

**TRAITEMENT DIDACTIQUE DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES ET SPÉCIFICITÉS
DES TEXTES LITTÉRAIRES : DU MODÈLE HISTORIQUE DES TÂCHES SCOLAIRES
AUX CINQ LOGIQUES DOCUMENTAIRES ACTUELLES
(avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche)**

SOMMAIRE

1. Introduction	2
2. Modèle d'analyse par tâches du traitement didactique des documents authentiques	3
2.1. Présentation.....	3
2.1.1 Définition des concepts clés	3
2.1.1.1 « Tâches ».....	3
2.1.1.2 « Traitement didactique ».....	3
2.1.1.2 « Authentique » (Document -).....	4
2.1.2 L'explication de textes littéraires, modèle « actif » originel du traitement didactique des documents authentiques	4
2.1.3 Le modèle actuel	5
2.2. Modèle d'analyse par tâches	7
1) Se préparer.....	7
2) Repérer	8
3) Analyser	10
4) Interpréter.....	11
5) Extrapoler.....	12
6) Réagir	13
7) Juger.....	14
8) Comparer	16
9) Transposer.....	16
10) Prolonger	18
3. La problématique du traitement didactique des textes littéraires.....	19
3.1 Les tendances spécifiques du traitement didactique des textes littéraires.....	19
3.2 La littérature dans le <i>CECRL</i>	22
3.2.1 Place et statut de la littérature dans le <i>CECRL</i>	22
3.2.2 Traitement didactique de la littérature dans le <i>CECRL</i>	24
3.3 Littérature et perspective actionnelle.....	26
4. Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles	27
1) La logique document	27
2) La logique support.....	27
3) La logique documentation	27
4) La logique sociale.....	28
5) La logique littéraire	28
5. Conclusion prospective	29
6. Annexe 1 : un exemple d'analyse par tâches d'une didactisation complète.....	30
7. Annexe 2 : travaux pratiques avec corrigés.....	32
Annexe 2.1 « Pourquoi ? », une question à tâches multiples	32
Annexe 2.2 Version Originale 4, unité 7	33

1. Introduction

Dans cet article, je me propose à la fois de regrouper et prolonger mes recherches et propositions antérieures concernant le traitement des documents authentiques dans les manuels et classes de langue, avec une attention spécifique aux textes littéraires. Ces derniers, en effet, se trouvent être en Europe, au moins pour des apprenants à partir du niveau B2, recommandés dans les instructions officielles de l'enseignement scolaire, présents dans les manuels, parfois utilisés (comme c'est le cas en France) comme supports des évaluations-certifications ; et ils sont sans doute incontournables si l'on veut poursuivre une éducation humaniste, entrer dans la complexité des cultures étrangères,... et maintenir l'intérêt des apprenants. Je donnerai au fur et à mesure des besoins les références de mes articles et conférences déjà publiés sur la question.

La première partie ([Chap. 2](#)) de ce nouvel article présente la toute dernière version, augmentée et illustrée d'exemples, d'un « modèle d'analyse par tâches du traitement didactique des documents authentiques » dont l'origine historique date du tout début des années 1900, au moment de l'application de la méthodologie directe – élaborée initialement pour les débuts de l'apprentissage – à l'enseignement simultané de la langue et de la culture étrangères. Ce modèle, qui s'est depuis affiné et enrichi, me semble en effet non seulement pertinent dans le cadre de la configuration didactique correspondante, celle de la méthodologie active¹, mais aussi dès qu'on retrouve en classe, avec les apprenants à partir du niveau B2, les mêmes objectifs d'apprentissage ; c'est ce que semble bien montrer la réactivation des tâches correspondantes dans les manuels actuels de français et espagnol langues étrangères que j'ai pu analyser.

La seconde partie ([Chap. 3](#)), « La problématique du traitement didactique des textes littéraires » reprend d'abord le modèle précédent pour examiner la manière spécifique dont il peut *a priori* être mis en œuvre lorsqu'il s'agit de textes littéraires, et il complète l'analyse de cette problématique actuelle par l'étude de la place, du statut et du traitement didactique de la littérature dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, ainsi que par un rappel de mes propositions antérieures concernant l'application de la perspective actionnelle au traitement didactique des textes littéraires.

La troisième partie ([Chap. 4](#)) présente une synthèse provisoire des « cinq logiques documentaires actuellement disponibles » en didactique des langues-cultures, générant pour les documents authentiques autant de grands types de traitement didactique parmi lesquels les textes littéraires ont à se créer leur place particulière.

L'article se termine par trois activités, dont les deux dernières sont à réaliser par mes lecteurs :

- un exemple d'analyse par tâches d'une didactisation d'une page d'un manuel de langue ([Annexe 1](#)) ;
- une étude de cas sous la forme d'un exercice (avec corrigé proposé à part) d'analyse par tâches des réponses possibles à la même question « Pourquoi...? » d'un enseignant ([Annexe 2.1](#)) ;
- un exercice (avec corrigé proposé à part) d'analyse d'une unité complète d'un manuel de langue au moyen des grilles que constituent le modèle d'analyse par tâches et celui des logiques documentaires ([Annexe 2.2](#)).

Cet article ne clôt certainement pas mes recherches concernant le traitement des documents authentiques dans les manuels et classes de langue. J'ai d'ailleurs formulé, à chaque fois que j'en avais, des hypothèses de recherche que mes lecteurs étudiants en didactique des langues-cultures pourront reprendre à leur compte, si elles leur semblent intéressantes, dans leurs propres recherches à venir.

¹ Sur ce concept de « configuration didactique », voir en particulier le document « Évolution historique des configurations didactiques », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

Je remercie vivement par avance tous les lecteurs qui voudraient bien me faire parvenir leurs remarques, suggestions... et résultats de recherche. Ils peuvent pour cela passer par le lien « Me contacter » de mon site personnel : <http://www.christianpuren.com/me-contacter/>.

2. Modèle d'analyse par tâches du traitement didactique des documents authentiques

2.1. Présentation

2.1.1 Définition des concepts clés

2.1.1.1 « Tâches »

Dans ce « modèle d'analyse par tâches », « tâche » a le sens que je lui attribue personnellement, c'est-à-dire « unité de sens dans l'activité d'apprentissage ». ² Appliquées au traitement didactique des documents, les tâches correspondent par conséquent à des parties repérables du travail effectué par les apprenants sur ces documents.

On pourra s'étonner que dans ce modèle d'analyse par tâches soit pris en compte « analyser », mais pas l'opération cognitive inverse, « synthétiser », alors même que dans le manuel pris comme corpus, *Version Originale 4*, certaines activités portent explicitement sur la préparation au résumé parce qu'il est demandé dans les épreuves DELF de ce niveau. La raison de cette absence est qu'il s'agit ici d'un modèle didactique, et non cognitif : il ne se situe pas au niveau des opérations mentales, mais des tâches. Au niveau didactique, le résumé d'un document correspond à la tâche « repérer » si le résumé se contente d'une simple reprise des contenus dans leur ordre d'apparition, ou à la tâche « prolonger » si, à l'inverse, il se veut suffisamment élaboré pour, après s'être appuyé sur d'autres tâches (en particulier analyser et interpréter), exiger une élaboration textuelle spécifique. Il en est de même pour la synthèse de deux documents.

La confusion entre le niveau des tâches et celui des opérations cognitives est fréquente dans notre discipline, et elle me semble dommageable pour la clarté et plus encore l'opérationnalité de leurs modèles. Dans son ouvrage *La compréhension orale* (Paris, CLE international, 1998), Claudette CORNAIRE reprend ainsi (p. 132) la typologie suivante, empruntée à GÉROT 1987 : 1) repérer certains éléments d'information d'un texte et les redonner dans leur forme intégrale ; 2) repérer certains éléments d'information et les réécrire dans ses propres mots ; 3) repérer un ensemble de données en les mettant en rapport ; 4) faire des inférences à partir de données explicites présentées dans le texte ; 5) faire des inférences à partir de l'information implicite.

Or « faire des inférences » (par déduction ou induction) est une opération cognitive, qui par exemple va être tout autant sollicitée pour la tâche 3, afin de passer du repérage d'une série d'éléments à sa perception comme un ensemble. En didactique des langues-cultures, le critère pour différencier une tâche d'une opération cognitive est d'une simplicité toute empirique, et c'est si le concept est attesté ou non dans les consignes des manuels. On y trouve « repérez », et pas « inférez », ni « induisez », ni « déduisez ». Dans la consigne citée plus haut, « Relevez l'expression imagée utilisée par les auteurs. Quel en est le sens ? », la tâche demandée est de découvrir, d'identifier (c'est-à-dire « repérer », dans la terminologie que je propose dans mon modèle), même si « induire » sera l'opération cognitive mise en œuvre pour la réaliser.

2.1.1.2 « Traitement didactique »

Ce que l'on appelle le « traitement didactique » ou la « didactisation » d'un document est constitué de l'ensemble du dispositif d'aide et de guidage pour l'exploitation en langue et culture de ce document par les apprenants. Font partie de ce dispositif les illustrations

² Je définis parallèlement « action » comme « unité de sens dans l'activité d'usage ». Cf. mes propositions de réorganisation conceptuelle concernant « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/>.

accompagnant un texte, les notes explicatives (de lexicque et de grammaire), éventuellement d'autres documents aidant à sa compréhension ou à son exploitation, et enfin les consignes et questions portant sur le document. C'est sur cette dernière partie de la didactisation des documents que porte le présent modèle d'analyse par tâches.

Les consignes sont des « demandes de faire », et s'expriment généralement par l'impératif. Exemples :

– *Rédigez votre propre définition.* – *Discutez-en en groupes, puis faites en classe un compte-rendu de votre débat.* – *Confrontez vos définitions.*

Les questions sont des « demandes de dire », mais ce qu'elles sollicitent n'est pas seulement ce « dire » ; c'est aussi bien évidemment, en amont, le travail correspondant de recherche, de réflexion et de préparation à la prise de parole.³ Exemples :

– *Quelles questions ont été posées par les enquêteurs ?* (= Repérez les questions posées par les enquêteurs, et indiquez-les.)

– *Quels sont, dans votre culture, les autres aliments considérés comme indispensables ?* (= Réfléchissez à quels sont ces autres aliments, pourquoi ils sont considérés comme indispensables, et présentez-les.)

– *Avez-vous vécu ce genre de situations ?* (= Pensez à une expérience où vous avez vécu ce genre de situations, rappelez-vous quelles étaient ses caractéristiques, quelles ont été vos réactions, et racontez-la.)

Comme l'on vouvoie les apprenants (c'est du moins la tradition dans tous les manuels français de français langue étrangère, excepté pour les jeunes enfants ou jeunes adolescents, que l'on tutoie), c'est la même forme verbale (la 2^e personne du pluriel) qui est utilisée, que la tâche doive être faite individuellement, en groupe ou en classe entière. Lorsque le dispositif n'est pas précisé (comme il l'est dans une consigne telle que *Discutez-en en groupes*), cette ambiguïté a l'avantage de laisser les apprenants et les enseignants décider eux-mêmes de la manière de travailler, individuellement et/ou collectivement.

2.1.1.2 « Authentique » (Document –)

Je donnerai ici d' « authentique » une définition à la fois strictement didactique et strictement fonctionnelle : un document « authentique » est un document considéré par l'enseignant ou les auteurs du manuel comme suffisamment représentatif pour servir de support à un travail des apprenants en langue-culture. Savoir s'il l'est « réellement » par rapport à la langue étrangère relève d'une analyse linguistique ; savoir s'il l'est « réellement » par rapport à la culture étrangère relève d'une analyse sociologique. Quant à savoir s'il est encore « réellement » authentique dès lors qu'il est utilisé pour l'enseignement-apprentissage, la question n'a tout simplement pas de sens en didactique des langues-cultures, puisqu'elle ne peut se poser que de l'extérieur du processus d'enseignement-apprentissage, objet central de cette discipline.

2.1.2 L'explication de textes littéraires, modèle « actif » originel du traitement didactique des documents authentiques

Le premier modèle historique de traitement didactique des documents authentiques dans les manuels de langue (mais aussi dans les instructions officielles et, pour autant que l'on puisse en juger, dans les pratiques de classe) est l' « explication de textes littéraires » telle qu'elle s'élabore au début du XX^e siècle :

– par application du noyau dur de la méthodologie directe, constitué de la combinaison entre les méthodes active, directe et orale : en d'autres termes, il s'agit principalement

³ Notons cependant que la consigne et la question n'orientent pas du tout sur le même type de dispositif en classe : la consigne ouvre en elle-même un délai de la réponse et une possibilité de travailler à plusieurs, alors que la question, surtout si elle est reprise oralement par l'enseignant, demande plutôt une réponse immédiate et individuelle. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant devra d'ailleurs le préciser : « Je vous laisse une minute pour réfléchir aux réponses possibles. » / « Vous pouvez préparer la réponse avec un voisin / Etc. »

pour l'enseignant de faire parler les élèves (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe) ;

– avec comme objectif une exploitation à la fois langagière et culturelle de ce type de texte ;

– et avec comme double activité centrale

1) la mobilisation, à propos du document, des connaissances langagières et culturelles acquises ou disponibles par ailleurs, et

2) l'extraction, à partir du document, de nouvelles connaissances langagières et culturelles.

Le texte de la conférence de 1902 du méthodologue français et enseignant d'allemand Adrien Godart, « La lecture directe »⁴, illustre parfaitement le début de la construction de ce modèle, qui sera complété et officialisé dans la « méthodologie active » en vigueur dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960.⁵

J'ai proposé une première version du présent modèle d'analyse par tâches du traitement didactique des documents dans un article de 2006, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ».⁶ Ce modèle a été reproduit avec quelques modifications sur mon site en « Bibliothèque de travail » sous le titre « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires ».⁷ On trouvera à la fin de cette dernière version les références et les liens vers des exercices proposés sur cette typologie, avec leurs corrigés correspondants. Pour les étudiants intéressés, ils pourront utilement renforcer les exercices que je propose dans l'[Annexe 2](#) du présent article.

2.1.3 Le modèle actuel

Dans la version proposée ci-dessous, le modèle historique a été complété dans le but de constituer une grille d'analyse des didactisations actuelles proposées sur tout type de document authentique dans tous les manuels de langues.⁸ Ces didactisations prennent les formes – généralement conjointes désormais – des consignes et des questions, mais dans les deux cas il s'agit bien de susciter chez les apprenants des productions langagières présentant le résultat de certaines tâches qu'ils ont réalisées sur les documents, tâches désignées dans le présent modèle, comme dans les versions précédentes, au moyen de verbes à l'infinitif : se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler,...

Dans la tradition de la méthodologie active, l'activité globale d'« explication de textes » correspond aux différentes tâches qui sont présentées ci-dessous dans les items 2 à 9 (voir leurs « Définitions »). Les tâches 1 [se préparer] et 10 [prolonger] ont été développées plus tardivement (ce sont les plus centrées sur les apprenants, et les moins centrées sur le document), et la tâche 2 [repérer] a pris logiquement une importance particulière dans les didactisations proposées pour certains documents exploités spécifiquement comme supports d'entraînement à la compréhension. Ces deux dernières évolutions sont particulièrement notables en français langue étrangère (FLE) à partir des années 1980, lorsque l'approche communicative va, pour les manuels de niveaux 3 et 4 (correspondant actuellement aux niveaux B2-C1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL*), réintroduire massivement les documents authentiques, y compris littéraires, tout en continuant sa tradition d'une approche séparée des activités langagières (compréhension de l'écrit et de

⁴ Texte disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/>.

⁵ Sur cette méthodologie, cf. la 3e partie de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Disponible en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.

⁶ <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e> (pp. 13-17).

⁷ <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/>. On retrouve dans cette version «analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer. Par rapport à ce modèle, le modèle proposé ici présente les différences suivantes : a) ajout de *présenter* (1) et *prolonger* (9) ; b) *restituer* renommé *repérer* (2) ; c) *réagir* subdivisé en *réagir* (6) et *juger* (7).

⁸ Une version en espagnol (avec des exemples tirés de manuels d'espagnol langue étrangère) est disponible en ligne : « Análisis por tareas del tratamiento didáctico "activo" de los documentos auténticos », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041-es/>.

l'oral, expressions écrite et orale) ; la tradition scolaire, au contraire, avait jusqu'alors conservé un dispositif d'intégration didactique maximale, c'est-à-dire que toutes les activités langagières, ainsi que la grammaire, le lexique et les contenus culturels, étaient travaillées à partir et à propos d'un document unique, avec, par conséquent, une diversification maximale des types de tâches.

Dans les manuels actuels de FLE de ces niveaux avancés B2-C1, les tâches du modèle présenté ici ne sont jamais sollicitées dans leur totalité. Elles tendent toutes cependant à s'activer mécaniquement⁹ (et à travers elles, c'est donc le modèle historique de l'explication de textes littéraires qui tend à se réactiver) dans l'exacte mesure où le document est exploité pour lui-même, c'est-à-dire pour l'ensemble de ses propres contenus langagiers et culturels, et non pas seulement comme support prétexte à entraînement langagier partiel. C'est pourquoi il me semble que le modèle présenté ci-dessous est pertinent et efficace :

- comme grille d'analyse du traitement didactique des documents authentiques dans les manuels actuels de niveau B1 à C1, qu'ils soient textuels (littéraires ou non), visuels, scriptovisuels ou audiovisuels ;
- et comme outil d'aide à la recherche, sélection et organisation des consignes et questions proposées par les enseignants sur les documents introduits par eux-mêmes ou par les apprenants dans les classes.

Sur la version précédente de ce modèle d'analyse par tâches, j'avais proposé, dans mon article intitulé « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social »¹⁰, un tableau présentant des exemples d'exercices variés « visant à faire prendre conscience aux élèves de chacune de ces tâches, et à les entraîner à leur utilisation de manière fractionnée et progressive » (pp. 16-17). Ces propositions restent bien entendu valables pour cette nouvelle version de la typologie des tâches sur documents.

Pour terminer la présentation de ce modèle actuel, quelques précisions techniques concernant les exemples de consignes et de questions illustrant les différentes tâches :

- Pour garder une certaine cohérence à l'ensemble de ces exemples, j'ai pris comme corpus les didactisations proposées sur les documents textuels d'un seul manuel, *Version Originale 4 – B2* (Éditions Maison des Langues, 2011), que je connais bien pour en avoir assuré le conseil pédagogique et la révision. J'ai reporté comme exemples de tâches les consignes et questions des rubriques « À la recherche de l'information » et « Outils culturels ». Pour aboutir à la saturation de la recherche (c'est-à-dire parvenir au stade où les nouveaux exemples n'apportent plus d'informations nouvelles quant aux différentes tâches demandées et à leur réalisation), j'ai dû cependant emprunter quelques exemples aux deux autres rubriques « Premier contact » et « Outils langagiers », ainsi qu'à la didactisation de quelques documents sonores.¹¹

- Sur les dix unités du manuel *Version Originale 4*, j'ai exclu l'unité 7 de mon corpus, de manière à pouvoir en faire le support d'un exercice pratique d'application proposé à mes lecteurs en annexe (avec son corrigé) : la reproduction de cette unité au format pdf est disponible à la même adresse que le présent document¹². Il s'agit, dans cet exercice, d'assigner à chaque consigne ou question le type de tâche correspondant.

- Les séries de consignes et questions sont indiquées dans les didactisations de *Version Originale 4* par les premières lettres de l'alphabet : « **A** » pour la première, « **B** » pour la seconde, « **C** » pour la troisième, etc. J'ai conservé ces indications pour signaler par exemple qu'il s'agit de la première consigne (ex. : **A**. *Qu'est-ce que c'est, pour vous, voyager ?*) ou qu'il

⁹ C'est-à-dire sans que les auteurs de ces manuels s'en rendent compte, à en juger par des modes de questionnement souvent disparates d'un document à l'autre, et pas toujours très adéquats...

¹⁰ <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>.

¹¹ On pourra se reporter, pour voir comment s'organisent entre elles ces différentes rubriques au sein des unités didactiques de ce manuel, à la reproduction de l'unité 7 de *Version Originale 4* proposée comme support de l'exercice de l'Annexe 2.2 (même adresse Internet que celle du présent article).

¹² <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

s'agit de deux consignes ou questions qui se suivent dans le manuel (ex. : **C.** *Que pensez-vous des liens entre politique et culture, tels qu'ils sont présentés dans le document ci-dessous ?* **D.** *Cette analyse vous semble-t-elle applicable à votre pays ?*). Toutes les consignes et questions de ce manuel sont ici reproduites en italique.

– Lorsque les séries consignes ou questions citées ne concernent pas seulement le type de tâche traité, je signale entre crochets de quels types de tâches il s'agit. Ainsi dans les exemples de la tâche 3 « Analyser » : (Sur un texte décrivant les différentes raisons de s'engager comme bénévole) *Quels sont les trois profils qui se dessinent ?* [repérer] *Décrivez-les.* [analyser].

– J'ai ajouté entre parenthèses, en début d'exemple ou en commentaire d'un exemple, les indications qui m'ont semblé nécessaires ou utiles à la bonne compréhension de la consigne ou de la question, comme dans l'exemple donné ci-dessus.

2.2. Modèle d'analyse par tâches

1) Se préparer

- Objectifs de l'enseignant¹³

- 1) commencer la séquence par une activité impliquant personnellement les apprenants ;
- 2) les mettre en situation de lecture ou d'écoute « active » du document ;
- 3) faciliter le début du travail des apprenants, qui pourront mobiliser immédiatement à cet effet les connaissances et expériences qu'ils viennent de réactiver.

- Exemples de consignes/questions correspondants :

– (Consigne préalable à la lecture d'un article faisant état des consultations de plus en plus fréquentes des patients sur Internet) **A.** *Avez-vous déjà consulté un médecin par Internet ? Comment cela s'est-il passé ? Sinon, êtes-vous prêt à le faire ?*

– (Sur un document intitulé « Sciences Po : c'est encore loin le périph ? ») **A.** *Lisez le titre du document ci-dessous. Que peut-il signifier ? Faites des hypothèses sur le contenu de cet article puis lisez-le pour vérifier vos réponses.*

– (Avant la lecture d'un document sur les associations) **A.** *Quels peuvent être les buts d'une association ?*

– **A.** *Connaissez-vous des associations de professeurs de langue française ?* [se préparer] *Écoutez l'interview et résumez les motifs de l'engagement de cette personne.* [repérer et analyser]

– (Sur un long extrait d'un texte de Jean Giono intitulé « Le voyageur immobile »). **A.** *Qu'est-ce que c'est, pour vous, voyager ?* [se préparer] **B.** *Lisez cet extrait de roman. En quoi peut-on comparer l'expérience vécue par ce petit garçon à un voyage ?* [analyser]

– **A.** *Partagez-vous cette opinion : « Le voyage est, de nos jours, un produit de consommation » ? Pourquoi ? Discutez-en entre vous.* [se préparer] **B.** *Écoutez l'enregistrement. Comparez vos idées avec celles exprimées par la personne interviewée et discutez-en entre vous.* [juger]

¹³ Je me limiterai ici, dans les objectifs des tâches, à ceux qui portent sur les contenus. Mais il est bien évident qu'un même objectif, langagier, est commun à toutes les tâches, et c'est de fournir une occasion de pratique langagière orale et écrite. Dans cette mesure, tout texte, en classe de langue-culture, est un document de travail sur la culture, mais aussi un prétexte à entraînement en langue. Dans mon premier modèle d'analyse par tâches, que j'avais élaboré pour ma thèse de 1984 à partir de l'analyse des didactisations des textes littéraires dans les manuels scolaires d'espagnol, j'utilisais d'ailleurs le terme de « reprise » pour désigner ce que j'appelle ici « repérer », tellement apparaissait important, dans les demandes de relecture ou de reformulation d'une phrase ou partie de phrase du texte par les élèves, cet objectif de rebrassage de ses contenus langagiers.

Ci-dessous, un exemple dans lequel on revient à « se préparer » après un repérage ponctuel dans le document :

– **A.** *Connaissez-vous des auteurs francophones dits « engagés » ? Pouvez-vous citer et situer quelques-unes de leurs œuvres ?* [se préparer] **B.** *Repérez tous les auteurs cités dans le texte. [repérer] Dites en quelques mots ce que vous savez d'eux et de leur engagement, ou recherchez ces informations. [se préparer]*

Lorsque deux documents sont utilisés conjointement, on peut organiser une tâche sur l'un qui serve de préparation au travail sur l'autre :

1. Entrée en matière

Écoutez l'enregistrement. Utilisez les mots du nuage sonore pour définir ce qu'est un appel d'offres. [« analyser », pour le document et « se préparer », pour le document suivant]

2. Dossier documentaire

A. *Lisez le document suivant. La définition de l'appel d'offres correspond-elle à celle que vous avez donnée ?* [analyser]

2) Repérer

- *Définition* : localiser et/ou identifier certains éléments du texte.
- *Objectifs de l'enseignant* :
 - 1) guider et aider les apprenants dans la compréhension du document ;
 - 2) leur faire actualiser l'élément du texte sur lequel va porter ensuite un autre type de tâche ;
 - 3) les orienter d'emblée vers les contenus pour lesquels le document a été choisi, ou qui seront utiles ensuite aux apprenants (ce sera en particulier le cas d'un document faisant partie d'un dossier préparant à un projet).
- *Exemples de consignes illustrant clairement l'objectif n° 2 ci-dessus* :
 - **A.** *Quelles sont, selon ces personnalités, les principales causes des conflits intergénérationnels ?* [repérer] *Partagez-vous leur analyse ?* [juger] **B.** *Quelles solutions proposent-elles pour les éviter ?* [repérer] *Qu'en pensez-vous ?* [juger]

Dans mon corpus (*Version Originale 4*), la tâche « repérer » est tout naturellement privilégiée dans la didactisation de tous les documents placés dans la rubrique « À la recherche de l'information » et « Outils culturels ». Elle est en effet indispensable – qu'elle soit demandée explicitement, ou, comme nous le verrons, implicitement – dans la logique actionnelle de dossiers documentaires venant alimenter en ressources les « tâches finales » en fin d'unité didactique.

Les anglo-saxons font une distinction intéressante, pour cette tâche « repérer », entre le *scanning* et le *skimming*.

– Dans le **scanning**, le repérage porte sur des éléments d'information prédéterminés. C'est le cas lorsque la question ou la consigne oriente vers tel ou tel élément précis.

- *Exemples correspondants de consignes* :
 - **C.** *Lisez l'article suivant. Relevez dans quels contextes le terme « culture apparaît ».*
 - D.** *Recherchez dans le texte les termes qui sont plus spécifiquement associés à la gestion des entreprises et au monde du travail.*
 - **A.** *Écoutez les enregistrements et repérez le sentiment qui y est exprimé. [Suit un tableau où l'on demande de mettre le numéro du document audio correspondant à l'un des sentiments énumérés : agacé, nostalgique, révolté, stupéfait, etc.]*
 - *Relevez l'expression imagée utilisée par les auteurs. [repérer] Quel en est le sens ? [analyser]*

- **A.** Lisez le texte suivant et repérez les éléments qui permettent de le structurer. [repérer] **B.** Repérez les trois parties du texte : introduction, développement, conclusion. [repérer] Comment les idées sont-elles organisées dans le développement ? [analyser]

- Dans le **skimming**, le repérage porte sur les éléments du texte qui permettent de s'en donner une idée générale (« éléments-clés »), soit comme première approche, soit parce que le travail sur le document s'arrêtera là, les auteurs du manuel visant la compréhension globale, et laissant aux enseignants le choix de poursuivre ou pas ce travail.

• *Exemples correspondants de consignes/questions :*

- Lisez les documents suivants et écoutez l'interview. Quelles sont les opinions défendues dans chacun des documents ?

- Lisez le texte suivant. Connaissez-vous cette chanson ? De quoi parle l'auteur ? Pourquoi a-t-il mauvaise réputation ?

- **A.** Lisez l'article suivant. [repérer] Ce type d'actions existe-t-il chez vous ? [comparer et transposer] Qu'en pensez-vous ? [juger] **B.** Que pourriez-vous proposer d'autre ? [prolonger]

Cependant, lorsque le document est très court, ou lorsque les repérages demandés sont assez nombreux pour couvrir l'essentiel des contenus du document, la distinction entre *scanning* et *skimming* devient difficile à faire :

- Écoutez les témoignages en réponse à la question « Qu'est-ce que vous ne pourriez jamais pardonner ? » [repérer] Qu'en pensez-vous ? [réagir ou juger] Et vous, qu'auriez-vous répondu à cette question ? [transposer]

- (Sur un document présentant la « couverture santé » en France) **A.** Lisez le document ci-dessous et donnez une définition de « complémentaire santé ». **B.** Quelle est la différence entre l'assurance complémentaire santé et la Couverture maladie universelle (CMU) ? **C.** Quels sont les trois niveaux de garantie que distingue l'auteur ? **D.** Comment s'explique l'augmentation du nombre de personnes ne disposant pas de complémentaire santé ?

- (Sur un texte extrait de Wikipédia intitulé « La malnutrition dans les pays développés ») **A.** En quoi consiste la malnutrition dans les pays développés ? **B.** Comment s'explique la diffusion de ces nouvelles habitudes alimentaires ?

En outre, la distinction entre le *skimming* et le résumé, lequel fait appel à la tâche « analyser », est difficile à faire elle aussi lorsque le document est simple et clair :

- Lisez le document suivant. Quelles sont les étapes pour organiser une manifestation culturelle dans son entreprise ou son institution ? (Le document est organisé avec le nom des étapes en intertitre : « Une équipe », « Un cadre », « Une programmation », « Un budget prévisionnel », etc. : il s'agit donc d'un simple repérage).

Seule la consultation du document correspondant va permettre, par conséquent, de décider entre « repérer » et « analyser » dans les consignes/questions suivantes :

- **A.** Connaissez-vous des associations de professeurs de langue française ? [se préparer] Écoutez l'interview et résumez les motifs de l'engagement de cette personne.

- Lisez ce document. Quelles seraient les particularités du voyageur français ?

- Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours.

La plupart du temps la tâche « repérer » n'est demandée qu'implicitement, parce qu'elle est nécessaire pour réaliser les tâches immédiatement demandées. Dans le cas ci-dessous, la didactisation fait l'impasse sur la phase de lecture et de repérage :

A. L'organisation d'une telle « Semaine du goût » à l'école vous surprend-elle ? Ses objectifs et ses modes de réalisation vous paraissent-ils intéressants ? (Tant la première

question – demande de « réagir » – que la seconde – demande de « juger » – supposent que les apprenants aient préalablement réalisé la tâche « repérer ».)

Mais c'est là une exception. En général, la demande implicite de repérage se fait au moyen d'une consigne générale du type « Lisez ce texte » ou « Écoutez ce document ». Dans ce cas :

– Parfois les éléments à repérer sont indiqués dans la tâche suivante :

– *Lisez les commentaires du forum. [repérer] Quelles sont les motivations que vous partagez ? [réagir et/ou juger] En avez-vous d'autres ? [transposer]* (La 2^e partie de la consigne fait comprendre que la demande de lecture vise le repérage des motivations.)

– **A.** *Lisez cet article. Qu'est-ce qu'une note "fiable" ? Pour les spécialistes de l'éducation, qu'est-ce qui démontre que les notes données dans le système scolaire français ne le sont pas ?* **B.** *Quels sont les effets négatifs de la notation dénoncés dans cet article ?*

– Mais très souvent, les éléments à repérer ne sont pas précisés, et c'est au lecteur lui-même à le faire. C'est le cas lorsque, comme cela est fréquent, la première tâche demandée sur le texte est « analyser » :

– *Lisez l'article [repérer] et dressez le portrait des grands-parents d'aujourd'hui. [analyser]* (Ce « portrait » va se faire à partir du repérage des caractéristiques de ces personnes.)

– *Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours.*

C'est le cas dans tous les « Exemples de consignes/questions correspondant » du point 3 ci-dessous, qui concerne la tâche « analyser ».

3) Analyser

- *Définition* : on « explique » le document par lui-même et en lui-même au moyen d'une mise en rapport entre eux d'éléments différents de ce document (par comparaison, articulation, combinaison, hiérarchisation,...).
- *Objectifs de l'enseignant* : 1) viser une compréhension approfondie du texte ou d'un aspect du texte par la prise de conscience de sa construction ; 2) fournir des connaissances assurées pour les tâches suivantes.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - **A.** *Lisez le texte. Le titre choisi par l'auteur vous semble-t-il cohérent et pertinent ? Qu'auriez-vous proposé ?* **B.** *Comment l'auteur a-t-il choisi et classé ses définitions ?*
 - *Lisez cet extrait de roman et décrivez l'environnement familial et social de la famille.*
 - *D'après les documents suivants en quoi consiste le tourisme culturel et qu'est-ce qui le motive ?*
 - (Sur un texte décrivant les différentes raisons de s'engager comme bénévole) *Quels sont les trois profils qui se dessinent ? [repérer] Décrivez-les. [analyser]*
 - (Sur un long extrait d'un texte de Jean Giono intitulé « Le voyageur immobile »). **A.** *Qu'est-ce que c'est, pour vous, voyager ? [se préparer]* **B.** *Lisez cet extrait de roman. En quoi peut-on comparer l'expérience vécue par ce petit garçon à un voyage ? [analyser]*

Dans la tâche « repérer », on se contente de localiser et d'identifier des contenus explicites du document. Dans la tâche « analyser », le lecteur infère du document des connaissances non explicitées :

– **A.** *Lisez les textes suivants. Quelle thèse défendent-ils ?* (Il s'agit de deux textes longs, l'un intitulé « Quand les jeunes s'engagent », l'autre « Un "nouveau militantisme" ? À

propos de quelques idées reçues ». Il ne s'agit donc pas d'un simple repérage, la tâche exigeant une analyse comparative des textes des deux documents.)

Cette différence apparaît clairement par exemple lorsque l'analyse demandée porte non pas sur la réalité présentée (les contenus d'information du texte), mais sur la manière dont l'auteur la traite, ou dont ses personnages la voient :

- *Lisez le commentaire de cet internaute qui a répondu à l'édito publié dans l'Humanité. Quel est le ton de sa réaction ?*
- *Lisez ce sketch de l'humoriste français Fernand Raynaud. Comment le racisme s'exprime-t-il dans les propos du douanier ?*
- *Lisez cet extrait de roman. Quel regard les trois « chibanis » portent-ils sur les Parisiens et la société française en général ?*

Ou encore lorsque l'analyse porte non pas sur ce qui est dit, mais ce qui est suggéré (sur les implicites et connotations) :

- *Relevez l'expression imagée utilisée par les auteurs. Quel en est le sens ?*

La distinction entre « repérer » et « analyser » ne peut être faite qu'en se reportant au texte du document, même si la demande porte sur une analyse. Prenons l'exemple de la question « Comment peut s'analyser cette évolution ? » (il s'agit de l'évolution entre deux formes d'engagement associatif) : si l'analyse est faite par l'auteur du texte, la tâche demandée au lecteur est « repérer » (le lecteur repère l'analyse de l'auteur) ; si l'analyse n'est pas faite dans le texte, c'est au lecteur de la réaliser, et la tâche demandée est donc « analyser ». Dans le présent modèle d'« analyse par tâches », en effet, il s'agit des tâches réalisées par les apprenants...

4) Interpréter

- *Définition* : on « explique » le document en faisant appel à des données extratextuelles, c'est-à-dire des connaissances extérieures au document.
- *Objectifs de l'enseignant* : faire mobiliser par les apprenants des connaissances déjà acquises, ou leur faire rechercher eux-mêmes des connaissances au moment où les apprenants en ont besoin pour leur explication du document, ou les leur fournir à ce moment-là.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - (Victor est rédacteur en chef d'une revue, et il a embauché un ancien prisonnier condamné pour vols et recel de voitures.) **A.** *Lisez le synopsis du film « Mon pote ». Victor a pris le temps de la réflexion avant de prendre sa décision. Quelles sont les questions qu'il a dû se poser ? Quels sont les préjugés auxquels on peut s'attendre dans cette situation de réinsertion ? B.* *Pensez-vous que la société reconnaisse facilement le droit à l'erreur ? Quels sont les exemples que vous pourriez citer ?*
 - **A.** *Pourquoi, à votre avis, la France a-t-elle écarté jusqu'à présent l'idée de « discrimination positive » ?*
 - *Cochez dans le tableau les sources que le journaliste cite dans sa revue de presse. [repérer] Quel est l'intérêt de citer des sources différentes ? [interpréter] À votre avis, comment le journaliste a-t-il choisi ses sources ? [interpréter].*
 - *Comment s'explique le développement de ce type de tourisme (culturel) ? [interpréter]*
 - *Comment expliquer que ces trois immigrés soient encore surpris par certaines réalités de la société française après tant d'années passées en France ?*
 - (Sur un texte définissant le « tourisme culturel ») **A.** *Pourquoi l'association des termes « tourisme » et « culturel » surprend-elle ?*

Pour répondre à toutes ces questions, les apprenants doivent disposer d'une certaine connaissance préalable de la réalité extratextuelle.

Si ces données nécessaires à l'explication d'un élément du texte se trouvent dans le texte, il s'agira de « repérer » et « analyser », et non d' « interpréter ». Exemples :

B. Que recherchait la famille ? Y est-elle parvenue ? Pourquoi ? (Il s'agit là de « repérer » et « analyser », la réponse se trouvant dans le texte : « Entre la machette d'un voisin malien et le sabre d'un cousin algérien, **se la jouer petit Français n'était pas recommandé**. Ou alors, à l'époque, **il aurait fallu un peu plus mélanger les voisins**. Et là, peut-être que. », je souligne.)

– Sur une chronique orale d'un journaliste parlant de la surconsommation des médicaments en France, et citant comme cause la demande des patients) *Comment peut s'expliquer la pression des patients ?* (Sans même consulter le document, la formule utilisée par les auteurs du manuel [« peut s'expliquer »] suggère qu'il s'agit sans doute d'interprétation. S'il s'était agi de repérage-analyse, ils auraient écrit « comment s'explique ».)

– **A.** *Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours.* **B.** *Définissez le mot « immigration ». Expliquez les raisons qui poussent les personnes à immigrer et les conséquences pour les pays d'accueil. Discutez-en avec vos camarades.* (Sans même consulter le document, là aussi, la fin de la dernière consigne [« Discutez-en avec vos camarades »] laisse penser que pour une part au moins, ces raisons et ces conséquences sont à chercher par les apprenants dans leurs propres connaissances, et non seulement dans le document.)

La précision est parfois donnée, pour qu'il n'y ait pas de doute dans l'esprit des apprenants :

– Pourquoi, **selon les personnes interviewées**, ne suffirait-il pas de généraliser le dispositif de Science-Po pour « en finir avec la reproduction des élites » ? [repérer et analyser] (je souligne)

– **D'après vous**, pourquoi le français est-il considéré par certains comme « le pire touriste au monde ? » [juger] (je souligne)

Si ce n'est pas le cas, on ne peut savoir à quelle tâche correspond à la question « pourquoi » sans consulter le document :

A. *Écoutez l'enregistrement sonore. Pourquoi l'interviewé commence-t-il son récit par : « Je ne voudrais pas oublier de vous dire. »* [repérer et analyser, ou interpréter]

Dans les premières années de l'enseignement scolaire, où l'on privilégie souvent le texte comme prétexte à prise de parole, les questions « pourquoi ? » sont fréquentes, parce qu'elles permettent des réponses très variées selon les tâches effectivement réalisées par les élèves pour élaborer leur réponse. Le premier exercice proposé en [Annexe 2](#) à la fin du présent article porte justement sur ce point.

5) Extrapoler

- *Définition* : on « explique » le document en explicitant les éléments représentatifs de réalités extratextuelles ou en extrayant du document des connaissances sur cette réalité. Du point de vue cognitif, l'opération réalisée dans l'extrapolation est donc inverse de celle réalisée dans l'interprétation, où c'étaient les connaissances déjà disponibles sur cette réalité (ou données par l'enseignant, ou encore recherchées à cette occasion par les apprenants) qui étaient mobilisées pour expliquer le document.
- *Objectif de l'enseignant* : exploiter le document en tant que support d'enseignement et de découverte culturels.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - En France, pourquoi a-t-on jugé nécessaire de créer une institution telle que la HALDE (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et les inégalités) ? (Les apprenants

vont inférer¹⁴ de cette création la réalité des discriminations et des inégalités dans la société française.)

- (À propos d'une mesure de ce type prise en 2001 par Sciences-Po, et présentée dans le document). *En quoi consisterait cet « esprit français » qui, selon certains, serait opposé à l'idée de discrimination positive ?*

- « *Que reproche (la journaliste) au débat actuel sur l'école et aux mesures prises pour l'améliorer ? [repérer] Quelles peuvent être à votre avis ces « propositions pour refonder l'école » ?* » [extrapoler]

- (À propos de chiffres apportés par le document) « *Quels sont ceux qui vous paraissent les plus importants pour illustrer le thème du conflit de génération ?*

- *Lisez ce texte. Résumez les différentes démarches à effectuer en France pour créer une association. [repérer et analyser] À votre avis, pourquoi a-t-on imposé toutes ces formalités ?* [extrapoler]¹⁵

La tâche « extrapoler » repose sur le postulat – supposé, dans le contrat pédagogique implicite partagé par les auteurs du manuel, l'enseignant et les apprenants – que les documents ont été choisis en raison de leur haut degré de représentativité. Comme je l'ai indiqué plus haut, on peut définir en didactique des langues-cultures un document « authentique » comme un document dont on postule qu'il est représentatif en langue-culture, c'est-à-dire sur lequel il est possible – je prendrai l'exemple du FLE – d'extrapoler des connaissances assurées autant sur la langue française que sur la culture des pays francophones. Toutes les autres tâches du présent modèle, en définitive, sont susceptibles de se combiner implicitement avec « extrapoler » dans tous les documents classés, dans *Version Originale 4*, en « À la recherche de l'information » et « Outils culturels » :

- **A.** *Lisez l'article suivant. [repérer] Ce type d'actions existe-t-il chez vous ? [comparer et transposer]* (Les actions repérées dans le texte sont postulées comme réalisées effectivement dans la réalité.)

- **A.** *Écoutez ce témoignage. Quel type de discrimination y est dénoncé ? [repérer] B.* *Pourquoi le quotidien de cette personne est-il difficile ? C.* *Que pensez-vous de cette situation ? [juger] Comparez avec la situation de votre pays. [comparer et transposer]* (La dernière consigne de cette série implique que le texte décrit la situation réelle en France.)

- *Analysez les deux documents : à quel pourcentage de la population française appartiennent ces baby-boomers ? Compte-tenu de leur âge actuel, le taux des personnes âgées de plus de 65 ans va-t-il s'accroître ou diminuer dans les années à venir ?* (Les données présentées dans le document sont postulées comme reflétant la réalité démographique actuelle de la France.)

6) Réagir

- *Définition* : on « explique » le document en tant que lecteur subjectif, en explicitant ses réactions, impressions, émotions, sentiments personnels.
- *Objectif de l'enseignant* : faire appel à la subjectivité des apprenants en tant que lecteurs réagissant personnellement en fonction de leur personnalité, sensibilité, expérience, culture.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - *Écoutez la chronique du journaliste. Quels sont les chiffres qui vous surprennent ?*
 - **A.** *L'organisation d'une telle « Semaine du goût » à l'école vous surprend-elle ? Ses objectifs et ses modes de réalisation vous paraissent-ils intéressants ?*

¹⁴ On retrouve à nouveau dans l'extrapolation ce même type d'opération cognitive dont j'ai parlé plus haut...

¹⁵ Notons au passage l'usage un peu limite ici de l'expression « à votre avis », alors que la demande n'est pas de « réagir », ni même de « juger ». Les auteurs ont sans doute voulu suggérer par là aux apprenants qu'ils sont en mesure de réaliser eux-mêmes la tâche d'extrapolation...

– *Comment s'explique le développement de ce type de tourisme (culturel) ?* [interpréter] Partagez-vous cet engouement ? [réagir]

Même si la consigne suivante commence par « réagissez », on a l'impression qu'on y demande aux apprenants non pas de « réagir », mais d'illustrer et d'argumenter (« juger »). Cette consigne vient d'ailleurs en fin de travail sur un document :

– **Réagissez** à la citation de R. Kipling : « *Tout bien considéré, il n'y a que deux sortes d'hommes dans le monde : ceux qui restent chez eux et les autres.* » (je souligne)

Dans la consigne suivante, il semble bien que « réagir », tant en raison de ce qui précède (une demande d'argumentation) que de ce qui suit (« en présentant votre point de vue personnel ») ait le sens de « juger personnellement ».

– *Relevez dans ce texte les arguments en faveur de la littérature engagée. [repérer] Êtes-vous d'accord avec ces arguments ?* [« juger » : on attend que les apprenants répondent à ces arguments par d'autres arguments] *Choisissez l'une des citations et réagissez en présentant votre point de vue personnel.* (je souligne)

J'aborderai, dans le point 7 suivant, la question des relations complexes entre « réagir » et « juger ».

7) Juger

- *Définition* : donner son opinion, avis, idée, jugement personnels de manière raisonnée.
- *Objectif de l'enseignant* : on « explique » le document en tant que lecteur objectif, en explicitant ses arguments et en faisant appel à ses connaissances.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - (Sur le même document intitulé « L'indépendance des journalistes ») **A.** *Que pensez-vous de la thèse de l'auteur de cet article selon laquelle « l'indépendance constitue un concept illusoire ou même parfois dangereux » ?* **B.** *« Aussi bien intentionnés soient-ils, [les hommes] ont des préjugés, des informations limitées, et il faut bien admettre qu'il peut leur arriver de prendre de mauvaises décisions. » Êtes-vous d'accord avec cette idée ?*
 - *Pensez-vous, comme les biologistes cités par ces auteurs, que « ce que nous mangeons influencerait notre manière de penser et d'agir » ?*
 - *Lisez la présentation de ce programme officiel du gouvernement du Québec. [repérer] Qu'en pensez-vous ?* [juger]
 - *Les modes de vie et revendications de ces grands-parents vous paraissent-ils légitimes ?*
 - *Êtes-vous d'accord avec l'auteur lorsqu'il affirme qu'il faut lier éducation et nutrition ?*

Dans toutes ces consignes, qui portent sur des « questions de société », il est clair que la tâche demandée par les auteurs est « juger », et non « réagir ». Sur le thème suivant, la tâche demandée est plus ambiguë, et le type de tâche réalisée par les apprenants plus imprévisible... :

– *Écoutez les témoignages. Qu'est-ce qu'un artiste selon les personnes interrogées ?* [repérer] *Qu'en pensez-vous ?* [réagir, ou juger]

Entre « réagir » et « juger » dans une consigne ou une question, la distinction peut être en effet d'autant plus subtile que la tâche réellement réalisée va dépendre de la manière dont les apprenants vont répondre, plus ou moins spontanément/subjectivement, ou de manière plus ou moins raisonnée/argumentée. Par contre, lorsqu'il y a appel à discussion collective de la part des auteurs du manuel, on peut au moins être sûr qu'on leur demande de « juger » ; même si « réagir », de la part de certains apprenants, pourra constituer en classe une bonne amorce d'échanges de jugements voire (mais il n'y a jamais de demande explicite de ce type...) de recherche d'accord sur un jugement collectif.

- **C.** *Qu'est-ce qu'une vie associative très intense et diversifiée apporte de positif à une société dans son ensemble ? Discutez-en en classe. D.* *Est-il nécessaire de s'associer pour s'engager ? Débattre-en entre vous.*

- (Sur un document intitulé « Vers l'instauration d'un 'droit à l'oubli' numérique ») *Que signifie, pour vous, l'expression « droit à l'oubli » ? Pensez-vous que le droit à l'oubli est valable pour tout le monde et dans toutes les situations ? Discutez-en en petits groupes.*

- *Êtes-vous d'accord avec l'analyse faite par le journaliste ? Selon vous, par quoi pourrait-on remplacer les notes ? Discutez-en entre vous.*

- *Êtes-vous pour ou contre la mixité sexuelle à l'école ? Pourquoi ? Discutez-en entre vous.*

- *Dans votre pays, quelles sont les règles à respecter en classe vis-à-vis des enseignants ? Quelle frontière y a-t-il entre votre vie privée et votre vie en classe ? Donnez-en quelques exemples concrets et discutez-en. [comparer, puis juger]*

Dans l'espace d'échanges collectifs qu'est une classe, toutes les réactions personnelles sont susceptibles d'être reprises par l'enseignant pour faire l'objet d'une discussion collective. Mais la fréquence des propositions explicites de ce type dans *Version Originale 4* est certainement liée à l'une des implications majeures de la perspective actionnelle, qui est de considérer les échanges en classe comme une forme d'action collective, contrairement à l'approche communicative, où les discussions se passaient principalement en petits groupes, voire en groupes de deux, le résumé ou le résultat en étant simplement communiqués ensuite au groupe-classe.

Les articulations « repérer → « analyser → juger », ou de manière plus allusive, « repérer → juger » et « analyser → juger » (avec « analyser » ou « repérer », respectivement, demandés de manière implicite), sont particulièrement fréquentes dans les didactisations comme cela s'explique aisément : il faut identifier puis comprendre l'idée avant de pouvoir dire ce qu'on en pense... :

- **A.** *Lisez le texte suivant. En quoi consiste la fracture générationnelle décrite par l'auteur ? [repérer] B.* *Quel est le point de vue de l'auteur ? [analyser] Êtes-vous d'accord avec lui ? [juger]*

- **A.** *Résumez les différents arguments développés par les internautes dans ce blog santé [repérer et analyser]. Quel est celui qui vous fait le plus réagir¹⁶ et pourquoi ? [juger] (je souligne) B.* *Toutes ces préoccupations vous semblent-elles légitimes ? [juger] S'inquiète-t-on et discute-t-on autant des questions de santé publique dans votre pays ? [transposer et comparer]*

- (Sur un texte intitulé « Qu'est-ce que l'identité numérique ? ») **A.** *À votre avis, que signifie l'expression « identité numérique » ? [se préparer] B.* *En vous appuyant sur le document suivant, relevez les différents éléments d'une identité numérique. [repérer] La vôtre comporte-t-elle tous ces éléments ? [transposer] C.* *Selon vous, quels sont les risques et les opportunités liés à l'identité numérique ? [juger]*

- **A.** *Qu'est-ce c'est pour vous, la e-réputation ? Quels problèmes particuliers peut-elle poser ? Faites-vous personnellement attention à votre réputation numérique ? [se préparer] B.* *Écoutez ces témoignages. Quelles idées retrouvez-vous concernant la question de l'identité numérique ? [repérer] Avec qui êtes-vous d'accord ? [juger]. C.* *Si vous deviez réagir¹⁷ sur le site Internet de cette radio, que diriez-vous ? [juger] (je souligne, voir note en bas de page)*

- **B.** *À quelles différentes « visions du monde » renvoient les deux formes d'engagement décrites ? [analyser] Comment peut s'analyser cette évolution ? [analyser] Celle-ci vous paraît-elle favorable ou non au développement des associations et de leurs actions ? [juger] Y a-t-il la même évolution dans votre pays ? [comparer]*

¹⁶ Même remarque qu'à la note précédente.

¹⁷ On notera que dans ce contexte, « réagir » correspond dans ma typologie à « juger ».

– Ces trois documents concernent la même information. En quoi celle-ci est-elle traitée de manière différente ? [analyser] Quel type de traitement vous paraît le plus intéressant ou le plus indispensable, etc. Pourquoi ? [juger]

8) Comparer

- *Définition* : on « explique » le document en tant que lecteur, en établissant explicitement des correspondances entre des données textuelles extraites, ou les données extratextuelles interprétées ou extrapolées à partir du document, et des données dont on dispose déjà par ailleurs dans sa culture maternelle, dans la même culture étrangère, ou encore dans d'autres cultures étrangères (y compris les différentes cultures éventuelles des apprenants du groupe-classe).
- *Objectifs de l'enseignant* : 1) faire appel aux connaissances et compétences des apprenants pour leur faire mieux prendre conscience des réalités étrangères ; 2) à l'inverse leur faire mieux prendre conscience de leur propre culture.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - *Ce dispositif existe-t-il chez vous ?*
 - *Votre pays connaît-il le même phénomène ?*
 - *Cette chanson aurait-elle un sens dans votre pays ?*
 - *Feriez-vous les mêmes observations sur le système scolaire de votre pays ?*
 - *Comparez avec les pratiques des voyageurs de votre pays.*

Lorsque les réalités culturelles des apprenants sont développées pour elles-mêmes, et non plus seulement comme points de comparaison avec les réalités culturelles présentées par le document, on passe de « comparer » à « transposer ». Il me semble que les questions suivantes incitent, après une éventuelle première phase de comparaison, à passer rapidement à ce type de développement :

- *Dans votre pays, quelles sont les règles à respecter en classe vis-à-vis des enseignants ? Quelle frontière y a-t-il entre votre vie privée et votre vie en classe ?*
- *Lisez la définition de la laïcité à la française. Ce principe s'applique-t-il dans votre pays ? Expliquez.*
- *Ces pratiques sont-elles courantes dans votre pays ou dans votre entourage ?*
- *Dans votre pays, quelles sont les règles à respecter en classe vis-à-vis des enseignants ? Quelle frontière y a-t-il entre votre vie privée et votre vie en classe ?*
- *Quelles sont, dans votre culture, les autres aliments considérés comme indispensables ?*

9) Transposer

- *Définition* : on « explique » sa propre lecture du document en transposant dans sa propre culture les données textuelles extraites et les données extratextuelles mobilisées.
- *Objectifs de l'enseignant* : 1) motiver la prise de parole des apprenants en les faisant parler sur des réalités qui leur sont proches ou personnelles ; 2) justifier les échanges en classe à propos de réalités qui vont forcément être différentes.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - *Comment réagiriez-vous s'il vous arrivait la même chose qu'à la personne interviewée ?*
 - *Et vous, pour quelles causes vous êtes-vous déjà engagé ou seriez-vous prêt à vous engager ?*
 - *Et vous, vous engageriez-vous pour la défense de la langue française ? Que proposeriez-vous ?*

- (Sur un document intitulé « Prud'hommes, mode d'emploi ») *Avez-vous déjà eu recours à ce genre de dispositif ou connaissez-vous quelqu'un qui a dû le faire ? Racontez.*
- *Quel artiste (écrivain, changeur, personnalité locale...) auriez-vous aimé rencontrer dans le cadre de votre institution ? Pourquoi ?*
- *Si vous deviez partir, quelle formule choisiriez-vous, et pourquoi ? Échangez avec vos camarades.*

Il s'agit plutôt de « comparer » lorsque les connaissances des apprenants sur leur pays ou leur culture servent principalement à mieux mettre en relief les spécificités de ce qui est décrit dans le document. Et de « transposer » à partir du moment où l'objectif principal de la tâche se déplace du document vers les réalités propres aux apprenants :

- *Existe-t-il chez vous un dispositif semblable ? [comparer] Comment fonctionne-t-il ? [transposer]*
- *Retrouvez-vous des formes de militantisme équivalentes dans votre pays ? [comparer] Dans votre pays, comment les jeunes militent-ils ? Discutez-en en petits groupes. [transposer et comparer]*
- *Donnez d'autres exemples de patrimoine culturel immatériel qu'il vous paraîtrait important de protéger et de valoriser, et expliquez pourquoi.*

Transposer demande souvent, explicitement ou implicitement, de comparer avec les réalités telles qu'elles ont été préalablement extraites, interprétées ou extrapolées du texte :

- *Retrouvez-vous des formes de militantisme équivalentes dans votre pays ? [comparer] Dans votre pays, comment les jeunes militent-ils ? Discutez-en en petits groupes. [transposer et comparer]*
- *Cette affaire, ou une affaire similaire mettant en jeu la relation entre l'État et la religion, pourrait-elle déclencher une telle polémique dans votre pays ? [transposer et comparer]*
- *Lisez le document. Comprenez-vous pourquoi ces personnes ont été licenciées ? » [analyser] Comment cela se serait-il passé dans votre pays ? [comparer + transposer]*

La série de questions suivantes est intéressante, parce qu'elle permet de pointer un critère de distinction entre [juger] et [transposer] :

- *Selon cet article, en quoi l'image de l'artiste a-t-elle changé et pourquoi ? [analyse] Partagez-vous son analyse ? [juger ? transposer ?] Est-elle valable dans votre pays ?*

Si l'on rattache la deuxième question (« Partager-vous son analyse ? ») à la précédente, il s'agit d'une demande de « juger » : on demande aux apprenants de juger « en interne », de juger l'analyse de l'auteur de l'article par rapport à son pays). Si on la rattache à la suivante, il s'agit d'une demande de « transposer » : on demande aux apprenants de juger de la pertinence de l'analyse par rapport à leur propre pays.

Dans l'exemple suivant, les réponses à la question D peuvent mettre en œuvre les tâches « transposer », « analyser », « comparer » et « juger » dans des mesures et selon des articulations différentes :

- **C.** *Que pensez-vous des liens entre politique et culture, tels qu'ils sont présentés dans le document ci-dessous ? [analyser, puis juger] **D.** Cette analyse vous semble-t-elle applicable à votre pays ?*

Dernière remarque concernant la tâche « transposer » : cette tâche, lorsqu'elle est proposée en toute fin de didactisation d'un texte s'accompagne d'une demande de production développée, peut être considérée comme combinée avec la tâche présentée au point 10 ci-dessous, « prolonger » :

- (Dernière question sur un document intitulé « Nuits blanches à Paris ») *Si vous deviez organiser une « Nuit blanche » dans votre ville, que proposeriez-vous ?*

– Avez-vous déjà été surpris par les us et coutumes d'un pays dans lequel vous êtes allé ? Racontez une anecdote à la classe.

10) Prolonger

- *Objectifs de l'enseignant* : 1) poursuivre l'exploitation du document ; 2) impliquer personnellement les apprenants en faisant appel à leur expérience et jugement personnels, à leur l'imagination et créativité,... ; 3) leur fournir des occasions de réemploi personnel des contenus langagiers et culturels du document, et des autres contenus mobilisés à l'occasion de l'exploitation du document ; 4) préparer des tâches demandées dans les certifications préparées : le résumé, la synthèse, le commentaire, le compte rendu, l'exposé,...
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - [À la fin de la didactisation d'un texte extrait de Wikipédia intitulé « La malnutrition dans les pays développés »] *Quels sont les autres facteurs susceptibles de diminuer l'espérance de vie ? Quelles règles d'hygiène de vie permettraient de limiter l'impact de ces facteurs ?* (Clairement, il n'y pas là demande de transposition dans une autre culture, mais demande de prolongement d'une étude sur une question supposée valable quelle que soit la culture.)
 - *Que répondriez-vous à la question finale que [l'auteur] pose à ses lecteurs : « Mais alors, que peut bien signifier l'indépendance des journalistes ? ».*
 - Lisez les définitions suivantes. Comment sont définies dans votre pays les notions de vie privée et de vie publique ? [comparer] Rédigez votre propre définition. [prolonger]
 - *Êtes-vous favorable ou opposé à la « discrimination positive » ? Discutez-en groupes [juger], puis faites en classe un compte rendu de votre débat. [prolonger]*

Il s'agit sans aucun doute d'une demande de « prolongement » à chaque fois qu'une tâche est proposée à l'écrit en fin de didactisation d'un document travaillé oralement en classe :

- (À la fin d'un enregistrement portant sur les différentes formes de voyage) *Rédigez l'introduction d'un exposé qui présentera deux conceptions opposées du voyage : le voyage évasion et le voyage comme produit de consommation.*
- *Postez, comme cet internaute, une demande d'aide sur une question de santé, puis rédigez le conseil correspondant après avoir choisi un aliment particulièrement apprécié pour ses vertus nutritionnelles dans votre pays.*
- [Après la compréhension d'un document oral portant sur les relations enseignant-apprenants en France] *Rédigez le guide Bien se comporter en classe à l'intention des Français qui viennent étudier dans votre pays. [transposer et prolonger]*

Dans l'exemple suivant, le prolongement concerne simultanément deux documents :

- (Sur un document oral proposé à la suite d'un document écrit présentant la HALDE, Haute Autorité de lutte contre les discriminations et les inégalités) *Écoutez ce témoignage. Quelle discrimination y est dénoncée ? [repérer] Que pourrait faire la HALDE pour aider à la lutte contre ce type de discrimination ? [prolonger]*

Ce cas est unique dans *Version Originale 4*, où les mises en relation de deux documents sont rarement proposées, et seulement à l'occasion de la tâche « comparer ». Les documents réunis dans les rubriques « À la recherche de l'information » et « Outils culturels » sont plus conçus comme devant alimenter séparément les « tâches finales » (les deux mini-projets proposés dans la rubrique terminale des unités didactiques, « Passage à l'action »), que comme dossiers à étudier en tant que tels. Ce qui semble logique dans une perspective actionnelle, chacun des documents ayant été choisi par les auteurs, en principe, en fonction de ce qu'il peut apporter pour l'accomplissement de ces tâches finales, qui ne sont plus des tâches **sur** les textes (« logique du document »), mais des tâches **avec** les textes (« logique de la documentation »)¹⁸.

¹⁸ Sur ces deux logiques, voir le [chapitre 4](#).

3. La problématique du traitement didactique des textes littéraires

3.1 Les tendances spécifiques du traitement didactique des textes littéraires

En raison de l'importance toute particulière de l'explication de textes littéraires dans l'enseignement scolaire de l'espagnol langue étrangère en France (ma première spécialité professionnelle), je me suis depuis longtemps intéressé à leur traitement didactique, mes premières recherches universitaires remontant à ma thèse de 3^e cycle sur *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives* (Université de Toulouse 2, septembre 1984). C'est d'ailleurs à l'occasion de cette recherche que j'ai élaboré mon premier modèle d'analyse par tâches (chap. 4.2.2.2 « Le traitement pédagogique du texte », Tome 2, pp. 398-418), sous la forme d'une typologie des « questions du professeur » à cinq entrées : questions de reprise, d'analyse, d'interprétation, d'opinion et de transposition. Pour les lecteurs intéressés, je liste ci-dessous les différents articles que par la suite j'ai consacrés spécifiquement au texte littéraire en didactique des langues-cultures :

- « Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective à la prospective », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989>.
- « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1990b/>
- « Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1993a/>.
- « Problématique de l'autonomie et explication de textes dans la tradition hispanique : du questionnement comme méthode d'enseignement au questionnement comme méthode d'apprentissage », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1996b/>.
- « Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000c/>.
- « De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001n/>.
- « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>.
- « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>.

On peut constater, dans les manuels actuels de niveau B2 et C1, la reprise du même dispositif didactique – commentaire collectif avec sollicitation immédiate des apprenants pour la mobilisation et l'extraction de connaissances langagières et culturelles – pour des documents littéraires et non littéraires. C'est pourquoi il me semble intéressant de définir les spécificités du traitement didactique des textes littéraires. Les différents points du développement ci-dessous sont à considérer comme autant d'hypothèses qui devraient être confirmées, ou infirmées, par des analyses comparatives menées sur des corpus de manuels.

1. Importance particulière de la tâche « réagir »

La tâche « réagir » est très sollicitée dans la mesure où elle se retrouve à un croisement de plusieurs facteurs :

- a) La centration sur l'apprenant, privilégiée en didactique des langues-cultures, se trouve être en cohérence avec la « perspective du lecteur », actuellement dominante en critique littéraire.
- b) Le texte littéraire joue sur la sensibilité personnelle du lecteur, et il est donc très adapté à un dispositif didactique en enseignement collectif visant la multiplication des prises de parole par la confrontation des réactions individuelles.

c) L'approche « humaniste » de la culture consiste à organiser le contact des apprenants par personnes interposées. Cette approche – qui explique la place accordée au genre romanesque dans les manuels de langue qui la privilégient – implique que les lecteurs réagissent personnellement aux comportements, déclarations et situations vécues par les personnages romanesques.

2. Importance particulière de la tâche « analyser »

Les textes littéraires se distinguent des textes non littéraires par l'importance accordée à la forme, à savoir leur construction, leurs effets de style, leurs jeux d'énonciation, etc. : autant de particularités qui justifient un travail d'analyse plus spécifique et plus développé que sur des textes non littéraires. On peut raisonnablement considérer que le nombre des tâches d'analyse est directement lié à l'importance accordée, dans le traitement didactique de ce type de textes, à leur littérarité. Lors de mes recherches sur l'évolution historique de la didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France, j'avais remarqué un pourcentage élevé des tâches « réagir » dans les manuels des deux premières années d'apprentissage (en collège), et à l'inverse des tâches « analyser » (jusqu'à la disparition fréquente de toute tâche de type « réagir ») dans les années suivantes (en lycée).

3. Complexité des relations entre les tâches « réagir » et « juger »

Comme nous l'avons vu plus haut à propos de la tâche « juger », le travail sur les textes amène à ce que les tâches « réagir » et « juger » soient souvent reliées :

– En enseignement-apprentissage collectif, il est naturel de chercher à justifier ses propres réactions, ce qui amène à argumenter, et donc à combiner ou articuler « réagir » avec « juger ».

– L'enseignant sollicite d'ailleurs souvent les apprenants à ce propos (voir les exemples de consignes cités plus haut), « juger » permettant 1) plus d'échanges que « réagir » (on ne peut qu'opposer des réactions, alors qu'on peut confronter des arguments), 2) une articulation avec les tâches « analyser », « interpréter » et « extrapoler » (on va chercher, pour argumenter, des données dans le texte et le hors-texte), 3) enfin une occasion de travailler sur l'interculturalité, les arguments immédiats des apprenants étant influencés voire dictés par leur propre culture.

– La présence de personnages dans les extraits de roman renforce sans doute cette relation entre « réagir » et juger. Par rapport aux personnages, en effet, la posture demandée aux apprenants est double : c'est à la fois celle d'une compréhension « interne » (pouvant aller jusqu'à l'empathie voire l'identification), et celle d'une distance critique. Il me semble par exemple que la consigne suivante joue sur cette ambivalence jusqu'à l'ambiguïté : **D.** *En quoi le départ du grand-père vers un autre pays a-t-il été un « arrachement » et, en même temps, un acte d'amour extraordinaire ?*

Cette double posture antagonique est sans doute constitutive de tout le traitement didactique du texte littéraire. On la retrouve par exemple dans la consigne suivante, où l'ambivalence porte sur « réagir » et « analyser » : *[Relevez les anaphores et les répétitions dans ce poème.] Quel effet produisent-elles sur le lecteur ?* On demande aux lecteurs d'analyser l'effet produit par le texte sur les lecteurs... qu'ils sont eux-mêmes.

4. Complexité des relations entre les tâches « extrapoler » et « interpréter »

Il y a d'une part ambivalence de la relation entre le texte littéraire et la réalité extratextuelle :

– le texte permet d'extrapoler, de par sa fonction de document représentatif de la culture étrangère : le texte explique la culture ;

– à l'inverse, la compréhension du texte nécessite d'avoir préalablement – ou de se donner par ailleurs – les moyens d'interpréter ses connotations et implicites : la culture explique le texte.

Cette relation est rendue plus complexe par les distorsions que peuvent opérer les subjectivités croisées de l'auteur, du narrateur et des personnages. Lorsqu'à la suite de la consigne citée plus haut à propos de la tâche « analyser » : *Lisez cet extrait de roman. Quel regard les trois « chibanis » portent-ils sur les Parisiens et la société française en général ?*, les apprenants ont extrait du texte les données correspondantes, celles-ci ne constituent pas autant d'informations objectives sur la société française en général, déterminées qu'elles sont tout autant par la culture d'origine de ces vieux maghrébins, leurs personnages créés par l'auteur, et le regard du narrateur.

... À quoi il faut ajouter la subjectivité des lecteurs, à laquelle – c'est l'une de mes hypothèses – les enseignants laissent sans doute une grande marge de manœuvre, poussés en cela par la centration sur l'apprenant, la perspective du lecteur... et l'intérêt qu'il porte aux prises de parole de ses apprenants, au-delà de leurs contenus, en tant qu'entraînement langagier.

Il me semble trouver une confirmation de cette hypothèse dans une remarque des auteurs du *CECRL*, qui écrivent, à propos « de l'ensemble des résultats de la recherche menée entre 1993 et 1996 dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse de recherche scientifique », « [...] il se peut que les enseignants de la langue maternelle aient une interprétation plus stricte du verbe « comprendre » à un niveau avancé, notamment en ce qui concerne la littérature. » (p. 157) L'hypothèse suivante (cf. point 5 ci-dessous), si elle était confirmée, appuierait aussi cette première hypothèse, avec laquelle elle se trouve en cohérence.

5. Nombre élevé de consignes ou questions ambiguës

Cette fréquente ambiguïté serait liée à la fois à l'« ouverture » des textes littéraires, qui autorisent des lectures différentes, et au souci des auteurs de manuels de permettre des prises de parole multiples de la part des apprenants-lecteurs, qui vont pouvoir réagir à la même consigne ou répondre à la même question par des tâches différentes. Nous avons déjà vu plus haut que la réponse à la question « pourquoi » pouvait se trouver dans le texte (il s'agit alors de la tâche « repérer/analyser »), dans les réalités culturelles étrangères (il s'agit alors de la tâche « interpréter »), ou encore qu'elle constituait un appel à une confrontation d'arguments (« juger ») pour lesquels les apprenants allaient sans doute en classe faire appel à leur propre culture (« transposer »). Comme je l'ai déjà annoncé plus haut, nous reviendrons, à l'occasion du premier exercice proposé en [Annexe 2](#), sur l'ambiguïté particulière de la question « pourquoi ? », que je qualifierais de « questions à réponses multiples », comme l'on dit d'une fusée qu'elle est « à têtes multiples » : il serait intéressant, dans le cadre d'un projet de recherche, de vérifier l'hypothèse selon laquelle elle est plus fréquente sur les textes littéraires que sur les autres.

6. Traitement didactique lourd

L'ouverture des textes littéraires, leur richesse culturelle et leur complexité est mise à profit dans les manuels pour en faire des supports à des prises de parole multiples et diversifiées : une autre hypothèse que l'on peut faire, à mon avis sans grand risque de la voir infirmée, est que par rapport aux textes non littéraires, les textes littéraires, du moins s'ils sont exploités aussi en tant que tels :

- sont accompagnés d'une didactisation plus importante (*i.e.* d'un nombre plus élevé de consignes et/ou de questions) ;
- sont proposés avec un niveau d'intégration didactique plus important (*i.e.* sont exploités dans des domaines d'activités plus diversifiés : compréhension, expression, interaction, lexique, grammaire, culture).

En conclusion de ce chapitre 3.1 consacré aux tendances spécifiques du traitement didactique des textes, je ferai une nouvelle hypothèse, et c'est que ces tendances varient en fonction de « styles » relativement stables selon les traditions didactiques de chaque langue et de chaque pays. Et que parmi ces facteurs de variation se trouve l'importance relative accordée :

- à l'objectif langagier ou à l'objectif culturel ;

- à la représentativité des textes ou à leur littérarité ;
- à la centration sur les apprenants ou à la centration sur les textes en tant que documents-ressources culturelles ;
- enfin, aux « logique(s) documentaires » ([cf. chap. 4](#)) privilégiées dans la méthodologie de référence.

3.2 La littérature dans le CECRL

3.2.1 Place et statut de la littérature dans le CECRL

Du point de vue didactique, auquel je me limiterai encore ici, l'importance traditionnellement accordée aux textes littéraires dans l'enseignement scolaire des langues étrangères avait déjà été remise en cause par l'approche communicative, dans laquelle ils n'étaient considérés que comme des documents authentiques parmi d'autres. Mais cette approche communicative n'était censée couvrir que les premières années d'enseignement-apprentissage, de sorte que la place et le statut de la littérature paraissaient encore conservés dans les textes officiels pour les années suivantes, comme ils l'étaient d'ailleurs dans les manuels pour les apprenants les plus avancés. Il en va tout autrement pour les systèmes scolaires européens qui se sont adossés dans les années 2000 au CECRL, puisque celui-ci couvre tous les niveaux d'enseignement et même au-delà, jusqu'au niveau C2.

Les auteurs du CECRL prennent grand soin de rassurer les enseignants attachés aux documents littéraires. Au chapitre 4.3 intitulé « Tâches communicatives et finalités », ils présentent successivement :

- 1) les « tâches de communication quotidienne et professionnelle » ;
- 2) les « tâches d'apprentissage » ;
- 3) l'« utilisation ludique de la langue » (chap. 4.3.4) ;
- 4) enfin « l'utilisation esthétique ou poétique de la langue », dont je reproduis ci-dessous la totalité du chapitre correspondant (4.3.5) :

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme

- *le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)*
- *la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.*
- *l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.*
- *le théâtre (écrit ou improvisé)*
- *la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme*
- *lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)*
- *représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.*

Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. (p. 47)

Pour autant que je puisse en juger, le souhait formulé par les auteurs du *Cadre* dans la dernière phrase ci-dessus ne s'est pas réalisé, beaucoup d'enseignants en Europe considérant ce document comme une menace contre la place et le statut de la littérature dans

l'enseignement des langues-cultures. Il faut dire que malgré ces éloges de la littérature – un peu trop appuyés d'ailleurs pour ne pas en être suspects... –, ces enseignants avaient de quoi s'inquiéter. En voici quelques raisons, repérées à partir d'une analyse systématique dans ce document de toutes les occurrences de *littera** (couvrant donc celles des termes « littérature » et « littéraire[s] »).

– L'« échelle globale » des « niveaux communs de compétences » (Tableau 1, p. 25), présentée comme un exemple de « document de synthèse », ne fait aucune mention de la littérature. Les auteurs se défendraient sans doute en disant qu'ils n'y citent aucun type de texte, ce qui ne serait précisément pas fait pour rassurer les enseignants qui considèrent que la littérature doit être un type de document privilégié dans un enseignement scolaire des langues-cultures étrangères...

– La seule autre échelle globale proposée par les auteurs est la « grille pour l'auto-évaluation » (p. 27), où l'on ne trouve des références à la littérature que pour les trois seuls niveaux les plus élevés, et sans que les textes littéraires y aient là non plus un statut particulier (je reproduis ci-dessous la totalité de chaque descripteur):

- pour la compétence « Lire » :

C2 – *Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.*

C1 – *Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.*

B2 – *Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.*

- et pour la compétence « Écrire » :

C2 – *Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.*

– La littérature se retrouve dans « livres, romans et autres » cités parmi les « genres et les types de textes écrits » au chapitre 4.6.4.2, avec « les modes d'emploi », « les brochures et prospectus » et autres « emballages et étiquettes de produits », dans une liste à la Prévert que je reprends entièrement ci-dessous :

Les supports comprennent à l'écrit, par exemple :

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)
- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.
- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono et bilingues), les thésaurus
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.). (pp. 76-77)

– Par ailleurs, la littérature est aussi citée dans trois passages où elle n'est pas particulièrement à l'honneur,

- comme ayant servi anciennement de base à une description normative de la langue :
Pour la présenter, on a utilisé le modèle de description linguistique en usage dans l'enseignement du corpus figé des textes littéraires servant de support à l'étude des langues mortes (p. 86) ;
- comme objet d'un enseignement principalement de « savoirs » et non de « savoir-faire (capacités) » et de « savoir-être (traits de la personnalité, attitudes, etc.) », objectifs que les auteurs du Cadre préconisent par ailleurs :
Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger) (p. 105) ;
- et – *last but not least*, étant donné l'importance primordiale de cette question dans le CECRL et dans les utilisations de ce document –, comme posant des problèmes non résolus d'évaluation, en raison de la difficulté à définir des « descripteurs relatifs à la capacité de lire et d'apprécier la littérature et les œuvres de fiction » (p. 157).

On trouve bien quelques autres références éparses à la place et au statut de la littérature dans le CECRL :

- des exemples d'écriture créative, où l'on peut inclure la littérature, même si elle n'est pas citée explicitement (« histoires ou des récits d'expérience captivants » en C2, « textes descriptifs et de fiction » en C1, « descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires » en B2 », p. 52) ;
- les textes littéraires cités parmi d'autres dans la grille de « Compréhension générale de l'écrit » : « Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. » (p. 57) ;
- la traduction littéraire citée comme l'une des formes de médiation écrite (p. 71) ;
- « les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire) » cités parmi des nombreux « facteurs ou paramètres » influençant les « valeurs, croyances et comportements » faisant partie du « savoir socioculturel » (p. 83) ;
- « la connaissance critique et [...] l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner », cités comme critères possibles de définition d'« approches particulières » parmi « options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues » (p. 111).

Mais ces autres références ne me semblent pas en mesure de corriger l'impression que l'on peut avoir, à lecture de l'ensemble de ce document, d'un fort retrait opéré par rapport à la place et au statut dont bénéficiait la littérature jusqu'alors dans l'enseignement scolaire des langues-cultures étrangères de certains pays européens¹⁹, au moins pour les dernières années du cursus.

3.2.2 Traitement didactique de la littérature dans le CECRL

L'analyse du traitement didactique de la littérature dans le CECRL confirme l'impression que l'on a pu retirer de l'analyse présentée au chapitre 3.2.1 précédent, à savoir celui d'une absence de statut spécifique accordé à la littérature, si l'on excepte la rapide remarque, relevée dans ce chapitre, sur « la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ».

¹⁹ Je pense bien sûr à la France, où je connais bien la situation, mais aussi à la Suisse et au Luxembourg, si je me base sur deux invitations récentes (en novembre 2011 et pour février 2013, respectivement) qui m'ont été faites pour aller dans ces pays expliquer comment la perspective actionnelle est compatible avec les supports littéraires, et, plus généralement, avec l'orientation « humaniste » de l'enseignement scolaire.

Si l'on reprend tous les autres passages relevés dans le chapitre précédent, en effet, on ne trouve, comme tâches citées à propos des textes littéraires, que « lire », « comprendre » et « interpréter », typologie à la fois très restreinte et très vague si on la compare à celle que nous a léguée la tradition de la didactique scolaire, et que l'on voit apparaître dans les manuels mettant en œuvre une approche spécifique des textes littéraires (cf. le modèle d'analyse par tâches du [chapitre 2.2](#)). L'activité de lecture est définie de la manière suivante en page 74 :

- Pour lire, le lecteur doit être capable
 - de percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles)
 - de reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques)
 - d'identifier le message (aptitudes linguistiques)
 - de comprendre le message (aptitudes sémantiques)
 - d'interpréter le message (aptitudes cognitives). (p. 74)

Il manque, en ce qui concerne la capacité de « lire » un texte littéraire en tenant compte de sa littérarité, c'est-à-dire de son rapport particulier à la forme et à la culture – ce qui permettrait son « appréciation », pour reprendre un terme utilisé par les auteurs eux-mêmes du CECRL (cf. plus haut la citation de la p. 111) – les aptitudes *esthétiques* et des aptitudes *culturelles*.

Les raisons de prise en considération limitée de la littérature dans le CECRL se trouvent à mon avis :

1) dans le paradigme de la communication, qui y est encore dominant, comme je l'ai souvent noté par ailleurs²⁰ : les seules tâches retenues (« lire », « comprendre » et « interpréter ») sont en effet liées aux *contenus informatifs présentes dans les textes ou à mobiliser pour leur compréhension*, et le passage cité ci-dessus sur les aptitudes mises en œuvre dans la lecture fait d'ailleurs partie (curieusement, si on y réfléchit) d'un chapitre intitulé « Opérations de communication langagière » (chap. 4.5, p. 73 sqq.) ;

On trouve déjà cette critique faite par certains didacticiens dès 2002, selon Anne FRIEDERIKE DELOUIS²¹, qui rend ainsi compte dans un article d'un débat critique sur le CECRL au cours d'un colloque de didacticiens germanophones²² :

Quant à la lecture des textes, elle est comprise comme un traitement d'informations ; le lecteur qui cherche à cerner la signification d'un texte à l'aide de ses connaissances antérieures et de ses attentes, dans une situation historique donnée, qui tâche de comprendre les métaphores, polysémies, connotations du texte, ne figure pas dans le Cadre. Les dimensions intellectuelle, morale, émotionnelle et culturelle des textes littéraires sont ainsi masquées, selon plusieurs didacticiens germanophones. Par conséquent, il n'est pas surprenant qu'aux niveaux A et B les capacités linguistiques dominent, et que les capacités interprétatives des lecteurs ne soient mentionnées que très sommairement, même au niveau C. (p. 27)

2) et dans l'absence de prise en compte de la culture dans ce document autrement que dans des références ponctuelles, en dehors de ce qui apparaissait déjà dans les composantes de la compétence de communication de l'approche communicative, à savoir la compétence sociolinguistique.

²⁰ Voir en particulier mon article « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », chap. 3. « Du paradigme de la communication au paradigme de l'action », pp. 7-8 (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/>), et ma conférence orale « Langues sur objectifs spécifiques : entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECRL, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques ? », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012g/>.

²¹ Anne FRIEDERIKE DELOUIS, « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les Langues Modernes* n° 2/2008, avril-mai-juin, Paris : APLV, pp. 19-31

²² Karl-Richard BAUSCH et al. (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.

Il est évident, par exemple, que le fait de « lire sans effort [...] une œuvre littéraire » ne peut être à lui seul un descripteur satisfaisant de la compétence littéraire maximale (cf. « Lire, Grille pour l'autoévaluation, C2, p. 27). J'aurais même tendance à penser qu'elle peut être à l'inverse, pour ce niveau de compétence visé, l'indice alarmant d'une lecture superficielle...

En ce qui concerne l'écriture, l'importance qui est accordée à la critique littéraire est tout à fait frappante :

- *Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.* (Tableau 2 - Niveaux communs de compétences - Grille pour l'autoévaluation, Lire, C2, p. 27)

- *Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.* (Écriture créative²³, B2, p. 52)

- *Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique, ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide.* (Essais et rapports, C2, p. 52)

Je considère que là encore il s'agit d'un effet du paradigme de la communication, la critique littéraire relevant des textes informatifs.

3.3 Littérature et perspective actionnelle

La relation entre littérature et perspective actionnelle n'est pas abordée dans le CECRL, où la perspective actionnelle (PA), dans le fameux chapitre de la page 15 (édition française Didier 2001), est simplement définie en quelques lignes :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

J'ai fait partie depuis lors des quelques didacticiens qui ont cherché à élaborer cette PA théoriquement (dans mes articles) et pratiquement (dans mes analyses de manuels, et dans mes participations à la conception pédagogique de manuels). En ce qui concerne plus spécifiquement mes réflexions sur les apports possibles de la perspective actionnelle à un renouvellement de l'approche de la littérature en didactique des langues-cultures, je les ai présentées dans les deux derniers articles cités plus haut au chapitre 3.1, et j'y renvoie par conséquent mes lecteurs :

- « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>.

- « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>.

Dans le second article, je décris une logique spécifique du traitement didactique du texte littéraire que j'appelle « action sociale par les textes ». Dans la mise en œuvre de la PA s'impose par ailleurs, pour tous types de documents, la logique du « dossier documentaire » dans lequel les apprenants vont sélectionner les éléments utiles pour leur action. Ces deux nouvelles logiques viennent s'ajouter à deux autres élaborées antérieurement en didactique des langues-cultures – celles mises en œuvre dans la méthodologie active et dans l'approche communicative –, ainsi que la logique particulière à l'enseignement littéraire. Le chapitre suivant présente les cinq « logiques documentaires » qui sont donc actuellement disponibles.

²³ Sic. On se demande ce que la critique littéraire vient faire dans un descripteur d' « écriture créative »...

4. Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles

Ce modèle s'est constitué progressivement : on en trouvera une première version (avec trois « logiques » différentes) dans le diaporama au format pdf d'une conférence de juin 2012, disponible sur mon site à la même adresse que le présent article.²⁴ Il est sans doute appelé à évoluer encore dans les années qui viennent, et c'est pourquoi j'en ferai ici une présentation relativement schématique. Tel qu'il est, il me semble cependant assez mûr pour être testé dans des recherches didactiques comme outil d'analyse de manuels et d'observations de classe, et comme outil d'élaboration de traitements différenciés de documents authentiques. Une recherche qui semble immédiatement s'imposer consisterait à croiser logiques et modèle des tâches scolaires, de manière à voir comment chacune de ces logiques tend à générer sa propre typologie des tâches.

1) La logique document

C'est celle de la méthodologie des documents authentiques, dans laquelle le document littéraire est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères : ce sont des documents généralement longs sur lesquels sont demandés de nombreuses tâches de types différents, et qui sont réunis en dossiers thématiques. C'est cette logique qui a été à l'œuvre dans le modèle historique de l'explication de textes littéraires (cf. supra le [chap. 2.1.2](#)).

2) La logique support

C'est celle de l'approche communicative, où elle est au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des activités langagières : lorsqu'ils sont authentiques, ce sont généralement des documents courts (surtout non littéraires), utilisés de manière partielle (par exemple pour des repérages ponctuels en compréhension écrite) ou comme prétexte à l'introduction et au réemploi des éléments langagiers introduits dans l'unité. Dans beaucoup de manuels communicatifs de niveaux A1 à B1, l'unité didactique – dont on peut considérer qu'elle se termine réellement avec les propositions de simulations de situations de communication – est prolongée par un ensemble de documents culturels, parmi lesquels parfois de courts extraits littéraires, qui servent eux aussi de supports à un simple repérage d'éléments culturels.

C'est encore le cas du premier manuel de FLE se réclamant de la PA, *Rond-Point 1* (A1-A2, 2004) et *Rond-Point 2* (B1, 2005), ainsi que des deux premiers niveaux (A1 et A2) de *Version Originale* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2009-2010). Du point de vue culturel, le véritable passage à la perspective actionnelle s'opère lorsque les éléments culturels deviennent des ressources pour l'action, au même titre que les contenus langagiers (lexicaux et grammaticaux) introduits dans l'unité didactique : on est alors là dans une « logique documentation ».

3) La logique documentation

C'est la logique mise en œuvre lorsque les documents, – littéraires et/ou non littéraires – sont des éléments du dossier documentaire proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux, ou encore entièrement réuni par eux), et qu'ils constituent à ce titre des ressources au service de l'action sociale proposée aux apprenants en fin d'unité. Ainsi, dans l'Unité 10 du manuel *Version Originale 4* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2011), qui porte sur le thème des voyages, l'action proposée aux apprenants est de « rédiger un récit d'expériences de [leur] apprentissage de la langue française ». On trouve parmi les documents-ressources de cette unité des témoignages écrits, des extraits de forum sur Internet, un questionnaire pour découvrir son type de voyageur, un article sur le voyageur français, un extrait d'une étude sur

²⁴ "Los textos en la enseñanza del español: ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea?" I Encuentro práctico de profesoras de ELE en Francia", Paris 29-30 de junio 2012, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>. Este diaporama, en el que se proponen varias análisis de consignas y propuestas a partir de mi modelo, está disponible también en el sitio Web de la casa editorial Difusión, organizadora de ese evento: <http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/puren.pdf> (última consulta 17/08/2012).

le récit d'expérience, ainsi qu'un passage du *Voyageur immobile* de Jean Giono, un conte de Grimm et un poème de Baudelaire.

4) La logique sociale

Dans cette logique, elle aussi caractéristique de la PA, c'est à l'inverse l'action sociale qui est mise au service des documents littéraires, comme dans les exemples que je donne dans mon article « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes »²⁵, où les apprenants ne sont plus lecteurs, ni acteurs, ni auteurs, mais *agents littéraires dans le champ social de la littérature* :

- *conception de premières de couverture,*
- *rédaction de quatrièmes de couverture,*
- *sélection de « bonnes feuilles »,*
- *rédaction de critiques (dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs,...),*
- *réalisation de revues de presse,*
- *organisation de campagnes de lancement.*
- *interviews d'auteurs, de critiques littéraires (à distance ou en présentiel),*
- *organisation de débats publics,*
- *organisation de prix littéraires (cf. sur Internet le « Prix Goncourt des lycéens » et le « Prix Renaudot des lycéens »),*
- *organisation d'une « fête de la littérature / de la poésie / du roman / du théâtre,... »,*
- *activités professionnelles et éditoriales de traduction,*
- *etc. (pp. 8-9)²⁶*

La configuration didactique²⁷ correspondant à la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui apparaît dans le CECRL, pourrait être travaillée spécifiquement dans les dernières activités citées (« activités professionnelles et éditoriales de traduction »), de manière simulée ou réelle. Il y a là tout un champ ouvert à la recherche et à l'expérimentation, pour lequel les très nombreux travaux existants de littérature comparée pourraient être mis à profit.

5) La logique littéraire

Dans l'enseignement de la littérature, le document est utilisé principalement comme représentatif d'un auteur, d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre ou encore des procédés d'écriture littéraire, et non principalement de la langue-culture étrangère comme c'est le cas en didactique des langues-cultures. Les groupements de textes se font alors en fonction de l'un ou l'autre de ces thèmes, et non par thèmes culturels. On peut parler en ce sens d'une « logique littéraire », qu'il faut bien sûr prendre prioritairement en compte dans l'analyse du traitement didactique des textes dans les études littéraires au niveau universitaire. Je rajoute malgré tout cette « logique littéraire » dans le présent article, parce que dans les filières littéraires de l'enseignement scolaire, ou sur des textes très « marqués » littérairement comme les poèmes, ou encore dans les enseignements scolaires des langues-cultures très influencés par la tradition littéraire, il faut certainement intégrer dans la grille d'analyse cette cinquième logique documentaire, à laquelle se rattachera forcément un certain nombre de consignes et de questions portant sur les éléments de représentativité cités ci-

²⁵ <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>.

²⁶ Voir le site du « défi Babelio », qui permet d'organiser des activités sociales interclasses sur la littérature : « es classes intéressées sont invitées à construire une bibliothèque virtuelle, rédiger des critiques, partager des citations, créer des quiz, des listes de lecture, des nuages de mots, des photomontages, échanger avec les autres classes participantes... », <http://sites.google.com/site/defibabelio/home>. [Note en date du 7 juillet 2017]

²⁷ Sur le concept de « configuration didactique » et le tableau de l'ensemble de ces configurations, cf. mon modèle « Évolution historique des configurations didactiques », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

dessus, et centrées sur les tâches d'analyse, d'interprétation et d'extrapolation exigeant le recours à des outils conceptuels propres aux études littéraires.²⁸

Contrairement à ce que j'avais proposé dans une première version du présent article, où je les avais rattachés à la logique document, c'est à cette logique littéraire qu'il convient de rattacher les activités dans lesquelles les élèves se font les *interprètes* de documents littéraires (lecture publique expressive de poèmes, représentations théâtrales,...) ou en deviennent des *auteurs* (comme dans les « ateliers d'écriture »)

5. Conclusion prospective

La littérature doit maintenant trouver ses statuts et ses fonctions dans les différentes configurations didactiques²⁹ actuellement en vigueur en didactique des langues-cultures : celles de la méthodologie active, de l'approche communicative, des didactiques du plurilinguisme et de la perspective actionnelle, ainsi que par rapport aux différentes logiques documentaires actuellement en vigueur. Il revient aux responsables éducatifs, aux concepteurs de manuels et aux enseignants de sélectionner, articuler et combiner différemment ces différentes configurations et logiques documentaires en fonction des apprenants, objectifs, dispositifs et environnements, dans l'esprit de cette « didactique complexe » que je promeus depuis des années en tant que nécessaire relève de l'éclectisme.³⁰ C'est pourquoi j'ai parlé ci-dessus de « statuts » et de « fonctions », parce que les uns et les autres seront forcément pluriels et différenciés.

Cela permettrait certainement de concevoir des mises en œuvre concrètes de la pédagogie différenciée. Rien n'empêche en effet que le même document ou le même ensemble de documents (littéraires ou non, textuels ou autres) puisse ainsi être étudié, en parallèle par des groupes différents, ou successivement par les mêmes apprenants, dans des logiques différentes, dans le cadre d'un même projet intégrateur, comme c'est le cas dans l'exemple final de mon article de [2012\[d\]](#), pp. 14-15. Le concept d'« intégrateur didactique » est sans doute un nouveau concept à ajouter désormais, sur le râtelier des outils disciplinaires, à celui d'« intégration didactique » : il ne s'agit plus là d'un modèle de cohérence à partir d'un centre (le document unique en intégration didactique maximale), mais d'un modèle inverse de type englobant, où documents, approches et démarches peuvent être différenciées tout en conservant une cohérence d'ensemble. Il serait intéressant de voir si le scénario actionnel ne constituerait pas un troisième modèle de cohérence, linéaire cette fois (de type « arête de poisson »).

Mais il s'agit là d'une autre thématique que celle du présent article... et donc d'une autre recherche, ouverte, comme toutes celles que j'ai proposées ici, à tous mes lecteurs...

²⁸ Je remercie mon collègue Pascal Lenoir de ses remarques à la lecture de la première version du présent article, qui m'ont amené à rajouter cette « logique littéraire ».

²⁹ Voir *supra* note 26.

³⁰ Sur ce passage de la problématique de l'éclectisme à celle de la didactique complexe, qu'il me semble important de rappeler dans le présent article, où je présente des modèles de variation dans le traitement didactiques des documents, on pourra consulter :

– la conclusion de mon article « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998b/> ;

– le chap. 3 3. « L'approche communicative face à l'éclectisme contemporain » de mon article « Approche communicative et éclectisme : constat et perspectives », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1996a/> ;

– ma critique de la position des auteurs du *CECRL*, qui se contentent d'un simple constat d'éclectisme pratique chez les enseignants, dans mon article « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006b/> ;

– la conclusion de mon article « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

6. Annexe 1 : un exemple d'analyse par tâches d'une didactisation complète

10. LA LAÏCITÉ À LA FRANÇAISE

A. Lisez la définition de la laïcité à la française. Ce principe s'applique-t-il dans votre pays ? Expliquez.

Consacrée par la loi de 1905 sur la séparation de l'Église et de l'État, la laïcité est une valeur fondatrice et un principe essentiel de la République. Grande liberté publique, la laïcité garantit les droits de l'homme et les protège. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte sauf pour les dépenses relatives à

des exercices d'aumônerie et destinées à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que les lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons (Article 2 de la loi du 9 décembre 1905). La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement

public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État. Le principe de laïcité est inscrit dans la Constitution de 1946, puis repris dans la Constitution de 1958 et figure ainsi dans l'article 1^{er} de la Constitution : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. »

B. Lisez le titre et le sous-titre de l'article ci-dessous. D'après vous, pourquoi la statue a-t-elle suscité une telle protestation de la part de certains habitants de la ville de Publier ?

C. Lisez maintenant l'ensemble de l'article et vérifiez si vos hypothèses s'y trouvent. Quels sont les arguments de certains habitants pour faire retirer la statue ?

LAÏCITÉ : LA VIERGE DE LA DISCORDE

La mairie va se séparer de la statue en raison des protestations des laïcs.

Le maire de Publier (Haute-Savoie) va finalement vendre la statue de la Vierge, bénie le 15 août dernier à l'occasion de l'Assomption. Financée par des fonds publics, elle avait déclenché l'ire de certains habitants, du Parti socialiste et des libres-penseurs, pour lesquels elle constituait une entorse au principe de laïcité. « J'avoue que j'ai un peu flirté avec la loi de 1905. Je me suis trompé, j'assume sans problème », a avoué hier Gaston Lacroix, maire de Publier et conseiller général du canton d'Évian. Trois associations se sont dites prêtes à la racheter. « Il reste la question de l'implantation de la statue sur le domaine public », précise l'élu, qui se dit prêt à la déplacer sur un terrain privé situé vingt mètres plus loin.

La sculpture incriminée, qui repose sur un socle où figure l'inscription « Notre-Dame-du-Léman, veille sur tes enfants », a été achetée par la commune pour la somme rondelette de 23 700 € hors-taxes. Mesurant 1,60 m, elle représente une Vierge d'une blancheur immaculée. « La construction de cette statue est totalement illégale, car elle est contraire à la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905 », nous a

assuré hier Joël Goemans, président de la Fédération de Haute-Savoie de la libre-pensée. « La République est neutre et laïque. Elle ne doit pas se préoccuper de religion. » Claire Donzel, première secrétaire du PS de Haute-Savoie, avait de son côté jugé que cette affaire avait « de quoi choquer tout citoyen français ».

« Œuvre d'art »

Gaston Lacroix, qui avait qualifié cette statue d'« œuvre d'art », précisant que « cette Vierge est un repère dans une société qui n'en a plus », avait engagé cette dépense sans information publique ni appel d'offres. Le budget débloqué avait été voté *a posteriori* par le conseil municipal. Des pratiques qui risquaient d'attirer l'attention du Trésor public, d'autant que les libres-penseurs, de même qu'un habitant du bourg, avaient annoncé qu'ils déposeraient un recours devant le tribunal administratif afin de faire retirer la statue.

Philippe Peter, *France-Soir*, 7 septembre 2011

D. En groupes, imaginez les autres arguments qui pourraient être utilisés en faveur ou contre le maintien sur place de cette statue.

E. Cette affaire, ou une affaire similaire mettant en jeu la relation entre l'État et la religion, pourrait-elle déclencher une telle polémique dans votre pays ?

Version Originale 4, Unité 5 « Vivre ensemble », rubrique « Outils culturels », p. 63.

A. Lisez la définition de la laïcité à la française. [repérer dans ce premier document, servant à se préparer pour le second document] Ce principe s'applique-t-il dans votre pays ? Expliquez. [transposer à partir de ce premier document, toujours combiné avec se préparer pour le second document]

B. Lisez le titre et le sous-titre de l'article ci-dessous. D'après vous, pourquoi la statue a-t-elle suscité une telle protestation de certains habitants de la ville de Publier ? [analyser, combiné avec se préparer. Il s'agit en effet de mettre en relation ce titre avec la définition de la laïcité proposée préalablement – « analyser » –, et en même temps de faire des hypothèses pour se mettre en situation de « lecture active » de l'ensemble du texte – « se préparer ».]

C. Lisez maintenant l'ensemble de l'article et vérifiez si vos hypothèses s'y trouvent. [repérer] Quels sont les arguments de certains habitants pour faire retirer la statue ? [repérer]

D. *En groupes, imaginez les autres arguments qui pourraient être utilisés en faveur ou contre le maintien sur place de cette statue. [prolonger]*

E. *Cette affaire, ou une affaire similaire mettant en jeu la relation entre l'État et la religion, pourrait-elle déclencher une telle polémique dans votre pays ? [transposer, combiné sans doute avec comparer dans les productions des apprenants et les échanges suivants]*

Remarque à propos de l'ordre des consignes/questions

Il aurait été *a priori* plus logique, si mon analyse est exacte, d'inverser les consignes/questions **D** et **E**, de manière à terminer par « prolonger ». Mais d'un autre côté, les arguments apparus en **D** vont peut-être pouvoir être réutilisés en **E** (il y aurait sans doute aussi polémique dans d'autres pays, mais pas pour les mêmes raisons qu'en France), et c'est sans doute la (bonne) raison de l'ordre proposé ici par les auteurs.

7. Annexe 2 : travaux pratiques avec corrigés

Annexe 2.1 « Pourquoi ? », une question à tâches multiples

Je vous propose, comme entraînement avec l'analyse des didactisations d'une unité complète de manuel (cf. point suivant 7.2), d'assigner le type de tâche réalisé par chacun des apprenants dans sa réponse (différente de celles de ses camarades) à la même question « Pourquoi ? » de l'enseignant.

Il s'agit de l'une des scènes centrales d'un roman réaliste de l'après-guerre civile espagnole (« novela de la posguerra »), intitulé « *La piqueta* » (*La pioche*), d'Antonio Ferrer (1959).³¹ Une famille habitant dans une masure construite sans autorisation est surprise par des ouvriers avec leur pioche, venant sans préavis détruite leur habitation, sous la protection de « guardias civiles » (gendarmes). Pour les besoins de l'exercice, qui demande une diversification maximale des types de tâches réalisées par les apprenants en réponse à la question de l'enseignant, je me permets ici de modifier un peu la scène... :

La famille, composée du père, de la mère et de plusieurs enfants dont des garçons entre 16 et 20 ans, assistent, dans un premier temps complètement hébétés, à la destruction de leur maison. Au bout de quelques secondes, le romancier saisit le regard de ces garçons qui se sont tournés vers le père, de surpris tout d'abord, puis d'interrogation, enfin d'incompréhension, parce qu'ils en attendaient le signal de la révolte. Mais le père baisse la tête...

Question de l'enseignant : « Pourquoi le père baisse-t-il la tête, pourquoi ne réagit-il pas ? »

Réponses possibles d'apprenants :

	Type de tâche réalisée
1. C'est un lâche!	
2. Au début du texte, l'auteur décrit l'attitude des gendarmes : ils sont très nerveux, le doigt sur la gâchette de leur fusil. Alors le père ne donne pas le signal de la rébellion à ses fils parce qu'il craint que les gendarmes ne tirent.	
3. La scène a lieu dans l'Espagne de l'après-guerre civile, à une période de dictature militaire pendant laquelle les gendarmes pouvaient tirer, et sans sommation : le père a peur pour la vie de ses enfants s'ils se rebellent.	
4. Si le père ne réagit pas, c'est probablement parce qu'il ne veut pas donner à ses fils le signal de la rébellion, parce qu'il craint pour leur vie. Alors sans doute qu'à cette époque, les gendarmes avaient dans ce genre de situation le droit de tirer sur ceux qui résistaient.	
5. Je ne sais pas pourquoi le père ne réagit pas, mais dans mon pays, dans la même situation, les gens en tout cas ne laisseraient pas faire comme ça.	
6. Le père préfère passer pour un lâche aux yeux de ses fils, plutôt qu'ils risquent leur vie. J'imagine combien il doit souffrir, ça doit être terrible pour lui.	

Corrigé à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

³¹ Voir, dans la rubrique *Cultura* du site Web du journal *El Mundo*, la présentation de cet auteur et de ce roman, à l'adresse <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/05/07/cultura/1241732994.html> (dernière consultation 19 août 2012).

Annexe 2.2 Version Originale 4, unité 7

Analysez en termes de tâches demandées ou réalisables par les apprenants les didactisations proposées dans les rubriques « Premier contact » (p. 78), « À la recherche de l'information » (pp. 79-81) et « Cultures d'action » (pp. 84-85) de cette unité 7 du manuel *Version Originale 4* (B2).³² Il s'agit d'appliquer, comme grille d'analyse des consignes et questions portant sur les documents, la typologie des tâches du « Modèle d'analyse par tâches » (chap. 2.2)

On élargira ensuite le travail aux deux autres rubriques (« À la rencontre de la langue », pp. 83-83) et « Passage à l'action » (pp. 86-87) de manière à analyser la totalité de cette unité didactique au moyen de la grille des « cinq logiques documentaires actuellement disponibles » (chap. 4).

Reproduction de l'unité du manuel et du corrigé de l'exercice à l'adresse suivante :
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

--- Fin ---

³² Je remercie l'éditeur, Éditions Maison des langues (www.emdl.fr), pour son autorisation de reproduction.