

L'introduction du Cadre européen commun de références (CECRL) dans l'enseignement des langues étrangères – une rupture avec les contenus ?

Le Cadre européen commun de références (CECRL), publié en 2001, représente un changement radical dans l'enseignement des langues : il met la maîtrise fonctionnelle de la langue en avant, inscrit chaque acte langagier dans un contexte social et décrit, d'une manière positive, les compétences linguistiques acquises à travers six niveaux communs de référence. Son premier objectif est de faciliter la communication interculturelle. Mais qu'en est-il désormais des contenus de l'enseignement ? Est-ce qu'ils ne risquent pas être négligés au nom de l'objectif communicatif ? Dans notre article, nous développons cette question à travers l'exemple de l'apprentissage de l'allemand en France, où le programme du cycle terminal préconise « *l'entrée culturelle* » pour l'organisation des cours. Nous démontrons notamment le rôle important que le texte littéraire peut jouer afin d'atteindre les objectifs du CECRL.

En 2001, déclarée « *Année européenne des langues* » par le Parlement Européen et la Commission Européenne, le Conseil de l'Europe publie le Cadre européen commun de références (CECRL)¹. Son objectif est de proposer aux Etats européens des bases de réflexion et des critères communs pour la conception et l'évaluation de l'apprentissage des langues. Le CECRL veut permettre aux enseignants et aux apprenants de définir et de formuler clairement leurs attentes, compétences et objectifs. Il est censé faciliter l'échange entre Européens et promouvoir le plurilinguisme, c'est-à-dire la construction d'une compétence communicative *dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* (CECRL, 2001, 11). Un autre objectif est le développement de la compétence interculturelle, c'est-à-dire de la capacité d'interagir et de communiquer d'une manière adéquate et efficace avec les membres d'une autre culture². La maîtrise fonctionnelle de la langue, considérée comme outil de communication, est mise en avant et se traduit par la « *perspective actionnelle* » de l'apprentissage (voir *infra*) : on souligne ainsi l'inscription de chaque acte langagier dans un contexte social (ibid., 15). L'enseignement des langues doit alors prendre en compte *les ressources cognitives, affectives et volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* (ibid.) et permettre aux apprenants de se préparer aux situations de communication dans différents domaines. La description et l'évaluation des compétences linguistiques se veulent positives. Au lieu de 'pointer' les erreurs et les lacunes, on décrit les compétences déjà acquises à travers six niveaux communs de référence allant d'A1, le *niveau débutant*, à C2, le *niveau maîtrise* qui implique une compréhension sans effort et une expression spontanée, sans toutefois considérer le locuteur natif comme modèle à atteindre.

Cinq activités langagières – la compréhension écrite et orale, l'expression écrite, orale en continue et orale en interaction – sont décrites séparément et se déclinent dans quatre domaines de compétence : les savoir ou connaissances déclaratives, les savoir-apprendre, les savoir-faire ou habilités, donc la 'mise en pratique' des savoirs, et les savoir-être qui impliquent les traits de personnalité et des attitudes permettant la communication. En outre, le CECRL insiste sur l'importance de la compétence de médiation³, notamment des activités de traduction et d'interprétation.

¹ Conseil de l'Europe – Division des langues vivantes Strasbourg (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Les éditions Didier, 2001.

² LÜSEBRINK, Hans-Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation*. 2^e édition. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler, 2008, p. 9.

³ Joëlle Aden, didacticienne, et Dirk Weissmann, germaniste, proposent la définition suivante pour le terme de médiation : il s'agit de la transformation ou l'adaptation de tout message oral ou écrit pour le rendre intelligible à des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes langues-cultures, et ceci dans une visée pragmatique d'efficacité de la communication pour l'action conjointe. Cette définition est citée dans l'article suivant : « Publication : La médiation linguistique : entre traduction

En France, les textes-cadre de l'enseignement scolaire de langues se réfèrent au CECRL dès 2002 pour décrire les objectifs à atteindre. En 2010, l'Education nationale introduit un programme commun pour l'enseignement des langues : cette gestion, qui remplace les programmes jusqu'alors formulés séparément pour chaque langue, veut *permettre de mieux prendre en compte des compétences plurilingues des élèves et établir des passerelles entre les langues*⁴. Les enseignants de langue sont appelés à ne plus se considérer comme professeurs d'une langue spécifique, mais comme professeurs des compétences en langue qu'ils exemplifient à travers leur spécialité (ibid.), la langue qu'ils enseignent. Le programme est organisé autour d'une *entrée culturelle* (ibid.) qui veut permettre de *décoder la complexité des référents culturels qui sous-tendent les langues vivantes* (ibid.). Les manuels de langues s'appuient également pleinement sur le CECRL pour définir les objectifs de chaque activité qu'ils proposent. Dans les pratiques pédagogiques, la perspective actionnelle se traduit par l'organisation de l'apprentissage autour de « *tâches* »⁵ et de projets, comme la rédaction d'un article de journal, la réalisation d'une interview ou d'une discussion etc., afin de rendre les élèves actifs. L'introduction du CECRL représente un changement radical dans la logique de l'enseignement des langues : la description positive mène vers une grande tolérance d'erreurs linguistiques, même dans les examens nationaux. Pour le baccalauréat en langue vivante 1 qui vise le niveau B2 (« *utilisateur indépendant* ») du CECRL, l'emploi grammaticalement correct de la langue n'est plus qu'un critère de respectivement trois critères à l'oral et de cinq critères à l'écrit⁶ : ce sont les compétences de communication qui sont mises en avant. Selon les grilles nationales de correction pour l'expression orale par exemple, un élève qui *s'exprime dans une langue globalement correcte*⁷ peut atteindre six points sur huit pour la « *recevabilité linguistique* ». Quant à l'expression écrite, on donne le même nombre de points pour un *bon contrôle des structures simples et courantes, même [s'il y a des] erreurs sur les structures complexes qui ne conduisent à aucun malentendu*⁸.

S'il est certainement positif d'encourager les apprenants à communiquer et de dédramatiser les erreurs linguistiques, cette nouvelle approche de l'enseignement des langues peut susciter certaines interrogations : est-ce que cette tolérance ne mène-t-elle pas vers un apprentissage trop superficiel d'une langue ? Et qu'en est-il des contenus, des savoirs dans un enseignement tourné vers un objectif de communication ? Comment et à travers quels documents

et enseignement des langues vivantes ». In : *ages - Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur* [en ligne]. [Consulté le 5 mars 2016]. Nanterre : ages, 13 janvier 2013.

⁴ *BOEN spécial n° 9 du 30 septembre 2010* [en ligne]. [Consulté le 30 décembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>.

⁵ Le CECRL définit comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (ibid., 16).

⁶ Les autres critères pour l'évaluation de l'expression orale sont : *S'exprimer en continu et prendre part à une conversation*. Voir : *BOEN n° 43 du 21 novembre 2013*. [En ligne]. [Consulté le 05 mars 2016]. Paris : Ministère de l'Education nationale, 2013. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=74959

⁷ *BOEN n° 4 du 23 janvier 2014*. [En ligne]. [Consulté le 05 mars 2016]. Paris : Ministère de l'Education nationale, 2014. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=30420.

⁸ Les autres critères pour l'évaluation de l'écrit sont : *Réalisation de la/des tâche(s) ; récit /description cohérence ; argumentation cohérence et correction grammaticale/richesse de la langue*. Voir : « Expression écrite au baccalauréat : grilles d'évaluation Session 2014 » In : *www.ac-orléans-tours* [en ligne]. [Consulté le 21 février 2016]. Orléans : Académie d'Orléans-Tours, dernière modification 12.09.2015 13:27.

Disponible à l'adresse : http://allemand.ac-orleans-tours.fr/ressources/baccalaureat/ee_grilles_2014/.

présenter les espaces culturels dont on apprend la langue – où est-ce que les contenus deviennent juste un prétexte pour permettre la pratique de la langue ?

Rappelons que le programme pour le cycle terminal du lycée en vigueur veut permettre de *décoder la complexité des référents culturels qui sous-tendent les langues vivantes* (BOEN spécial 9/2010) : l'exigence de contenus est alors bien présente et même ambitieuse. Pour l'espace germanophone, l'entrée culturelle englobe entre autres le défi de refléter la complexité de la société allemande, marquée par des ruptures importantes dans son histoire récente. Mais comment faire comprendre aux élèves l'existence de deux Etats allemands entre 1963 et 1989, par exemple ? Comment transmettre la nouvelle perception de l'Allemagne comme pays d'immigration aux visages multiples, loin des clichés anciens ?

De notre point de vue, la littérature a un rôle primordial à jouer afin d'atteindre ces objectifs⁹. Elle est une représentation culturelle, propose au lecteur une multitude de modèles de vie et lui offre l'occasion de se projeter dans un monde étranger. Elle fait appel aux émotions et à l'empathie, qui est un facteur essentiel pour le développement de la compétence interculturelle. Par ailleurs, le CECRL, bien qu'il parle peu du texte littéraire, le qualifie comme *contribution majeure au patrimoine culturel européen* (CECRL, 2001, 47) et comme *savoir socioculturel* (ibid., 83). Ainsi, *les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques* (CECRL, 2001, 47). L'importance de la littérature est alors pleinement reconnue par les concepteurs du CECRL. Ils préconisent d'ailleurs des activités ludiques et esthétiques, comme des comptines et des chansons, dès le début de l'apprentissage afin de préparer l'élève à *l'appréciation esthétique de la grande littérature* (ibid., 26). Mais le texte littéraire lui-même n'est mentionné qu'à partir du niveau B2 du CECRL, comme l'exemple de la grille pour l'auto-évaluation le démontre : on y propose le critère *je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose* (ibid., 27). La compréhension de textes littéraires longues et l'appréciation de différences de style sont associées au niveau C1 (ibid.), donc à un stade très avancé de l'apprentissage.

Bien que la maîtrise de la lecture d'un texte littéraire ne soit attendue qu'à partir du niveau B2, il est évident que l'entraînement à la lecture doit débuter bien avant. Dans la recherche en didactique des langues, il y a consensus sur l'importance du texte littéraire, mais les opinions sur le moment propice à son introduction diffèrent, ainsi que les avis sur leur forme et leur fonction. Tandis que les uns plaident pour des lectures simplifiées et aménagées en début d'apprentissage, les autres défendent une confrontation précoce avec des textes authentiques¹⁰. Certains voient le texte littéraire simplement comme un document culturel comme un autre, par exemple un texte informatif ou un document iconographique, tandis que d'autres insistent sur l'aspect esthétique et la fictionnalité qui offrent de nombreuses pistes de travail que d'autres documents ne peuvent pas fournir. Le choix du genre littéraire à proposer aux élèves est également un sujet de discussion entre didacticiens. Ainsi, la littérature de jeunesse a trouvé sa place à côté – ou parfois à la place –

⁹ Nous entendons dans le contexte scolaire par texte littéraire un texte appartenant à un des trois genres poésie, narration ou théâtre, un texte qui, comme le formule Vincent Jouve, tente de *satisfaire à la fois une attente esthétique et une exigence intellectuelle* ». In : JOUVE, Vincent. La valeur littéraire en question. Reims : L'édition de l'improvisiste, 2010, p.39.

¹⁰ Pour la discussion didactique du statut du texte littéraire voir GEILING-HASSNAOUI, Susanne. *Le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langues. L'exemple de la section Abibac en France*. Thèse soutenue à Reims le 13 Novembre 2016, en voie de publication. p.102-109.

d'auteurs canonisés. Une impulsion importante quant au canon de lecture scolaire vient de la Germanistique interculturelle. Elle souligne le rôle particulier de textes littéraires appartenant aux littératures de minorités : cette notion englobe les littératures d'écrivains vivant dans l'espace germanophone et dont la langue maternelle n'est pas l'allemand, les littératures des minorités germanophones en dehors des pays germaniques, et les littératures de culture juive-allemande. Une de leurs forces est la description de la société d'un point de vue venant de sa marge, leurs points communs sont le questionnement de l'identité et de l'altérité et la création d'un nouvel espace hybride, issu d'influences culturelles multiples¹¹. Notamment des textes reflétant la rencontre entre cultures et des textes mettant en abîme et déconstruisant des clichés¹² sont une ressource précieuse pour l'enseignement des langues étrangères. Mais qu'en est-il de la réalité 'sur le terrain' ? Quelle place trouvent actuellement les textes littéraires dans l'enseignement des langues ? Comment exploiter leurs richesses – notamment celles des textes des littératures de minorités ?

Une étude que nous avons menée sur des manuels d'allemand de classe de première en France depuis la réforme de 2010 montre que les textes littéraires y sont présents, mais essentiellement sous forme d'extrait court (Geiling-Hassnaoui, 2015, 261-205)¹³. Après la mise en question de l'analyse littéraire en cours de langue, dans les années 1980, au profit de l'utilisation de document authentiques variés, comme des affiches publicitaires, des statistiques et de textes informatifs, le texte littéraire retrouve alors une place nouvelle dans les manuels. Le plus souvent, on propose des extraits de textes narratifs contemporains qui illustrent le thème d'une unité ou qui remplissent une fonction informative par rapport à la tâche actionnelle finale que l'élève doit accomplir. Avant tout, le choix des textes reflète les sociétés germanophones actuelles ; une place importante incombe aux extraits autobiographiques qui en procurent une illustration vivante aux élèves. Chaque manuel propose des textes littéraires et non-fictionnels thématiques des aspects multi- ou interculturels. En revanche, la présence de textes issus des littératures de minorités est minime¹⁴. En outre, les aspects esthétiques des textes sont peu exploités.

Un des rares exemples de texte d'une littérature de minorité présent dans les manuels est un extrait du recueil *Russendisko* (2002) de Wladimir Kaminer, auteur d'origine russe¹⁵. Le récit intitulé « Geschäftstarnungen » raconte l'expérience multiethnique du narrateur dans des restaurants berlinois : lorsqu'il veut montrer des coins typiques de Berlin à un ami anthropologue, il tombe sur un fast-food turc, géré par des Bulgares. Il se rend ensuite compte que les propriétaires d'une pizzeria sont des Grecs ayant appris l'italien, tandis que les serveurs d'un restaurant grec sont des Arabes. Le narrateur cherche ensuite à savoir qui gère les restaurants typiquement allemands, mais il tombe sur un mur de silence. Cet extrait très amusant met, certes, en avant le visage multiculturel de l'Allemagne, mais l'appareil didactique proposé se limite à une interprétation du titre, un listing des restaurants et des nationalités de leurs propriétaires ainsi qu'à une prise de

¹¹ Voir : MECKLENBURG, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München : Iudicium, 2008.

¹² Voir HOFMANN, Michael. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn : W. Fink / UTB, 2006.

¹³ La plupart de textes comportent entre six et une trentaine de lignes. Chaque manuel comporte également quelques extraits plus longues, entre 60 et 120 lignes, destinés essentiellement aux élèves en série L ayant choisi l'allemand pour l'enseignement de la littérature étrangère en langue étrangère.

¹⁴ Dans quatre manuels analysés, seulement quatre extraits sont tirés d'œuvres d'auteurs représentant une littérature de minorité (Geiling-Hassnaoui, 2015, 190).

¹⁵ *Team Deutsch Lycée 1^{re}*. Livre de l'élève. Sous la direction d'Agnès Levicky. Paris : Editions Maison des langues, 2011. (2011, p. 30-31).

position par rapport à leur stratégie de marketing. Les élèves sont également invités à rédiger la biographie de l'auteur Wladimir Kaminer à partir d'une biographie tabulaire (ibid.). Ils découvriront ainsi un parcours de migration qui montre que l'on peut même être écrivain dans une langue étrangère. En revanche, le texte n'est pas exploité en tant qu'œuvre littéraire. En dehors du ton empreint d'humour, il ne présente d'ailleurs pas d'aspect stylistique qui pourrait être travaillé en classe. Il s'agit ici certainement d'un choix didactique pragmatique qui répond aux attentes du programme officiel et qui tient compte de la réalité du terrain : le nombre restreint d'heures d'enseignement¹⁶ et l'hétérogénéité des groupes souvent très chargés rendent sceptiques quant aux possibilités d'un travail littéraire approfondi.

Or, dans la littérature, c'est surtout l'altérité poétique qui exprime l'altérité culturelle (Mecklenburg, 2008) : les différences de champs sémantiques associés à certaines notions, la présentation littéraire d'un phénomène de société, l'utilisation de motifs culturels et de métaphores, mais aussi les structures syntaxiques par exemple, reflètent une langue et une culture – où, pour les littératures de minorités, les influences culturelles multiples. C'est notamment la force poétique d'un texte qui permet de mettre en relief des faits culturels.

L'exemple d'un court extrait de l'œuvre d'Emine Sevgi Özdamar, auteur d'origine turque, illustre nos propos¹⁷ : Dans son autofiction *Seltsame Sterne starren zur Erde* dont l'action se déroule pendant les années 1970 en l'Allemagne divisée, la narratrice passe quotidiennement de Berlin-Ouest, où elle habite, à Berlin-Est, où elle fait un stage pour découvrir le théâtre de Brecht. L'existence du Mur de Berlin lui semble tellement incompréhensible, les deux parties de Berlin sont tellement différentes l'une de l'autre, qu'elle les représente comme deux pays géographiquement éloignés, séparés par un océan. En passant la frontière, elle oublie tout de suite l'autre partie de la ville. Le fait que ses amis à l'Est et ses amis à l'Ouest habitent en réalité très près les uns des autres lui semble étonnant :

Jedesmal, wenn ich hier her kam, vergaß ich den anderen Teil der Stadt, als ob tatsächlich ein großes Meer diese beiden Teile voneinander trennen würde. Ich konnte die beiden Teile nie zusammendenken und mir vorstellen, dass meine sieben Freunde in Westberlin nur drei Haltestellen von hier entfernt wohnten. Zu Fuß wären es zwanzig Minuten gewesen (ibid., 18).

Les différences influencent même sa perception du temps : ainsi, elle retourne à Berlin-Ouest pour vérifier s'il y a également la pleine lune, comme dans la partie est de la ville :

Heute nacht bin ich von Ostberlin nach Westberlin gefahren. Ich sagte zu Gabi: ‚Ich will sehen, ob drüben auch Vollmond ist.‘ Die Straßen waren hier so leer wie dort (ibid., 197).

La narratrice turque fraîchement arrivée à Berlin montre la violence de la séparation du Mur de Berlin à travers l'image de l'océan. Cette image fait forcément penser à la ville d'Istanbul qui se trouve réellement divisée par la mer et s'étend même sur deux continents. En l'associant à Berlin et en exprimant des doutes de se trouver dans le même espace temporel, la narratrice réussit ainsi à souligner l'absurdité du mur et à montrer le clivage culturel entre les deux Etats allemands. En

¹⁶ En classe de première, l'enseignement de la première et la deuxième langue se limite à 4h30 hebdomadaires, à répartir entre les deux langues.

¹⁷ ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 2003.

dehors du plaisir esthétique, cet extrait offre à un lecteur n'ayant pas vécu le mur la possibilité d'en imaginer l'effet avec bien plus d'intensité qu'à travers une information purement factuel. De plus, la rencontre avec une protagoniste d'origine turque dont l'histoire dépasse la thématisation de l'immigration déconstruit les clichés concernant la place des étrangers – et le rôle de leurs littératures – dans la société.

L'exemple que nous venons d'esquisser montre alors comment l'orientation culturelle exigée par le CECRL peut aller de pair avec des contenus riches. Le travail littéraire permet bien entendu également l'approche actionnelle : une grande variété d'activités autour de l'extrait proposé est imaginable, allant d'un projet d'écriture (de la suite du texte, d'une lettre à la protagoniste...) à des activités de recherche (sur le Mur de Berlin, sur l'auteur...) ou de communication orale (imaginer une interview fictive avec l'auteur, un dialogue à la frontière...).

La proposition de textes littéraires ne devrait cependant pas s'arrêter à la présentation d'extraits significatifs d'une œuvre. La lecture d'œuvres intégrales nous semble d'un intérêt particulier : la fierté de lire un texte en entier est un facteur de motivation important. Suivre l'évolution d'un protagoniste et d'une histoire éveille la curiosité de l'élève qui voit immédiatement l'utilité de ses efforts d'apprentissage et qui, par sa lecture, est confronté à un modèle langagier riche et authentique. En outre, une lecture extensive permet une meilleure compréhension : un élève déchiffrant chaque mot – une pratique à laquelle incite la proposition de textes courts – n'est plus capable de saisir le sens global d'une phrase¹⁸, tandis qu'un texte long facilite le développement de stratégies comme la déduction du sens par le contexte.

La lecture suivie est envisageable à partir d'un niveau de débutant si l'on s'appuie sur des nouvelles courtes, par exemple. Pour des jeunes adolescents, le recours à la littérature de jeunesse peut constituer un premier contact avec une lecture de plus longue haleine. La narration *Mauerkinder* de Klaus Kordon, auteur de littérature de jeunesse renommé¹⁹, est un exemple qui permet d'illustrer nos propos. Il s'agit de l'histoire de deux enfants d'origine turque habitant à Berlin-Ouest, très près du mur. Ils entendent chaque jour des enfants jouer de l'autre côté du mur. Poussés par leur curiosité, ils montent sur le toit de leur immeuble et communiquent par gestes avec un garçon de l'autre côté – jusqu'au jour où un soldat les découvre. Le lendemain, le terrain de jeux est caché par une grande banderole, le contact devient impossible. Le récit met alors en scène des faits culturels et historiques, à savoir l'immigration turque et le Mur de Berlin, tout en racontant en premier lieu une histoire d'amitié empêchée, un sujet universel et accessible aux enfants. Le scénario didactique prévu pour l'exploitation du récit intègre aussi bien des jeux de rôle que des exercices de grammaire qui prennent tout leur sens grâce à l'histoire racontée. Le déplacement dans l'espace et sa perception y sont essentiels et exigent l'utilisation des verbes de position et des prépositions de l'espace, suivies tantôt du datif, tantôt de l'accusatif et représentant une difficulté particulière pour l'apprenant de l'allemand. En déplaçant des figurines des protagonistes, prévues dans la didactisation, sur le plan du lieu de l'action, les élèves découvrent le contenu tout en pratiquant la

¹⁸ HERMES, Liesel. « Lektüren / Simplified readers ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4^e édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 16-22.

¹⁹ KOCH, Charlotte. *Mauerkinder*. Nancy : CRDP de Lorraine, 2009. Langues en pratiques – Docs authentiques.

grammaire et en apprenant des faits civilisationnels. La didactisation met en avant l'approche actionnelle et répond pleinement aux exigences du CECRL, tout en proposant un contenu riche.

Une telle expérience ludique d'une lecture authentique de plusieurs pages à un stade précoce de l'apprentissage donne certainement la confiance nécessaire aux élèves pour découvrir des textes littéraires de plus en plus exigeantes. Pour aborder des lectures littéraires complexes, l'apprenant d'une langue étrangère pourra par ailleurs faire appel à des stratégies de lecture développées dans sa langue maternelle, comme le concept du plurilinguisme, mis en avant par le CECRL, le préconise.

Afin que les professeurs basent davantage leur enseignement sur la littérature, il faudrait cependant des concepts clairs et davantage de didactisations concrètes qui permettent l'exploitation du potentiel interculturel des textes littéraires en classe. Le développement d'une telle offre, dont quelques exemples existent d'ailleurs au sein du réseau Canopé²⁰, permettrait de montrer qu'il n'y pas de contradiction entre les exigences du CECRL et l'enseignement de la littérature – bien au contraire. Le travail avec des textes littéraires permet de répondre pleinement aux exigences du CECRL. Il permet l'approche actionnelle, l'entraînement de toutes les compétences de communication et constitue une entrée culturelle particulièrement riche. Le fait de ne justement pas prescrire de contenus donne une nouvelle chance au texte littéraire dans l'apprentissage des langues, et elle mérite être saisie. Car, comme le dit Alain Compagnon, *l'exercice jamais clos de la lecture demeure le lien par excellence de l'apprentissage de soi et de l'autre, découverte non d'une personnalité ferme mais d'une identité obstinément en devenir*²¹.

Bibliographie sélective :

BAUSCH, Karl-Richard et. al. (dir.)(2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

BEACCO, Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

BOEN spécial n° 9 du 30 septembre 2010 [en ligne]. [Consulté le 30 décembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>.

BOEN n° 43 du 21 novembre 2013. [En ligne]. [Consulté le 05 mars 2016]. Paris : Ministère de l'Education nationale, 2013. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=74959

BOEN n° 4 du 23 janvier 2014. [En ligne]. [Consulté le 05 mars 2016]. Paris : Ministère de l'Education nationale, 2014. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=30420.

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. (2001) ; Edité par la Division des Politiques Linguistiques Strasbourg. Paris : Conseil de l'Europe /Les éditions Didier.

COMPAGNON, Alain. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Collège de France / Fayard, 2010.

GEILING-HASSNAOUI, Susanne. *Le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langues L'exemple de la section Abibac en France*. Thèse soutenue à Reims le 13 Novembre 2016, en voie de publication.

²⁰ Le réseau Canopé propose des ressources pédagogiques sous le contrôle du ministère de l'Education nationale. La didactisation de *Mauerkinder* que nous avons présenté dans cette communication fait partie des titres parus pour l'enseignement de l'allemand. Voir le catalogue de Canopé, disponible en ligne à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/catalogues.html> [Consulté le 6 mars 2016].

²¹ COMPAGNON, Alain. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Collège de France / Fayard, 2010, p. 76.

GOULLIER, Francis (2005) : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.

HERMES, Liesel. « Lektüren / Simplified readers ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4^e édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 16-22.

HOFMANN, Michael. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn : W. Fink/UTB, 2006.

JOUVE, Vincent. *La valeur littéraire en question*. Reims : L'édition de l'improviste, 2010.

KOCH, Charlotte. *Mauerkinder*. Nancy : CRDP de Lorraine, 2009. Langues en pratiques – Docs authentiques.

Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes. (2004) Actes du colloque national organisé par la direction de l'Enseignement scolaire les 4 et 5 décembre 2003.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2008): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler. 2. Auflage.

MECKLENBURG, Norbert (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium Verlag.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 2003.

« Publication : La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes ». In : *ages - Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur* [en ligne]. [Consulté le 5 mars 2016]. Nanterre : ages, 13 janvier 2013. Disponible à l'adresse : <http://www.ages-info.org/spip/spip.php?article924>.

RÖSCH, Heidi (2000): „Perspektivenwechsel in der Deutschdidaktik“. Dans: Griesmeyer, Norbert/ Wintersteiner, Werner Hg. (2000): *Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik*. Innsbruck [u.a.] : Studien-Verlag. 35 – 49.

Team Deutsch Lycée 1^{re}. Livre de l'élève. Sous la direction d'Agnès Levicky. Paris : Editions Maison des langues, 2011.

WEISSMANN, Dirk: « La mise en œuvre du CERCL dans l'enseignement des langues. » Dans : *Le nouveau bulletin de l'A.D.E.A.F.* Bulletin de rentrée 2010. No 109 – Septembre 2010. 41-44.