



50 years
ans
Languages in/for Education
Langues dans/pour l'Education
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

LANGUE ET MATIÈRES SCOLAIRES

DIMENSION LINGUISTIQUES DE LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES DANS LES CURRICULUMS

N° 3

Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage / enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)

Une démarche et des points de référence

Irene Pieper

En consultation avec

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Marisa Cavalli, Michael FLEMING, Helmut Linneweber-Lammerskitten, Florentina SAMIHAIAN and Helmut Johannes VOLLMER

Division Politiques linguistiques
Direction de l'Education et des Langues, DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
www.coe.int/lang/fr

LISTE DES DOCUMENTS PROPOSANT DES ÉLÉMENTS POUR LA DESCRIPTION DE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES POUR DES DISCIPLINES SPÉCIFIQUES

1. [*Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire*](#) (fin de la scolarité obligatoire)
Une démarche et des points de référence – Jean-Claude Beacco
2. [*Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences*](#) (fin de la scolarité obligatoire)
Une démarche et des points de référence – Helmut Vollmer
3. *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de la littérature* (fin de la scolarité obligatoire)
Une démarche et des points de référence – Irene Pieper
4. [*Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*](#) – Jean-Claude Beacco, Daniel Coste, Piet-Hein van de Ven et Helmut Vollmer

© Conseil de l'Europe, novembre 2011

Les vues exprimées dans cette publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation et des langues du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex ou decs-lang@coe.int).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Démarche et points de référence

Ce texte présente une démarche pour l'élaboration d'un programme d'enseignement de la littérature en tenant compte expressément des dimensions discursives et linguistiques de cette discipline. Par étapes successives, auxquelles correspondent des inventaires de référence, la démarche passe du niveau des finalités éducatives de l'enseignement de la littérature à l'identification d'éléments linguistiques particulièrement importants à systématiser en classe pour gérer les formes de discours correspondantes. Cette démarche, proposée à la discussion, est conçue pour être indépendante de la langue concernée.

Les textes de cette partie de la plateforme – sur l'histoire, les sciences et la littérature – contribuent tous à cerner les dimensions linguistiques de l'acquisition de connaissances dans les programmes scolaires. Ils visent à aider à l'élaboration de programmes scolaires cohérents et expriment des valeurs communes. C'est pourquoi ils suivent un modèle commun. Les parties 0.1 et 1.1 ont une formulation quasiment identique ; les autres parties ont été adaptées au thème de l'enseignement de la littérature (parties 4, 5 et 6).¹

Table des matières

Introduction	5
1. Valeurs pédagogiques	6
1.1 Education des acteurs sociaux	6
1.2 Valeurs et enseignement de la littérature	6
2. Situations sociales et privées où la littérature joue un rôle	8
2.1 Situations sociales de communication mettant en jeu la littérature	9
2.2 Des situations sociales aux genres de discours	10
3. Connaissances et compétences disciplinaires	12
3.1 Composantes des connaissances littéraires	12
3.2 Les exigences textuelles	13
3.3 Eléments constitutifs des compétences littéraires	14
4. Situations de communication à l'école relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature	15

¹ Jean-Claude Beacco a élaboré la première étude sur l'histoire qui a grandement contribué à l'étude actuelle (Beacco 2009). Elle a aussi été nourrie des discussions du groupe d'experts qui a travaillé sur la langue en tant que discipline, à savoir Laila Aase, Mike Fleming, Tina Samihaian (cf. Pieper (ed.) 2007; Aase et al. 2009) et conduite en parallèle à un échange régulier avec Helmut Johannes Vollmer qui a réalisé l'étude sur les sciences (Vollmer 2009). Pour une approche générale de la « dimension linguistique de l'acquisition de connaissances dans les curriculums », voir Beacco et al. 2010.

4.1	Liste de référence des activités menées en classe dans le cadre de l'enseignement de la littérature (pour l'enseignement/l'apprentissage disciplinaire en général)	16
4.2	Des situations en classe aux genres de discours.....	17
5.	Compétences linguistiques et sémiotiques particulières nécessaires pour l'enseignement de la littérature	18
5.1	Compétence stratégique.....	19
5.2	Compétence discursive	19
5.3	Compétence formelle	20
5.3.1.	Catégories pragmatiques et cognitives	20
5.3.2.	Catégories linguistiques	21
5.3.3.	Exécution d'une compétence discursive : écrire un article	22
6.	Seuils	23
	Bibliographie choisie	24

Introduction

Ce module propose une démarche permettant de spécifier les compétences et les connaissances relatives à la communication langagière et à la maîtrise de la/des langue/s de scolarisation utilisée/s comme vecteur de transmission de connaissances. Cette démarche vise à spécifier ces connaissances et ces compétences de manière à ce qu'elles puissent faire l'objet d'un enseignement systématique, ciblé et intégré à l'enseignement des connaissances disciplinaires. Le texte suivant est consacré spécialement à l'enseignement de la littérature, discipline très présente dans l'espace éducatif européen, qui fait souvent partie des cours de langue mais qui est également enseignée en tant que matière à part entière.

Il présente

- une démarche globale pour la description et la catégorisation de l'enseignement de la littérature et les compétences requises pour un apprentissage et un enseignement profitables ;
- des points de référence ouverts (sous forme d'inventaires), destinés à être complétés par les utilisateurs en fonction des spécificités du système d'enseignement concerné et des langues dans lesquelles s'effectue l'enseignement.

Ces points de référence ont pour but d'aider les utilisateurs à :

- identifier les activités d'ordre linguistique et cognitif intervenant dans la discipline considérée ;
- déterminer les formes de la langue de scolarisation nécessaires à la maîtrise des discours employés dans la discipline, et déterminer les formes de communication nécessaires à la transmission et à l'acquisition des connaissances et compétences disciplinaires.

Le schéma d'ensemble de la démarche est le suivant :

- (1) inventaire et description des valeurs éducatives visées par les pratiques d'enseignement de la littérature ;
- (2) inventaire et description des situations de communication ayant trait à la littérature dans les relations sociales des apprenants ;
- (3) inventaire et description des connaissances littéraires attendues (y compris les attitudes) ;
- (4) inventaire et description des cadres réels de communication scolaire pour l'acquisition et la construction des connaissances et méthodes littéraires de base.

Les choix à effectuer entre ces possibilités conduisent à définir les finalités et les objectifs de l'enseignement littéraire dans la scolarité obligatoire.

Sur la base des étapes (1) à (4), il est possible de constituer :

- (5) des inventaires et des descriptions des caractéristiques linguistiques, discursives et sémiotiques pertinentes pour les genres de discours impliqués dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la littérature ; ces caractéristiques méritent d'être enseignées comme telles dans ce cadre disciplinaire.

Ce document fait partie d'un ensemble de modules (comprenant l'histoire, les sciences et les mathématiques) qui propose une démarche commune, solide sur le plan théorique et utile à la planification du programme scolaire, quelle que soit la langue d'enseignement - langue première des apprenants ou langue acquise, maîtrisée au moins au niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

1. Valeurs pédagogiques

Tout enseignement poursuit des finalités éducatives au-delà des connaissances et de l'apprentissage qui le fondent et le motivent.

1.1 Education des acteurs sociaux

Les langues de l'éducation ont pour rôle, au sein de l'institution scolaire, de structurer et d'accompagner la formation et l'éducation des acteurs sociaux. Les objectifs de cette formation sont partagés par les Etats membres du Conseil de l'Europe comme fondement de la vie en société dans l'espace européen.

La scolarisation a pour mission de former de futurs citoyens et de développer leurs potentialités, en leur donnant les instruments nécessaires à la vie en société dans tous ses aspects (relations personnelles, activités professionnelles, activités publiques et politiques, loisirs...) et en leur permettant de comprendre les valeurs fondatrices de la vie démocratique pour les intégrer à leur éthique personnelle.

Les langues de l'Europe ne sont donc pas uniquement une « matière première » servant à former les identités culturelles régionales, ethniques et nationales ; elles représentent également un moyen d'acquérir des connaissances utiles dans un certain nombre de domaines, d'échanger ces connaissances et d'apprendre à les utiliser, et aussi de faire l'expérience de l'altérité. L'éducation plurilingue cherche à valoriser chaque répertoire linguistique et à organiser la formation tout au long de la vie, afin de leur assurer un développement adéquat. La littérature incorporée dans l'éducation plurilingue a un grand potentiel à dépasser le concret : la dimension exploratoire et créative de la langue et de la littérature laisse entrevoir la possibilité d'idées nouvelles et de changements.

1.2 Valeurs et enseignement de la littérature

Parmi les valeurs liées à l'enseignement de la littérature, citons notamment : reconnaître que la lecture de la littérature contribue à l'épanouissement personnel et à la construction de l'identité ; être conscient que la pratique de la littérature est un moyen de participer à la vie culturelle ; préserver et construire la mémoire culturelle ainsi que les patrimoines nationaux et transnationaux. Au cours des dernières années, on considère de plus en plus que la diversité de la littérature contribue de façon significative à l'enseignement dans des sociétés hétérogènes et à la compréhension interculturelle. Nous insistons donc sur l'aspect public de l'enseignement de la littérature.

La question de l'enseignement de la littérature a notamment fait l'objet de deux recommandations récentes du Conseil de l'Europe où il est souligné que la connaissance de la langue inclut la connaissance de grandes œuvres de la littérature et que l'enseignement de la littérature devrait faire partie du programme scolaire « à tous les niveaux du système éducatif » (Recommandation 1833 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe : « Promouvoir l'enseignement des littératures européennes », 2008). Le Conseil de l'Europe vise à dépasser les conceptions nationales de l'enseignement de la littérature en faveur d'une « approche transversale du patrimoine européen » « mettant en évidence le lien commun dans le respect de la diversité culturelle » en tant que contribution à l'éducation à la citoyenneté européenne (ibid.).

De plus, l'enseignement de la littérature fait partie d'un concept plus large d'enseignement culturel et interculturel par les arts, et possède un fort potentiel de développement personnel et de compréhension mutuelle. *L'expression* et *l'expérience* artistiques sont particulièrement

appréciées (cf. Recommandation 1884 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe : « L'éducation interculturelle : promotion de la culture, de la créativité et de la compréhension interculturelle par l'éducation », 2009).

Notons que la notion de littérature a changé au fil du temps et qu'aujourd'hui, elle ne décrit pas seulement les textes littéraires canoniques et/ou nationaux prestigieux (cf. Eagleton 2008). Elle peut très bien inclure d'autres supports (textes multimodaux tels que les films), parfois même des textes pragmatiques. Cela se reflète dans de nombreux programmes scolaires européens qui abordent souvent l'enseignement par divers supports au sein du même domaine, comme la littérature. Ainsi, l'enseignement littéraire est ouvert à l'enseignement des médias au sens large ainsi qu'à l'enseignement de la lecture au sens plus strict (Pieper (éd.) (2007)). La conception de la littérature et l'organisation du domaine ou même de la discipline dans le programme scolaire conditionne naturellement les objectifs assignés à son enseignement. Il est particulièrement intéressant de noter que, s'agissant de l'enseignement de la littérature, les objectifs recouvrent plusieurs champs. D'une part, les domaines personnels et subjectifs - tels que le développement d'une attitude positive à l'égard de la littérature, fondée sur des expériences d'investissement émotionnel, de plaisir, de créativité, de stimulation et d'enrichissement intellectuel. D'autre part, la sphère publique : le discours littéraire comporte une dimension culturelle souvent éthique et politique qui s'exprime dans divers contextes sociaux, y compris la salle de classe. Dans la plupart des cas, les programmes de littérature mettent plus l'accent sur la réception et la communication de la littérature que sur sa production. Pourtant, le concept de l'éducation culturelle suggère une dimension créative qui comprend également ces éléments.

De plus, dans le domaine de la scolarité obligatoire, il est utile de réfléchir à la relation entre un discours académique sur la littérature orienté vers une discipline – philologie, études littéraires, théorie littéraire, études culturelles – et un discours moins professionnel prenant en compte les différentes manières dont la littérature s'intègre et est valorisée dans la vie et de la société.

Tout au long de son histoire, l'enseignement de la littérature - et son contexte - a façonné à la fois la pratique et le savoir dans ce domaine. Ce phénomène a été influencé par les attentes et la pratique littéraire de la société en général et des universités². On peut avancer que cela a mené à en faire une connaissance à part entière – ce qui a bien entendu changé au cours de l'histoire³. Les buts plutôt généraux qui sont présentés ci-après traitent principalement des objectifs civiques, sociaux et personnels. Ceux qui sont plus proches de la logique des disciplines universitaires sont particulièrement prisés dans l'enseignement supérieur (à partir du deuxième cycle du secondaire).

Les objectifs principaux donnés à l'enseignement de la littérature peuvent inclure :⁴

² Etant donné la diversité des disciplines universitaires concernées par la littérature et le potentiel de l'apprentissage par la littérature à l'école, on peut estimer que le chemin de la connaissance disciplinaire – qui n'est pas un corpus bien défini – à la connaissance littéraire en tant que résultat de l'enseignement obligatoire est parsemé d'embûches (Kämper-van den Boogaart 2008).

³ Cette question a été soulevée par Bernard Schneuwly dans une allocution au Symposium Deutschdidaktik à Brême en septembre 2010: "Savoirs/Scire: Gegenstand und Perspektive der Didaktik. Bemerkungen aus der Sicht der französischen Sprach- und Literaturdidaktik." Voir Aebly-Daghé/Schneuwly 2011 (prochainement).

⁴ Certains objectifs établis pour l'histoire pourraient également être pris en compte pour la littérature, plus particulièrement lorsque la littérature est considérée comme une source culturelle ancrée dans un contexte historique, de même qu'une expression de l'histoire.

- permettre aux élèves d'écrire et d'apprécier la littérature en tant que source culturelle d'une grande richesse pour comprendre et explorer l'existence humaine d'hier et d'aujourd'hui, laquelle source dépasse la sphère personnelle et propose des éclairages interculturels et transculturels et contribue au fondement de la mémoire culturelle
- permettre au élèves de percevoir la littérature (y compris le cinéma, les films et autres supports) comme l'un des éléments fondamentaux de la construction d'une Europe basée sur un patrimoine culturel commun, enrichie par la diversité et les cultures du monde
- permettre une compréhension approfondie des grandes questions anthropologiques, éthiques et politiques dans toutes les cultures et ainsi jouer un rôle vital dans la promotion des valeurs fondamentales telles que la compréhension mutuelle (empathie), la tolérance, les droits de l'Homme et la démocratie.
- apporter une contribution essentielle à l'éducation de citoyens responsables et actifs et au respect de toutes les différences, en partant de l'idée que la compréhension de la culture et de la littérature est une dimension fondamentale de l'existence sociale en Europe et ailleurs
- permettre de développer chez les apprenants la capacité intellectuelle d'analyser, d'interpréter et d'évaluer les textes de manière critique et responsable par un dialogue et un débat ouverts fondés sur la multiperspectivité
- encourager les apprenants à reconnaître et à comprendre différents points de vue et interprétations d'un seul et même texte ou problème ainsi que leur légitimité relative, en particulier en acceptant la multiperspectivité dans le discours littéraire
- permettre l'expérience du plaisir et de l'engagement profond, ainsi que le développement d'une attitude positive et sensible envers la littérature ainsi que sa connaissance
- permettre des expériences de la littérature qui représentent un moyen (tout au long de la vie) de forger son identité et de se développer
- encourager les apprenants à maîtriser toute une variété de genres aussi bien dans la réception que dans la production et les différents supports
- encourager les apprenants à explorer le langage en tant que mode d'expression imaginative et expressive aussi bien dans la réception que dans la production, par exemple par la lecture et la pratique littéraire, par l'écriture créative, la récitation et la composition de poésies et l'interprétation de pièces de théâtre
[...]

2. Situations sociales et privées où la littérature joue un rôle

Il incombe à l'éducation de permettre aux apprenants d'enrichir leurs expériences grâce à la littérature⁵. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus (1. 2), le concept de littérature a changé au fil du temps. Aujourd'hui, il ne renvoie pas seulement à un corpus bien défini de textes, au sens canonique du terme, mais aussi à d'autres textes et supports moins prestigieux. Cette conception plus large de la littérature, qui prend en compte ses formes populaires, y compris celles d'autres supports, ménage un espace à la reconnaissance de situations sociales de

⁵ Ceci est valable pour toutes les apprenants, et fondamental pour ceux qui n'ont pas d'expérience régulière de textes écrits à la maison, et sont donc peu familiers avec la littérature.

communication où la littérature joue un rôle, ces situations et activités ayant lieu aussi bien dans la sphère privée que dans la sphère publique. Dans les sociétés occidentales, l'avènement de la société civile a renforcé la notion d'une expérience intime de la lecture, vécue hors du quotidien comme une expérience purement privée. C'est pourquoi le CECR relie la littérature à des situations privées et personnelles⁶. Le contact intime et engagé avec la littérature est certainement important et prisé par les lecteurs réguliers ; pour autant, la littérature participe depuis toujours de la vie publique. Une conception de la littérature axée sur l'apprenant pourrait bénéficier d'une étude plus attentive des genres de discours littéraires que l'on trouve hors de la sphère privée ou du monde universitaire. Parmi les situations sociales, citons aussi celles où des personnes choisissent la littérature comme moyen d'expression, en écrivant, en récitant et en interprétant.

2.1 Situations sociales de communication mettant en jeu la littérature

On trouvera dans le tableau ci-dessous un inventaire des situations sociales de communication mettant en jeu la littérature dans son acception la plus large. Les situations de communication littéraire en classe sont traitées dans la partie 4.

Cadres sociaux informels : famille, pairs, amis pratiquant collectivement la lecture (par exemple parents et enfants), lecture individuelle

Réception des médias dans des cadres sociaux :

communiquer des expériences de lecture, de cinéma, etc... ; écouter des textes de chansons, échanger des avis sur des œuvres littéraires variées, discuter des thèmes majeurs
jouer avec la langue (devinettes, rimes, plaisanteries ; créativité lexicale [par exemple inventer des mots] ; registre et style ; dialecte et langue standard, langue minoritaire et majoritaire), chanter des textes de chansons

Presse généraliste et autres médias, y compris internet :

critiques littéraires, publicités des maisons d'édition, interviews d'écrivains, couverture des festivals et des prix, documentation des éloges ; émissions de télévision ou de radio sur la littérature, sur les cultures et sous-cultures ; productions théâtrales à la télévision, etc., blogs d'auteurs ;

formats interactifs : critiques de clients, recommandations, commentaires

Presse spécialisée et notamment les revues littéraires (généralistes et spécialisées)

Lieux d'élaboration de la mémoire collective : commémorations des grands auteurs, expositions

Rencontres du public avec la littérature : récitals / conférences d'auteurs et d'autres interprètes, bibliothèques et librairies, clubs du livre, cercles de lecture

Productions artistique : cinéma, théâtre, opéra...

Lieux où écrire et interpréter, publics ou semi-publics : ateliers de théâtre, groupes dramatiques, slam, ateliers d'écriture créative, concours d'écriture...

Il existe aussi bien sûr :

Des situations privées de lecture individuelle de la littérature.

⁶ Voir chapitre 4, tableau 5.

Dans une certaine mesure, ces situations privées peuvent être aussi considérées comme sociales, enchâssées par exemple dans la vie familiale. Sur le plan abstrait, elles procèdent du processus de socialisation qui implique, par définition, la fusion de l'individuel et du social ; par exemple, des personnes qui lisent dans le cadre de leur engagement vis-à-vis d'elles-mêmes, d'autrui et de leur existence sociale, dans une dimension de formation de l'identité.

Les situations mentionnées comprennent différentes formes de communication : réception orale, écrite et audiovisuelle, interaction orale et écrite, production orale et écrite. La liste peut être complétée et utilisée comme guide pour définir les compétences linguistiques relevant des programmes de littérature. Les activités sociales supposant des connaissances littéraires peuvent être décrites en termes de genres de discours et de capacités linguistiques.

De plus, au cours de l'histoire de l'enseignement de la littérature, on a élaboré des objectifs et des genres de discours se situant plus spécifiquement dans des contextes d'éducation et de salle de classe. On les développera dans la partie 3. Ces objectifs et pratiques pédagogiques forment un corpus dynamique dans l'histoire de l'apprentissage institutionnel. Leurs liens avec les situations hors de la salle de classe varient et se modifient avec le temps.

2.2 Des situations sociales aux genres de discours

Pour les situations de communication littéraire, on peut élaborer des descripteurs à partir d'une analyse des caractéristiques des genres de discours employés dans ces situations.

Nous analyserons un exemple plus en détail, en exposant tout d'abord les compétences cognitives sur lesquelles repose le discours, puis les compétences linguistiques et sémiotiques relatives aux activités langagières. Nous distinguerons entre les opérations pour des raisons heuristiques. Les activités linguistiques sont bien évidemment liées aux compétences cognitives.

Au niveau de la production et de l'interaction, on pourra observer les compétences linguistiques et sémiotiques qui sont particulièrement importantes dans les contextes pédagogiques car c'est par l'articulation (et souvent l'articulation verbale) que l'on évalue le savoir et la compréhension.

Réaliser une critique de livre pour un site web⁷

Les compétences cognitives liées à la littérature comprennent la capacité à ...

parvenir à une compréhension approfondie du livre : par exemple, décoder, extraire des propositions, tirer parti des connaissances antérieures en les reliant aux informations données, effectuer des correspondances intra-intertextuelles, mettre au point un modèle situationnel cohérent du texte ⁸
clarifier l'intérêt personnel que l'on a pour le livre et son intérêt
recenser les aspects importants de l'histoire, de l'intrigue ou du contenu, du style et du genre, déterminer la relation entre les procédés esthétiques et l'effet

⁷ Le CECR n'aborde pas ce genre mais fournit des grilles partiellement applicables aux rapports et aux essais (4.4.1.2).

⁸ Il convient ici de prendre en compte tous les aspects du processus de lecture tels que reconstruit par la recherche dans le domaine de la psychologie de la lecture (Christmann 2010). Certaines opérations sont particulièrement importantes pour la lecture de la littérature, comme l'établissement de correspondances infra- et intertextuelles (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008).

situer le livre dans un contexte plus large : auteur, histoire littéraire, œuvres littéraires abordant des questions analogues ou/et du même genre ...
consulter d'autres sources, le cas échéant (lire les critiques existantes ; étudier les articles sur des questions contextuelles)
élaborer une interprétation du texte qui tire des conclusions sur les signifiés à partir des opérations mentionnées ⁹
évaluer le livre dans sa forme et son contenu
se former une opinion
identifier le public éventuel de la critique
repérer les caractéristiques d'une critique qui relèvent de ce genre discursif
décider des questions importantes et intéressantes à présenter dans la critique

Les trois derniers points de cette liste ont une fonction de préparation de la production textuelle qui fait l'objet de la liste ci-dessous :

Les compétences linguistiques et sémiotiques¹⁰ comprennent la capacité à

produire un texte selon les caractéristiques du genre : introduction accrocheuse, présentation du livre (résumé des principaux aspects de l'histoire, du style et du genre ; ébauche d'interprétation), évaluation et contextualisation, éventuellement expression de jugements subjectifs du texte
utiliser un registre et un style qui correspondent au genre, aux destinataires (public) et au cadre de publication : plus universitaire pour une revue professionnelle, plus proche d'un langage quotidien (BICS) pour une plateforme de librairie
présenter les arguments dans un ordre logique, faire ressortir les aspects importants
organiser le suivi du processus d'écriture, analyser le produit provisoire sous l'angle des destinataires, du contenu et du style
réviser le produit provisoire

Notons que les différences de destinataires et de cadres de publication influenceront sur les caractéristiques applicables du genre: une critique de client n'a pas à répondre aux critères de contextualisation et d'interprétation qui sont des critères professionnels de la critique littéraire.

Par contre, une plus grande articulation d'impressions subjectives est probablement attendue.

Toutefois, l'exemple doit montrer la complexité du discours littéraire qui combine souvent réception et production, voire interaction.

⁹ La différence entre compréhension approfondie et élaboration d'une interprétation n'est pas toujours très nette. On pourrait avancer, par exemple, que l'intertextualité n'intervient que lorsqu'une interprétation est demandée dans une deuxième phase. Par ailleurs, dans le cas de la satire, un modèle situationnel ignorant ce point ne serait pas pertinent pour le texte.

¹⁰ En distinguant entre les connaissances cognitives liées à la littérature et les compétences linguistiques et sémiotiques, on donne la priorité à une distinction entre opérations cognitives, quelle qu'en soient les représentations linguistiques et les représentations linguistiques et sémiotiques, lesquelles ne sont pour autant pas agissantes sans cognition.

Les compétences linguistiques à posséder dans cet exemple sont liées à la maîtrise du processus d'écriture.

Nous donnerons un deuxième exemple intéressant qui privilégie la production orale : *participer à une discussion informelle sur un film récent*. Il s'agit d'un genre de discours courant dans la vie littéraire, associant principalement réception orale, visuelle, et éventuellement écrite, et interaction orale.

Une fois les situations sociales de communication littéraire caractérisées et les genres de discours qu'elles impliquent identifiés et illustrés, il est alors possible de définir et d'étudier les aspects particuliers des connaissances et des caractéristiques linguistiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature à l'école. La relation entre discours littéraire et connaissances et compétences dans le cadre pédagogique de référence n'est toutefois pas une simple correspondance. Certains aspects reflèteront la fonction constitutive de l'enseignement de la littérature.

3. Connaissances et compétences disciplinaires

Une certaine maîtrise de la littérature est un objectif pédagogique en soi. C'est pourquoi il faut spécifier ce que sont les compétences et les connaissances littéraires.

3.1 Composantes des connaissances littéraires

Malgré les différentes approches et conceptions de la littérature et des connaissances qu'elle suppose, il existe des éléments constants des études littéraires et de l'enseignement de la littérature. Une comparaison des programmes de littérature laisse apparaître un certain consensus sur les éléments de savoir (voir Pieper (ed.) 2007). On considère généralement que le tronc des connaissances se compose des éléments suivants :

- genres : épique, poésie, théâtre et autres distinctions
- fiction et non-fiction
- littérature, texte, média
- auteur, narrateur, personnage
- rhétorique et stylistique : par exemple image, symbole, métaphore, ironie, figures syntaxiques
- histoire littéraire : continuité, changement, rupture, époques

Un autre élément concerne ce qu'on qualifie historiquement de canon (voir Fleming (2007) dans : Pieper (ed.)):

- connaissance d'un éventail de textes exemplaires sur le plan du genre, de l'époque, du style (littérature nationale et mondiale).

On peut de plus introduire des concepts plus proches de la théorie littéraire, surtout dans le deuxième cycle du secondaire, compte tenu de sa fonction propédeutique pour les études universitaires et académiques :

- interprétation et polyvalence
- intertextualité, intermédialité
- texte, culture et interculturalité.

S'agissant des situations sociales indiquées au point 2.1, il convient aussi de prendre en compte le savoir issu de la sociologie culturelle et de la théories des systèmes :

- le champ littéraire
- les rôles dans le système littéraire : auteur, éditeur, critique, autres médiateurs.

Il est dans la logique et la structure du discours littéraire universitaire que les éléments mentionnés puissent être conceptualisés de différentes manières, selon le point de vue adopté. Par exemple, si l'on se place dans la perspective de la sociologie culturelle, la notion d'interprétation peut être élaborée du point de vue des différents acteurs (le critique littéraire, le théâtre local...). Dans la perspective de l'herméneutique, la même notion peut être élaborée dans l'optique d'un dialogue entre lecteur et texte. De même, l'histoire et les époques littéraires sont fonction de questions telles que : la littérature est-elle conçue comme autonome, ou peut-on l'envisager en interdépendance avec son contexte socio-politique ?

Des éléments peuvent être considérés comme des catégories générales et des connaissances générales comparables à ce que ces termes désignent dans les études sur l'histoire (Beacco 2009) et les sciences (Vollmer 2009). Leur spécification suppose des processus de clarification des perspectives et des choix. Dans les contextes pédagogiques, ce processus sera guidé par les objectifs pédagogiques, les conceptions de la faisabilité, les traditions d'enseignement et les divers acteurs sociaux. Cette « didactique de la transposition » (Chevallard 1991) constitue ainsi un pont entre la complexité et la diversité au sein des disciplines, d'une part, et les objectifs dans le domaine des connaissances et des compétences dans l'enseignement de la littérature, d'autre part. Elle doit faire l'objet d'une observation et d'une recherche responsables.

Les études empiriques sur les performances des étudiants en littérature montrent que les aspects du savoir littéraire peuvent être reproduits sans pour autant devenir opérants pour une interprétation ou être appliqués schématiquement ou même gêner la compréhension et l'interprétation (Winkler 2007; Köster 2003). Des conclusions de cette sorte sont particulièrement intéressantes dans la scolarité obligatoire où la connaissance littéraire est souvent liée à l'étude des textes et des médias (voir Pieper (ed.) 2007) alors que dans le deuxième cycle du secondaire, elle est aussi appréciée au-delà de son application à la réception des textes dans le cadre du savoir canonique. En raison des obstacles mentionnés, il faut attacher une attention toute particulière à la connaissance déclarative en tant que composante de l'enseignement de la littérature dans le cadre de l'enseignement obligatoire : comment conceptualiser et enseigner des éléments de savoir afin qu'ils servent à atteindre les objectifs de l'enseignement de la littérature ?

3.2 Les exigences textuelles

Etant donné que l'enseignement de la littérature s'occupe de la lecture de textes de nature et de complexité très diverses et que les situations quotidiennes concernent elles aussi toute une variété de textes, il est nécessaire d'évaluer les exigences textuelles qui pourront alors inspirer le choix des textes pour le programme scolaire. L'analyse de ces exigences dans la perspective de l'apprentissage devrait faire partie des procédures de préparation des enseignants.¹¹ Les aspects suivants concernent surtout la littérature envisagée comme corpus de textes écrits, encore majoritaire dans un cadre pédagogique par rapport à d'autres supports. En voici la liste, pour les plus importants :

¹¹ Un système qui évalue la complexité des textes en vue d'établir des niveaux de compétences correspondants pour les apprenants est actuellement élaboré dans le cadre du projet LIFT-2 : Literature Framework for Teachers in Secondary Education (UE- Programme Comenius) : <http://www.rug.nl/uocg/internationalisering/literatureframework/index> (26/07/2011).

Aspects de la complexité textuelle en littérature :

Vocabulaire : spécialisé et inusité/désuet ou courant et commun
Syntaxe : longueur des phrases et complexité
Longueur du texte (en prose), densité (en poésie)
Genre du texte : s'approchant ou s'écartant de l'usuel/du modèle
Organisation de l'intrigue et ligne du récit : action/suspense aisément compréhensible ou non ; plusieurs lignes ou organisations linéaires ; nombre de personnages, chronologie et explicitation de la chronologie
Perspectives : claires et peu nombreuses, floues et nombreuses
Structures/tropes esthétiques : caractère indirect, images (métaphore/langage symbolique), ironie
Strates de signification
Exigences de connaissances et d'intérêts antérieurs

Etant donné les objectifs de l'enseignement de la littérature (1.2), les situations sociales donnant lieu à une communication littéraire (2.1) et les connaissances disciplinaires (3.1) ainsi que les exigences textuelles (3.2) éventuelles, il convient de clarifier les compétences littéraires correspondantes.

3.3 Éléments constitutifs des compétences littéraires

Le corpus traditionnel de la littérature ainsi que les formes multiples de la pratique littéraire imposent une notion large des compétences littéraires. La capacité à lire est certes importante mais il faut aussi prendre en considération les éléments particuliers du discours littéraire, son rôle dans la socialisation et sa pratique.

S'agissant de la lecture, les élèves doivent pouvoir comprendre, utiliser, étudier et pénétrer le texte (voir PISA 2009). Les aspects de la lecture que PISA distingue comme « des stratégies approches ou objectifs mentaux que les lecteurs mobilisent pour négocier leur accès aux textes et à ce qui les entoure et à ce qui les unit » (ibidem) sont tous pertinents pour la lecture de la littérature :

- « extraire des informations
- élaborer une compréhension large
- élaborer une interprétation
- réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer
- réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer. » (PISA 2009) ¹²

L'organisation efficace du processus de lecture par des stratégies fait partie des compétences de lecture. Les stratégies sont liées aux objectifs du lecteur et aux phases du processus : « l'avant-lecture », la lecture proprement dite (peut-être plusieurs fois), « l'après-lecture ».

Parmi les stratégies utiles à connaître, il y a celles pour mobiliser les connaissances et les attentes antérieures, par exemple analyser le titre du texte, parcourir le texte, poser des questions, etc.... Cette phase – « l'avant-lecture » correspond à la planification dans le cadre des compétences stratégiques du CECR.

¹² Traduction libre

Pendant et après la lecture, il faut pouvoir recourir aux stratégies qui aident à structurer et à localiser les parties essentielles du texte (par exemple : marquer les mots clés, formuler des intitulés de passages) ou qui aident à développer à partir du texte pour intégrer de nouvelles connaissances (par exemple, répondre à des questions formulées au début, comparer les résultats préliminaires du processus de lecture aux attentes), d'autres stratégies d'acquisition et de développement des connaissances (résumer les points principaux). Cette phase correspond à la partie « exécution » des compétences stratégiques du CECR. C'est ici que peut intervenir l'écriture épistémique, qui aide à développer la réflexion et à ouvrir de nouvelles perspectives.

Il faut s'employer tout particulièrement à générer un modèle mental et à le développer/réviser – le cas échéant au cours de la lecture. Ceci peut aussi être utile pour des narrations où il faut imaginer un décor. La construction du sens et une réponse cognitive et affective au texte littéraire en particulier dépendent souvent largement de l'imagination.

La littérature a ceci de particulier qu'elle exige une motivation qui va de pair avec une certaine forme de savoir-faire, qui s'appuie sur des expériences gratifiantes. Elle a souvent une dimension habituelle (Bourdieu) qui en fait un objectif d'enseignement exigeant. En général, la compétence littéraire peut se définir comme la capacité à maîtriser les règles de la communication littéraire. Cela comprend des attitudes et des motivations, par exemple la volonté de lire un texte plusieurs fois et d'accepter le contrat de concevoir un texte comme fictionnel (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008).

Il est alors possible d'exposer d'autres éléments relevant des compétences réceptives et productives, tels que :

- repérer l'interrelation de la forme et du contenu
- repérer les structures infratextuelles
- repérer les relations intermédiaires et interculturelles
- traiter/interpréter le langage métaphorique et symbolique
- identifier les strates de signification
- écrire/parler à propos d'un texte littéraire et argumenter une interprétation
- participer à des conversations/discussions littéraires.

4. Situations de communication à l'école relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature

Pour passer à un enseignement effectif, à partir des formes sociales de communication et des objectifs définis en termes de savoir littéraire, il convient de les associer aux formes de communication utilisées dans l'enseignement de la littérature.

Les interactions linguistiques en classe ont pour fonction de transmettre des valeurs et d'orienter les apprenants dans la formation de leurs attitudes, de leur transmettre des connaissances et de les préparer, directement ou indirectement, à gérer les situations décrites dans la partie 2 ci-dessus.

Il importe de caractériser ces interactions puisque l'efficacité de l'enseignement en question dépend de la manière dont les apprenants l'acceptent et y participent.

4.1 Liste de référence des activités menées en classe dans le cadre de l'enseignement de la littérature (pour l'enseignement/l'apprentissage disciplinaire en général)

Les pratiques d'enseignement de la littérature sont structurées selon un répertoire défini d'activités d'enseignement/d'apprentissage. Ces formes de méthodologie didactique varient selon les traditions pédagogiques et les choix méthodologiques effectués dans les programmes scolaires qui organisent l'enseignement. Il est possible de distinguer entre cinq grands groupes d'activités :

- 1) activation, acquisition, structuration et mémorisation des connaissances littéraires et du monde ;
- 2) présentation et description des textes/supports, organisation de la réception des textes (y compris les périodes de lecture libre), réaction du texte/développement à partir du texte ;
- 3) négociation et discussion de la/des signification(s) ;
- 4) évaluation du texte/réflexion sur le texte, nouvelles connaissances (changement de perceptions) et modalités de leur acquisition ;
- 5) pratique littéraire créative/expressive.

Les activités suivantes sont menées régulièrement en classe :

exposé de l'enseignant (y compris des informations sur les auteurs, les genres, les contextes, la narration générale, les commentaires, l'explication des termes et des concepts, etc.) au moyen d'aides visuelles (PO, RO et prise de notes PE ¹³) pour les apprenants) ;
interaction enseignant-apprenant sur la présentation (IO) ;
interaction apprenant-apprenant (travail de groupe/travail de pairs) ;
réception du texte par les apprenants/recherche d'informations
traitement des tâches par les apprenants (manuel) ;
résumé par les agents des informations/des résultats de.../des nouvelles connaissances
interaction enseignant-apprenant sur les impressions de lecture d'un ouvrage (par exemple à la maison) ;
lecture du manuel par les apprenants (RE) ;
exposé des apprenants (PO) à partir de notes, de PowerPoint, etc. ;
dialogue littéraire permettant d'échanger et de discuter des interprétations (IO), animé par des apprenants ou l'enseignant ;
débats (contradictaires/à perspectives multiples, IO) organisés par les apprenants (à partir de textes ou de notes : PE) ;
recherche d'informations (RE et PE ; prise de notes) ;
analyse et résumé de dossiers de textes (RE et PE) ;
critique de livres, de programmes de télévision (PE ou PO) ;
réaction à un film projeté en classe (IO) ;

¹³ Codification des activités de communication fondée sur le CECR: **R** = réception ; **P** = production ; **I** = interaction ; **O** = oral ; **E** = écrit ; RO = réception orale.

lecture de textes de critiques (RE) ;
activités menées en tant que projets (associer différentes compétences, par exemple en organisant une visite guidée du domicile d'un auteur) ; recherche individuelle et/ou en groupe ;
production de textes personnels ou d'imagination (PE) ;
production d'essais analytiques/interprétatifs (PE), production de critiques (PE) ;
[...]

La production écrite est aujourd'hui susceptible d'utiliser divers supports médiatiques, par exemple sous la forme d'hypertexte(s) à présenter sur le web.

4.2 Des situations en classe aux genres de discours

Ces activités d'enseignement de la littérature peuvent être décrites en termes de capacités linguistiques et de genre de discours. Pour les situations de communication littéraire, il est en fait possible d'élaborer des descripteurs à partir des caractéristiques du style discursif utilisé dans cette situation.

A titre d'exemple, l'objectif : *participer à un dialogue/discussion littéraire en classe sur un roman*, où le genre de discours s'apparente à la production orale. Cet exercice mobilise :

Des compétences cognitives liées à la littérature, telles que la capacité à :

lire le texte en question avant l'événement ;
repérer les aspects importants du texte littéraire ;
clarifier les réactions personnelles et se former une opinion sur les personnages, l'intrigue, le style narratif, etc. ;
exprimer et défendre son point de vue, en l'expliquant, en se référant au texte et à son interprétation ;
écouter les contributions des autres et réagir, si possible, en changeant/adaptant son opinion/interprétation
[...]

Des compétences linguistiques et sémiotiques, telles que la capacité à :

exprimer et décrire des expériences de lecture, y compris celles que le lecteur n'a pas aimées ;
exprimer une opinion en donnant des raisons, l'expliquer en se référant au texte en question/ si possible dans son contexte et en relevant les points importants ;
développer un argument en tenant compte des positions des autres ;
poser des questions à ses pairs lorsque leurs contributions ne semblent pas claires ;
formuler une position en se référant au texte et aux contributions présentées pendant la discussion ;
offrir des formulations alternatives si l'on ne se sent pas ou mal compris ;

exposer explicitement les avantages et les inconvénients des avis/arguments présentés en classe et tirer des conclusions ;
--

[...]

L'exemple peut être lié aux descripteurs du CECR qui ont d'abord été élaborés pour les langues étrangères et qui devraient être modifiés : B1, B2 et C1 dans « s'adresser à un auditoire » pourrait être un point de départ (CECR, page 50). Une adaptation devrait prendre en compte le fait que, dans le registre d'un dialogue ou d'une discussion littéraire, les contributions peuvent et devraient aussi être inspirées par une réaction imaginative ou personnelle. Selon l'âge et le développement cognitif des apprenants, il convient de revoir les exigences en matière d'abstraction et de structure. De plus, l'échange avec autrui est fondamental pour le cadre en question : l'argument doit être développé sur place.

L'éducation plurilingue présuppose de relier les modes de communication en classe aux modes de communication sociale concernant la littérature, pour permettre les transferts d'aptitudes entre les deux. Tout au moins, certains des modes de communication en classe devraient permettre aux apprenants de gérer des situations sociales de communication à contenu littéraire :

- soit directement par l'usage en classe de ces formes sociales ;
- soit indirectement, en développant les mêmes aptitudes que celles inhérentes aux formes sociales par les formes en classe.

5. Compétences linguistiques et sémiotiques particulières nécessaires pour l'enseignement de la littérature

Jusqu'à présent, nous avons recensé et décrit partiellement (par des exemples/illustrations)

- des situations sociales de communication littéraire (2.1.)
- et les genres de discours correspondants (2.2.)
- et les éléments des connaissances littéraires (3.1.)
- les composants des compétences littéraires (3.2.)
- des situations de communication à l'école avec un discours littéraire comme objectif/contenu (4.1. liste de référence)
- et les genres correspondants de discours dans les cours de littérature à l'école (exemple(s) dans la partie 4.2.).

En partant de ces différentes étapes (et de leurs principes directeurs), il est maintenant possible de cerner et de généraliser des compétences linguistiques spécifiques adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature, afin de transmettre des connaissances et des compétences ainsi que des aptitudes de communication sociale.

Pour décrire ces compétences linguistiques, nous adopterons un modèle de capacité de communication organisé en quatre ensembles de composantes, dont les trois premières forment la compétence de communication linguistique à strictement parler (voir Beacco 2009) :

- composantes/ compétences stratégiques (voir 5.1.)
- composantes /compétences discursives, maîtrise des genres de discours (5.2.)
- composantes /compétences formelles (5.3)

- les compétences interculturelles, qui ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la littérature, seront abordées dans un autre module.

5.1 Compétence stratégique

La compétence communicative générale comporte une composante de nature psycho-cognitive dite *stratégique* qui commande le comportement linguistique observable pour générer, produire et comprendre les textes. « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (CECR page 48). La compétence stratégique – hormis en ce qui concerne le champ de la lecture – n'est pas propre à une discipline et elle est présentée plus en détail dans l'étude sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire (voir Beacco 2009, 13-15).

5.2 Compétence discursive

La compétence discursive dans le domaine de l'enseignement de la littérature a trois grandes dimensions : la première concerne les genres textuels qui sont traités en classe, les textes qui sont lus, les genres qui font partie des activités de réception. La deuxième dimension, souvent plus rare et certainement moins explicite dans les programmes scolaires, renvoie aux genres littéraires produits par les étudiants eux-mêmes, par exemple lorsqu'ils s'exercent à l'écriture créative. La troisième dimension concerne les genres spécifiques de la communication sur la littérature, hors et au sein de l'école. Le concept de *genre de discours* (ou genre discursif) est utile pour tous, car on l'utilise pour qualifier les formes de communication pratiquées dans une situation sociale et une communauté de communication données. Les genres de discours sont des genres discursifs spécifiques identifiés comme tels par un nom standard et certaines caractéristiques (situation physique, type des participants, support, etc.) des situations dans lesquelles ils interviennent : conférences, point d'actualité, observation, controverse, mythe ou prière, etc.) (voir Beacco 2009 pour un exposé plus détaillé du concept).

Une des finalités de l'éducation plurilingue interculturelle et donc des langues d'enseignement/d'apprentissage est d'élargir le répertoire discursif des apprenants (dans certaines/la totalité des langues de leurs répertoires de langues) par rapport à leur expérience/maîtrise première des genres discursifs et de leur donner l'occasion de nouvelles expériences (à travers des textes et documents) de la diversité des cultures et de l'altérité.

Un des objectifs de l'enseignement de la littérature et des langues est d'offrir des occasions de réfléchir sur les genres de discours, leur usage et leur dynamique.

Les programmes de littérature peuvent aussi être spécifiés selon le genre de discours :

- genres considérés comme entrant déjà dans le répertoire des apprenants (romans/récits/poésie pour enfants et jeunes lecteurs, différentes sortes de films (dramas/comédie...), théâtre, etc.) ;
- genres présents dans l'environnement social des apprenants (divers livres disponibles à la maison, périodiques, presse généraliste, ..., sites web, critiques de clients, critiques professionnelles, interviews d'auteurs ; pratique littéraire : conférence à la bibliothèque, slam) ;
- genres auxquels l'enseignement de la littérature cherche à initier : genre historique, canons de la littérature, critique littéraire, entrées encyclopédiques dans le discours universitaire spécialisé, etc...

- genres que les apprenants doivent maîtriser dans le cadre de leur pratique littéraire au sein et hors de la classe : dialogue, discussion littéraire, essai, résumé...

Le choix des genres de discours dont on estime que les apprenants doivent avoir l'expérience dépendent des choix généraux déjà décrits (valeurs, situations sociales de communication, connaissances littéraires, etc.) et peuvent être ajustés à la lumière des descripteurs relatifs à :

- la nature des activités pédagogiques qui vont s'appuyer sur ces textes (RE, IO...) ;
- le degré de maîtrise attendu pour chacun d'eux (voir parties 3 et 4) ;
- la proximité ou la familiarité des genres par rapport à ceux dont les apprenants ont déjà l'expérience ;
- l'intérêt (ou la motivation) que ces gens peuvent susciter ;
- la complexité linguistique des textes choisis (3.2).

L'élaboration de la compétence discursive dans l'enseignement de la littérature requiert tout particulièrement de rendre les étudiants conscients des changements entre BICS et CALP : lors du premier contact avec un texte littéraire, il peut être acceptable d'utiliser un registre informel et approprié d'avoir une réponse personnelle intime. Toutefois, lorsque les apprenants doivent écrire un résumé ou un essai, ils doivent généralement choisir un langage ménageant un espace à l'abstraction et à la distance. De plus, s'agissant de littérature, il peut être nécessaire de choisir un langage différent de celui du texte littéraire traité (voir 5.3.2).

5.3 Compétence formelle

5.3.1. Catégories pragmatiques et cognitives

Les conventions formelles récurrentes dans les genres de discours (à savoir la formalisation linguistique et structurelle des textes) peuvent être décrites au moyen des catégories qui ne relèvent pas de la syntaxe de la phrase.

Il peut s'agir de catégories telles que certains actes/fonctions langagières ou, à un niveau plus élevé ou plus abstrait, de *fonctions discursives*. Ces catégories analytiques s'appliquent aux textes (et aussi, ou alternativement, aux *processus cognitifs*) ; il faut les entendre comme la représentation discursive des processus cognitifs et de leur réalisation linguistique (au sens d'exécution) entrant en jeu pour l'élaboration ou l'exposition du savoir.

Ces fonctions discursives désignent simultanément les opérations cognitives et leur réalisation verbale ; elles sont l'interface entre cognition et verbalisation et comprennent les opérations suivantes :

<i>analyser</i>	<i>illustrer/exemplifier</i>
<i>argumenter</i>	<i>déduire</i>
<i>évaluer</i>	<i>interpréter</i>
<i>classifier</i>	<i>juger/évaluer/apprécier</i>
<i>comparer</i>	<i>corréler/opposer/faire correspondre</i>
<i>décrire/représenter</i>	<i>nommer</i>
<i>déduire</i>	<i>ébaucher</i>
<i>définir</i>	<i>prouver</i>
<i>distinguer</i>	<i>relater/narrer</i>

énumérer

expliquer

rendre compte d'un discours

résumer

spécifier [...] ¹⁴

Pour décrire le discours pédagogique et pré-universitaire en littérature, on peut privilégier des opérations/processus cognitifs/discursifs tels que :

- *décrire*
- *relater/narrer*
- *expliquer*
- *analyser*
- *interpréter*, en particulier en
 - assortissant* (éléments textuels et interprétations)
 - comparant* (des textes avec des textes/genres apparentés ou opposés)
- *argumenter*
- *évaluer*
- *résumer*
- [...]

Pour chacune de ces opérations, il est possible d'identifier les ressources linguistiques nécessaires à leur réalisation, sans doute variables d'un genre à l'autre. On peut faire l'hypothèse que les mots nécessaires aux opérations cognitives ont des équivalents dans toutes les langues et que l'on peut tenter d'en dresser des inventaires transposables communs (aux différentes langues et aux différentes disciplines).

Pour dresser ces inventaires des formes nécessaires à l'expression des opérations dans des genres discursifs donnés, on aura intérêt à utiliser les Descriptions des niveaux de référence du CECR par langue ¹⁵

5.3.2. Catégories linguistiques

On peut décrire les genres discursifs au moyen d'actes de parole et/ou d'opérations discursives/cognitives puisqu'un genre discursif spécifique est un objet verbal, distinct cependant de l'énoncé, du texte, de l'acte de parole, du type de texte... Leurs conventions verbales peuvent être appréhendées :

- comme des types d'énoncés relativement stables dans le cas de genres fortement contraints ou de formulaires, etc.
- comme un plan général ou des parties de leur structure relativement stables ou prévisibles qui peuvent s'analyser en successions stabilisées d'actes de parole ou

¹⁴ Voir la liste détaillée dans Vollmer et autres 2008, issue de l'analyse des programmes modernes de sciences (et d'autres disciplines) pour la classe 9/10 en Allemagne. Voir aussi l'ensemble des macrofonctions dérivées de cette analyse (Vollmer 2009).

¹⁵ Disponible, ou en cours de réalisation, pour l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français, le grec, le portugais...

d'opérations discursives ou cognitives (par exemple, la séquence : représenter, interpréter, recouper...)

- comme des formes privilégiées dans un genre donné pour les réaliser. Cette conformité définit la propriété des énoncés (et non leur correction ou leur grammaticalité), c'est-à-dire leur adéquation à des règles communes de bonne formation des genres discursifs.

Ces conventions peuvent être décrites à partir de catégories linguistiques générales (= indépendantes des langues, à savoir :

- formes d'actualisation de l'énonciateur (par exemple, en français: *je/moi, nous, on, il*, impersonnel + verbe, passif, pronominal, etc.) ;
- formes d'actualisation du destinataire ;
- présence/distribution et formes attendues (dans un genre donné) des modalités assertives, appréciatives, déontologiques, ... ;
- présence/absence/distribution et formes métadiscursives (annonce du plan du texte, etc.) ;
- forme type de certain paragraphes ;
- tonalité discursive (sérieux, humour, touches personnelles, etc.).
- [...]

Toutes les catégories descriptives utilisées en analyse du discours peuvent servir de point de départ à des descripteurs de la maîtrise formelle, surtout en réception ou en production. Il faut cependant tenir compte du fait que :

- les textes relevant d'un même genre de discours sont conformes à **des degrés divers** au modèle (souvent non explicité) que constitue celui-ci ;
- les genres discursifs eux-mêmes sont susceptibles d'être plus ou moins réguliers globalement ou dans certains de leurs éléments (par exemple, les débuts des articles scientifiques peuvent être assez conventionnels/prévisibles vs l'attaque/l'accroche des articles de presse, assez imprévisibles dans leur déroulement).

Cette spécification des formes devra être calée sur les compétences linguistiques attendues dans d'autres disciplines et dans la langue comme discipline (Beacco 2009, voir les exemples « annoncer un plan »).

5.3.3. Exécution d'une compétence discursive : écrire un article

Pour réaliser la tâche d'écrire un article, les apprenants exécutent les opérations écrire, relater, évaluer. La tâche peut être qualifiée de complexe en ce qu'elle combine des exigences en matière de lecture et d'écriture et des activités linguistiques moins exigeantes (narrer/décrire) avec des activités plus complexes (évaluer/argumenter) :

décrire

- s'agissant du genre : apparenter à/distinguer des genres communs, utiliser une terminologie plus ou moins universitaire
- s'agissant du contexte : auteur, année, traducteur, travaux analogues, éditeur
- destinataires : lecteurs jeunes ou adultes, femme ou homme, personnes ayant des intérêts particuliers
- plan
- protagonistes
- thèmes/motifs dominants

- langue

relater

- choisir les aspects de l'histoire : qui ? quoi ? où ? (tenant compte des destinataires)
- relater (des parties de) l'histoire, en laissant éventuellement la fin
- utiliser le présent

évaluer

- articuler une opinion (différents niveaux de différenciation ; fonction du but)
- argumenter avec des références au livre, au discours extérieur au livre (autres textes, critères comme le genre, l'époque, le marché littéraire) ;
- articuler une expérience subjective et l'expliquer /la rendre convaincante ;
- éventuellement exprimer une recommandation.

Il est évident que les auteurs/apprenants ont besoin d'un répertoire linguistique qui peut constituer la base de leur choix. Celui-ci dépendra entre autres du registre approprié pour le contexte. En outre, ils ont besoin de compétences pour maîtriser le processus d'écriture, notamment dans ses phases de planification, d'exécution et de révision.

6. Seuils

Les utilisateurs sont invités à déterminer quels seuils de connaissances/compétences linguistiques relatives aux genres de discours littéraires les apprenants doivent posséder à partir des catégories indiquées plus haut, en fonction :

- des compétences visées (IO, PO...) ;
- des genres de discours à maîtriser (en réception ou en production) ;
- des opérations discursives/cognitives à savoir reconnaître ou produire ;
- des formes réalisant les éléments susmentionnés qu'ils doivent savoir utiliser de manière correcte et appropriée.

Les analyses empiriques des réalisations de ces formes dans des productions d'apprenants (copies d'examens, par exemple) ayant suivi des formations de cette nature ou dans d'autres discours auxquels ils sont exposés (manuels) devraient permettre d'estimer si les résultats sont effectivement atteints et donc d'apprécier si ces seuils sont réalistement à la portée des apprenants.

Bibliographie choisie

- Aeby-Daghé, Sandrine; Schneuwly, Bernard (2011): "De l'horrible danger de la lecture" (Voltaire). Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In: Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (ed.s): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt: Lang (forthcoming).
- Beacco, J.-C. (2009): [*Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/ apprentissage de l'histoire \(fin de la scolarité obligatoire\)*](#) - Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C.; Coste, Daniel; van de Ven, Piet-Hein; Vollmer, Helmut (2010): Language and school subjects. [*Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*](#). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chevallard, Yves (1991) : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Christmann, Ursula (2010): Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (ed.s): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis / W. Ulrich [ed.]). Baltmannsweiler: Schneider. 148-200.
- Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2001: [*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*](#). (Editions Didier).
- Eagleton, Terry (2008): Literary theory. An introduction. Minnesota: Minnesota University Press.
- Fleming, Mike (2007): [*Canons littéraires : implications pour l'enseignement de la langue comme discipline*](#). Dans : Pieper, Irene (ed.); Laila Aase; Mike Fleming; Tina Samihaian: Texte, littérature et « Bildung. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Fleming, Mike (2007): The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievement in literature. In: [*Towards a Common Framework of Reference for Languages of School Education?*](#) / Waldemar Martyniuk (Red.). Krakau: Universitas. 47-59.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008): Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II / M. Kämper-van den Boogaart (ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor. 86-104.
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft: Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ / M. Böhnisch (ed.). 46-65.
- Köster, Juliane (2003): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. In: Deutschunterricht 56/5. 19-25.
- Pieper, Irene (ed.), Laila Aase, Mike Fleming, Tina Samihaian (2007): [*Texte, littérature et "Bildung"*](#). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pieper, Irene (2007): Reading literature: a major domain in German primary and secondary education under challenge. In: [*Towards a Common Framework of Reference for Languages of School Education?*](#) / Waldemar Martyniuk (Red.). Krakau: Universitas. Section 9; 362-376

- OCDE (2007). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Results of the Third PISA study. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2009): Le cadre d'évaluation de PISA 2009. Compétences clés en Lecture, Mathématiques et Sciences
- OCDE (2010): PISA 2009 Results: Executive Summary. <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf> (26/07/2011).
- Vollmer, Helmut Johannes (2009) [*Eléments pour une description des compétences en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire*](#) (fin de la scolarité obligatoire). Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Vollmer, H. J. (2007a). [*Langue et communication dans le domaine des sciences : Etude de cas : l'Allemagne*](#). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Vollmer, H. J. (ed.) (2007b). [*Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire*](#). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Vollmer, H. J. (2009). [*Langue\(s\) des autres disciplines*](#). Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 22, 71-88.

