

TEXTES LITTÉRAIRES ET LOGIQUES DOCUMENTAIRES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. La logique littéraire.....	2
2. La logique document.....	3
3. La logique support.....	5
4. La logique documentation.....	6
5. La logique sociale.....	6
Conclusion.....	7
Bibliographie.....	9

Introduction

Pour cet article d'hommage à mon ami Luc Collès¹, j'ai eu l'idée de prolonger la thématique que j'avais abordée dans un article qu'il m'avait demandé et fait publier en 2007 – il s'intitulait « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social »² – en l'élargissant à tous les modes différents actuellement repérables de traitement didactique des textes, littéraires ou non, « authentiques » ou fabriqués pour les besoins de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères. Je les appelle des « logiques documentaires » parce qu'il s'agit des modes de traitement qui vont être naturellement privilégiés selon l'intentionnalité didactique, c'est-à-dire selon les objectifs visés, le statut accordé à ces documents et les fonctions qui leur sont assignées.³ Le modèle des cinq logiques documentaires que je présente ici⁴ a été obtenu à partir d'analyses de textes officiels, d'articles de méthodologues et de manuels pour l'enseignement scolaire des langues vivantes en France depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours ; les deux derniers types de sources ont été utilisés de même pour la didactique française du français langue étrangère depuis son émergence au tout début des années 1960. J'aborde ici ces cinq logiques documentaires dans leur ordre d'apparition historique. Il s'agit en particulier de voir, étant donné l'ensemble de ces logiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures, quelle peut être la place des textes littéraires.

¹ Cet article a été publié dans *Le langage et l'homme*, revue de Didactique du français, vol. XLIX, n° 1 de juin 2014, (http://www.eme-editions.be/fr/41_le-langage-et-l-homme), dans un numéro d'hommage à Luc Collès, didacticien de français langue étrangère à l'Université catholique de Louvain (Belgique). La présente version de septembre 2014 destinée au site www.christianpuren.com présente des ajouts mineurs portant sur des précisions conceptuelles et des références bibliographiques.

² Voir PUREN 2007 en bibliographie finale. Cet article reprenait, en l'adaptant aux contraintes éditoriales de la revue, un article publié l'année précédente avec le même titre sur le site de l'APLV : voir PUREN 2006/1.

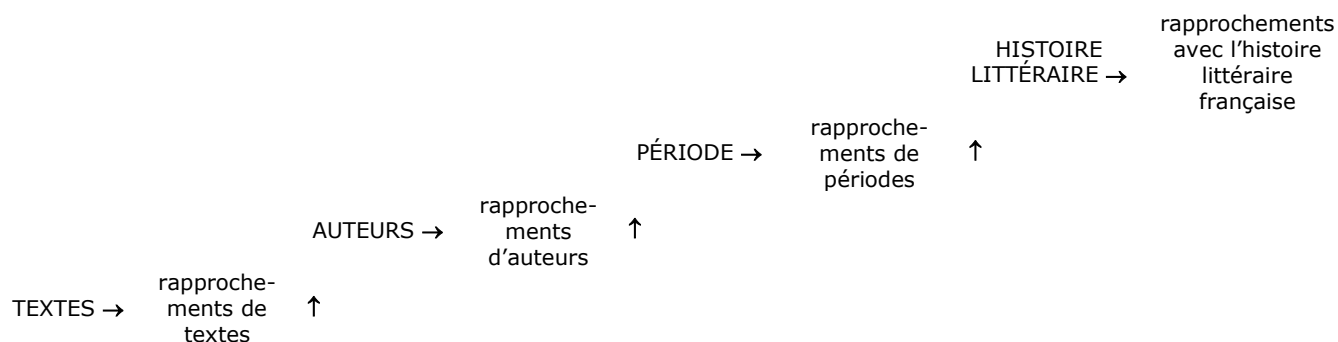
³ J'utiliserai indistinctement dans le présent article les termes de « textes » ou de « documents », ce dernier ne renvoyant ici qu'à des documents textuels.

⁴ J'ai publié en 2012 une première version de ce modèle des cinq logiques documentaires (avec un exercice sur une unité didactique de manuel accompagné de son corrigé) dans le chapitre 4 d'un article mis en ligne sur mon site personnel : voir 2012/1 en bibliographie finale.

1. La logique littéraire

À la fin du XIX^e siècle, l'enseignement des langues modernes va tout naturellement se mettre au service des nouvelles « Humanités modernes », qui vont pour s'imposer prétendre aux mêmes finalités éducatives que les « Humanités classiques », et par les mêmes moyens : dans un article publié en 1902 en France dans la *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, le Belge P. SCHARFF écrit ainsi : « Dans ces Humanités modernes, il y aura donc à côté de la partie pratique, et au-dessus d'elle, l'ordre esthétique et moral dont l'expression la plus haute se trouve dans les chefs-d'œuvre des différentes littératures, lesquelles sont en même temps les classiques de l'humanité » (p. 149).⁵

À l'époque, l'approche pédagogique de la littérature est l'histoire littéraire⁶, et c'est à son service que vient se mettre la logique littéraire dans le second cycle de l'enseignement des langues vivantes au tout début du XX^e siècle, le document littéraire y étant utilisé d'abord en tant que représentatif du style d'un auteur, des caractéristiques formelles d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre et/ou de procédés d'écriture littéraire. Pour le germaniste Adrien GODART, l'un des grands noms de la méthodologie directe, « cette explication [des textes] s'élèvera [au cours des années d'enseignement] ; le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période [5^e et 6^e années] à devenir l'équivalent en langue étrangère du commentaire que le professeur de lettres fait d'une page de français moderne » (1903, p. 474). Et l'inspecteur d'anglais Émile HOVELAQUE imaginera en 1910, entre la première et la dernière année du cursus scolaire, toute une progression vers l'histoire littéraire dans laquelle l'élève ne reçoit pas les connaissances de l'enseignant, mais les induit lui-même de sa propre étude des textes, comme le veulent les principes de la méthodologie directe :



Cette logique littéraire a été parfaitement représentée pendant des dizaines d'années, dans l'enseignement scolaire du français langue maternelle en France, par le célèbre manuel *Lagarde et Michard* (Bordas, 1^e éd 1948, toujours réédité jusqu'à présent !), construit sur les mêmes principes de progression inductive et cumulative que celle du schéma ci-dessus.

En fait, les prétentions à l'enseignement de l'histoire littéraire ont été abandonnées en France depuis bien longtemps même pour les dernières années de l'enseignement scolaire des langues étrangères (dès les années 1910-1920 : nous y reviendrons plus bas), mais jusqu'à nos jours la logique littéraire tend à se réactiver dès que l'on veut faire travailler les élèves sur l'un ou l'autre

⁵ Voir bibliographie finale. J'ai cité ce passage dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [1^e éd. 1988], éd. 2013, p. 123.

⁶ Le principe de progression qui est ainsi mis en œuvre reste encore très présent jusqu'à nos jours dans l'enseignement universitaire de certaines disciplines, notamment de la littérature, de la philosophie et du Droit : la meilleure formation à une discipline serait celle qui fait repasser les apprenants par les stades de son évolution historique.

des éléments cités plus haut de représentativité des textes. Ce sera le cas lorsque l'on s'appuiera sur des textes pour préparer les élèves à être des interprètes de textes littéraires (ils jouent alors le rôle d'*acteurs* dans des représentations théâtrales et des lectures expressives publiques de poèmes, par ex.), ou des *auteurs* de textes littéraires (dans les « ateliers littéraires » ou « ateliers de littérature »).

Lorsqu'ils abordent cette préparation littéraire, cependant, les manuels actuels de FLE utilisent rarement des textes longs et complexes. Reprenant en cela l'approche des manuels communicatifs des années 1980-1990, ils ont en général recours à des textes authentiques ou fabriqués très courts, et plus souvent encore à de courtes séries d'exemples de mots, expressions ou phrases isolées, qui servent de supports à des exercices très ciblés et ponctuels de repérage, de conceptualisation et d'application : on peut dire que la logique littéraire y est combinée à la logique support, caractéristique de l'approche communicative, et que nous aborderons au chapitre 3.

Je prendrai un exemple tiré du manuel de FLE *Version Originale 3* (niveau B1, Paris : Éditions Maison des Langues, 2011). On y propose aux apprenants, pour la fin de l'Unité 9, de réaliser l'une ou l'autre des tâches suivantes : « Organiser un concours de slam et/ou rédiger un recueil de poèmes loufoques ». Dans les quatre pages de travail sur la langue (pp. 116-119) qui préparent les apprenants à ces tâches finales, on trouve ainsi des exercices de repérage portant sur la versification à partir de trois poèmes respectivement de quatorze, quatre et quatre vers) ; sur deux figures de style (la comparaison et la versification) à partir de quatre expressions ; sur la technique de construction des « mots-valises » à partir de quatre exemples, enfin sur les registres de langue avec leurs paramètres d'emploi à partir d'un dialogue fabriqué de quatorze répliques, puis de trois variantes elles aussi fabriquées d'un très court dialogue.

2. La logique document

C'est la logique dans laquelle chaque document – littéraire ou pas, mais authentique – est étudié en lui-même en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères, et non plus de la littérature, comme dans la logique littéraire antérieure⁷. Dans les dernières années du cursus, lorsque l'objectif culturel a pris au moins autant d'importance que l'objectif langagier, les documents sont réunis dans des dossiers par thèmes culturels, et non plus par auteurs, genres, mouvements et/ou périodes littéraires, comme dans la logique littéraire antérieure.

C'est cette logique document qui est à l'œuvre dans le modèle historique de l'« explication de textes » à la française. L'invention ou du moins la formalisation de ce modèle est souvent attribuée à Gustave Lanson pour l'enseignement du français langue maternelle, mais, si l'on en croit André CHERVEL (1985), ce modèle apparaît bien avant chez d'autres auteurs. Ce qui est sûr, c'est que les méthodologues directs adopteront immédiatement ce modèle de l'explication de textes pour l'enseignement des langues vivantes en « 2^e période » (3^e et 4^e année d'apprentissage) dès les années 1900 ; qu'ils le prolongeront en aval jusqu'à la fin du cursus lorsqu'ils abandonneront l'histoire littéraire dans les années 1910-1920⁸ ; et qu'à partir des années 1920, leurs successeurs, les promoteurs de la méthodologie active, l'installeront même en amont, dans les tout débuts de l'apprentissage, pour l'enseignement des langues néolatines

⁷ Un document « authentique » – c'est la seule définition qui me semble convenir du point de vue didactique – est précisément un document considéré par l'enseignant comme possédant cette représentativité, qu'il exploite avec ses apprenants.

⁸ Pour les débuts de l'apprentissage des langues vivantes, l'approche de la littérature par son histoire s'est heurtée dès le début du XX^e siècle, dans la nouvelle méthodologie directe qui interdisait la traduction, au problème de la difficulté des textes – elle revenait en effet à faire travailler les textes les plus difficiles d'accès en début de cursus –, ainsi qu'aux nouveaux objectifs d'apprentissage d'une langue « pratique » et d'une culture moderne.

(espagnol, italien et portugais) où la compréhension de textes simples est le plus immédiatement accessible pour un francophone.

L'explication collective de ces textes en classe va être l'occasion d'une part de faire *mobiliser* par les apprenants leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises, d'autre part de leur faire *extraire* de nouvelles connaissances langagières et culturelles. Dans le dispositif que j'appelle pour cette raison d'« intégration didactique maximale », tel qu'il est encore fréquemment mis en œuvre dans les années 1970⁹, la séquence de travail sur le texte est organisée de manière à réaliser à partir de ce texte et à propos de ce texte toutes les activités d'enseignement-apprentissage : il est lu par l'enseignant livres fermés (compréhension orale) ; il est commenté collectivement en classe par les apprenants (compréhension écrite et expression orale) ; il donne lieu enfin à un travail d'expression écrite (les apprenants répondent par écrit à une question de l'enseignant, imaginent la suite de l'histoire, rédigent un récit personnel sur le modèle du texte, etc.). Les points de grammaire et de lexique travaillés en repérage, conceptualisation et application sont tirés du texte, et l'entraînement phonétique se fait à l'occasion de la lecture du texte par les apprenants.

J'ai choisi cette expression de « logique document » parce qu'elle correspond bien à l'idée que ce sont les documents qui imposent leur contenus langagiers et culturels (ils ont précisément été choisis pour ces contenus, et ils sont donc en général assez longs), la séquence de classe étant construite à partir de leurs potentialités didactiques, que l'enseignant va s'efforcer d'exploiter au maximum.

L'application de cette logique document amène à organiser, à partir et à propos du même texte, un ensemble très complexe de tâches différentes.¹⁰ On trouvera une première typologie de ces tâches dans un tableau disponible sur mon site personnel avec le renvoi à deux exercices d'application accompagnés de leur corrigé (voir PUREN 041 en bibliographie finale). Je l'ai par la suite complétée à partir de l'analyse de manuels récents de FLE, et j'ai présenté cette nouvelle version au chapitre 2.2. (« Modèle d'analyse par tâches », pp. 7-18) de mon article 2012/1. Cette typologie des tâches – *se préparer, repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger* – y est présentée avec pour chacune d'entre elles les objectifs de l'enseignant et des exemples de consignes ou questions correspondantes. Cet article intègre aussi un exercice d'application sur une unité didactique d'un manuel de FLE, avec son corrigé.

Cette logique document avec ces types de tâches tend à se réactiver dès qu'un travail simultané sur la langue et sur la culture est organisé à partir et à propos d'un même document authentique.

⁹ L'instruction officielle du 1^{er} décembre 1950, qui impose un schéma de classe unique en intégration didactique maximale, est en principe en vigueur au moins jusqu'en 1978, puisqu'elle est encore rééditée cette année-là dans une compilation d'instructions par le Centre National de Documentation Pédagogique. Mais ce schéma de classe, généré par la mise en œuvre répétitive de la même logique document, apparaît déjà presque à l'identique dans une conférence donnée en 1902 par Adrien GODART, où celui-ci présente en détails « La lecture directe ». En raison de son importance historique, j'ai reproduit sur mon site le texte intégral de l'article qu'il a tiré de sa conférence, qui a été publié en 1903 dans la *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (voir bibliographie finale). La méthodologie active, qui succède à la méthodologie directe dans les années 1920, est entièrement basée sur la logique document, et elle sera la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes des années 1920 aux années 1960. Notons enfin, puisque le présent article est publié dans une revue belge, qu'à ma connaissance le seul ouvrage théorique sur cette méthodologie active a été publié en 1950 par un Belge, François CLOSSET (voir bibliographie finale).

¹⁰ Cette « explication de textes traditionnelle à la française », comme on l'appelle souvent, nous apparaît maintenant, à l'aune de nos critères pédagogiques actuels, comme une véritable usine à gaz... Mais, pour filer la métaphore, il y a là très certainement, dans tous ces tuyaux de toutes formes et leurs multiples connexions, des pièces à démonter et remonter dans des unités de production plus réduites, plus flexibles et plus adaptées. C'est d'ailleurs ce que font les auteurs de manuels actuels, consciemment ou sans le savoir.

Voici par exemple les consignes proposées p. 14 sur un long article de journal par les auteurs du manuel de FLE *Le nouvel Édito B1* (Didier, 2012), dans un « Dossier » sur le logement :

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Lisez l'article et le chapeau. Selon vous, quel est le sujet de l'article ?

Lecture

2 Les motivations de Xue et Henri sont-elles les mêmes ? Justifiez votre réponse.

3 Quels types d'engagements unissent Xue et Henri ?

Vocabulaire

4 Retrouvez le mot utilisé pour désigner les personnes âgées. À votre avis, quelle est l'origine de ce mot et pourquoi l'emploie-t-on ?

5 Cherchez dans le texte deux synonymes de « vivre chez quelqu'un ».

6 Reformulez les trois énoncés suivants :

a | la modique somme de 60 € par mois (ligne 32)

b | veuf depuis moins de deux ans (ligne 33)

c | elle me montre des trucs sur l'ordinateur (ligne 40)

PRODUCTION ORALE

7 Pensez-vous que vous pourriez partager un logement avec des colocataires de nationalités différentes ? Pourquoi ?

8 À votre avis, ce mode de vie est-il plutôt une nécessité économique ou un choix communautaire ?

9 Préférez-vous vivre avec des membres de votre famille, des amis ou des inconnus ?

10 Quelles sont les clés d'une colocation réussie ?

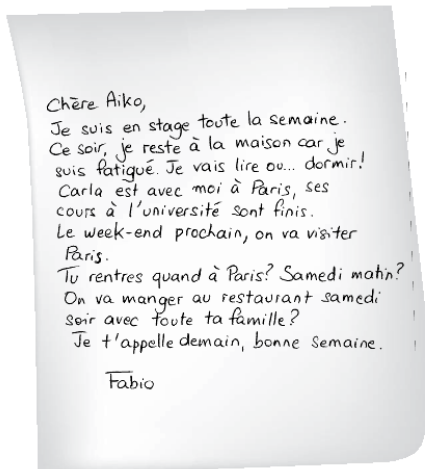
11 Quels sont les avantages et les inconvénients de la vie en colocation ?

3. La logique support

C'est la logique de l'approche communicative, où elle est au service de l'entraînement à l'une ou l'autre des cinq activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction), ou encore des activités de repérage et de conceptualisation sur la grammaire et le lexique. Qu'ils soient authentiques ou pas – les textes littéraires sont rares parmi les premiers, où dominent les articles de journaux et revues –, ce sont généralement des documents courts, qui sont donc utilisés de manière partielle pour des activités ciblées.

En voici un exemple, tiré du manuel de FLE *Latitudes 1* (A1 Didier, 2008), Unité 3, p. 35. La seule activité sur cette lettre est celle qui est proposée dans la consigne au-dessus du texte :

21 Lisez la lettre et complétez le tableau.



	futur proche	présent
être		
rester		
lire		
visiter		
rentrer		
manger		

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 simulation de situations de communication, puisqu'il s'agit des activités de réemploi – est prolongée par un ensemble de documents culturels, parmi lesquels on trouve parfois de courts extraits littéraires, qui servent généralement eux aussi de supports à un simple repérage d'éléments culturels.

Dans les manuels relevant de cette approche, cependant, comme nous l'avons vu plus haut à la fin du chapitre 2, sont introduits progressivement, déjà à partir du niveau B1, des documents plus longs et plus riches du point de vue langagier et culturel, et qui sont travaillés de manière plus intensive : la logique document y réapparaît parallèlement à la logique support, avec des tâches certes moins nombreuses que celles que proposait la méthodologie active, mais relevant de la même typologie.

Les deux logiques suivantes, « documentation » et « sociale », sont liées à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, lancée comme l'on sait par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2000).¹¹

4. La logique documentation

C'est la logique utilisée lorsque les documents – littéraires et/ou non littéraires – sont des éléments d'un dossier proposé aux apprenants (et éventuellement complété par eux), ou entièrement réuni par eux, pour leur fournir des ressources au service de l'action : c'est une logique qui se développe tout naturellement, ces dernières années, dans les manuels se réclamant de la perspective actionnelle.

Contrairement à la logique document, il ne s'agit pas d'exploiter au maximum toutes les potentialités didactiques de chacun des textes ; contrairement à la logique support, ces textes ne sont pas pour autant de simples prétextes à travailler l'une des habiletés langagières, ou un point de grammaire ou de lexicque. Il s'agit là pour les apprenants d'extraire de ces documents les seuls contenus langagiers et culturels susceptibles de leur être utiles pour l'action finale proposée, la mobilisation de ces contenus se faisant ensuite lors de la réalisation de cette action – ce qui différencie aussi cette logique de la logique document, où l'extraction et la mobilisation des connaissances se font simultanément, dans le cadre de l'« explication » de chaque document.

Les consignes suivantes me semblent bien illustrer cette logique documentaire, sans qu'il soit nécessaire de présenter les documents correspondants, qui font partie d'un des « Dossiers documentaires » destinés à préparer les apprenants aux « tâches professionnelles » proposées toutes les deux unités didactiques dans le manuel de FLE *Version originale 4* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2012). Il s'agit dans cette action finale de « préparer un entretien d'embauche » :

A. Écoutez le sketch d'Anne Roumanoff et relevez tous les indices qui montrent sa préparation préalable à l'examen.

B. Lisez le document suivant. Les conseils sont classés par ordre chronologique. Classez-les selon le degré d'importance que vous leur accordez.

C. Lisez le document suivant. Ces différents points faibles seraient-ils considérés comme tels dans votre pays ? Quel est le profil idéal du candidat en France ? (pp. 76-77)

5. La logique sociale

Dans cette logique, elle aussi caractéristique de la mise en œuvre de la perspective actionnelle, ce ne sont pas les documents qui sont mis au service de l'action (comme dans la logique

¹¹ Dans un chapitre de mon article 2012/1 (chap. 3.2.2, « Traitement didactique de la littérature dans le CECRL », pp. 24-26), je montre que la littérature a une place très limitée dans ce document, et que ses modes de traitement y sont fortement influencés par le paradigme communicatif (comme c'est le cas d'ailleurs pour les descripteurs des niveaux de compétence).

documentation), mais à l'inverse l'action qui est mise au service des documents. Et nous retrouvons, au terme de notre parcours historique, les textes littéraires, puisque c'est de ce type de documents qu'il s'agit. Les apprenants ne sont plus *lecteurs* (comme dans la logique document), ni *acteurs* ou *auteurs* (comme ils peuvent l'être dans la logique littéraire), mais *agents* littéraires. Le tableau suivant, avec les exemples que je reprends de mon article 2012/2 (pp. 7-9), permet de constater la différence entre la mise en œuvre des méthodes actives dans la logique littéraire et la logique document – où les activités restent essentiellement des tâches scolaires, ou réalisées dans la perspective d'une formation scolaire – et la mise en œuvre de la perspective actionnelle, qui est une perspective de formation à l'action sociale :

Exemples d'activités dans une logique littéraire et/ou une logique document : apprenants <i>lecteurs</i>, <i>acteurs</i> ou <i>auteurs</i>	Exemple d'activités dans une logique sociale : apprenants <i>agents</i>
<ul style="list-style-type: none"> - questionnement du texte pris en charge par les élèves eux-mêmes, - lecture d'une œuvre complète : répartition par groupes des parties et/ou des thèmes, rédaction de fiches, exposés, - choix par les élèves des ouvrages, organisation de leur programme de lecture, des modes de restitution de leur travail (exposition, diaporama, BD, roman photo, cartes et tableaux,...), choix par les élèves des destinataires de ces restitutions (leur classe, d'autres classes, sur Internet,...), - élaboration par les élèves de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par eux-mêmes, - étude d'une œuvre accompagnée de contacts avec l'auteur, - ateliers d'écriture : pastiches, réécritures (avec changement de genre, de point de vue, de scénario,...), écritures collectives, écritures créatives, - représentations théâtrales. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

Comme toutes les actions proposées dans une perspective actionnelle, celles relevant de la logique sociale seront réalisées réellement dans la société extérieure à la classe, si cela est possible, ou sinon de manière simulée mais de la manière la plus réaliste possible, comme le sont les simulations professionnelles.

Conclusion

Que conclure de cette revue des différentes logiques documentaires actuellement disponibles en didactique des langues-cultures, pour répondre à ma question initiale, « quelle peut être la place des textes littéraires ? » ? Je me contenterai de présenter trois éléments de réponse.

1) Le moins que l'on puisse dire, pour reprendre les termes de la question, c'est que les textes littéraires ont vraiment « toute leur place » en didactique des langues-cultures : ils l'ont même élargie avec la perspective actionnelle, dans la mesure où ce sont des documents sur lesquels les apprenants vont pouvoir, comme nous l'avons vu plus haut avec la logique sociale, endosser une toute nouvelle fonction, celle d'*agents*. La littérature se retrouve ainsi, en ce qui concerne les logiques documentaires en didactique des langues-cultures, au centre de l'innovation didactique.

2) L'importance actuelle des traductions dans l'édition et la diffusion des œuvres littéraires au niveau international fait de la littérature un domaine idéal pour combiner en milieu scolaire les deux nouvelles « configurations didactiques » qui apparaissent avec le CECRL, qui se donnent pour objectif l'une les compétences plurilingue et pluriculturelle, l'autre les compétences de l'acteur social.¹²

3) La forme la plus aboutie de l'action sociale à laquelle il s'agit de préparer les élèves dans la perspective actionnelle est le projet. Or les projets littéraires, en raison des multiples dimensions de la littérature, peuvent fonctionner comme d'excellents « intégrateurs » des différentes logiques documentaires. Je reprendrai l'exemple d'un projet réalisé par un enseignant guatémaltèque avec ses élèves de FLE, déjà cité dans mes articles 2006/1 et 2007, et présenté ainsi dans l'article 2012/2 :¹³

Ce projet consistait, pour ses élèves du centre-ville, à aller lire des traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale. Ils ont dû pour cela :

(1) concevoir eux-mêmes les grandes lignes de ce projet : quels établissements retenir, quels contacts prendre, comment présenter le projet à cette occasion, avec quelles finalités et quels objectifs ;

(2) définir les critères de sélection des poèmes en fonction des finalités retenus en (1) et les sélectionner en se répartissant le travail en groupes, en justifiant et défendant leurs choix ;

(3) étudier collectivement de manière approfondie les poèmes choisis, de manière à être capables de rendre, dans leur traduction en espagnol, le maximum de connotations, d'implicites et d'effets stylistiques en fonction du public visé ;

(4) traduire entre eux les poèmes, en justifiant et défendant leurs choix lorsqu'il y avait désaccord ;

(5) préparer puis réaliser sur le terrain les lectures expressives, tout en se préparant aussi à répondre aux questions éventuelles de leur public. (pp. 14-15)

L'activité (2) va mobiliser principalement la logique documentation, les activités (3) et (4) la logique littéraire et la logique document, les activités (1) et (5) encadrant l'ensemble du projet dans la logique sociale. Et l'enseignant utilisera certainement aussi les poèmes (leur totalité, et/ou tel ou tel d'entre eux, et/ou tel ou tel extrait) pour des activités de repérage et de conceptualisation portant sur des procédés littéraires, des points de grammaire, de lexicologie ou de culture, mobilisant ainsi la logique support.

Dans certains pays européens – d'expérience personnelle, je peux citer la Suisse et le Luxembourg, mais la Belgique en fait peut-être aussi partie – beaucoup d'enseignants de langues vivantes dans le secondaire se sont inquiétés des conséquences négatives de l'adoption de l'approche par compétences et des échelles de compétences du CECRL sur la place de la littérature dans leur enseignement, qu'ils considèrent à juste titre comme un élément fondamental de l'éducation humaniste dont ils se sentent personnellement et dont ils sont officiellement

¹² Sur le concept de « configuration didactique », voir PUREN 029. Le domaine professionnel, où la dimension internationale est de plus en plus importante, est un autre de ces domaines, mais sa prise en compte est forcément limitée dans l'enseignement secondaire.

¹³ Le même extrait qui suit, avec ses différentes activités, est utilisé dans le document « Un exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet des différentes matrices méthodologiques disponibles » (PUREN 053), qui se présente sous forme d'un TP sur le concept de « matrice méthodologique », avec son corrigé. Les « logiques documentaires » font partie des matrices méthodologiques – elles en sont historiquement l'un des « objets » constitutifs –, mais en tant qu'« objets », elles peuvent être utilisables en dehors de leurs matrices, et combinés les uns aux autres. Sur le concept d'« objet » en didactique des langues cultures, cf. PUREN 2012/3.

chargés. Les nouvelles finalités d'éducation plurilingue et pluriculturelle et de formation d'un acteur social qui sont assignées à cet enseignement dans ce document du Conseil de l'Europe permettent, si on ne se contente pas des propositions très limitées de ce texte, dont les auteurs en sont encore restés au paradigme de la communication¹⁴ et à une conception empirique de l'éclectisme¹⁵, d'envisager un véritable renouveau de la didactique des textes littéraires dans l'enseignement scolaire. Il faut pour cela – et je suis sûr que Luc Collès partage cette idée – ne pas s'enfermer dans la défense de la tradition littéraire, mais placer la littérature au cœur de l'innovation didactique.

Bibliographie

CHERVEL André. 1985. « Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire », *Histoire de l'éducation*, n° 25. Paris : INRP, pp. 3-10. Disponible en ligne :

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1985_num_25_1_1283.

CLOSSET François. 1950. *Didactique des langues vivantes*, Paris/Bruxelles : Didier, s.d. [3^e éd. 1956], 252 p. [1^e éd. 1950, 192 p.].

GODART Adrien. 1903. « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier, pp. 471-486.
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/.

HOVELAQUE Émile. 1910. « L'enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle » [III], *Les Langues modernes* n° 8, août. Paris : APLV, pp. 375-390.

PUREN Christian. 029. « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

– 041. « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.

– 053. « Un exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet des différentes matrices méthodologiques disponibles », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053

– 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3^e éd. électronique 2013, www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/ [1^e éd. Paris: Nathan-CLÉ international, 1988].

– 2006/1. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». En ligne sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>.

– 2006/2. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». En ligne sur le site de l'APLV: <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35>.

– 2007. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français* (revue des Facultés Universitaires de Namur), n° 68, printemps 2007, Namur : CEDOCEF, Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français, pp. 115-142. En ligne :

– 2009. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle". En ligne sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>.

¹⁴ Voir PUREN 2009.

¹⁵ Voir PUREN 2006/2.

- 2012/1. « 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) ». www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.
- 2012/2. « 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 », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/.
- 2012/3. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/.
- 2013. « Les documents, supports pour enseigner », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 508, nov. 2013. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques, pp. 19-20.

SCHARFF P. 1920. « Les langues vivantes au Congrès international de l'Enseignement moyen à Bruxelles (14-18 septembre 1901) », pp. 145-154.