

Le document authentique, ses limitations. Pourquoi pas le texte littéraire?

Marie-Claire Durand
Dominique Gabet

L'enseignement des langues étrangères des années 70 a été marqué par l'apparition d'un nouveau produit didactique: le document authentique. D'abord réservé à des niveaux de perfectionnement de la langue et introduit dans les méthodes de niveau avancé, il s'est imposé progressivement à tous les niveaux d'apprentissage recouvrant toutes sortes de production, aussi bien orales qu'écrites.

Pourquoi a-t-on fait appel au document authentique? L'aspect construit, relativement artificiel, des dialogues par lesquels les méthodes audio- orales et audio- visuelles présentaient méthodiquement les éléments de la langue étrangère a provoqué une certaine déception et désaffection à l'égard de ces méthodes. Les didacticiens ont donc pensé que le recours à des documents présentant une langue étrangère plus conforme à la langue quotidienne, en particulier à celle des médias, motiverait davantage les étudiants et développerait un enseignement/apprentissage plus efficient.

Qu'est-ce qu'un document authentique?. «Echantillon extrait des messages réellement échangés entre les natifs dont on cherche à faire acquérir la langue» pour Henri Besse(1), «qui appartient au vaste ensemble des messages oraux et écrits produits par des francophones pour des francophones»(2) selon Daniel Coste, «tout document non fabriqué à des fins pédagogiques, c'est-à-dire tout discours produit par un francophone dans l'intention soit de transmettre une information, soit de manifester une réaction personnelle à une information»(3) d'après M. Callamand et «textes bruts' destinés à des francophones sans aménagement ni arrière pensée didactique»(4) pour Henri Boyer et Michèle Rivera. Malgré toutes ces définitions prometteuses, le document authentique a peu renouvelé la pédagogie des langues étrangères peut-être parce qu'«authentique, comme libre, entre dans la série de ces adjectifs valorisants, trop connotés pour être honnêtes»(5).

Un texte mériterait le qualificatif d'authentique dans l'exacte mesure où il n'a pas été créé pour la classe, mais tout le problème est que c'est dans la classe qu'il est utilisé. Il est certain que l'apprenant trouvera de l'intérêt à se familiariser avec des discours émis par des locuteurs francophones et que cet effet de miroir flatte ceux qui cherchent à devenir francophones mais «il est difficile de ne pas dénaturer le produit 'garanti d'origine' par le processus pédagogique»(6). En effet, extraire un document de ses conditions primitives de production, de transmission et de réception (conditions pour lesquelles il a été conçu) pour l'introduire dans la classe dans des conditions pour lesquelles il n'a été conçu ni linguistiquement, ni pragmatiquement, ni culturellement, n'est pas sans conséquences pour son interprétation et son traitement pédagogique.

Dans la situation de classe, le document authentique est toujours plus ou moins perçu comme une occasion d'enseigner et d'apprendre les éléments de la langue étrangère, ce qui explique qu'il est souvent plus «lu» pour sa forme que pour son contenu; pour pallier les problèmes de compréhension, le texte va être trituré par des soulignements, des recherches et des repérages. «Il suffit d'analyser le discours d'une classe portant sur un document authentique, pour voir comment ce dernier est démembré, éclaté, dispersé au gré des questions et des réponses qui le citent ou le paraphrasent»(7). En fait l'apprenant n'est pas confronté au document mais aux commentaires qu'en fait le professeur et il s'imprègne moins de l'authenticité de la langue mise en jeu par le document que de «l'artificialité didactique»(8) du discours tenu à son propos. Si le professeur ne voit que le linguistique, il ne saura pas aiguiller les hypothèses des étudiants vers ce qui donne vie à ces textes. Avec le fait divers, par exemple, souvent utilisé en classe de langue étrangère, on assiste à une véritable «déréalisation» du document, car, concentrés sur des questions de compréhension, l'apprenant et l'enseignant oublient que le fait divers raconte une histoire vraie où souvent il y a des victimes(9).

Le document est, en effet, extrait du réseau communicationnel dans lequel et pour lequel il a été conçu et il devient inadapté aux conditions de transmission et de réception qu'on lui impose.

D'autre part le document étudié en classe n'a aucun effet pragmatique: si on décode une petite annonce d'une agence immobilière, aucun élève n'ira visiter l'appartement. Le document est détourné de sa fonction initiale, quelque chose est rompu entre le producteur et les récepteurs.

De plus, les circuits émission / réception sont souvent parasités par une méconnaissance socio-culturelle: le lecteur qui lit son journal pour être informé n'utilise pas les mêmes stratégies de lecture que celui à qui la même lecture est imposée dans un but didactique. Le lecteur francophone le lit à partir de sa culture linguistique et extralinguistique, le lecteur étranger pour acquérir cette culture. Ce qui était un moyen à la disposition du lecteur devient un but qu'on cherche à atteindre. Par contre, dans les textes fabriqués, les références extralinguistiques ont un contenu culturel et peuvent être comprises sans trop d'erreurs. Mais il semble préférable «d'adapter» les étudiants aux textes (démarche du document authentique) plutôt que «d'adapter» ces textes aux étudiants (démarche du document fabriqué). Pour ce, il faudra donc que l'étudiant étranger acquiert, en partie, une certaine culture extralinguistique avant d'aborder le document. Mais en l'absence des conditions de réception primitives, l'étudiant étranger a tendance à pallier sa mécompréhension en faisant appel à ses propres connaissances et expériences. Il s'ensuit ce que Jean Peytard appelle «un dénivellement interprétatif»(10): si les expériences sont partagées avant la communication, il y aura compréhension mais si elles n'ont pas coïncidé, il y aura incompréhension. Ainsi la publicité française apparaissant sur deux volets: «Des lessives qui lavent plus vert?». «Faut pas prendre les verts pour des bleus», exigerait d'un lecteur étranger une connaissance extralinguistique, socioculturelle et pragmatique qui lui permettrait de comprendre que cette publicité fait état de la récente polémique au sujet des lessives sans phosphates (celles-ci, d'après les annonceurs, ne seraient pas du tout meilleures pour l'environnement) et que le jeu de mots vert/bleu reprenant le proverbe populaire «Faut pas prendre des vessies pour des lanternes», fait référence aux écologistes et à ceux qui se laissent leurrer.

Ce qui fait l'authenticité d'un document, c'est moins son intégralité sonore, scripturale ou iconique que cet environnement, cet «ailleurs» du texte ou de la parole au sein duquel il a été originalement conçu, transmis, reçu.

Que reste-t-il de l'authenticité des publicités, journaux, messages radiophoniques lorsqu'ils sont privés de leur code de compréhension, de ce qu'en littérature on appelle le «contexte».

En tant que document non destiné à la classe de langue, le texte littéraire devrait, en principe, faire partie des documents authentiques, mais l'usage montre que les méthodologues ont exclu le texte littéraire au profit des documents extraits des médias. Cependant si l'on entend par «authentique» tout ce qui n'a pas été fabriqué à des fins didactiques, l'on doit admettre que le littéraire est aussi authentique que le journalistique, entre autres.

Pour Robert Galisson(11), un roman, un poème sont des documents authentiques. «Authentique» s'oppose à fabriqué pour la classe, mais ne signifie pas nécessairement naturel ou spontané. Or un enseignement faisant place à une pluralité de textes se doit de donner la possibilité aux étudiants d'entendre la parole étrangère dans sa multiplicité.

Dans certaines méthodes «modernes», il est patent que le texte littéraire a souvent le «statut» de document authentique (Archipel, Grand large...); par sa présence il témoigne de l'existence de la littérature française, il n'a pas de statut sacralisé et s'offre dans son immédiateté. Pour J. F. Bourdet(12), l'une des propriétés du texte littéraire est qu'il possède la majeure partie de son contexte. Ce contexte incorporé qui fait son autonomie le rend plus lisible que bien des documents authentiques qui, détachés de leurs conditions d'énonciation, deviennent gravement elliptiques. Le littéraire est également manipulé dans une situation beaucoup plus proche de celle qu'expérimente le lecteur autochtone. Il ne s'agit pas d'identifier par là lecteur natif et lecteur étranger mais de reconnaître l'avantage d'un document qui comporte dans sa propre écriture ses outils de compréhension: d'une certaine manière le domaine du non-linguistique y est exprimé par le linguistique et le texte littéraire s'isole comme objet propre et autonome. On peut alors faire appel aux écrivains francophones contemporains dont certains ont la réputation d'être trop difficiles, argument souvent utilisé pour justifier l'absence du littéraire dans les manuels de débutants ou les textes en français dit facile. En fait, ils ne sont pas plus difficiles que certains documents authentiques présentés aux élèves, en particulier que les documents authentiques sonores qui, pour des raisons linguistiques et acoustiques, demandent souvent trop d'efforts à l'apprenant. En outre, l'authentique quand il est documentaire, vieillit mal; dans la classe il est presque toujours «périmé».

Au lieu de considérer le texte littéraire comme un document privilégié et sacralisé par l'institution littéraire, il semble préférable d'en tirer parti au lieu de le refuser au profit d'autres matériaux dont le déchiffrement requiert une grande connaissance socioculturelle.

On peut dire que la lecture du texte littéraire se construisant dans et avec la participation du lecteur constitue un matériau de choix avec lequel on peut mettre en place de multiples stratégies d'accès et reconstruction du sens, un des objectifs essentiels du professeur de langue étrangère. Par une approche conçue en fonction de la langue, et non en fonction du professeur et du seul point de vue littéraire, il enrichit nos méthodes d'enseignement au même titre que les autres documents authentiques. Il peut donc bien avoir le statut de document authentique, renonçant de la sorte à un statut «sacralisé», et mieux s'intégrer ainsi au courant d'apprentissage de la langue.

Notas

- (1) Henri Besse: «De la communication didactique d'un document», *Actas de las VII^ª Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*. I.C.E., Universidad Autónoma de Barcelona, 1984, p. 7-21.
- (2) Daniel Coste: «Textes et documents authentiques au niveau 2», *Le Français dans le Monde*, n° 73, pp. 88.
- (3) M. Callamand, F. Firmin, S. Lieutaud: *Méthodes actives en langue étrangère et travail sur document*, Paris, B. E. L. C., 1984.
- (4) Henri Boyer et Michèle Rivera: *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Ed. Cle International, 1979, p. 39.
- (5) Daniel Coste: op. cit., p. 88.
- (6) Francine Cicurel: «Splendeurs et misères du document authentique», *Le Français aujourd'hui*, n° 78, 1987, pp. 38-43.
- (7) Henri Besse: op. cit. p. 9.
- (8) Ibid., p. 10.
- (9) Henri Besse et Rémy Porquier, «Le transfert du document dans la classe fait que celui-ci est 'enchâssé' dans une double énonciation, celle relative à sa transmission originale (dont les conditions sont absentes de la classe mais dont il porte les marques) et celle que lui confère son utilisation dans cette classe même». *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier, 1982, p. 17.
- (11) Robert Galisson et Daniel Coste: *Dictionnaire de didactiques des langues*, Paris, Ed. Hachette, 1979.
- (12) Jean-François Bourdet: «Texte littéraire l'histoire d'une désacralisation», *Littérature et enseignement, LFDM*, Paris, 1988, n° spécial, Recherches et Applications, pp. 144-148.