons lecteurs en langue maternelle » (Gaonac'h, 1990 : 88), et l'hyper-linéarité bloque la lecture. Le résultat de ces différences est un coût cognitif plus important en LE qu'en LM, ainsi que la nécessité de mettre en place différentes formes d'assistance à la lecture en LE.

D'un point de vue didactique, Giasson (1996) a popularisé le modèle « R-Q-R » (relations question-réponse) de Raphael (1986), qui catégorise les questions dites de compréhension sur un texte en fonction de l'endroit où le lecteur peut trouver la réponse : dans le texte par simple repérage, dans le texte par la mise en relation d'éléments, par inférences dans la relation auteur-lecteur et dans les connaissances du lecteur seul. Il est nécessaire d'entraîner les apprenants à identifier où ils trouveront la réponse aux questions posées en fonction du type de question. Un questionnaire reposant uniquement sur des questions de repérage permettra aux apprenants d'apporter des réponses faisant illusion, manifestant leur degré d'identification des mots, mais ne permettra pas de vérifier s'ils se sont fait une image mentale du texte<sup>2</sup>, s'ils ont mis en œuvre les processus de niveau intermédiaire et de haut niveau, à fortiori en LE. Ceci d'autant plus que les textes littéraires sont des textes lacunaires, paresseux (Eco, 1985), résistants voire réticents (Tauveron, 2002), qui exigent du lecteur qu'il aille au-delà de ce qui est dit explicitement dans le texte, qu'il sache « lire entre les lignes » pour accéder à la compréhension fine du texte et satisfaire son intention de lecture. Partant, la

---

<sup>2</sup> Il est aisé d'en faire l'expérience à partir d'un extrait du *Jabberwocky* de Lewis Carroll, ou tout autre texte en logatomes.

lecture de textes littéraires en LE pose en soi des difficultés au lecteur, même expert, que la didactisation ne permet pas toujours de surmonter en contexte scolaire.

#### **Sur la lecture de littérature en langue étrangère**

Les atouts de la lecture de textes littéraires en classe de langue sont pourtant bien réels. Nombre de chercheurs (Swarbrick, 2013 ; González Rodríguez & Borham Puyal ; 2012, Scott & Huntington, 2002 ; Chambers, 1991) s'accordent en effet sur le fait que les apprenants peuvent développer leurs connaissances culturelles par le biais d'une initiation à la lecture de textes littéraires, ce qui rejoint les directives du programme officiel du KS 3 (2013). Ils font aussi valoir que l'étude de ces textes peut permettre aux apprenants d'enrichir leurs compétences interculturelles et de développer leurs valeurs.

Grabe & Stoller (2013) expliquent que les bons lecteurs ont à leur disposition une panoplie d'outils qu'ils utilisent pour appréhender et résoudre des difficultés liées à la compréhension de textes. Ils ajoutent cependant qu'il est primordial que le niveau de difficulté des textes sélectionnés soit en adéquation avec les aptitudes des apprenants afin d'éviter une traduction mot à mot. Grenfell (1993) suggère que les compétences langagières des apprenants déterminent la complexité de la langue des textes choisis. Swarbrick (2013) nuance ces points de vue et affirme que la pertinence des tâches auxquelles les apprenants doivent s'atteler revêt plus d'importance que la complexité des textes. Son argument reflète les conclusions tirées par Scott et Huntington (2002) selon lesquelles des lecteurs débutants dans une langue étrangère peuvent aborder des textes qui présentent des difficultés. Ils ajoutent que les activités proposées doivent permettre aux apprenants de dépasser la simple compréhension littérale du texte pour construire le sens à partir du texte. Birketveita et Rimmereidea (2013) soulignent le rôle de l'imagerie pour accompagner et compléter la narration. Crabe et Stoller (2013) et Klapper (1992) notent aussi la responsabilité de l'imagerie pour mettre le texte en relief.

Brantmeier (2008 : 495) met en exergue des paramètres différents. Elle insiste sur l'importance de cerner le lectorat avant de sélectionner un texte : ses connaissances de fond, ses traits de personnalité, sa motivation, son savoir-faire, son niveau de lecture dans sa langue maternelle, son âge, son genre etc. Ramage (2012) ajoute que le ressenti des apprenants lors de la lecture d'un texte est lié à leur vécu et que cette variable doit être prise en considération lors de la sélection d'un texte. Chambers (1991) et González Rodríguez et Borham Puyal (2012) expliquent que le choix d'un texte approprié peut engendrer une réaction émotionnelle chez les apprenants. Burgoyne, Whiteley et Hutchinson (2013) notent aussi que faire travailler les apprenants sur un texte dont le contenu leur est familier a plus de chances de porter ses fruits. Scott et Huntington (2002) insistent sur l'importance des connaissances de fond sans lesquelles les apprenants risquent de se retrouver en difficulté et dans l'incapacité d'effectuer un travail de déduction. Le choix du texte est donc clé si les apprenants sont appelés à aller au-delà d'une compréhension littérale d'un texte pour appréhender une culture différente. Les difficultés peuvent être amplifiées si les apprenants abordent un texte dont un aspect culturel ne leur est pas familier mais Hoecherl-Alden (2006) suggère néanmoins qu'il ne faut pas préjuger de la réaction des apprenants à cet égard.

Il convient donc de se pencher sur les prescriptions officielles en matière de lecture de textes littéraires en classe de langue au secondaire en Angleterre.

## Le National Curriculum et les langues

### Quelques éléments de contextualisation

Alors que le système français s'est efforcé depuis la Révolution de réduire les particularismes régionaux, le système anglais a toujours été jaloux de promouvoir l'autonomie des acteurs locaux : congrégations religieuses au 18<sup>e</sup> siècle, entreprises au moment de la révolution industrielle, collectivités territoriales (*Local Education Authorities – LEA*) depuis la loi Balfour de 1902. Il faut attendre la loi sur la réforme de l'éducation de 1988 pour voir instauré en Angleterre un *National Curriculum* (désormais *NC*) : une mesure éducative de première importance prise sous le gouvernement de Margaret Thatcher, qui marque, mais toujours en favorisant une éducation décentralisée, la reprise de main du pouvoir central au détriment des 330 *LEA* qui géraient la scolarité des élèves d'Angleterre et du Pays de Galles, dans un paysage scolaire clivé socialement. Cette loi de 1988 est aussi celle qui instaure le *GCSE*, dans la logique d'assurer à tous les élèves une éducation équilibrée en définissant les niveaux à atteindre, et celle qui consacre officiellement comme obligatoire l'enseignement des langues au secondaire et pose des cadres pour leur enseignement optionnel au primaire.

Depuis, la présence des langues dans le *NC* et dans le *GCSE* au secondaire a connu de nombreuses péripéties, dans ce qui pourrait bien ressembler à une valse-hésitation. Nous nous limiterons aux derniers rebondissements. À partir de 2004, où les langues étaient redevenues facultatives au *GCSE*, le nombre d'élèves apprenant une langue a largement diminué. Seulement 48% d'une classe d'âge a passé les épreuves du *GCSE* en langue en 2015. Après celle du gouvernement travailliste en 2007, une nouvelle réforme du programme scolaire national en Angleterre a été amorcée en 2010 sous la férule de Michael Gove, Ministre conservateur de l'Éducation de l'époque, à la suite des élections législatives qui ont porté un gouvernement de coalition au pouvoir. Les niveaux de compétence de 1 à 8 que les établissements utilisaient depuis plus de dix ans au niveau *KS3* ne sont plus valides et les établissements utilisent un système de notation qui leur est propre. Les programmes scolaires de *KS3*, c'est-à-dire des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, publiés en 2013 (*DfE*, 2013), ont été mis en œuvre à la rentrée 2014. Les programmes scolaires de *KS4* et *KS5*, opérationnels depuis la rentrée 2016, ont fait l'objet d'une consultation débouchant sur une réforme du système de notation, des contenus et des examens. Ces programmes, au terme de chaque cycle, mènent respectivement les élèves de 3<sup>e</sup> et de 2<sup>de</sup> au *GCSE* et ceux de 1<sup>re</sup> et de Terminale au certificat général d'éducation (*General Certificate of Education – GCE*). Les nouveaux contenus sont validés depuis la fin du premier semestre 2016 voire le tout début du second semestre 2016 et sont enseignés depuis septembre 2016. Les professeurs ont donc eu environ trois mois pour s'adapter à ces réformes et les élèves passeront les examens revus et corrigés du *GCSE* et du *A-Level* pour la première fois au cours du premier semestre 2018. Le contrôle continu a disparu.

Ce qui pèse sur l'enseignement des langues dans ce contexte :

- L'accréditation tardive des nouveaux programmes quelques mois avant leur mise en œuvre. Les manuels scolaires et les sites en ligne pour la préparation au *GCSE* n'étaient pas tous disponibles début septembre 2016. De ce fait, les professeurs n'ont eu accès aux outils dont ils avaient besoin pour structurer leur programme qu'au dernier moment.
- La faiblesse de l'horaire hebdomadaire : 25% des écoles publiques et 23% des écoles d'état indiquent que le volume horaire hebdomadaire pour l'enseignement des langues étrangères diminue (Tinsley et Board, 2016). Bauckham (2016) suggère que les élèves devraient consacrer deux à trois heures par semaine à l'apprentissage d'une langue vivante et que 10% de leur emploi du temps devrait être dévolu à l'apprentissage d'une langue au niveau *GCSE*.

- L'absence de continuité entre primaire et secondaire, parce que les professeurs du secondaire ne savent pas toujours quels éléments linguistiques ont été enseignés en primaire, le programme du *NC* étant assez vague et chaque établissement ayant la possibilité de faire des choix différents. De plus il arrive souvent que des élèves de 6<sup>e</sup> ne continuent pas à étudier la langue vivante qu'ils avaient commencé à apprendre en primaire. Ils se retrouvent en classe avec des élèves qui eux ne sont pas débutants.
- Le nouveau système du classement des établissements, basé sur la mesure des progrès effectués par les élèves entre la fin de l'école primaire et les examens du *GCSE*, encourage à la fois l'apprentissage d'une langue vivante mais le met en péril si les résultats escomptés s'avèrent décevants, auquel cas l'apprentissage d'une langue vivante pourrait être proposé à moins d'élèves, voire être supprimé au niveau du *GCSE* dans un établissement. Il faut évidemment se garder de tirer des conclusions hâtives. Il faudra attendre quelques années pour évaluer l'impact du système du nouveau classement des établissements sur l'enseignement des langues vivantes.
- S'il est également encore trop tôt pour analyser les effets du Brexit sur l'enseignement des langues vivantes, il se peut qu'elles se retrouvent menacées d'une encore plus grande précarité. Moins de la moitié des élèves choisissent un *GCSE* en langue car c'est une matière jugée difficile. En 2016, la proportion des élèves ayant réussi les épreuves du *GCSE* en langues étrangères s'élevait à 69,2% en français, 73,5% en allemand et 60,9% en espagnol. Le risque, accru avec l'isolement consécutive du Brexit, est un clivage entre écoles avec offre de langues et écoles sans (Vaughan, 2016). Les restaurer relèverait de la priorité nationale (Chandy, 2016 ; Garner, 2017). Le gouvernement anglais a confirmé en mai 2017 que les étudiants de l'Union Européenne souhaitant devenir professeurs de langues vivantes continueront à avoir accès bourses d'études et aux prêts étudiants au même titre que leurs homologues britanniques.

### **Le retour de la littérature**

Une nouveauté accompagne les réformes de 2016 : la réapparition (plus que son apparition) de l'initiation à la littérature dans les programmes de *KS3* et *KS4*. L'étude de textes littéraires en première et en terminale était déjà dans le domaine du possible et inscrite dans les programmes mais elle est désormais obligatoire et les élèves doivent y apprendre à analyser une ou deux œuvres complètes dans la langue cible. La liste des œuvres est publiée sur les différents sites des comités d'examen<sup>3</sup> (AQA 2016, Edexcel 2016, Eduqas 2016). Les exigences liées à l'étude d'un texte littéraire au niveau *GCSE* et *A-Level* sont détaillées dans les rapports publiés par le Bureau des Diplômes et de la Réglementation des Examens (*The Office of Qualifications and Examinations Regulation – OFQUAL*, 2016). Au niveau *GCSE*, *OFQUAL* indique que les élèves doivent apprendre à comprendre et à répondre à des genres de textes différents, y compris des textes littéraires qui peuvent être adaptés ou abrégés. Le programme scolaire de *KS3* (*DfE*, 2013) stipule que les élèves doivent pouvoir bénéficier d'une initiation à des textes littéraires, que ce soit à travers des poèmes, des chansons, des histoires etc. Ces textes deviennent des véhicules qui permettent aux élèves de développer leurs connaissances linguistiques et culturelles et qui stimulent leur curiosité. Aucune instruction supplémentaire n'est donnée. Le programme scolaire national pour l'enseignement des langues en Angleterre pour la 6<sup>e</sup>, la 5<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> (*yr 7, 8, 9*) fait deux pages. Libre aux professeurs d'interpréter le programme et donc d'intégrer l'initiation à la littérature à leur schéma de travail tout au long du cycle ou simplement à quelques leçons.

---

<sup>3</sup> Ces comités, qui dépendent d'*OFQUAL* (l'organisme non gouvernemental qui régule les qualifications), préparent les sujets d'examens et les contenus à enseigner.

### **Ce que proposent les évaluations normalisées**

Une étude systématique des exercices proposés par les comités d'examen AQA, Eduqas et Edexcel comme modèles et entraînement à l'examen (*SAMs*<sup>4</sup>) pour la compétence de lecture fait apparaître de rares textes issus de la littérature. Les extraits sont brefs et, comme spécifié dans le cadrage officiel, adaptés et simplifiés pour l'exercice<sup>5</sup>.

Le choix des textes supports hésite entre littérature patrimoniale et production contemporaine pour la jeunesse. Si l'on se réfère aux principes invoqués par Burgoyne, Whiteley et Hutchinson (2013) et Scott et Huntington (2002) pour la sélection des textes, force est de constater que les choix renvoient à des conceptions très différentes de ce qui peut être familier de l'univers de référence des élèves. Les textes contemporains mettant en scène des adolescents, en contexte scolaire, ont davantage de chances de parler aux élèves, pour peu qu'ils suscitent en eux des images. Les extraits des textes patrimoniaux peuvent poser des difficultés aux lecteurs, même quand les passages ont été soigneusement sélectionnés et adaptés : certains termes de lexique nécessitent des explications, certaines tournures de phrases le mériteraient aussi.

Les questions sont presque toujours en anglais, de même que les réponses que les élèves doivent rédiger. La relation question-réponse relève la plupart du temps du simple repérage (repérer une date, l'action d'un personnage), dans le meilleur des cas comprendre les motivations ou les sentiments du personnage, exprimés dans le texte de manière plus ou moins explicite. La nature des questions posées et la forme attendue des réponses ne montrent aucun traitement spécifique aux extraits littéraires par rapport aux autres supports : que le support d'exercice soit un texte issu de la littérature se révèle en définitive un prétexte, et une manière de respecter le *NC* à peu de frais.

Comment des enseignants en formation s'approprient-ils cette configuration institutionnelle ?

### **Enquête auprès d'enseignants en formation**

Nous avons fait le choix de nous focaliser sur des étudiants en formation initiale, préparant le *PGCE MFL* (*Postgraduate Certificate in Education : Modern foreign languages*<sup>6</sup>) : ils constituent un public d'informateurs disponibles, à un moment de bascule dans la construction de leur professionnalité (encore étudiants, avec des stages, donc ayant déjà statut d'enseignants).

L'enquête leur a été soumise au mois de mars 2017, lors du dernier tiers de la formation pratique, constituée de l'expérience de deux établissements différents avec obligatoirement des cours dispensés dans deux cycles consécutifs au minimum, comportant les *KS3* et *KS4*. Ce moment est celui où est sur le point de s'autonomiser leur professionnalité, où ils peuvent commencer à s'affranchir des modèles de leurs collègues, où ils ont davantage de responsabilités dans les préparations et la conduite de classe, et sont appelés à poursuivre l'analyse réflexive sur leur propre pratique (modèle du praticien réflexif) entamée dès le début de la formation. Ils sont pour la plupart novices dans l'exercice du métier et n'ont pas cristallisé de pratiques antérieures à la mise en place des nouveaux *GCSE* et des nouveaux programmes du *KS3* (hormis s'ils travaillent avec des groupes de *yr 11*).

<sup>4</sup> *Sample Assessment Materials – GCSE French – 2016.*

<sup>5</sup> Voir en annexe 2 un tableau présentant les extraits de textes littéraires et les activités proposés par ces organismes.

<sup>6</sup> Équivalent du CAPES en langues vivantes.

Au moment de l'enquête, des apports relatifs à l'enseignement de la littérature ont déjà été abordés en formation, de manière perlée, en progression spiralaire, avec un nombre d'heures réduit au regard de l'ensemble des contenus de formation (13 heures sur 154). Ces apports concernent notamment le choix et l'analyse de textes littéraires (théâtre, poésie, récit), le dépassement de la compréhension des textes, l'adaptation d'un même texte à différents niveaux et bien entendu les examens.

Il est à noter par ailleurs que, lors des épreuves de sélection pour être admis à la formation *PGCE MFL*, il est demandé aux candidats de présenter en 4 minutes un plan de leçon destiné à des élèves de *KS3*, prenant appui sur un texte littéraire de leur choix. Avec les consignes de l'exercice, leur est fourni le passage du programme de *KS3* relatif à l'introduction de textes littéraires dans la classe de langue. La réflexion sur la didactisation des textes littéraires n'est donc pas une découverte pour eux au moment de l'enquête.

Le choix du questionnaire a été motivé par la praticité du recueil (sur une cohorte entière, en un temps bref), la comparabilité et l'objectivation des réponses, la possibilité de réfléchir aux réponses. La passation s'est faite en présentiel, par les auteures, sur questionnaire papier. Il comporte des questions fermées, ouvertes, d'échelle, n'induisant pas des types attendus de réponses et organisées en 3 sections :

- section 1 : leur expérience (questions d'ordre sociologique, sur la formation antérieure et sur l'expérience professionnelle antérieure)
- section 2 : leurs représentations sur l'enseignement de la littérature à chacun des *KS 3* et 4
- section 3 : leurs expériences d'enseignement de la littérature en classe de langue depuis le début de la formation (expériences conduites par eux / par leurs collègues) ainsi qu'une projection dans leur pratique future.

### Résultats et discussion

Nous avons récolté 11 questionnaires sur la cohorte de 13 étudiants-stagiaires : 8 filles et 3 garçons, de langues maternelles anglaise (6), française (3) et espagnole (2). Tous sont plurilingues à des degrés très divers (du niveau A2-B1 au quasi-bilinguisme). La formation académique préalable de 7 d'entre eux comportait au moins un module consacré à de la littérature. Seuls 3 n'avaient jamais eu aucune expérience d'enseignement auparavant, même sous forme de clubs. Une étudiante a une longue expérience d'enseignement en contexte germanophone. Tous sauf une, pour qui la préparation du *PGCE* est une première, ont déjà connu une période d'expatriation en moyenne de 10,6 mois (non comprise l'étudiante qui a passé 17 ans à l'étranger), et 7 ont enseigné durant cette période (assistantat, stage).

Même si durant leurs stages de *PGCE* ils ont eu peu l'occasion d'observer (seulement 3 sur 11) leurs tuteurs conduire des séances prenant appui sur des textes littéraires (surtout des chansons), presque tous se sont essayés à utiliser des textes littéraires comme supports (10/11). La seule qui n'a pas expérimenté a observé une seule séance de préparation au *A-Level* à partir d'un roman en texte intégral (cf. le programme d'étude) qui a démotivé les élèves, et déclare n'avoir pas voix au chapitre quant aux décisions prises pour l'organisation des progressions décidées par les titulaires. Ceci corrobore l'adhésion déclarée aux prescriptions du *NC* : tous s'accordent pour approuver le bienfondé de la littérature au *KS4*, même quand ils sont plus réservés pour le *KS3*. L'adhésion au *KS3* est corrélée à l'adhésion au *KS4* : pour 7 étudiants sur 11, elle est confirmée, pour 4 sur 11 elle est renforcée.

Sont plébiscitées les chansons (9 mentions, au total 25 textes) : quand on opte pour des chansons, on en utilise beaucoup. Pour près de la moitié des étudiants (5/11), c'est l'unique

support littéraire cité. Les observations, les propositions des manuels et les pratiques en construction convergent donc. Ensuite, loin derrière viennent les lettres (2 mentions, 4 textes + 1 : carte postale<sup>7</sup>), les poèmes (2 mentions, 2 textes) et divers types de récits (roman, nouvelle, BD, mentionnés chacun une seule fois, plutôt avec des élèves de *KS5*). Sans surprise, c'est surtout au *KS3*<sup>8</sup> que des textes littéraires ont été proposés aux élèves : 11 textes (dont 7 chansons) en *yr 7*, 14 (dont 8 chansons) en *yr 8* et 12 (dont 10 chansons) au *yr 9*, tandis qu'au *KS4* ne sont cités que 5 textes, principalement des récits, et 3 récits également en *yr 13* (classe préparant au *A-Level*). Les étudiants suivent donc scrupuleusement les orientations officielles, même si la plupart du temps les choix sont effectués collectivement au sein du département de langues. Ils déclarent dans leur grande majorité (7 sur 11) avoir l'intention d'aborder la littérature d'ici la fin de leur stage, et ceux qui sont sceptiques le sont essentiellement pour des raisons organisationnelles (décisions leur échappant, manque de temps pour concevoir des séances).

Les finalités sont majoritairement orientées vers la grammaire (10 mentions), les apports culturels (6 mentions) et les liens avec le thème de la séquence dans laquelle l'étude de ces textes s'inscrit. Une seule étudiante mentionne des objectifs liés à la forme littéraire du texte (structure du poème, rimes). Même les chansons sont peu étudiées comme appui à la discrimination auditive, qui pourrait être reliée à la musique du texte, c'est-à-dire des qualités esthétiques. Par conséquent, les textes littéraires sont des supports prétextes à diverses activités linguistiques et au mieux culturelles, mais il n'est pas (encore ?) proposé de travail relevant de ce qui pourrait être une lecture littéraire (au sens de Dufays, 2002) des textes. La nature littéraire même de certains textes semble fragile dans les représentations de certains étudiants.

La motivation, la réception de la part des élèves semble pourtant, dans le ressenti déclaré des informateurs, au rendez-vous (9 mentions de *très motivé*, 8 de *motivé*, seulement 2 de *moyennement motivé*). Les formes variées, quoique classiques, des activités proposées ont pu favoriser l'engouement des élèves : exercices de reconnaissance grammaticale / lexicale / auditive, Vrai / Faux, textes à trous, tris, textes-puzzles, repérages, courtes rédactions, réécriture et réponses à des questions dites de compréhension. On retrouve des types d'exercices présents dans les *SAMs*.

Interrogés sur les atouts et les défis que représente l'initiation à la littérature aux *KS3* et *KS4*, les étudiants répondent différemment selon qu'il s'agit des atouts, envisagés du côté de l'élève d'abord, et des défis, exprimés pour l'enseignant d'abord. Quel que soit le cycle considéré, les avantages relèvent du développement des compétences et connaissances linguistiques, culturelles et littéraires, par la présentation d'échantillons de la langue en actes, en contexte, la littérature étant un document authentique. Elle est susceptible plus que les manuels dont elle est une riche alternative, de motiver les élèves, susciter leur intérêt et les enrôler. Au *KS4*, elle favorise de plus leur indépendance et stimule la lecture autonome. Du côté des enseignants, elle encourage à l'interdisciplinarité avec le cours d'anglais (et potentiellement d'histoire) dans les deux cycles, et contribue à préparer aux examens au *KS4*.

C'est aux défis et difficultés qu'ils auront à affronter que les étudiants se montrent les plus sensibles : aux deux cycles, la question des ressources, réputées difficiles à trouver si l'on

<sup>7</sup> La présence de la carte postale laisse interrogateur sur cette classe de textes : les lettres visées par le *NC* sont-elles des lettres littéraires ou non ? Sur le cas délicat de la catégorisation et de la scolarisation du genre, voir Denizot, Nathalie & Ronveaux, Christophe (dir.), *La lettre enseignée : perspective historique et comparaison européenne*, à paraître.

<sup>8</sup> Preuve que l'on confie sans hésiter des cours de classes d'examen aux stagiaires.

veut qu'elles soient adaptées au niveau des élèves, chronophages, et qui confrontent certains des informateurs à leurs propres limites. La question de l'organisation revient de manière insistante, et se double au *KS4* de la préoccupation de l'examen : comment articuler l'étude de textes littéraires avec les exigences du *GCSE* sans amputer le temps de préparation dévolu à l'examen ? Comment s'assurer que les élèves lisent effectivement les textes ? De leur côté, la question de l'accessibilité des textes est constante, de même que celle de leur motivation, de leur intérêt et de l'appréhension qu'ils peuvent ressentir. Le positionnement des étudiants face au texte littéraire d'une part et face aux examens d'autre part semble témoigner d'une forme de double contrainte avec laquelle il leur est demandé de composer. Quant aux spécificités du texte littéraire, elles ne sont évoquées qu'une seule fois, par l'étudiante qui a travaillé les caractéristiques du texte poétique. Autrement dit, la littérature est un formidable levier, mais est délicate à mettre en œuvre et suscite de nombreuses craintes.

### Conclusion

L'école anglaise se trouve depuis la rentrée 2016 devant plusieurs paradoxes : un paradoxe entre décentralisation, libre choix des établissements et préconisations et accréditation des programmes d'études et des examens par une instance nationale, *OFQUAL* ; un paradoxe entre volonté de promouvoir la littérature en classe de langue et des dispositifs didactiques très en retrait focalisant sur les aspects linguistiques ; un paradoxe entre la classe de langue étrangère où les textes littéraires, comme n'importe quel autre document plus ou moins authentique, sont étudiés principalement pour la langue et le cours de langue maternelle où ils le sont au titre d'œuvres.

Mais a-t-on besoin de supports issus de la littérature, abrégés, adaptés, pour faire de la grammaire ou du repérage ? Est-ce un service à rendre à la littérature que de l'instrumentaliser ainsi ? Ne risque-t-on pas des effets contreproductifs comme d'effrayer les élèves (et les enseignants) et dénaturer des œuvres qui n'ont pas été produites dans un but de didactisation irrespectueux de leurs qualités esthétiques intrinsèques ?

Les enseignants en formation ont bien saisi les enjeux de la réforme, et sont prêts à partir à l'assaut du programme de *KS3* et du nouveau *GCSE*, mais, devant l'urgence de la mise en œuvre, l'ampleur des tâches qu'ils ont à apprendre à affronter et les modalités offertes par les banques d'entraînement à l'examen, on peut se demander dans quel état en sortira la littérature, et l'on peut craindre que les bonnes intentions le cèdent aux habitus didactiques et que l'on continue encore longtemps de découper les papillons à la scie à métaux.

### Références

- ASSESSMENT AND QUALIFICATIONS ALLIANCE. *Languages*. Online : 2016.
- BAUCKHAM, Ian. *Modern Foreign Languages Pedagogy Review*. Bristol : Teaching Schools Council, 2016.
- BIRKTVEITA, Anna & RIMMEREIDEA, Hege Emma. « Using authentic picture books and illustrated books to improve L2 writing among 11-year-olds », *The Language Learning Journal*, n° 45. London : Routledge, 2013. pp. 100-116.
- BOARD, Kathryn & TINSLEY, Teresa. *Language trends 2014/15*. Reading : Centre for British Teachers, 2015.
- BRANTMEIER, Cindy. « Non-linguistic variables in Advanced second language reading: learners' self-Assessment and Enjoyment » *Foreign Language Annals*, n° 38. Online : ACTFL, 2008. pp. 494-504.
- BURGOYNE, Kelly, WHITELEY, Helen E. & HUTCHINSON, Jane M. « The role of background knowledge in text comprehension for children learning English as an additional language » *Journal of Research in Reading* n° 36. Online : UKLA, 2013. pp.132-148.
- CHAMBERS, Gary. « A-level literature in the 90s: a fresh start », *The Language Learning Journal* n° 3. London : Routledge, 1991. pp. 34-40.
- CHANDY, Paul. « Exit from the EU could kill students' dreams and make languages extinct », *TES*, 22/08/2016.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Key Stage 3 National curriculum in England: languages programmes of study*. Online : DfE, 2013.

- DENIZOT, Nathalie & RONVEAUX, Christophe (dir.). *La lettre enseignée : perspective historique et comparaison européenne*. (à paraître).
- DUFAYS, Jean-Louis. « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19 | 2002. pp. 5-16.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Grasset, [1985] (1979).
- EDEXCEL. *Languages*. Online : Pearson, 2016.
- EDUQAS. *French*. Online : 2016.
- GAONAC'H, Daniel. « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive », *Revue Française de Pédagogie* n° 93. Paris : INRP, 1990. pp. 75-100.
- GAONAC'H, Daniel & FAYOL, Michel (dir.). *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation, 2003.
- GARNER, Richard. « Rescuing and reviving the curriculum is not enough to restore modern foreign languages to their rightful position », *TES*, 28/01/2017.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, (Montréal : Gaëtan Morin), [1996] 1990.
- GIASSON, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin, 1995.
- GOIGOUX, Roland. *Post lectum*. Clermont-Ferrand : IUFM d'Auvergne, 1997.
- GOMBERT, Jean-Émile, et al. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie, 2000.
- GONZALEZ RODRIGUEZ, Luisa María & BORHAM PUYAL, Miriam. « Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts », *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies* n° 34. Online : Atlantis, 2012. pp. 105-124.
- GRABE, Willian Peter & STOLLER, Fredricka L. *Teaching and Researching Reading*. Online : Routledge, 2013.
- GRENFELL, Michael. « Process reading in the communicative classroom », *The Language Learning Journal*, n° 6. Routledge : London. 1992. pp. 48-52.
- HOECHERL-ALDEN, Gisela. « Connecting Language to Content: Second Language Literature Instruction at the Intermediate Level », *Foreign Language Annals*, n° 39. Online : ACTFL, 2006. pp. 244-254.
- KLAPPER, John. « Preliminary considerations for the teaching of FL reading », *The Language Learning Journal*. n° 6. Routledge : London, 1992. pp. 53-56.
- OFFICE OF QUALIFICATIONS AND EXAMINATIONS REGULATION. *GCSE Subject Level Conditions and Requirements for Modern Foreign Languages*. Online : DfE, 2016.
- OFFICE OF QUALIFICATIONS AND EXAMINATIONS REGULATION. *GCSE Subject Level Guidance for Modern Foreign Languages*. Online : DfE, 2016.
- RAMAGE, Gill. *Modern Languages Teacher's Handbook*. London : Continuum Education, 2012.
- SWARBRICK, Ann. *Aspects of teaching Secondary Modern Foreign Languages: Perspectives on practice*. London : Routledge, 2013.
- SCOTT, Virginia & HUNTINTON, Julie. « Literature, the Interpretive Mode and Novice Learners », *The Language Learning Journal*, n° 91. London : Routledge. 2007. pp. 3-14.
- TAUVERON, Catherine (dir.). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier Pédagogie, 2002.
- TINSLEY, Teresa & BOARD, Kathryn. *Language trends 2015/16: The state of language learning in primary and secondary schools in England*. Reading : Centre for British Teachers, 2015.
- VAUGHAN, Richard. « Making teaching more conversational could help tackle languages crisis », *TES*, 28/11/2016.

## Annexe 1

Age	Années (Year)	Cycles (Key Stages)
5-7 ans	Yr 1-2	KS1
7-11 ans	Yr 3-6	KS2
11-14 ans	Yr 7-9	KS3
14-15 ans	Yr 10-11	KS4

**Organisation en cycles de la scolarité obligatoire jusqu'au GCSE**

## Annexe 2

## Extraits de textes littéraires et les activités afférentes proposés par ces organismes

Organisme proposant les SAMs	Nombre d'extraits / total des exercices pour la compétence Reading <sup>9</sup>	Œuvres utilisées (en versions abrégées et adaptées)	Niveau <sup>10</sup>	Type d'extrait	Exercices	Compétence nécessaire pour réussir l'exercice
AQA	2 / 14	<i>Akissi, Rentrée musclée</i> , Marguerite Aboutet (BD jeunesse, 2013, sans les images)	foundation	dialogue (BD transformée)	Vrai / Faux	repérage compréhension globale
		<i>La Dame aux camélias</i> , Alexandre Dumas	foundation	récit à la P3	réponses à rédiger	simple repérage
		Maupassant, <i>La Parure</i>	higher	dialogue	QCM réponses à rédiger	simple repérage
		Saint Exupéry, <i>Le Petit Prince</i>	higher	récit de vie à la P1	texte à trous	simple repérage
Edexcel	2 / 9	Pagnol, <i>Le temps des secrets</i>	foundation	dialogue	réponses à rédiger	simple repérage
		Sempé & Goscini, <i>Le Petit Nicolas</i>	foundation & higher	dialogue contenant des styles direct et indirect	réponses à rédiger	simple repérage
		Arthur Ténor, <i>Né maudit</i> (roman jeunesse, 2007)	higher	dialogue	QCM	simple repérage
Eduqas	2 / 9 (foundation)	Jean-Philippe Blondel, <i>La coloc</i> (roman jeunesse, 2015)	foundation	présentation à la P1	réponses à rédiger	simple repérage
		Pagnol, <i>Manon des sources</i>	foundation & higher	récit à la p3 avec style indirect	réponses à rédiger	simple repérage
	2 / 8 (higher)	Fabrice Colin, <i>Enfin la sixième</i> (roman jeunesse, 2015)	higher	récit à la P1 avec discours rapporté courriel)	réponses à rédiger	simple repérage

<sup>9</sup> Les exercices de traduction (un par bouquet) n'ont pas été comptabilisés.

<sup>10</sup> Les deux niveaux ou catégories du GCSE sont *Foundation Tier* (où les notes vont de G à C, qualification de niveau 1) et *Higher Tier* (où les notes vont de D à A\*, qualification de niveau 2). Le *A-level* est une qualification de niveau 3.