

# La littérature, outil toujours actuel dans l'enseignement du FLE

VÁCLAVA BAKEŠOVÁ

(Brno)

---

## **LITERATURE, STILL A TOPICAL TOOL IN TEACHING FLE**

Based on a diachronic view of the presence of literature in French language methods and in line with current research in the field of literature teaching, this paper aims to reflect on new possibilities of studying and understanding literary texts aimed at developing, above all, the intercultural competence of learners. In the current training programs for future FLE teachers, knowledge of French literature is transmitted to students in innovative ways, which inevitably conveys a new, different experience of creative reading and interpretation with the aim to capture students' attention by means of literature and thus to lead them to develop the language and intercultural skills crucial in the 21<sup>st</sup> century, defined, for example, by the European Commission.

**KEYWORDS:** didactics of literature, language teaching methodologies, key skills for the 21<sup>st</sup> century, creativity, intercultural competence.

**MOTS-CLÉS:** didactique de la littérature, méthodologies de l'enseignement des langues, compétences clés pour le XXI<sup>e</sup> siècle, créativité, compétence interculturelle.

Tzvetan Todorov a écrit dans son livre *La littérature en péril* :  
« La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une

des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. » (TODOROV, 2007 : 23). Dans les méthodes de l'enseignement du Français Langue étrangère (FLE), la littérature et le texte littéraire ont toujours joué un rôle important, indissociable de l'apprentissage de la structure de la langue. Ils restent donc l'une des voies royales conduisant à accomplir plusieurs objectifs pédagogiques, définis récemment comme des « compétences de lecture, créativité langagière et éducation intellectuelle » (GODARD, 2015 : 7). Jean-Pierre Cuq complète la définition par une autre dimension importante de la littérature : « [L]'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. » (CUQ-GRUCA, 2005 : 427)

Dans un aperçu diachronique, cette étude veut d'abord montrer la place de la littérature dans les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères au cours des siècles. Dans un deuxième temps, la réflexion sera prolongée par un regard synchronique sur les programmes universitaires de formation de futurs enseignants de français. L'époque des compétences peut redécouvrir l'importance des textes littéraires et leur nouveau potentiel ce que nous essayerons d'illustrer par un exemple concret.

## 1. MÉTHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET LA LITTÉRATURE

Christian Puren dans son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* distingue quatre méthodologies dans la chronologie des approches de l'enseignement des langues en France : traditionnelle, directe, active et audiovisuelle, toujours dans le sens de l'ensemble des objectifs généraux, contenus linguistiques et culturels, théories des références et situations d'enseignement (cf. PUREN, 2012 : 12). Dans chaque chapitre, il cite les instructions officielles de l'État concernant l'enseignement des langues vivantes en France dans lesquelles il est souvent précisé quel était le rapport de la méthodologie concrète à la littérature, ce qui montre bien l'évolution de cette relation.

Les méthodologies traditionnelles vont de la lecture de textes d'auteurs dans l'enseignement du latin aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, où la place de la littérature était primordiale, à l'utilisation plus fréquente de ces textes en tant que modèles des règles grammaticales au cours du temps. Déjà à ce moment-là, nous constatons les objectifs linguistiques, culturels et formatifs (qui sont en même temps esthétiques, intellectuels et moraux) (cf. *Ibidem* : 24). Pour mieux comprendre la situation de la littérature dans l'enseignement des langues vivantes dans les méthodologies traditionnelles, citons quelques extraits de l'instruction du 18 septembre 1840 qui correspondait à la méthode grammaire–traduction. Même si le texte englobait les programmes de l'anglais et de l'allemand enseignés en France, les données sur la place naturelle de la littérature sont analogues aussi pour le FLE dans les pays étrangers à la France : « La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. [...] Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. [...] Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose. » (cité de PUREN, 2012 : 35).

Il est évident que les textes littéraires servent, dès le début de l'enseignement d'une langue étrangère, de corpus d'exemples à apprendre par cœur et à traduire en tant que modèles des éléments grammaticaux travaillés progressivement au cours de l'année. La note finale de ce paragraphe prouve qu'à côté des connaissances du domaine de la grammaire et du système de fonctionnement de la langue, ainsi que du vocabulaire, on intègre dans l'apprentissage également la composante culturelle en présentant quelques auteurs dès la fin de la première année de cours. Puis, dans la seconde année, « on continuera l'étude de la grammaire ; [...]. On fera connaître aussi le mécanisme de la versification. [...] On expliquera des auteurs de vers, aussi bien que des auteurs de prose. » (*Ibidem*). Ce deuxième extrait de l'instruction montre que la méthode grammaire–traduction travaille toujours avec les textes littéraires. Elle a pour objet une grammaire plus complexe, les fautes fréquentes, la régularité de la prosodie et les éléments soutenant l'évolution de la base culturelle. On recommande également aux enseignants de choisir des passages intéressants pour retenir l'attention des apprenants. Et finalement :

Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande [*voire française*], en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des narrations composées par les élèves. (Ibidem : 35–36)

Ce n'est qu'au cours de la troisième année de l'apprentissage d'une langue vivante dans les méthodologies traditionnelles que la littérature y entre en tant qu'objet d'intérêt, et non plus comme un simple moyen d'instruction de la structure de cette langue. La mémorisation d'extraits littéraires aide à apprendre et à comprendre les structures de la langue. Plus tard, la maîtrise des connaissances linguistiques est complétée par celle des données culturelles. Toutes ces composantes semblent s'équilibrer au bout de trois ans d'enseignement. Quant à la compréhension orale, elle commence à être développée quand à la lecture s'ajoute l'écoute de la lecture de ces textes par le professeur. Cependant, c'est toujours par les textes littéraires qu'on apprend à cette époque une langue étrangère.

Or au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle, le besoin d'apprendre les langues vivantes plus rapidement et de manière plus efficace, pour des raisons sociales et économiques, donne le jour aux méthodes directes. L'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus égal à la lecture de textes modèles, mais est compris désormais comme le moyen d'atteindre des objectifs pratiques. Des connaissances minimales d'une langue sont indispensables pour l'étude approfondie d'autres disciplines, y compris de littérature. Dans les documents du début du siècle, ces méthodes sont souvent critiquées pour le manque d'effort demandé aux élèves. Par exemple, le philosophe Théodore Ruyssen regrette le manque d'exigence liée à la lecture et à l'étude des textes : « Nous avons trop pris la peine d'éviter toute peine aux élèves. [...] Or, il y a dans l'effort, dans l'effort pénible, une vertu éducative que rien ne peut remplacer. [...] Un des points faibles de la méthode directe, c'est précisément qu'elle ne mette jamais l'élève en présence de difficultés. » (RUYSSSEN, 1925 : 191)

La première période de l'enseignement selon les méthodologies directes demande que le contenu des cours soit familier aux

apprenants, correspondant à leur vie quotidienne. Ce n'est que plus tard qu'on les sensibilise à la réalité étrangère. C'est la deuxième période qui s'ouvre aux éléments étrangers, y compris aux textes. Christian Puren commente l'instruction du ministère de 1902 comme vague car elle dit qu'« on se propose comme but de le mettre [l'élève] en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère » (cité de Puren, 2012 : 117), ce qui n'est pas précisé par des exemples concrets, seulement par l'énumération de types de lecture.

Par contre, l'instruction de 1901 parle très clairement de la place et du rôle de la littérature dans l'enseignement et on peut être surpris par la liberté qu'elle laisse à des interprétations et à des pratiques très diverses :

La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. Mais la culture littéraire proprement dite sera *toujours subordonnée à l'usage de la langue*, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout enseignement. (Ibidem : 118, c'est nous qui soulignons)

Concernant la troisième période de l'enseignement d'une langue étrangère, il faut souligner que même dans la dernière étape de l'apprentissage, les textes littéraires et leur connaissance n'entrent pas dans les objectifs principaux du processus. Ils servent de support didactique : « on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature » (Ibidem).

Dans la période de l'entre-deux-guerres, l'instruction ministérielle pour l'enseignement des langues en France de 1925 demande de faire attention aux excès de la méthodologie directe et rappelle quelques éléments de la méthodologie traditionnelle. Il s'agit d'une synthèse des deux approches qui se manifestera par une grande variété de pratiques de classe et de procédés utilisés. Théodore Ruysen, quant à lui, demande aussi en 1925 un certain éclectisme de méthodes afin de choisir ce qui convient le mieux aux étudiants et mène aux résultats attendus de l'apprentissage (cf. RUYSEN, 1925).

Beaucoup de méthodes naissent désormais après cette ouverture vers la méthodologie active, sur la base de la méthode directe réfléchie et complétée. L'exploitation de différents textes littéraires reste présente, mais on cherche désormais soigneusement des textes proches de la réalité, avec des dialogues et des situations de communication. L'accent est mis de plus en plus surtout sur l'audio-visuel, dans le respect cependant des objectifs fondamentaux (linguistique, culturel et formatif).

Plus tard, dans la méthodologie audio-visuelle, les textes n'y ont plus de place prioritaire, notamment les textes littéraires. Effectivement, les recherches dans la didactique des langues confirment que la littérature a été bannie des méthodes de langues avec l'accent mis sur l'audio-visuel (SÉOUD, 1997 ; DEFAYS et al., 2014). La compréhension écrite est remplacée par la compréhension orale et la lecture par la répétition orale. Cet essor de l'utilisation des documents oraux s'explique surtout par une adaptation aux habitudes culturelles des élèves, une « conséquence du développement des moyens techniques d'enregistrement et de reproduction du son » (PUREN, 2012 : 176). La littérature ne revient dans les cours de FLE que pas à pas à partir des années quatre-vingts (cf. CUQ-GRUCA, 2005 : 413).

## 2. LES TEXTES DANS LES MÉTHODES DE FLE

La situation en FLE correspond à cette évolution, néanmoins elle a ses spécificités. Les professeurs des langues vivantes et de français, souvent encouragés à partir enseigner leur langue maternelle à l'étranger,<sup>1</sup> doivent chercher ou même préparer eux-mêmes leurs matériels d'enseignement. Ce n'est qu'après la Première guerre mondiale qu'une formation est créée et que les premiers manuels de formation pour les enseignants de FLE sont publiés. L'un des premiers auteurs, Louis Marchand, crée sa méthode de FLE selon la

---

<sup>1</sup> Louis Marchand est l'auteur du premier guide pédagogique pour professeur de FLE publié en France : *Petit guide du professeur de français en Alsace, Lorraine et à l'étranger* (2<sup>e</sup> éd., 1926) (cf. PUREN, 2012 : 177).

manière d'enseigner l'allemand, directement et systématiquement. Dans son article, Henri Besse soutient l'importance et l'impact de cette méthode « intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe » (BESSE, 2010).

Dans les années cinquante, une nouvelle méthode de FLE apparaît, c'est le *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger, appelé aussi le Mauger bleu (Hachette, 1953). Le titre montre que les objectifs fondamentaux de la transmission des langues étrangères y sont également toujours intégrés : linguistique (...de langue...), culturel (...et de civilisation...), mais aussi formatif (cours). L'auteur de l'introduction de cette méthode célèbre, Marc Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française, insiste sur l'importance de ces objectifs pour l'acquisition d'une bonne culture générale étrangère :

Nous croyons, à l'*Alliance française*, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outremer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. (MAUGER, 1984 : VI)

La méthodologie active continue donc de participer à la maîtrise progressive des tâches exigées des apprenants. Après avoir acquis les bases du système et du vocabulaire de la langue, ils peuvent développer aussi les autres composantes de la langue. Emmanuèle Wagner dans son livre *De la langue parlée à la langue littéraire* (1965) propose d'aller du but vers l'objectif culturel qui permet d'accéder à la civilisation du pays dont on apprend la langue, mais aussi vers l'objectif formatif qui devrait sensibiliser les étudiants à la littérature et à former leurs goût et jugement. Elle met également l'accent sur une croissance progressive des exigences pour ne pas démotiver les apprenants par trop de vocabulaire inconnu pendant la lecture d'un texte : « Le professeur fait naître l'occasion, au cours de la quinzaine qui précède l'explication [du texte], d'inclure dans ses leçons les mots inconnus et les locutions nouvelles, sans pour autant

bouleverser l'ordonnancement particulier de celles-ci. » (WAGNER, E. 1965 : 106)

Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, Tzvetan Todorov a encore écrit : « La littérature peut beaucoup. Elle peut nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. » (2007 : 25). Si on regarde cette idée dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons passer aux méthodologies des compétences qui s'installent dans l'éducation au début du XXI<sup>e</sup> siècle. La littérature peut aider à vivre – et vivre aussi dans un milieu étranger, avec le développement de la compétence interculturelle, nécessaire pour une communication efficace avec les personnes de cette autre culture. Les dernières recherches en didactique de la littérature et de l'enseignement du FLE accentuent son rôle dans l'apprentissage de l'altérité : « Le texte littéraire y est mis en avant comme médiateur dans la découverte de l'Autre. » (MAILLARD de LA CORTE GOMEZ, 2019 : 64), mais parallèlement aussi dans (NATUREL, 1994 ; FIÉVET, 2013).

### 3. L'ÉPOQUE DES COMPÉTENCES

L'idée de rencontrer l'Autre rejoint plusieurs compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie définies par la Commission européenne et le Parlement européen le 18 décembre 2006. Premièrement il s'agit, selon leur Recommandation, de la compétence de communiquer en langue étrangère et la capacité de médiation et de compréhension des autres cultures pour le développement desquelles la littérature peut fournir nombreux exemples. Les apprenants se forment ainsi à la communication, mais aussi à l'interprétation de différents concepts. Deuxièmement ce sont la sensibilité et l'expression culturelles qui se développent car la créativité de l'auteur du texte éveille également l'esprit créatif du lecteur pour s'exprimer sur ses expériences et ses émotions. Troisièmement on peut ajouter aussi l'esprit d'initiative et d'entreprise renforcé par la capacité de gérer différents projets en passant des idées aux actes par la créativité (cf. Recommandation, 2006 : 10-18).

Tony Wagner de l'Université de Harvard définit un peu différemment les compétences clés nécessaires pour la survie des jeunes dans la société actuelle. La première de sa liste, celle de la réflexion critique et de la capacité d'affronter les problèmes, est étroitement liée aux activités accompagnant les textes littéraires. La littérature devient un outil important pour une meilleure figuration des situations modèles permettant de résoudre différents problèmes. Elle permet également, selon Tony Wagner, de développer, par le biais de lectures ou d'activités créatives basées sur les récits, d'autres compétences : comme la coopération et la connaissance de soi, la rapidité et l'adaptabilité, l'esprit d'initiative et d'innovation, une communication orale et écrite efficace, la capacité de recherche et d'analyse de l'information, la curiosité et l'imagination (cf. WAGNER, T., 2012). Dans sa pédagogie, l'auteur veut élever les innovateurs du monde, c'est-à-dire les gens motivés qui gardent tout au long de leur vie le désir d'apprendre quelque chose de nouveau. C'est sur ce point que le projet rejoint l'idée de Todorov citée ci-dessus, mais aussi la Recommandation de la Commission européenne.

Et le rôle de l'enseignant ? Comment le définir dans cette tension entre la tradition et l'innovation ? Dans ce processus, l'enseignant reste le garant de la transmission des connaissances de base en littérature, mais aussi du transfert de différentes compétences à l'aide des textes choisis. Les didacticiens Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca le confirment ainsi : « L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère. » (CUQ-GRUCA, 2005 : 427).

#### **4. LA LITTÉRATURE DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE**

Pour donner un exemple concret du passage des connaissances vers le développement des compétences, voici le résumé d'une petite enquête réalisée au début du semestre d'automne en 3<sup>e</sup> année de

Licence du programme de formation des futurs enseignants de FLE (à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk). Les étudiants devaient dire ce qu'ils connaissaient de la littérature des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, ce qu'elle leur évoquait. L'échantillon des étudiants était réduit (11 personnes), mais cela est aussi la réalité de nos cours actuels. L'objectif de cette matière est tout d'abord de faire connaissance avec l'histoire de la littérature de cette période et de découvrir quelques auteurs et leurs textes. Dans un second temps, elle invite également les étudiants, futurs enseignants de FLE, à une réflexion didactique sur les extraits des textes lus et la proposition d'activités développant différentes compétences. Les résultats montrent que la culture générale est basique, mais présente quand même :

| Réponses   | Nombre d'occurrences | %    |
|--|----------------------|------|
| Antoine de Saint-Exupéry ou Le Petit Prince                                    | 10 fois              | 91 % |
| Influences de guerre   | 6 fois               | 55 % |
| Jean-Paul Sartre   | 5 fois               | 45 % |
| (post)modernisme   | 4 fois               | 36 % |
| Albert Camus, Pierre et Luce, surréalisme                                      | 3 fois               | 27 % |
| Apollinaire  | 2 fois               | 18 % |
| Le Petit Nicolas, B.D., Le Clézio, Proust, Colette, Beauvoir, Giono, G. Leroux | 1 fois               | 9 %  |

Les réponses contiennent aussi quelques notions erronées : E. M. Remarque (3 fois !), humanisme (2 fois), Stéphane Mallarmé, réalisme, naturalisme et symbolisme (1 fois).

Il est évident que la transmission de quelques connaissances était nécessaire au cours du semestre, mais aussi l'invitation à la découverte de la littérature diverse car en révélant le monde, la littérature peut aussi transformer chacun de l'intérieur (cf. TODOROV, 2007). Progressivement, les étudiants ont mieux compris ce que la littérature englobait. Ils se sont également souvenus d'auteurs oubliés, par exemple de Marcel Proust dont le nom figurait la même année sur la liste des auteurs joués au Théâtre

national de Brno (cf. PROUST-PITÍNSKÝ, 2019). Ils ont réfléchi aux différentes possibilités et aux divers domaines d'utilisation des extraits dans leurs futurs cours de langues. De plus, ils ont pu voir cette adaptation inhabituelle de l'œuvre *À la recherche du temps perdu* au théâtre, ce qui leur a permis de faire le lien entre un texte connu (l'extrait sur l'effet du goût d'une petite madeleine trempée dans du thé) et tout le cycle romanesque, et d'expérimenter de façon authentique la créativité des concepteurs du spectacle.

Or où est encore le potentiel de la découverte de l'Autre ? L'un des exemples appréciés par les étudiants est l'extrait du roman de Vercors *Le Silence de la mer* (1942) travaillé au milieu du semestre. Le texte, en présentant l'officier allemand logé dans un foyer français, a servi de point de départ pour sortir des stéréotypes amis / ennemis. Le représentant de SS parle aux Français qui ont décidé de se taire malgré le contact quotidien avec lui. Pour rompre le silence, l'officier parle de la culture allemande, mais aussi française, il parle de sa famille. Sa question : « Où est la différence entre un feu de chez moi et celui-ci ? » (VERCORS, 1951 : 21) a ouvert la discussion sur la participation des gens à la guerre et sur les sentiments de leurs proches qui restent chez eux, sur la dignité humaine, ainsi que sur la liberté, le silence ou sur la musique qui devient dans le roman un acteur important. La discussion a porté également sur l'interprétation des valeurs humaines présentées dans le texte. Souvent les étudiants ont passé d'une vision soit toute noire, soit toute blanche à un portrait plus nuancé des protagonistes du roman, avec un niveau de langue allant de B1 au niveau B2.

Cette question importante concerne aussi le choix des manuels de FLE, puisque ces cours innovés de littérature sensibilisent les étudiants au contenu des supports d'apprentissage de langues. Ils s'attendent désormais à y retrouver la composante culturelle. Selon le niveau des apprenants, ils sont maintenant capables de compléter leur manuel avec des textes développant tant la compétence linguistique qu'interculturelle, ainsi que la communication et la créativité des élèves (cf. aussi KYLOUŠKOVÁ, 2007). Néanmoins, certains des manuels déjà utilisés dans nos écoles proposent plus ou moins des éléments littéraires avec différentes activités, notamment les méthodes Amies et Compagnie, *Édito* ou *Écho*.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, il faut constater que la littérature dans les cours de FLE et plus particulièrement dans les programmes de formation des futurs enseignants de FLE garde sa place à juste titre. Elle fait toujours évoluer non seulement les connaissances culturelles des étudiants, mais aussi plusieurs compétences, nécessaires pour l'appropriation efficace du Français Langue étrangère et pour l'épanouissement complet de la personnalité des futurs représentants professionnels de la culture francophone. Ainsi, « [l]'approche interculturelle en littérature, [...], pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre. » (CUQ-GRUCA, 2005 : 427). Le nouveau rôle de l'enseignant est désormais basé sur l'accompagnement des étudiants dans leur processus de transformation personnelle et du développement des compétences qu'ils apprendront au fur et à mesure à transmettre aux générations suivantes, par exemple par l'intermédiaire du choix de manuels de FLE contenant des notions littéraires, voire culturelles, plus présentes dans les uns que dans les autres.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, (2001), Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, publié par le Conseil de l'Europe/Les éditions Didier.
- Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (2006), [en ligne]. Disponible sur [[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962 &from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR)], (Consulté le 20 novembre 2019).
- BESSE, Henri (2010): La « méthode Marchand » ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres. In: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère* ou seconde. [en ligne], n°44, en ligne à partir du 31 janvier 2014. Disponible sur [<http://journals.openedition.org/dhfles/2745>], (Consulté le 1<sup>er</sup> avril 2020).

- CUQ, Jean-Pierre – GRUCA, Isabelle (2005): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2<sup>e</sup> édition, Grenoble, PUG.
- DEFAYS, Jean-Marc – DELBART, Anne-Rosine – HAMMAMI, Samia – SAENEN, Frédéric (2014): *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette.
- FIÉVET, Martine (2013): *Littérature en classe de FLE*, Paris, CLE International.
- GODARD, Anne (dir.) (2015): *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris, Didier.
- KYLOUŠKOVÁ, Hana (2007): *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*, Brno, Masarykova univerzita.
- MAILLARD de LA CORTE GOMEZ, Nadja (2019): Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE : répertoire didactique et agir enseignant. In: *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° 65, 64–78.
- MAUGER, Gaston ([1967]1984): *Cours de langue et de civilisation françaises. I-IV*. 2<sup>e</sup> édition revue. Paris, Hachette.
- NATUREL, Mireille (1995): *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris, CLE International – Nathan.
- PROSUT, Marcel – PITÍNSKÝ, Jan Antonín (2019): « Hledání ztraceného času. » *Národní divadlo Brno*. [en ligne]. Disponible sur [<http://www.ndbrno.cz/cinohra/hledani-ztraceneho-casu>], (Consulté le 7 avril 2020).
- PUREN, Christian ([1988]2012): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan–CLE International, édition numérisée au format pdf.
- RUYSSSEN, Théodore In: Castalain, M. Frappier, G. (1925) : Régionale de Poitiers. In: *Les Langues Modernes*, n°3, avril, 189-195, Disponible sur [<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9686319g/f1.item.r=Ruyssen>], (Consulté le 31 mars 2020). [Intervention dans le débat sur l'enseignement des langues étrangères pendant l'Assemblée régionale de Poitiers de l'Association des Professeurs des Langues Vivantes du 15 mars 1925].
- SÉOUD, Amor (1997): *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier-Credif.
- TODOROV, Tzvetan (2007): *La littérature en péril*. Paris, Flammarion.
- VERCORS (1951): *Le Silence de la mer*. Paris, Albin Michel.

WAGNER, Emmanuèle (1965): *De la langue parlée à la langue littéraire*. Paris, Hachette et Larousse.

WAGNER, Tony (2012): Play, passion, purpose. TED<sup>x</sup>NYED. Disponible sur [[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=16&v=hvDjh4l-VHo&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=16&v=hvDjh4l-VHo&feature=emb_title)], (Consulté le 20 novembre 2019).

### **Václava Bakešová**

**Katedra francouzského jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita  
Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika  
bakesova@ped.muni.cz**