



COUNCIL CONSEIL
OF EUROPE DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Sommaire

Texte, littérature et « *Bildung* »

Irene Pieper (ed.), Laila Aase, Mike Fleming, Florentina Sâmișăian

Les langues comme discipline dans le contexte des
Langues de l'Éducation

Texte, littérature et « *Bildung* »

Irene Pieper (ed.), Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allemagne

Laila Aase, Nordisk institutt, Norvège

Mike Fleming, University of Durham, Royaume-Uni

Irene Pieper (ed.), Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allemagne

Florentina Sâmișăian, National Council for Curriculum, Roumanie

Conférence Intergouvernementale

*Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation :
apprendre, enseigner, évaluer*

Prague 8-10 novembre 2007

Organisée par la

Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg

en coopération avec le

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et du Sport de la République tchèque

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

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

Sommaire

1. Texte, littérature et « *Bildung* » - perspectives comparées
Laila Aase, Mike Fleming, Irene Pieper, Florentina Sâmișăian.....6
2. Canons littéraires : implications pour l'enseignement de la langue comme discipline
Mike Fleming35
3. Un portfolio dans l'enseignement et l'apprentissage des langues comme matière?
Laila Aase, Mike Fleming, Irene Pieper, Florentina Sâmișăian45

1. Texte, littérature et « *Bildung* » - perspectives comparées

Laila Aase, Nordisk institutt, Norvège

Mike Fleming, University of Durham, Royaume-Uni

Irene Pieper, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allemagne

Florentina Sâmișăian, National Council for Curriculum, Roumanie

1. Texte, littérature et « <i>Bildung</i> » - perspectives comparées	6
Introduction	7
1. Les objectifs de l'apprentissage à l'aide de texte et de littérature : la notion de	
<i>Bildung</i>	7
1.1 La <i>Bildung</i> - un concept polysémique	7
1.2 Texte ou littérature ?	8
1.3 Narration et identités	8
1.4 La littérature - une expérience de « l'autre »	9
1.5 Le langage esthétique - plus que de l'ornement	9
1.6 La littérature dans la tradition - un moyen de comprendre le passé ?	10
1.7 Les apprenants issus de milieux défavorisés et les notions fondamentales	
de la <i>Bildung</i>	10
2. Analyse des curriculums - perspective comparée : approches scolaires de la	
littérature	11
2.1 Points de référence	11
2.2 Principaux points communs et différences dans le rapport à la littérature	12
2.3 Conceptions implicites et explicites de la littérature	13
2.4 Conceptions explicites et implicites de l'apprentissage et de l'enseignement	
de la littérature	17
2.5 Conceptions de l'évaluation des compétences des élèves en matière de	
littérature	17
2.6 Elaboration du programme, enseignement, apprentissage et évaluation	
de la littérature : points faibles	18
3. <i>Bildung</i> et évaluation	19
3.1 <i>Bildung</i> , processus et développement	19
3.2 <i>Bildung</i> , compétences et « <i>Bildungsstandards</i> »	19
4. Conclusion : environnements propices à l'apprentissage de la littérature	23
Annexes	25
1) Normes académiques dans le curriculum roumain	25
2) Objectifs d'acquisition de compétences dans le curriculum national britannique	26
3) Objectifs d'acquisition de compétences dans le curriculum norvégien	28
4) Les <i>Bildungsstandards</i> nationaux allemands	31

Introduction

En Europe, la littérature joue un rôle important dans la plupart des classes de « langue comme discipline », même si le contenu et les méthodes didactiques, ainsi que la place de la littérature dans le curriculum, varient. Certains pays mettent l'accent sur le canon national, d'autres lisent de la littérature européenne ou mondiale. Certains lisent autant la littérature contemporaine que la littérature traditionnelle, d'autres lisent avant tout cette dernière. La littérature enfantine enseignée à l'école primaire englobe des récits, des comptines et de la poésie, ainsi que, souvent et durant tout le primaire, des contes de fée. Plus tard, les œuvres du canon littéraire contemporain ou traditionnel ont tendance à prendre une place plus importante. La fonction de la littérature dans les classes de langue comme discipline est souvent liée à la notion de *Bildung*, c'est-à-dire que *la littérature est considérée comme un moyen de comprendre la culture - et d'être à même d'y participer - en fonction de valeurs culturelles sous-jacentes*. Le plus souvent, les raisons sur lesquelles s'appuie cette vision ne sont pas explicitées et sont considérées comme évidentes. Alors que ce rôle indiscutable de la littérature est aujourd'hui mis en cause, il est d'autant plus urgent de comprendre la fonction de la littérature à l'école, et les enseignants comme les concepteurs de curriculums sont confrontés à ce qui semble être un nouveau défi : la nécessité de décrire et d'analyser les raisons pour lesquelles la littérature est un élément important dans la langue comme discipline. Les arguments en faveur de la littérature peuvent aller de l'utile à de grandes ambitions de développement des identités nationales, culturelles ou personnelles. Dans le présent document, nous présenterons certaines hypothèses sur le fonctionnement du texte et de la littérature dans le cadre de la *Bildung*, en adoptant une perspective comparée. Notre étude se divise en trois parties. Nous examinerons d'abord le concept de *Bildung* et suggérerons un moyen de le comprendre dans le cadre du système éducatif de la société moderne. Nous suggérerons également différentes manières de justifier l'enseignement de la littérature dans les établissements scolaires qui accordent une place de choix à la *Bildung*, et examinerons brièvement comment des notions telles que le texte et la littérature sont comprises différemment. La deuxième partie de cette étude consistera en une analyse comparée des curriculums de quatre pays européens : l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la Norvège et la Roumanie, afin de repérer les ressemblances et les différences en matière d'idéologie et de pratique de la langue comme discipline. La troisième partie sera consacrée à la *Bildung* et l'évaluation, en s'appuyant sur l'exemple allemand des « *Bildungsstandards* ». Nous y donnerons également un aperçu des objectifs d'acquisition de compétences pour la fin du primaire et la fin de la scolarité obligatoire en Allemagne. L'Annexe rassemble des données des différents curriculums étudiés qui montrent leurs attentes en matière de compétences en langue comme discipline à la fin du primaire et la fin de la scolarité obligatoire.

1. Les objectifs de l'apprentissage à l'aide de texte et de littérature : la notion de *Bildung*

1.1 La *Bildung* - un concept polysémique

Le concept allemand de *Bildung* est revenu en force dans les pays nordiques et germaniques depuis les années 60. Cette notion du XVIII^e siècle, créée à l'origine pour décrire un moyen de combiner le savoir et le développement personnel en s'inscrivant dans la tradition grecque, s'est transformé en un objectif scolaire pour l'ensemble des élèves et non plus seulement pour l'élite. Au départ réservé à un groupe très limité, cet objectif concerne désormais tous les élèves, ce qui a des implications au niveau de notre réflexion sur la nature du savoir, la manière d'acquérir ce savoir et les personnes qui devraient avoir accès à ce savoir et à la culture.

Il est toutefois évident que la notion de *Bildung* a des connotations différentes pour beaucoup de gens car elle a pris des sens différents à travers l'histoire et est parfois

associée à des attitudes ou des comportements caractéristiques de la classe dominante ou traduisant des valeurs de l'élite. S'il ne faut pas dissocier entièrement la *Bildung* de l'attitude, elle doit néanmoins être comprise, dans un cadre pédagogique, comme un objectif scolaire. En d'autres termes, la *Bildung* est ce que l'école a à offrir, une combinaison de savoirs, de modes de pensée, de manières de comprendre et d'établir des rapports avec les autres, de manières de se comprendre soi-même. La *Bildung* permet donc de maîtriser et de comprendre la culture. Les codes culturels de la société se fondent sur des valeurs sociales qui font partie intégrante du contexte de toute situation dans laquelle le langage est utilisé. L'acquisition de savoirs et de compétences est une condition préalable à la *Bildung* dans le cadre pédagogique, mais n'est pas une notion identique. La *Bildung*, c'est un ensemble de compétences, avec quelque chose en plus. La *Bildung* ne se limite pas aux compétences décrites dans le curriculum. Elle implique l'intériorisation de valeurs consacrées par la culture, ce qui signifie, dans le contexte européen, les valeurs personnelles mais aussi culturelles, en relation aux autres.

Alors que les compétences (lorsqu'elles sont exprimées sous forme de comportement) peuvent être décrites de manière relativement objective, la *Bildung* est beaucoup plus complexe à appréhender car elle implique l'existence de valeurs. Or, dans nos sociétés pluralistes, nous ne sommes pas d'accord sur ces valeurs. Il existe néanmoins certaines valeurs communes qui semblent chères à la tradition européenne : le respect de la tradition du savoir, l'art et la pensée scientifique, le discernement, la tolérance et la générosité envers autrui, la réflexion critique et l'analyse de son propre raisonnement, la souplesse d'esprit, le courage dans l'expression de ses propres opinions. La plupart des curriculums partent du principe que le contenu des matières enseignées, mais aussi les interactions sociales en classe, permettent d'atteindre ces objectifs. Chaque discipline enseignée a un rôle spécifique à jouer à cette fin, et il est indiscutable que la littérature est un élément essentiel à cet égard.

1.2 Texte ou littérature ?

Dans certains cas, par *littérature*, on entend les romans, la poésie, les nouvelles et le théâtre. Dans d'autres contextes, c'est un nom commun pour désigner tout type de texte écrit. La notion même de *texte* est encore plus large, englobant les représentations orales, écrites et multimédias du sens à des fins pratiques mais aussi esthétiques (voir la notion de texte dans le CECR). Traditionnellement, le milieu scolaire ne s'intéresse qu'à certaines de ces formes textuelles, mais nombre de curriculums élargissent aujourd'hui leurs centres d'intérêt. La variété des supports et des différents modes de communication du sens explique ce nouvel intérêt de l'école envers une notion du texte plus large. Le concept de *Bildung*, pris en tant que capacité de naviguer dans la société moderne, englobe assurément la compréhension et la production de formes textuelles diverses et variées. Nous nous concentrerons ici toutefois sur la littérature, et notamment sur la partie de la littérature associée aux formes artistiques (en allemand : « *Die schöne Literatur* », en norvégien : « *skjønnlitteratur* »). Nous partons du principe que la littérature a des aspects thématiques et linguistiques qui peuvent mettre en question notre manière de penser et de comprendre, et qui peuvent donc potentiellement jouer un rôle important dans les processus de la *Bildung*. Cela ne signifie pas que d'autres formes textuelles ne possèdent pas le même potentiel.

1.3 Narration et identités

Il est communément admis que la narration peut considérablement contribuer à établir et à développer l'identité. Nous avons tendance à organiser et à raconter notre vie de manière narrative, en nous inspirant de ce que d'autres racontent ou écrivent à propos de leur vie. Les récits fictifs ont apparemment la même fonction. Le récit fonctionne comme un miroir : en rencontrant « l'autre » du texte, nous trouvons une confirmation et une reconnaissance de nous-mêmes. D'un autre côté, nous rencontrerons peut-être également l'inconnu et explorerons de nouveaux domaines.

La conception de la manière dont la littérature favorise la construction de l'identité peut s'appuyer sur des modèles sociologiques ou culturels de constitution et de structure du groupe. Cependant, l'hypothèse selon laquelle la littérature joue un rôle important dans le développement de l'identité repose souvent sur une base théorique psychologique. La narration offre des modèles de diverses personnalités et formes de communication avec autrui.

1.4 La littérature - une expérience de « l'autre »

Lire de la littérature consiste à faire des expériences - voir le monde sous de nouveaux angles, rencontrer des idées, des milieux et des comportements familiers et inconnus. Ces rencontres culturelles peuvent remettre en question notre appréhension du monde. La littérature offre des expériences qui dépassent notre cadre quotidien et que nous nous réjouissons d'ailleurs parfois de ne pas vivre en réalité. Mais lire de la littérature ne donne pas nécessairement un accès immédiat à toutes les expériences du texte. La communication entre le texte et le lecteur dépend d'un certain nombre de facteurs, des propriétés du texte lui-même mais aussi des compétences et de la sensibilité du lecteur. Les cours de langue comme discipline offrent des expériences de lecture mais également la possibilité d'apprendre à faire des expériences d'apprentissage : interpréter et comprendre la littérature en analysant le texte.

L'enseignement des classes de langue comme discipline part de l'hypothèse sous-jacente que l'interprétation de textes littéraires apporte davantage qu'une simple aptitude à mieux comprendre tel ou tel texte. L'interprétation permet d'ouvrir des perspectives qui peuvent être transférées à d'autres textes et d'autres situations. C'est donc un modèle de compréhension de l'autre et du monde. L'interprétation repose sur une conception du texte littéraire qui voit ce dernier comme un élément ambigu, contenant plusieurs niveaux de sens ou des vides que le lecteur doit combler. Ainsi, la littérature est lue et comprise différemment selon le lecteur et le contexte. Le fait même que les élèves se trouvent face à différentes possibilités d'interprétation sans obtenir de « bonnes » réponses est considéré comme l'un des avantages de la littérature dans le domaine éducatif.

Adopter une optique de *Bildung* signifie être capable d'accepter - et de vivre avec - la différence et les controverses existant dans la société et de rencontrer « l'autre » en tout respect. La découverte de littérature provenant de milieux et de cultures inconnues permet de s'identifier et de comprendre de nouveaux modes de pensée. La littérature devient donc, présume-t-on, un instrument efficace pour renforcer la tolérance de l'autre et la générosité face à des comportements et des conceptions différentes.

Lorsqu'ils lisent, les élèves peuvent rencontrer des opinions et des idées qui diffèrent de ce qu'ils considèrent comme normal. Lors d'interactions verbales avec d'autres, dans le cadre de dialogues littéraires, ils peuvent prendre conscience que d'autres élèves comprennent les textes différemment. Ces interactions en classe semblent être une condition préalable au développement de la lecture car elles ouvrent le champ à de nouvelles pistes de compréhension.

1.5 Le langage esthétique - plus que de l'ornement

La littérature englobe une grande variété de textes qui poursuivent des objectifs différents - apprentissage, divertissement, expérience de l'art. Les textes de haute qualité qui méritent d'être qualifiés d'« art » ont un rôle particulier et important à jouer dans les classes de langue comme discipline. D'abord parce qu'ils offrent des représentations de la condition et des idées humaines précieuses au niveau culturel ; ensuite parce que le langage qu'ils utilisent présente en soi un intérêt. Lorsqu'ils lisent de la littérature, les élèves rencontrent en effet une langue différente de la langue courante. Or, c'est un élément important si l'on se place dans une perspective de *Bildung*. Toutes les matières enseignées à l'école utilisent un langage qui, de différentes manières, a pour fonction d'élargir le champ linguistique des élèves à travers des notions et des genres liés à chaque

discipline. C'est souvent un langage qui repose sur des bases scientifiques, ce qui est extrêmement important en termes de *Bildung*. La littérature, par contre, se livre à des expériences linguistiques uniques comparé à d'autres textes, car elle tente de saisir ce que la langue a du mal à exprimer. En tentant de repousser les limites de la langue, les poètes ouvrent la voie à de nouvelles perceptions du monde.

Le langage esthétique est un exemple des fonctions que la langue peut avoir pour explorer la condition humaine et est donc créateur de culture. La compétence langagière sans prise de conscience de cette dimension est de fait une compétence limitée.

1.6 La littérature dans la tradition - un moyen de comprendre le passé ?

L'hypothèse selon laquelle la littérature nous donne la clé pour comprendre le passé est contestée. Reconnaissons au moins qu'il est difficile de porter un regard sur le passé sans tenir compte de nos propres préjugés et de nos valeurs contemporaines. Il n'en reste pas moins que la littérature du passé nous ouvre des voies pour interpréter et comprendre le passé, mais aussi le présent. Notre patrimoine culturel influe indubitablement sur nos vies, nos identités et nos conceptions contemporaines. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les arguments en faveur d'une forte présence du patrimoine culturel dans les curriculums de la discipline « langue ».

En termes de *Bildung*, la manière dont nous comprenons et exploitons la littérature du passé a son intérêt. Il existe de fait une différence entre la « lecture pour le plaisir de la lecture » et la lecture à des fins d'exploration de la langue et du contenu, par laquelle les élèves, leurs sentiments, leurs conceptions, peuvent connaître des transformations.

1.7 Les apprenants issus de milieux défavorisés et les notions fondamentales de la *Bildung*

Nous avons déjà souligné que le concept de *Bildung*, qui n'est plus aujourd'hui réservé à une élite, implique un processus global qui concerne la personnalité et le développement personnel. La *Bildung* signifie façonner l'identité au sein d'une société - dans un processus réciproque qui permet la participation en tant que personne et qui est fondé sur la communication. Le concept de *Bildung* repose donc sur des valeurs. Il signifie l'acquisition de savoirs dans une dynamique (déterminée par le contexte) de développement personnel, dans son sens le plus large. Nous avons souligné certaines manières dont la rencontre avec la littérature contribue au processus de la *Bildung*. On pense généralement que la langue dans son ensemble est une dimension essentielle de la notion de *Bildung*. Le processus de socialisation dans le domaine de la langue - notamment de la littérature - est considéré comme un aspect central de ce développement. Il est souvent admis, notamment lorsqu'on insiste sur l'intégration et la cohésion sociale, que le système éducatif devrait privilégier la notion de *Bildung* dans le domaine linguistique et littéraire. Les différences d'accès à la langue et à la littérature sont des facteurs cruciaux qui peuvent facilement déterminer le parcours d'apprentissage, notamment les attitudes et les motivations. Nous savons ainsi que la rencontre précoce avec la littérature, outre le fait qu'elle offre une expérience agréable, contribue également au développement de l'éveil au langage, les enfants étant très tôt familiarisés avec des formes de langue écrite. Par conséquent, les programmes qui visent à offrir les mêmes chances en matière d'apprentissage à tous les enfants ont commencé à privilégier le développement linguistique dès le plus jeune âge.

Nous soutenons qu'il est particulièrement pertinent d'adopter une perspective de *Bildung* dans le cas des élèves qui connaissent souvent des retards au sein des systèmes éducatifs européens : les apprenants issus de milieux migrants/immigrés défavorisés. Il n'en reste pas moins qu'une culture d'apprentissage qui permet la participation de l'ensemble des élèves doit tenir compte de la situation particulière des différents groupes d'apprenants. Les disparités entre les modèles d'interaction et d'apprentissage que connaissent les élèves car ce sont ceux de leur milieu et ceux qu'ils rencontrent dans le cadre scolaire constituent un obstacle majeur à l'apprentissage (voir l'étude précédente de Piet van

Avermaet, *Elèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*, 2006 / www.coe.int/lang/fr). Il importe donc que les enseignants soient conscients « du fait que le code qu'ils ont tendance à utiliser correspond à celui de certains groupes sociaux seulement » (van Avermaet, 2006). Cela s'applique même à des formes de communication plutôt ouvertes telles que les rencontres libres des cercles de lecture. Les enfants se familiarisent souvent avec ces modes de communication dans l'environnement familial, mais cela concerne uniquement les familles qui ont des pratiques littéraires comparables.

Par conséquent, décrire les difficultés de ces apprenants qui ne possèdent pas les capacités langagières suffisantes à l'oral et à l'écrit n'aborde qu'une facette du problème.

Néanmoins, tout comme il convient d'être conscient des différents codes et niveaux de familiarité avec les pratiques culturelles, il importe également d'être conscient des demandes en matière de compréhension de l'écrit et de l'oral et de production écrite. Un cadre d'apprentissage propice à la *Bildung* dans le domaine du texte et de la littérature doit soigneusement concilier les différentes formes exploratoires et ouvertes de communication par le texte avec un enseignement qui encourage l'acquisition de compétences dans la discipline « langue ». Cela peut signifier - comme en Allemagne par exemple - qu'il est nécessaire d'élaborer et de mettre en œuvre un programme de lecture au-delà de l'enseignement primaire (voir l'étude précédente de Cornelia Rosebrock, *Milieu socio-économique et lecture*, 2006 / www.coe.int/lang/fr). En prenant notamment en compte que les élèves parlant d'autres langues entrent dans le système scolaire à différents moments et avec des niveaux différents, il devient évident qu'afin de répondre à cette hétérogénéité, le processus d'apprentissage doit comprendre un soutien linguistique à tous les niveaux, jusqu'à la fin du cursus scolaire (voir l'étude précédente de Werner Knapp, *Apprenants issus de la migration en Allemagne : quels obstacles en matière de langue et d'apprentissage ?*, 2006 / www.coe.int/lang/fr).

Une perspective de l'enseignement axée sur la notion de *Bildung* pour l'ensemble des élèves aura donc un champ d'application plus large et donc plus inclusif. Une telle perspective met l'accent sur un environnement d'apprentissage porteur mettant en valeur le développement personnel dans l'interaction, notamment la motivation et les attitudes qui permettront d'apprendre tout au long de la vie. Elle reconnaît que le cadre de l'apprentissage est caractérisé par la diversité.

L'école est censée offrir un cadre approprié à l'étude de la littérature, cadre qui doit refléter la pluralité qui est devenue un trait fondamental de nos sociétés. L'école est donc également considérée comme un lieu de participation à la/aux culture(s), et non pas seulement comme une institution de préparation aux formes ultérieures de la vie sociale.

2. Analyse des curriculums - perspective comparée : approches scolaires de la littérature

L'analyse s'inspire d'un questionnaire sur les curriculums de la discipline « langue » dans quatre pays : la Grande-Bretagne, l'Allemagne, la Norvège et la Roumanie. L'accent est mis sur la littérature, en mettant en lumière différentes manières de l'aborder.

L'analyse entend fournir un kaléidoscope des différentes manières de concevoir et d'étudier la littérature dans le cadre de l'enseignement des langues comme discipline. La perspective comparée n'est pas censée être une évaluation ; elle a pour objectif de stimuler la réflexion des concepteurs de curriculums et des décideurs politiques, notamment leur réflexion critique sur les différentes perspectives introduites et sur leur propre programme d'enseignement des langues comme discipline.

2.1 Points de référence

Trois des pays mentionnés ont adopté un curriculum national pour les langues comme discipline : la Grande-Bretagne, la Norvège et la Roumanie. En Allemagne, les *Bildungsstandards* nationaux (adoptés par les ministères de l'ensemble des Länder)

illustrent les perspectives générales et, depuis leur introduction en 2004, constituent la référence sur laquelle se basent les Länder pour élaborer leur curriculum. L'analyse comparée porte sur les curriculums nationaux britannique, norvégien et roumain ainsi que sur les *Bildungsstandards* allemands tels qu'ils ont été décrits par les membres du groupe constitué à cet effet, à savoir : Laila Aase, Mike Flemming, Irene Pieper et Florentina Sâmihăian.

Le groupe a mis au point un questionnaire sur lequel se base l'analyse comparée. Chaque membre a répondu aux questions suivantes :

- Quelle est la structure de l'enseignement des langues comme discipline et quelle place la littérature y occupe-t-elle ?
- Quelle conception de la littérature le curriculum de la discipline « langue » reflète-t-il ?
- Comment la notion de « texte » est-elle comprise dans le curriculum ?
- Comment la production de texte est-elle reliée à la littérature ?
- Quelles sont les notions spécifiques associées au « texte » ou à la littérature ?
- Quelle méthodologie / pédagogie sont censées être appliquées en matière de littérature ?
- Que préconise le curriculum pour aborder différents types de textes ?
- Existe-t-il un canon et comment est-il conceptualisé ?
- Y a-t-il un quelconque accent sur l'histoire chronologique de la littérature ?
- Quel est l'objectif général de l'enseignement de la littérature ?
- Le curriculum fait-il mention d'objectifs spécifiques en matière de compréhension de l'écrit ?
- Le curriculum fait-il référence à la *Bildung* ?
- Le curriculum néglige-t-il certains aspects importants de l'apprentissage à l'aide de littérature / texte ?
- La question de la lecture comme matière transversale est-elle abordée ?
- Comment la compétence en compréhension de l'écrit est-elle évaluée ?

L'analyse comparative organise les réponses en adoptant les éclairages suivants :

- conceptions explicites et implicites de la littérature
- conceptions explicites et implicites de l'apprentissage et de l'enseignement de la littérature
- conceptions de l'évaluation des compétences des élèves en matière de littérature
- élaboration du programme, enseignement, apprentissage et évaluation de la littérature : points faibles

L'ensemble des réponses se trouve en annexe pour ceux qui souhaitent plus de détails.

2.2 Principaux points communs et différences dans le rapport à la littérature

Il existe de nombreux points de convergence importants dans les quatre curriculums quant à la conception du rôle de la littérature à l'école. Lorsque les curriculums divergent, cela s'explique le plus souvent par les traditions particulières d'une certaine culture ou les corrélations spécifiques avec les différentes visions du curriculum.

On trouve d'importants points communs dans la manière générale d'appréhender la littérature, comprise comme un domaine de compétence qui renforce le développement des compétences littéraires, culturelles et communicationnelles pouvant contribuer à la

construction de la personnalité de l'élève. Les capacités développées dans le domaine de la littérature font intervenir des valeurs mais aussi des attitudes. A la dimension cognitive de l'apprentissage s'ajoute donc une dimension axiologique et attitudinelle, ce qui a de fortes répercussions en termes de *Bildung*, notion définie comme le développement des « habilités mentales, culturelles et pratiques » et des « compétences personnelles et sociales » (Helmut Vollmer, *Vers un instrument européen commun pour la/les langue(s) de scolarisation*, Division des politiques linguistiques, octobre 2006).

Parmi les compétences communicationnelles, la compréhension de l'écrit est prédominante, mais son développement est envisagé en étroite relation avec d'autres compétences en la matière comme : la production écrite et orale et la compréhension de l'oral, ou la bonne utilisation de la langue.

On observe aujourd'hui une tendance évidente à redéfinir le domaine traditionnel de la littérature en suivant deux axes différents. D'un côté, le domaine de la littérature devient varié, dynamique et ouvert. La fiction et la littérature non romanesque, les grands classiques ou les textes contemporains récents font autant partie de ce nouveau territoire élargi. Dans ces conditions, l'importance du « canon », au sens de composante unique incontestable de la littérature, semble être minimisée. D'un autre côté, l'approche de la littérature met l'accent sur le processus de la lecture et sur le lecteur, qui participe à la construction du sens. La lecture est vue comme un dialogue avec le texte et, à travers le texte, avec l'« autre » ou soi-même. Les interprétations multiples sont encouragées et le texte peut être abordé sous différents angles.

En matière de méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature, on constate une grande souplesse. Les documents curriculaires ne formulent que des suggestions générales, et très peu de suggestions particulières. L'enseignant se trouve donc face à une plus grande responsabilité car il doit rendre le dialogue possible, en imaginant des contextes particulièrement stimulants de lecture et de réflexion sur des textes. L'évaluation de la compétence littéraire concerne principalement les pratiques et résultats observables en matière de savoirs et de capacités dont font preuve les élèves lors du processus de compréhension et d'interprétation de textes. Les profonds processus de construction de l'identité personnelle sont implicites et ne peuvent pas être facilement évalués.

La tension entre la manière dont le curriculum conçoit la littérature d'un côté et les épreuves d'évaluation de l'autre suscite une certaine préoccupation. Comparé au curriculum roumain, les curriculums britannique et norvégien, ainsi que les *Bildungsstandards*, prévoient un système d'évaluation plus élaboré. L'évaluation est le domaine où il existe la plus grande diversité d'approches.

2.3 Conceptions implicites et explicites de la littérature

2.3.1. Les domaines de compétence

Dans les quatre documents curriculaires, les domaines communs de compétence pour la discipline « langue » sont la production orale et écrite, et la compréhension de l'oral et de l'écrit. Les *Bildungsstandards* ajoutent un autre domaine intitulé « *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* » (langue et analyse /réflexion sur la langue). Dans la pratique, tous les domaines sont reliés les uns aux autres, leurs compétences étant complémentaires. La littérature est avant tout associée à la compétence en compréhension de l'écrit, mais elle engage également les autres capacités.

Les langues comme discipline ne constituent pas une matière homogène, ce qui signifie que la littérature n'est qu'une partie des domaines d'apprentissage. Les domaines (qui illustrent des types de contenu) à explorer sont structurés différemment. Dans le curriculum norvégien, on en compte par exemple quatre : textes oraux, textes écrits, textes multimédias, langue et culture. Or, la littérature ou les activités d'apprentissage à partir de textes littéraires peuvent s'inscrire dans plusieurs de ces domaines. Le

curriculum roumain, quant à lui, en identifie trois : la littérature, la communication orale et écrite, la langue. Les trois domaines doivent être intégrés au processus d'enseignement et d'apprentissage : en partant d'un texte étudié en cours de littérature, on aborde également certaines catégories langagières ou pratiques de communication. Chaque domaine d'apprentissage favorise le développement d'une compétence ou plus (production orale et écrite, compréhension de l'oral et de l'écrit, réflexion sur la langue).

2.3.2. La conception de la littérature

- La littérature est abordée sous deux angles : en tant que partie du domaine général de la culture, et également en tant qu'exemple et outil encourageant pour les pratiques de communication. Les perspectives esthétique et communicationnelle sont toutes deux présentes dans l'étude des textes littéraires. La compétence littéraire se développe en relation avec la compétence communicationnelle et la compétence culturelle. La perspective communicationnelle concerne les textes littéraires et non-littéraires, et implique la participation des élèves pour ce qui est de la compréhension, de la réflexion et de la discussion ou de la rédaction sur les textes étudiés. La perspective culturelle est liée à d'autres arts ou paradigmes épistémologiques, à différentes cultures et au patrimoine national. Dans le domaine de la littérature, les élèves se trouvent face à/réagissent avec des savoirs, des compétences, des valeurs et des attitudes. Les savoirs et les compétences peuvent se rapporter, à des degrés divers, à au moins quatre domaines : (a) un ensemble théorique de connaissances spécifiques (notions de la théorie de la littérature) et la capacité à les appliquer lors de l'étude de textes ; (b) les connaissances et compétences textuelles qui aident les élèves à comprendre et à interpréter les textes ; (c) les connaissances et compétences contextuelles (connaissance des contextes de production et de réception des œuvres littéraires et capacité à exploiter ces connaissances pour analyser et interpréter les textes) ; (d) les compétences de rédaction de textes littéraires. Le curriculum norvégien insiste sur ce dernier élément. Les attitudes qui entrent en jeu lors de l'étude de la littérature peuvent être, entre autres : le plaisir de lire, l'appréciation de la valeur esthétique, le respect et l'intérêt pour le patrimoine national et pour d'autres cultures.
- Les quatre curriculums partent du principe qu'il faut lire différents textes à différentes fins. Le développement de stratégies et de techniques de lecture est l'objectif de ce domaine de compétence. Ces compétences sont exprimées à la fois de manière générale (comprendre les textes, lire pour obtenir des informations, comprendre et apprécier les textes littéraires, réfléchir sur les textes, présenter la littérature à d'autres, utiliser des méta-perspectives sur les préférences de lecture) et de manière plus concrète (utiliser un raisonnement déductif, établir des liens entre les textes ; survoler, lire en diagonale, lire attentivement ; reconnaître le choix et l'usage du langage figuré ; être conscient des objectifs de la lecture et en tirer des expériences, reconstruire le sens des mots, reconnaître les schémas textuels - genre et structure, etc.). Il y a un sens de la progression dans les compétences en compréhension de l'écrit au fur et à mesure que l'on avance dans le cursus scolaire : cette progression concerne les stratégies de lecture et la complexité des textes. Plus on s'approche du lycée, plus la compétence culturelle - qui consiste notamment à utiliser différentes façons de placer les phénomènes culturels dans leur contexte - joue un rôle important dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature.
- Les quatre documents curriculaires reflètent une conception large du « texte ». Ils recommandent tous l'étude de textes littéraires du patrimoine culturel (national ou universel), de textes pragmatiques et d'autres médias ou arts. La perspective esthétique et la perspective communicationnelle fonctionnelle sont adoptées (par exemple dans le curriculum norvégien) à la fois pour les textes de fiction et les autres textes (multimédias). Le même curriculum met également l'accent sur une perspective

métaconsciente de la lecture. La notion de « texte » s'applique à tout type de message écrit ou oral. Les *Bildungsstandards* font par contre une différence entre le terme « texte », associé aux textes écrits uniquement, et le terme « médias ».

2.3.3. Les éléments du « canon » littéraire

- Le domaine de la littérature est configuré par des éléments normatifs spécifiques renvoyant à des formes textuelles ou à des éléments de l'histoire littéraire :

	Curriculum britannique	<i>Bildungsstandards</i>	Curriculum norvégien	Curriculum roumain
Primaire	<ul style="list-style-type: none"> • Fiction moderne et grands classiques • Poésie moderne et classique • Textes issus de diverses cultures et traditions • Mythes légendes et histoires traditionnelles et pièces de théâtre 	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature populaire et littérature enfantine, poèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiction • Docudrames • Chansons • Poèmes • Contes de fée • Littérature enfantine • Littérature d'autres pays et cultures, contemporaine et ancienne 	<ul style="list-style-type: none"> • Littérature enfantine de diverses cultures et traditions • Bandes dessinées • Textes écrits par des élèves dans des revues pour enfants • Littérature non romanesque
Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • Deux pièces de Shakespeare • Théâtre d'auteurs majeurs • Fiction de deux auteurs majeurs parue avant 1914 • Deux romans d'auteurs majeurs parus après 1914 • Poésie de quatre poètes majeurs parue avant 1914 • Poésie de quatre poètes majeurs parue après 1914 • Théâtre récent et contemporain • Fiction et poésie destinées aux jeunes et aux adultes, de différentes cultures et traditions 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hauptschulabschluss</i> / 9^e année : littérature de jeunesse (classique et moderne), prose courte, récits, nouvelles, poèmes • <i>Realschulabschluss</i> (10^e année) : littérature de jeunesse, prose courte, romans courts, nouvelles, romans, pièces de théâtre, poèmes • Perspective diachronique (modèles de travaux sur le texte et le contexte) • Regard sur d'autres cultures <p>(Les <i>Bildungsstandards</i> ne concernent pas le lycée ; voir EPA à cet égard)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docudrames • Chansons • Contes de fée • Littérature enfantine • Littérature de jeunesse sami • Littérature sami • Littérature contemporaine et classique en perspective comparée (collège) • Perspectives diachroniques, national et international/traditionnel et moderniste (lycée) 	<ul style="list-style-type: none"> • Collège : différentes sortes de récits épiques, de poèmes lyriques et de pièces de théâtre • Textes du « patrimoine culturel traditionnel » (national et universel) et textes récents, contemporains • Littérature non romanesque • Médias • Arts • Perspective diachronique au lycée (textes parus avant la fin de la Deuxième Guerre mondiale en onzième année, après la fin de la Deuxième Guerre mondiale en douzième année ; les études de cas et les débats sur des périodes importantes de la culture roumaine sont également recommandés ces deux dernières années scolaires)

Certains curriculums (britannique et roumain) proposent une liste de textes dans laquelle choisir. Dans le curriculum roumain, la liste est ouverte : les enseignants peuvent également choisir d'autres textes qui illustrent le genre obligatoire (nouvelle, ballade, roman, etc.). Les *Bildungsstandards* formulent uniquement des recommandations générales qui peuvent orienter le choix de textes en primaire et au collège : auteur important, thème important, adapté à l'âge (les curriculums spécifiques des Länder vont parfois plus loin). Le curriculum norvégien ne contient pas de lignes directrices en la matière mais exige l'étude de traductions de la littérature sami ainsi que d'œuvres suédoises et danoises en langue originale.

- La distinction entre fiction et littérature non romanesque est abordée de manière explicite dans les *Bildungsstandards* et le curriculum roumain. Parmi d'autres aspects spécifiques traités, citons : le langage figuré, le vocabulaire et les structures de la langue, les personnages, le cadre, l'intrigue narrative, les thèmes, les formes poétiques, la connaissance du genre, la terminologie linguistique, l'humour, l'ironie, le contraste, le contexte (époque, auteur), la multitude d'interprétations. Toutes ces notions sont liées à des critères de « savoir-faire » (par exemple « distinguer le virtuel du réel », « reconnaître le choix, l'usage et l'effet du langage figuré, du vocabulaire et des structures de la langue », « être capable de reconnaître et d'utiliser l'humour, l'ironie, le contraste, la comparaison, les symboles, les métaphores et diverses structures textuelles », « situer dans son contexte le texte littéraire en tenant compte de l'œuvre de l'auteur, de l'époque ou des mouvements culturels/littéraires »).
- La chronologie est négligée dans le primaire. Le curriculum britannique ne précise pas l'ordre dans lequel les contenus doivent être étudiés (les recommandations ne mentionnent qu'un certain nombre de textes parus avant ou après 1914). Le curriculum norvégien recommande d'adopter une perspective comparée thématique les premières années. Les *Bildungsstandards*, ainsi que les curriculums norvégien et roumain, introduisent des aspects de l'histoire littéraire dans l'enseignement secondaire.
- Le canon n'est pas constitué, comme le veut la tradition, d'une liste obligatoire d'auteurs ou d'ouvrages. On observe plutôt l'apparition d'un « canon » discret rassemblant des connaissances et des compétences particulières liées à la littérature. (Pour différentes perspectives en la matière, voir également l'étude de Mike Flemming).

2.3.4. La relation avec la *Bildung* et les langues transversales au curriculum

- La notion de *Bildung* est abordée implicitement et explicitement dans les documents curriculaires. Dans le curriculum britannique, elle fait partie intégrante des objectifs généraux d'apprentissage (développement moral et social, promotion de la citoyenneté). Dans la déclaration introductive du curriculum norvégien, elle est mentionnée explicitement (« le norvégien comme discipline est une matière centrale pour la compréhension culturelle, la communication, la *Bildung* et le développement de l'identité »), mais reste implicite dans les compétences, étant difficilement évaluable. Le curriculum roumain adopte plus ou moins le même angle d'approche. L'introduction des *Bildungsstandards* défend l'idée selon laquelle les langues comme discipline contribuent à la *Bildung*, faisant référence à la participation à la société et à la vie culturelle et aux savoirs et compétences qui structurent et façonnent la vie de tout un chacun. L'« *Allgemeinbildung* » inclut également la familiarisation avec les traditions culturelles et linguistiques. La diversité est soulignée et l'appréciation de la richesse est un objectif. L'identité nationale est associée à un ensemble de valeurs et d'attitudes dans le curriculum roumain pour le lycée (« construire des représentations culturelles concernant l'évolution et les valeurs de la littérature roumaine », « développer son intérêt pour la communication interculturelle »). (Voir également 1.1).

- Dans les *Bildungsstandards*, le thème des langues transversales au curriculum est abordé dans l'avant-propos sur la *Bildung* ; il occupe également une place très importante dans toutes les matières du curriculum norvégien. Dans le curriculum roumain, les compétences communicationnelles doivent être développées dans l'ensemble des matières, et la contribution aux langues comme discipline dans ce domaine consiste à élaborer différentes stratégies de lecture et à comprendre différents types de discours. Dans le curriculum britannique, les langues transversales au curriculum sont abordées à deux niveaux : « vocabulaire technique et spécialisé de chaque discipline » et « stratégies pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent ».

2.4 Conceptions explicites et implicites de l'apprentissage et de l'enseignement de la littérature

Les enseignants sont généralement encouragés à choisir librement leur méthode d'enseignement et d'apprentissage. Il n'existe pas de recommandation explicite en la matière. Le curriculum britannique suggère la tenue de discussions de groupe et la participation à diverses activités théâtrales. Les *Bildungsstandards* privilégient les démarches productive et analytique qui visent à renforcer l'activité/la participation des apprenants. Les attentes du curriculum norvégien, traduites sous formes de compétences, s'inscrivent clairement dans cette perspective (expliquer, présenter, explorer, exprimer, communiquer, expérimenter les variations de langue par exemple). Le paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage est passé de l'informatif au formatif, mais les nouveaux programmes de formation des enseignants de la Roumanie toute entière n'ont pas très bien intégré cette évolution. Le curriculum de langue roumaine et de littérature pour le primaire et le collège offre donc des suggestions d'activités d'apprentissage associées aux compétences qui doivent être développées chez les élèves. Au lycée, la méthodologie n'est abordée qu'au niveau théorique : activités centrées sur l'élève ; approches fonctionnelles, pragmatiques de l'enseignement et de l'apprentissage ; diversité d'utilisation des méthodes et des instruments d'évaluation.

2.5 Conceptions de l'évaluation des compétences des élèves en matière de littérature

2.5.1 Les objectifs spécifiques d'acquisition de compétences

Les objectifs d'acquisition de compétences sont généralement formulés sous la forme d'assertions du type « sait faire ». On peut s'interroger sur la manière de traiter les valeurs et les attitudes des élèves en classe, car elles ne figurent pas dans ces objectifs.

Tous les curriculums sont basés sur les compétences.

Le curriculum britannique formule des objectifs globaux appliqués à un « éventail de textes », dont les textes littéraires. Pour chacun des trois objectifs, comprenant la production orale et la compréhension de l'oral, la production écrite et la compréhension de l'écrit, il existe huit niveaux de compétences (outre celui de « résultats exceptionnels »). Les *Bildungsstandards* aussi énoncent d'abord des critères plutôt généraux, auxquels viennent s'ajouter des normes, qui impliquent des attentes en matière de résultat. Ces normes accordent une attention particulière au domaine de la lecture de la littérature et font référence aux compétences suivantes : utiliser ses aptitudes et ses compétences en compréhension de l'écrit, distinguer différents genres, faire différentes lectures d'un texte, évaluer les actes et les motivations des personnages. Le curriculum norvégien se concentre sur les résultats à obtenir, et définit trois domaines de compétence (ce que les élèves sont censés savoir, être capables de faire et être capables de comprendre/analyser) pour tous les niveaux de scolarisation, avec une importance croissante du savoir. Parmi les résultats visés (analyser la littérature en utilisant des notions littéraires, présenter la littérature à d'autres, interpréter par écrit des textes littéraires), il est avant tout attendu des élèves qu'ils « soient capables de rédiger eux-mêmes des textes littéraires ». Le curriculum roumain formule des objectifs globaux pour

le primaire (comprendre le sens général d'un texte et faire la part entre les informations essentielles et les détails, comprendre des mots inconnus en les plaçant dans leur contexte), mais énonce des objectifs particuliers dans le domaine de la littérature pour le primaire et surtout pour le secondaire (identifier les éléments importants d'une intrigue dans un récit, utiliser correctement la terminologie littéraire lors de l'analyse orale ou écrite d'un texte, identifier et analyser les éléments de composition et de langue dans les textes littéraires, reconnaître les caractéristiques des genres littéraires dans un texte donné).

2.5.2. L'évaluation

L'évaluation est le domaine le plus varié qu'explore la présente analyse comparée. On compte nombre de différences intéressantes dans la manière d'aborder cet aspect.

La Grande-Bretagne adopte une double perspective en la matière, avec d'un côté l'« évaluation de l'enseignant », de l'autre l'« évaluation de l'élève », ce qui semble être un moyen de renforcer la qualité du processus éducatif.

Dans les quatre pays, les institutions centrales sont chargées de concevoir les tests d'évaluation. La littérature y a sa place, de différentes manières. En général, on évalue les compétences associées à différents types de texte lors d'une épreuve écrite. Répondre à des questions après une première lecture rapide d'un texte (de fiction ou autre) ou d'un extrait d'une œuvre d'un auteur étudié est pratique courante. L'objectif est d'évaluer un ensemble de compétences : la compétence en compréhension de l'écrit (compréhension et interprétation du texte), la compétence littéraire (expliquer les caractéristiques du genre) ou la compétence culturelle (placer le texte dans un contexte), mais aussi la compétence à produire de l'écrit sur un texte. L'épreuve écrite peut également comprendre la rédaction d'un essai sur un texte littéraire étudié (comme en Roumanie, où cela suscite la controverse car cette pratique privilégie la mémorisation).

En Norvège, les examens oraux ne sont pas obligatoires, mais organisés au niveau régional.

Dans certains pays (Norvège, Allemagne, Roumanie), la littérature est une épreuve obligatoire à différents âges ou en fin de scolarité, dans d'autres (Grande-Bretagne), les élèves peuvent choisir, à 16 ans, entre la littérature, les médias ou le théâtre, en tant que qualification supplémentaire ou dans le cadre de la discipline « anglais », qui contient également ces éléments.

Le nombre d'examens et l'âge des élèves y participant diffèrent d'un pays à l'autre.

Outre les examens, l'évaluation à l'aide du portfolio est également utilisée en Grande-Bretagne.

La description de la manière dont les examens sont conçus en Norvège et en Roumanie souligne les différences en matière de complexité et de durée impartie à la résolution des épreuves.

2.6 Elaboration du programme, enseignement, apprentissage et évaluation de la littérature : points faibles

L'analyse des points faibles des curriculums étudiés peut aider les concepteurs en la matière à porter un regard critique sur leurs propres travaux. Dans le cas de la Grande-Bretagne et de la Roumanie, la mise en œuvre du curriculum dans la pratique révèle une disparité entre l'idéal (programme théorique) et la réalité. L'évaluation a pour effet de restreindre le curriculum appliqué dans la réalité car l'accent est mis sur un ensemble réduit de compétences et de textes (dans la réalité, le théâtre est souvent négligé en Grande-Bretagne ; les études de cas ou les débats sont parfois évités dans les classes roumaines car les thèmes culturels complexes ne figurent pas à l'examen final). Les *Bildungsstandards* présentent la même discontinuité, incluant plutôt trop d'éléments que pas assez. La partie du curriculum qui ne peut pas être évaluée par des examens (c'est-à-

dire les pratiques esthétiques et la *Bildung*) risque donc d'être négligée. Le curriculum roumain (tant dans la théorie que dans la réalité) est principalement axé sur les valeurs nationales, et accorde peu de place aux approches interculturelles (à la culture universelle ou aux cultures et traditions des minorités ethniques vivant en Roumanie). Dans le curriculum norvégien, la langue poétique en tant que valeur propre n'est pas suffisamment mise en avant, ce qui fait que nombre d'élèves maîtrisent une langue courante limitée, à des fins pratiques uniquement. L'opinion des élèves et les discussions de classe sont généralement acceptées comme des méthodes normales d'enseignement, mais les différences en termes de pratique restent une caractéristique prédominante. Enfin, la réponse écrite à des questions, de manière individuelle ou en groupe, est une forme de travail courante, même si les discussions en classe semblent renforcer davantage l'apprentissage et la compréhension des textes littéraires.

3. *Bildung* et évaluation

3.1 *Bildung*, processus et développement

Nous venons juste de faire remarquer que les systèmes éducatifs abordent la question de l'évaluation de manière assez différente. Il ne fait pas de doute que le processus d'apprentissage et le développement de l'apprenant sont considérés comme des notions essentielles. Les différents systèmes s'accordent sur le fait que l'évaluation est nécessaire pour apporter des informations fiables sur la réussite des différents publics en matière d'apprentissage (voir Fleming 2006).

Dans le cadre de la *Bildung*, l'évaluation est censée suivre les processus présentés afin de déterminer le résultat (réel ou apparent) de l'apprentissage, mais aussi d'encadrer le processus d'apprentissage et d'offrir le soutien adéquat. Lorsqu'on distingue l'évaluation de l'apprentissage de l'évaluation *pour* l'apprentissage, il convient d'insister presque autant sur la deuxième que sur la première. Or, c'est une tâche difficile dans l'enseignement institutionnel car cela signifie toujours qu'il faut concilier la perspective individuelle avec la perspective collective et les attentes de la société. En outre, dans la pratique, il est souvent très difficile pour les enseignants d'évaluer l'apprentissage au niveau individuel afin de définir les priorités pour les différents élèves (faisabilité/économie de l'évaluation). D'un autre côté, c'est justement l'expertise des enseignants qui est à la source d'une démarche permettant l'évaluation formative et sommative du processus d'apprentissage individuel (pour une approche systématique des différentes formes d'évaluation, voir Fleming 2006 ; CECR chapitre 9).

3.2 *Bildung*, compétences et « *Bildungsstandards* »

3.2.1 Les objectifs des *Bildungsstandards* allemands

La politique éducative allemande manifeste depuis récemment un fort intérêt pour le suivi des résultats de l'apprentissage au moyen de « *Bildungsstandards* » nationaux et d'une évaluation centrale des niveaux atteints. Les études comparatives internationales sur les performances des élèves ont montré que les attentes n'étaient pas remplies. Par conséquent, la conférence des ministres de la Culture (*Kultusministerkonferenz / KMK*) a conclu que l'importance accordée aux moyens mis en œuvre n'avait pas donné les résultats souhaités et qu'il conviendrait de définir les attentes en matière de résultat ainsi que l'évaluation de ces résultats afin d'améliorer le système. L'un des objectifs les plus importants est de garantir que tous les élèves bénéficient des mêmes chances en termes de *Bildung*, traduisant le fait que notamment les élèves issus de milieux défavorisés (migrants pour la plupart) avaient souvent de mauvais résultats dans l'enquête PISA.

L'adoption des *Bildungsstandards* est considérée d'une part comme une réorientation du paradigme vers le résultat et le suivi d'un système, de l'autre comme une contribution au débat sur la *Bildung* et les objectifs de l'éducation. La KMK reconnaît donc que les objectifs de l'enseignement dépassent de loin les exigences des *Bildungsstandards* : « Les objectifs fonctionnels des *Bildungsstandards* et ceux d'une « *Allgemeinbildung* » moderne

ne sont pas en contradiction ; ils sont complémentaires. » Les *Bildungsstandards* sont destinés à garantir la comparabilité des examens finaux (voir KMK 2004).

3.2.2 L'élaboration des *Bildungsstandards*

Les chercheurs font observer que les *Bildungsstandards* doivent reposer sur des modèles de compétence qui déterminent les compétences dans un domaine particulier tout en définissant des niveaux de réussite (les informations suivantes sont tirées de l'étude d'experts « *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* », Lieme et al., 2003). Les *Bildungsstandards* servent à définir la performance attendue à partir des compétences ainsi déterminées. Ils peuvent être traduits sous forme de tâches et d'échelles de correspondance (voir Etude, 25). Il est reconnu que les notions fondamentales de la discipline devraient apparaître dans les *Bildungsstandards* et que les attentes devraient être reflétées à la lumière de la recherche sur les processus d'apprentissage dans le domaine et des données empiriques sur les résultats possibles. Les modèles doivent permettre de décrire les résultats obtenus par les élèves en fonction des critères qui ont été fixés et pas seulement des performances des autres élèves. Ils doivent également permettre d'observer de manière différenciée l'apprentissage des élèves, et donc d'offrir un soutien adapté à chacun. L'étude recommande également la formulation de normes minimales auxquelles doivent satisfaire tous les apprenants, soulignant ainsi la nécessité de se concentrer sur les élèves ayant jusqu'alors obtenu de faibles résultats.

Les *Bildungsstandards* actuels pour les langues comme discipline, n'ayant pas pu être élaborés à partir de modèles de compétence, ne correspondent toutefois pas aux normes décrites dans l'étude. Ils s'appuient plutôt sur ce qu'a convenu la KMK concernant les objectifs de formes particulières de scolarisation (définissant l'« *Abitur* » et l'examen d'entrée au collège) et reflètent les notions et pratiques traditionnelles de la discipline « langue » ainsi que la conception du curriculum. Parallèlement, ils sont considérés comme susceptibles d'être améliorés, notamment au vu des modèles de compétence qui sont en cours d'élaboration. Les *Bildungsstandards* font la distinction entre trois « *Anforderungsbereiche* », qui décrivent ce qui est attendu des élèves et permettent d'appliquer une certaine notation.

Alors que l'étude recommande de distinguer les normes/leur évaluation et les examens nationaux/l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, les *Bildungsstandards* actuels concernent la fin de l'enseignement primaire ainsi que la fin de la « *Hauptschule* » et de la « *Realschule* ». Par conséquent, il existe une relation entre certains aspects du suivi du système et les résultats individuels.

3.2.3 L'évaluation des *Bildungsstandards* : évaluation nationale « *Vergleichsarbeiten* » et « *Lernstandserhebungen* »

L'Allemagne ne pratique pas encore l'évaluation nationale, mais est en voie de le faire. L'institut national IQB (*Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen an der Humboldt Universität Berlin*) élabore actuellement des épreuves à partir des *Bildungsstandards*, afin de permettre une évaluation centrale. Ce processus comprend notamment une analyse critique des normes formulées, compte tenu des nécessités psychométriques. Les tests doivent remplir les critères de la validité, de la fiabilité et de la faisabilité. Ils ne porteront de toute façon que sur un échantillon.

Les travaux engagés dans ce cadre interdisciplinaire sont censés contribuer à la fois à l'élaboration des modèles de compétence et à la révision des normes. La conception d'épreuves à des fins d'apprentissage et d'évaluation tient compte de la didactique des langues et de la littérature (chercheurs et enseignants).

L'évaluation nationale centrale est censée être liée aux études internationales en la matière (TIMSS, PIRLS, IGLU, PISA). A l'avenir, le rythme des diverses études va concorder. Par ailleurs, les chercheurs de l'IQB tirent partiellement les modèles de compétence et les

distinctions de niveau de ces études - et, dernièrement, de l'étude DESI également. Les études internationales influent donc sur la conception des niveaux de compétence.

Des épreuves normalisées pour une évaluation centrale en langue comme discipline sont attendues pour 2008 (primaire) et 2009 (secondaire). [On ne sait pas encore précisément si ce sera également l'année retenue pour la tenue de la première évaluation nationale.] A la future évaluation nationale centrale s'ajoutent les *Vergleichsarbeiten* (examens comparés), qui ont été introduits dans certains *Länder* avant les *Bildungsstandards*. Les concepts en la matière continuent donc de varier.

Les *Vergleichsarbeiten* visent à évaluer, en les comparant, les classes et les écoles d'un *Land* - ou des *Länder* y participant si les examens sont organisés conjointement. Toutes les classes y prennent part, sous la direction des enseignants. Les *Vergleichsarbeiten* doivent désormais également se baser sur les *Bildungsstandards*, et sont actuellement renforcés (voir l'accord de la KMK en juin 2006). Il est recommandé de procéder à cette évaluation l'année précédant l'année cruciale de transition ou avant l'examen final, c'est-à-dire, pour le primaire, en troisième année (la quatrième année correspond généralement à la dernière année), pour la *Hauptschule*, en huitième année, et pour la *Realschule*, en neuvième année. L'objectif est d'obtenir les résultats alors qu'il est encore temps d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage avant la fin du cursus.

3.2.3.1 Les VERA (« *Vergleichsarbeiten* »)

Les VERA constituent un modèle influent pour l'école primaire. Ils ont été conçus par l'Université de Coblenz-Landau. Depuis 2003, ils avaient lieu au début de la quatrième année mais, depuis 2007, ont lieu en troisième année.

Dans les VERA, les processus de communication des résultats aux établissements scolaires et aux enseignants ont été améliorés, afin notamment de contribuer à l'amélioration de l'enseignement en renforçant les compétences en matière de diagnostic (voir le lien vers « *learnline* » en Rhénanie du Nord-Westphalie, qui offre des « modules » pour apprendre aux enseignants à exploiter les résultats). Les examens annuels sont commentés et des suggestions de travaux complémentaires en classe sont régulièrement apportées.

En 2007, sept des 16 *Länder* y ont participé (Berlin, Brandebourg, Brême, Mecklenbourg-Poméranie occidentale, Rhénanie du Nord-Westphalie, Rhénanie-Palatinat et Schleswig-Holstein). A l'avenir, d'autres *Länder* devraient y prendre part.

Les VERA ne suivent qu'en partie la structure de la discipline « langue » telle qu'énoncée dans les *Bildungsstandards*. Ils constituent certes un outil élaboré apprécié par de nombreux enseignants, mais ne couvrent toujours pas l'ensemble des domaines de cette discipline tels que reconnus dans les curriculums et les *Bildungsstandards* : la compréhension de l'écrit, la production écrite, la langue et l'usage de la langue (grammaire), l'orthographe sont inclus. Le domaine oral (compréhension et production de textes) a par contre été exclu jusqu'ici.

En 2006, l'examen était composé d'épreuves de compréhension de l'écrit, d'usage de la langue et d'orthographe. En 2007, la production écrite était évaluée pour la première fois - en même temps que la compréhension de l'écrit. Pour distinguer les différents niveaux, les VERA puisent dans l'expertise interdisciplinaire en la matière ainsi que dans les résultats du processus de normalisation des épreuves. Les VERA constituent donc une base de description - fondée à la fois sur la théorie et les études empiriques - des niveaux de compétence possibles des élèves de troisième et quatrième années (de 9 à 10 ans environ). Cependant, seules la compréhension de l'écrit et la langue/réflexion sur la langue sont concernées.

3.2.3.2 Les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit d'après les VERA (3^e et 4^e années)

Jusqu'à maintenant, il n'est possible d'aborder la littérature que par le biais de la lecture. Dans ce domaine, les niveaux de compétence définis pour les VERA montrent le lien entre les compétences générales en compréhension de l'écrit et les particularités de la lecture littéraire telle que pratiquée dans des phases de lecture analytique. Ces niveaux présentent notamment les caractéristiques suivantes :

Le niveau I concerne des compétences élémentaires, principalement l'obtention d'informations simples. L'appréciation de textes en fonction de préférences personnelles et d'une manière sélective, et l'identification des perspectives narratives en font déjà partie.

Le niveau II implique des compétences plus complexes : lire à la recherche de sens en faisant le lien entre plusieurs informations, ce que demande également la lecture littéraire. Le jugement personnel, répondant à la fois au contenu textuel et aux préférences personnelles, est également évalué à ce niveau. En outre, les genres évidents tels que la poésie peuvent être identifiés.

Le niveau III est le plus haut niveau ; il implique des compétences élevées : principalement la lecture réfléchie, notamment le raisonnement déductif complexe et l'interprétation. Le discours indirect peut être identifié et utilisé pour développer d'autres questions. Les élèves peuvent porter un jugement pertinent sur les textes en fonction du contenu, de la forme et de leurs préférences personnelles. Ils peuvent identifier le genre à partir de morceaux choisis de texte.

3.2.3.3 Les « *Lernstandserhebungen* » : l'exemple de la Rhénanie du Nord-Westphalie

Dans le cadre de l'enseignement secondaire (huitième ou neuvième année), les Länder ont des conceptions différentes et aucune n'est autant utilisée que les VERA pour l'enseignement primaire. La tendance est actuellement à l'uniformisation. Un exemple à considérer est celui des *Lernstandserhebungen* de la Rhénanie du Nord-Westphalie. Ces tests (qui ont eu lieu en neuvième année en 2005 ; cette année, pour la première fois, c'est la huitième année qui est évaluée) relient la compréhension de l'écrit à l'éveil au langage et distinguent cinq niveaux. Il convient de noter que ces *Lernstandserhebungen* évaluent également la compréhension de l'oral et le traitement des informations orales.

3.2.3.4 Les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit (8^e/9^e années)

Le niveau I décrit l'obtention d'informations simples et l'identification superficielle d'un thème.

Le niveau II décrit la construction simple de sens incluant les caractéristiques d'intrigues narratives. Des informations du texte peuvent être comparées. L'intrigue et les personnages sont globalement compris.

Le niveau III décrit une construction élémentaire de sens qui peut s'appuyer sur la déduction. Les caractéristiques fondamentales du genre sont reconnues.

Le niveau IV décrit la construction différenciée de sens. Il s'agit alors de repérer des caractéristiques plus subtiles du texte. Le jugement personnel sur les personnages est mentionné, tout comme le discours indirect, l'interprétation des caractéristiques formelles d'un texte, l'identification des autres sens et des nuances de langue, l'explicitation du sens, le regard critique sur un texte, autant de caractéristiques qui correspondent en particulier aux textes littéraires.

Le niveau V décrit la construction complexe de sens. Le processus de déduction est plus élaboré. La multitude de sens doit être reconnue et expliquée. L'élève doit pouvoir réfléchir sur le texte et sur son message global, notamment sur le contenu, la langue et la

structure. Les interprétations peuvent être appréciées en fonction de leur concordance avec le texte.

Les différents sens peuvent être comparés. L'usage de connaissances externes est également sollicité à tous ces niveaux et devient de plus en plus élaboré.

3.2.3.5 Pour résumer :

Les niveaux sont liés à une qualité de texte appropriée - évidemment difficile à définir - et les épreuves visent à encourager la lecture analytique. Les distinctions de niveau sont relativement semblables dans l'enseignement primaire et secondaire, mais elles deviennent plus différenciées dans le secondaire. Il semble donc que les élèves plus âgés acquièrent des compétences plus complexes grâce à une plus grande maîtrise du style indirect et, en général, des textes de plus en plus complexes.

Les *Bildungsstandards* nationaux pour l'enseignement primaire ont un champ d'application plus large que les VERA car ils visent des objectifs fondamentaux du discours allemand sur la *Bildung* littéraire : l'imagination et l'empathie (pour des objectifs comparables, voir 1.1.2 et 1.1.3 ci-dessus). En classe, ces objectifs sont souvent poursuivis par d'autres moyens, par exemple par des méthodes d'écriture créative, de dessin ou de théâtre. Les *Bildungsstandards* pour le « *Hauptschulabschluss* » (9^e année) visent à renforcer l'empathie et la compréhension de l'autre, même s'ils ne transforment pas ces objectifs en normes. Au lieu de cela, ils affirment qu'en acquérant des compétences solides dans le domaine de la compréhension de l'écrit, l'intérêt envers la lecture, ainsi que l'empathie et la compréhension de l'autre, se développent.

4 Conclusion : environnements propices à l'apprentissage de la littérature

Le concept de *Bildung* dans la langue comme discipline et en littérature, tel que présenté ci-dessus, est un concept holistique. Adopter une approche axée sur les compétences nécessite d'en définir les caractéristiques. Afin de préciser en quoi consiste l'apprentissage à l'aide de la littérature, on peut notamment placer cette dernière dans le contexte de la discipline « langue ». La littérature est souvent liée à la lecture, mais l'étude de la littérature en classe couvre également les autres domaines - de manière générale, la production orale et la compréhension de l'oral, la production écrite. L'adoption d'une approche axée sur les compétences peut contribuer à reconnaître la complexité des tâches, ce dont on fait facilement abstraction lorsqu'il s'agit de réagir à la littérature par écrit (par exemple en rédigeant un essai) ou de discuter en classe des différents sens d'un texte, etc. Une démarche qui précise ce qui doit être fait pour effectuer une tâche ne peut que contribuer à clarifier les attentes.

Une conception des tâches plus précise quant aux résultats escomptés peut également servir de sorte de ligne directrice pour les travaux des élèves. Ainsi, l'élaboration d'épreuves de compréhension de l'écrit bien ciblées dans le domaine de la lecture littéraire ne peut qu'être bénéfique pour l'apprentissage à l'aide de la littérature puisqu'elle encourage la construction de sens en interaction avec le texte.

Par ailleurs, les usages particuliers de la langue dans la littérature peuvent contribuer au curriculum général de lecture en rendant nécessaires les lectures répétées et en exigeant un éveil au langage et des réponses imaginatives au texte artistique.

Les huit objectifs d'acquisition de compétences définis par le curriculum national britannique montrent qu'il est possible de clarifier les attentes. La notion de compétences peut donc aider à décrire et à communiquer les résultats des élèves en matière d'apprentissage, notamment lorsqu'on s'appuie sur les observations des enseignants sur le long terme.

Il existe un conflit entre la littérature considérée sous un angle de *Bildung* et la littérature prise dans le cadre des compétences et de l'évaluation, surtout lorsque l'évaluation est censée être axée sur des critères et respecter les normes de validité et de fiabilité :

a) Le choix de la littérature devrait permettre de répondre aux besoins des élèves en matière de développement et à leurs centres d'intérêt, mais aussi à la nécessité de connaître des textes importants d'une culture, divers genres, etc. Une évaluation centrale peut facilement conduire à l'établissement d'un canon pragmatique qui permette de s'appuyer sur un savoir commun en situation d'examen.

b) La réponse à la littérature est une réponse individuelle : le texte artistique provoque des réactions imaginatives et engendre des interprétations multiples en raison du langage symbolique, des vides - « *Leerstellen* » - révélés par la théorie réceptive, de diverses perspectives, etc. Une épreuve qui vise à évaluer ce genre de construction créative du sens engendrera nécessairement des réponses uniques.

c) Chercher à atteindre des résultats en vue d'une évaluation centrale risque d'influer fortement sur le contenu réel de l'enseignement. Privilégier le résultat (qui en soi peut poursuivre différents objectifs) peut alors conduire à des formes d'enseignement visant la réussite à l'examen, ce qui est contraire à l'objectif d'offrir un environnement propice à la *Bildung* en langue comme discipline.

Nous sommes donc convaincus que les différentes formes d'évaluation doivent être considérées en tenant compte de leur objectif. Les processus élaborés de communication entre différents participants du système éducatif sont essentiels. Il convient de reconnaître qu'élargir le champ de vision afin de ne plus se concentrer uniquement sur les moyens mis en œuvre mais aussi sur le résultat est un enjeu qui doit s'accompagner d'une évolution des programmes de formation initiale et continue des enseignants. Afin de garantir des processus réussis en matière d'apprentissage des langues comme discipline, la priorité devrait aller à la création d'environnements porteurs qui soient sensibles aux différentes conditions préalables d'apprentissage existant dans différents contextes (le portfolio pourrait à cet égard constituer un instrument d'apprentissage, voir section 3). L'évaluation pour l'apprentissage a clairement la même importance que l'évaluation de l'apprentissage. Reste à s'assurer que l'éducation apporte le soutien institutionnel nécessaire en la matière.

Références :

Allemagne - Liens :

Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.6.2006.

<http://www.kmk.org/aktuell/Gesamtstrategie%20Dokumentation.pdf>
<http://www.kmk.org/aktuell/Gesamtstrategie%20Dokumentation.pdf>

Bildungsstandards der KMK:

<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm>

Eckhard Klieme, Hermann Avenarius u.a. (2003): Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards / BMBF (Hg.)

http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

VERA Vergleichsarbeiten, élaborés par l'Université de Coblence-Landau :

<http://www.uni-landau.de/vera/>

Pour la mise en œuvre en Rhénanie du Nord-Westphalie :

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/vergleichsarbeiten3/index.html>

Les « Lernstandserhebungen » en 8^e/9^e année - Rhénanie du Nord-Westphalie :

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lernstand9/kurzinfo.html>

Annexe

Attentes en matière de résultat dans le domaine des langues comme discipline dans les curriculums norvégien, roumain et britannique ainsi que dans les *Bildungsstandards* pour la fin du primaire et la fin de la scolarité obligatoire

1) Normes académiques dans le curriculum roumain

1.1) à la fin du primaire (4^e année/ 10 ans)

Développer ses compétences en compréhension de l'oral

S.1. Comprendre la signification globale d'un message oral et en identifier les détails

S.2. Comprendre des mots inconnus à partir du contexte dans lequel ils apparaissent

Développer ses compétences en production orale

S.3. Adapter son message à ses partenaires de dialogue

S.4. S'exprimer dans un langage clair, en utilisant l'intonation appropriée et les bonnes structures de la langue

S.5. Résumer un récit à partir d'un plan d'idées simple

Développer ses compétences en compréhension de l'écrit

S.6. Lire avec facilité et sans se tromper, en montrant qu'on comprend ce qu'on lit

S.7. Sélectionner les points principaux d'un récit

S.8. Identifier les parties narratives, descriptives ou dialogiques d'un texte écrit

S.9. Décrire les personnages, le cadre et l'action d'un récit

Développer ses compétences en production écrite

S.10. Assembler et développer des idées en vue d'un récit

S.11. Ecrire un récit, en s'aidant (d'un plan d'idées simple)

S.12. Rédiger une note, une lettre de félicitations, une carte postale ou une invitation en suivant des instructions

S.13. Rédiger différents types de texte avec une présentation claire et une bonne orthographe

S.14. Adopter une structure claire lors de la production de textes, en choisissant les bons termes et formes linguistiques

1.2) à la fin du collège (8^e année / 14 ans)

Développer ses compétences en compréhension de l'oral

S.1. Comprendre la signification globale d'un message oral et faire la distinction entre les informations essentielles et les informations inutiles

S.2. Reconnaître un nouveau sens d'un mot connu en comprenant le contexte global de communication

Développer ses compétences en production orale

S.3. Elaborer un message oral sur un thème donné, en adaptant son expression orale en fonction de divers contextes de communication

S.4. Résumer un récit entendu ou lu pour la première fois

S.5. Décrire un personnage d'un récit, en faisant référence à ses traits principaux et aux moyens utilisés par l'auteur pour le présenter

Développer ses compétences en compréhension de l'écrit

- S.6. Identifier les idées importantes d'un texte littéraire ou autre
- S.7. Reconnaître les différents genres dans le texte lu
- S.8. Commenter les moyens d'expressivité utilisés dans un texte lu
- S.9. Expliquer comment l'ordre des mots influe sur le sens d'un texte donné
- S.10. Reconnaître les valeurs expressives de certaines catégories morphologiques ou relations syntaxiques dans un texte donné

Développer ses compétences en production écrite

- S.11. Résumer un récit lu pour la première fois
- S.12. Décrire un personnage d'un texte lu pour la première fois, en exprimant des préférences et en commentant les moyens utilisés par l'auteur pour présenter ce personnage
- S.13. Ecrire sur un texte lu, en soulignant ses caractéristiques de genre et sa signification
- S.14. Rédiger différents types de lettres, une invitation, une pétition/demande, un télégramme, en suivant des instructions
- S.15. Rédiger différents types de textes en adoptant une présentation claire, une bonne orthographe et les bons termes et formes linguistiques

2) Objectifs d'acquisition de compétences dans le curriculum national britannique

Le curriculum national (voir : www.nc.uk.net) distingue trois domaines de compétences à acquérir, constitués de huit descriptions de niveau de difficulté croissante, et d'une description de résultats exceptionnels au-delà du niveau 8. Chaque description de niveau présente les types et l'éventail des compétences que les élèves de ce niveau devraient pouvoir montrer (Curriculum national, 7). Le curriculum présente également les âges présumés auxquels les différents niveaux devraient être atteints. Ainsi, à l'étape essentielle 2 / 11 ans, le niveau 4 devrait être atteint ; à l'étape essentielle 3 / 14 ans, le niveau 5/6 devrait être atteint.

Les « programmes d'étude » couvrent ce qui devrait être enseigné afin d'atteindre ces objectifs.

2.1) Etape essentielle 2 : niveau 4 - censé être atteint à 11 ans

Objectif d'acquisition de compétences 1 : production orale et compréhension de l'oral

Niveau 4

Les élèves parlent et écoutent avec assurance, dans des contextes de plus en plus variés. Ils s'expriment en fonction du but visé : développer des idées de manière réfléchie, décrire des événements, communiquer des opinions de manière claire. Dans la discussion, ils écoutent attentivement, apportant leur contribution et posant des questions qui montrent qu'ils sont réceptifs aux idées et aux opinions des autres. Ils utilisent correctement certaines caractéristiques du vocabulaire anglais standard et de la grammaire.

Objectif d'acquisition de compétences 2 : compréhension de l'écrit

Niveau 4

Lorsqu'ils analysent divers textes, les élèves font preuve de compréhension des idées, des thèmes, des événements et des personnages importants et commencent à utiliser un

raisonnement déductif. Ils se réfèrent au texte lorsqu'ils expliquent leur opinion. Ils localisent et utilisent les idées et les informations.

Objectif d'acquisition de compétences 3 : production écrite

Niveau 4

La production écrite des élèves, sous diverses formes, est vivante et réfléchie. Les idées sont souvent défendues et développées de manière intéressante, et organisées dans l'intérêt du lecteur. Les choix de vocabulaire sont souvent audacieux et les mots sont utilisés pour produire un effet. Les élèves commencent à utiliser des phrases complexes au niveau grammatical, enrichissant le sens. L'orthographe, notamment celle des mots polysyllabiques réguliers, est généralement exacte. Les points, les lettres majuscules et les points d'interrogation sont utilisés correctement, et les élèves commencent à utiliser la ponctuation au sein de la phrase. L'écriture manuscrite est fluide, unifiée et lisible.

2.2) Etape essentielle 3 - niveau 5/6 - censé être atteint à 14 ans

Objectif d'acquisition de compétences 1 : production orale et compréhension de l'oral

Niveau 5

Les élèves parlent et écoutent avec assurance, dans divers contextes, notamment formels. Ils suscitent l'intérêt de leur interlocuteur car ils commencent à diversifier leur expression et leur vocabulaire. Dans la discussion, ils sont particulièrement attentifs à ce que les autres disent, posent des questions afin de développer des idées et contribuent en tenant compte des opinions des autres. Ils commencent à utiliser l'anglais standard dans les situations formelles.

Niveau 6

Les élèves adaptent leur expression orale en fonction du contexte, avec de plus en plus d'assurance. Ils suscitent l'intérêt de leur interlocuteur en utilisant un vocabulaire et une expression variés. Ils prennent une part active à la discussion, faisant preuve de leur compréhension des idées ainsi que de leur sensibilité aux autres. Ils utilisent en général couramment l'anglais standard dans les situations formelles.

Objectif d'acquisition de compétences 2 : compréhension de l'écrit

Niveau 5

Les élèves comprennent divers textes ; ils sélectionnent les points essentiels et utilisent un raisonnement déductif lorsque cela s'impose. Dans leurs réponses, ils identifient les caractéristiques, les thèmes et les personnages essentiels et choisissent des phrases, des locutions et des informations pertinentes pour défendre leur opinion. Ils extraient et collationnent des éléments d'information de sources multiples.

Niveau 6

Lors de la lecture et de l'analyse de différents textes, les élèves identifient les différents niveaux de sens et commentent leur signification et leur portée. Ils apportent des réponses personnelles aux textes littéraires, en se référant à des aspects linguistiques, structurels et thématiques pour justifier leur opinion. Ils résument un ensemble d'informations tirées de sources différentes.

Objectif d'acquisition de compétences 3 : production écrite

Niveau 5

La production écrite des élèves est variée et intéressante ; elle fait passer des messages de manière claire en utilisant différentes formes selon le lecteur, et utilise un style plus formel lorsque cela s'impose. Les choix de vocabulaire sont imaginatifs et les mots sont utilisés avec précision. Les phrases simples et complexes sont organisées en paragraphes.

Les mots réguliers complexes sont généralement bien orthographiés. Diverses formes de ponctuation, notamment les virgules, les apostrophes et les guillemets, sont en règle générale utilisées correctement. L'écriture manuscrite est unifiée, claire et fluide et, le cas échéant, adaptée à un éventail de tâches.

Niveau 6

La production écrite des élèves suscite et maintient souvent l'intérêt du lecteur, faisant preuve d'une certaine adaptation du style et du registre à différentes formes, notamment en utilisant le style impersonnel lorsque cela s'impose. Les élèves utilisent une variété de structures syntaxiques et un vocabulaire diversifié afin de produire un effet. L'orthographe est généralement exacte, y compris celle des mots irréguliers. L'écriture manuscrite est propre et lisible. Une ponctuation variée est généralement utilisée correctement afin de clarifier le sens, et les idées sont organisées en paragraphes.

3) Objectifs d'acquisition de compétences dans le curriculum norvégien

Le curriculum norvégien fixe des objectifs à atteindre à l'issue de la 2^e, 4^e, 7^e et 10^e années, puis à l'issue des « Vg1 - programmes d'études générales » et des « Vg2 - programmes d'enseignement professionnel », ainsi qu'à l'issue des « Vg3 - programmes d'études générales » et après les études complémentaires permettant de se qualifier pour l'enseignement supérieur - programme d'enseignement professionnel (voir http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/english/Norwegian_subject_curriculum.rtf).

Dans la présente étude, ce sont les objectifs d'acquisition de compétences à l'issue de la 4^e et de la 10^e année qui nous intéressent. Ils sont cités ci-dessous :

3.1) Objectifs d'acquisition de compétences à l'issue de la 4^e année

Textes oraux

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- de communiquer avec les autres à travers le jeu, la mise en scène, la conversation et la discussion, et en appliquant les règles des conversations de groupe
- de raconter des histoires, d'expliquer, de communiquer et de recevoir des messages
- d'expliquer comment une personne peut en offenser une autre par son usage de la langue
- d'exprimer ses idées et ses perceptions à propos de la littérature enfantine, du théâtre, du cinéma, des jeux électroniques et des émissions de télévision
- de présenter des textes à ses camarades

Textes écrits

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- de lire de la littérature enfantine et de la prose non romanesque pour enfants avec facilité et en comprenant le contenu de manière cohérente, et de décrire ses choix personnels en matière de littérature
- d'avoir une écriture manuscrite fluide et fonctionnelle
- d'écrire des histoires, des poèmes, des lettres et de la prose non romanesque
- de structurer un texte avec un titre, une introduction et une conclusion
- de maîtriser le vocabulaire adéquat pour exprimer la connaissance, l'expérience, la perception, l'émotion et les opinions personnelles

- de reconnaître et d'utiliser les techniques linguistiques telles que la répétition, le contraste, les métaphores et les images simples
- d'évaluer et de comparer ses propres textes avec ceux des autres
- d'entreprendre des recherches d'information, de créer, de conserver et de récupérer des textes à l'aide d'outils numériques
- de trouver des sources à la bibliothèque ou sur Internet pour réaliser ses travaux

Textes multimodaux

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- de créer des histoires en combinant des mots, des sons et des images
- de discuter et d'explicitier certaines techniques esthétiques utilisées dans des textes multimédias

Langue et culture

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- de s'exprimer sur une sélection de chansons, de comptines, de poèmes, d'histoires et de contes de fée du passé et du présent écrits dans sa première et deuxième langues norvégiennes, mais aussi traduits du sami et d'autres cultures
- d'exprimer des idées sur la langue, les personnages et les intrigues de textes de la vie quotidienne et de textes de fiction de diverses époques et cultures
- de décrire les similitudes et les différences entre diverses variétés orales de la langue norvégienne
- de comprendre un peu de danois et de suédois parlés
- de décrire la langue et son usage, les parties du discours et leurs fonctions
- de varier la syntaxe

3.2) Objectifs d'acquisition de compétences à l'issue de la 10^e année

Textes oraux

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- d'exprimer ses opinions personnelles lors de discussions et d'évaluer ce qu'est l'argumentation impartiale
- de discuter et d'explicitier la manière dont la langue peut avoir des conséquences discriminatoires et injurieuses
- de participer à des conversations de fond sur la littérature, le théâtre et le cinéma
- de comprendre et de restituer des informations de la langue suédoise et danoise courante
- de présider des réunions et des discussions et d'en rédiger le procès-verbal
- d'évaluer son propre exposé oral et ceux des autres
- de donner des conférences simples, de présenter des exposés, de faire des lectures interprétatives, et de participer à des jeux de rôle et des mises en scènes, en fonction de différents publics

Textes écrits

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- de lire et d'écrire des textes de genres différents, notamment de la fiction et des textes factuels, dans sa première et deuxième langues norvégiennes - articles, contributions à des discussions, lettres officielles, nouvelles, récits, poèmes, pièces de théâtre et échanges informels par exemple
- de justifier ses choix personnels en matière de littérature et d'ouvrages de lecture en s'appuyant sur sa connaissance des stratégies de lecture
- de lire et de restituer le contenu de divers textes écrits en suédois et en danois
- de présenter par écrit sa réaction et ses perceptions personnelles en s'appuyant sur l'interprétation et la réflexion
- de reconnaître les techniques littéraires telles que l'humour, l'ironie, le contraste et la comparaison, les symboles et les métaphores, et de les utiliser dans ses propres textes
- de s'exprimer avec précision et en employant un vocabulaire riche et nuancé dans des textes différents écrits dans sa première et deuxième langues norvégiennes
- de montrer comment des textes de genres divers et variés peuvent être construits de différentes manières
- d'évaluer ses propres textes et son évolution personnelle en matière rédactionnelle en utilisant ses connaissances de la langue et des textes
- d'utiliser des outils de traitement de texte pour classer ses travaux personnels et les organiser méthodiquement
- de porter un regard critique sur des textes pris à la bibliothèque, sur Internet et dans les médias, de les analyser et de développer des idées à partir de ces textes et de citer les sources utilisées

Textes multimodaux

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- d'utiliser divers supports, sources et expressions esthétiques dans des textes personnels s'inscrivant dans le curriculum de la discipline « norvégien » et dans des textes interdisciplinaires
- d'évaluer les techniques esthétiques de textes multimédias issus des mondes de l'information et du divertissement, de la publicité et de l'art, et de réfléchir à la manière dont nous sommes influencés par les sons, la langue et les images
- d'explicitier les principes fondamentaux de la protection de la vie privée et du copyright, en relation avec la publication et l'utilisation de textes produits par d'autres personnes

Langue et culture

L'enseignement vise à ce que l'élève soit capable :

- de présenter des thèmes et expressions importantes de textes contemporains marquants et de les comparer avec ce que l'on trouve dans les œuvres classiques du patrimoine littéraire norvégien - amour et rôle des hommes et des femmes, héros et anti-héros, réalité et fantasme, pouvoir et contre-pouvoir, mensonge et vérité, rupture et responsabilité par exemple
- de développer la question de la manière dont les conditions sociales, les valeurs et les modes de pensée sont présentés dans des textes traduits du sami et d'autres langues

- de présenter les résultats d'études approfondies sur trois thèmes précis : un auteur, un thème littéraire et un thème linguistique
- d'expliciter certaines caractéristiques des grands groupes de dialectes norvégiens
- d'expliquer pourquoi les deux langues norvégiennes écrites ont le même statut et de donner plus de détails sur les débats linguistiques et les variations de langue dans la Norvège d'aujourd'hui
- d'expliquer les droits associés à la langue sami et l'étendue de l'utilisation des langues sami en Norvège, en Suède, en Finlande et en Russie
- d'expliquer comment le sens et l'expression sont traduits et modifiés lorsque des histoires simples, des bandes dessinées ou des paroles de chansons pop sont traduites en norvégien

4) Les *Bildungsstandards* nationaux allemands

Les *Bildungsstandards* concernent la fin du primaire / 4^e année (10 ans), la fin de la Hauptschule / 9^e année (15 ans) et la fin de la Realschule (premier cycle du secondaire) / 10^e année (16 ans).

Le résultat attendu est formulé en définissant plus précisément les domaines de compétence. Des normes viennent compléter le tout. Les domaines définis pour la 4^e et 10^e années sont présentés ci-dessous.

4.1) à la fin du primaire / 4^e année

Production orale et compréhension de l'oral

La langue orale est un moyen essentiel de toute forme de communication - au sein et en dehors de l'école. Parler constitue toujours un acte social.

Les enfants développent une culture démocratique de la communication et élargissent leur compétence orale d'action par la langue. Ils engagent des conversations, racontent des histoires, fournissent et analysent des informations, façonnent consciemment leur manière de parler et contribuent oralement aux leçons. Ils expliquent leurs pensées et leurs émotions et adaptent leur expression orale en fonction de leurs interlocuteurs et de la situation, ils écoutent attentivement et avec précision, ils réagissent à ce que les autres disent de manière constructive.

Production écrite

Contrairement à la production orale, la production écrite permet d'analyser le texte plus lentement et de manière plus réfléchie ; l'élève peut alors examiner ce qu'il a écrit avec les autres et le modifier.

Les élèves produisent de l'écrit à des fins de communication, pour conserver des informations, mener une réflexion critique et utiliser la langue de façon créative. Ils déterminent le processus rédactionnel de manière indépendante et construisent consciemment leur texte par rapport à son objectif, son contenu et son utilité. Les différentes parties du processus rédactionnel sont alors liées : planification, rédaction et révision.

Les enfants utilisent des stratégies élémentaires d'orthographe. Ils sont capables d'écrire à partir des sons et tiennent compte des règles d'orthographe et de morphématique ainsi que de leur connaissance de la grammaire. Ils ont acquis une certaine compréhension des principes d'orthographe. Ils tentent et comparent différentes orthographes et y réfléchissent. A l'aide de la comparaison, de dictionnaires et de règles, ils parviennent à une bonne orthographe. Ils développent un sens de l'orthographe et une responsabilité vis-à-vis de leurs textes.

Les élèves utilisent diverses expressions esthétiques en fonction du point de départ et de l'objectif de leur production écrite, et travaillent avec différents supports. Ils écrivent de manière lisible et facilement.

Compréhension de l'écrit - répondre au texte et aux médias

La lecture est un processus actif de construction du sens. L'école primaire permet de développer une lecture agréable, informative, sélective, interprétative et critique, et offre donc des bases solides pour la suite de l'apprentissage, les futurs choix personnels de lecture et le choix conscient des médias.

Les enfants découvrent que la lecture permet un engagement critique vis-à-vis du monde ainsi que des expériences joyeuses. Par conséquent, en lisant des textes divers et variés, on développe son intérêt envers la lecture, ainsi que sa disposition et sa capacité à lire. A travers l'écoute et la lecture de textes littéraires, les enfants se posent des questions importantes, ils s'identifient aux personnages littéraires ou s'en dissocient. Les élèves étudient différents genres et différents véhicules et peuvent s'y retrouver dans le monde des médias - presse, médias électroniques, médias de masse - en fonction de leur âge.

Langue et analyse de la langue

En prenant comme point de départ leurs expériences linguistiques, les enfants développent plus avant leur intuition de la langue et font un usage conscient de cette dernière. Dans des contextes appropriés d'utilisation de la langue et de communication, ils font l'expérience de la langue et l'explorent de manière concrète, et développent des idées sur le contenu et la contribution des mots, des phrases et des textes. Ils parlent également de leurs expériences avec d'autres langues. Ils sont capables d'appliquer des notions de grammaire, notamment les termes et les procédures d'analyse de la langue.

4.2) à la fin de la « *Hauptschule* » / 9^e année, à la fin de la « *Realschule* » / 10^e année

Les objectifs d'acquisition de compétences sont identiques. Les normes, par contre, diffèrent.

Production orale et compréhension de l'oral

Les élèves répondent comme il se doit à des situations de communication dans le domaine personnel, professionnel et public, en s'adaptant au contexte et à l'interlocuteur.

Ils utilisent la langue standard. Ils sont conscients des possibilités qui permettent une communication fructueuse et donc des conséquences de l'action linguistique. Ils peuvent participer à une culture de conversation, déterminée par une écoute attentive et une expression orale respectueuse.

Production écrite

Les élèves connaissent les différentes possibilités rédactionnelles en tant que moyen de communication, de description et de réflexion, et écrivent des textes en tenant compte du destinataire.

Ils rédigent de manière indépendante, poursuivent l'objectif fixé, tiennent compte de la situation et du destinataire et construisent leurs textes de manière appropriée en utilisant consciemment les différents outils linguistiques.

Ils connaissent et exploitent les principales formes rédactionnelles et construisent leurs textes correctement au niveau linguistique et stylistique ; ils utilisent des stratégies pour éviter les erreurs, notamment le dictionnaire, et, dans l'ensemble, écrivent correctement ; ils portent un regard critique sur leurs textes et les révisent si nécessaire. Dans le cadre de l'usage productif (créatif) de la langue, ils développent et expriment des idées personnelles.

Compréhension de l'écrit - répondre au texte et aux médias

Les élèves sont capables d'utiliser des procédés simples de compréhension du texte, laquelle favorise l'intérêt pour la lecture et les expériences agréables en la matière, et contribue au développement de l'empathie et à la compréhension d'autrui.

Ils tirent des informations du texte de manière indépendante, adoptent un raisonnement déductif, en s'appuyant sur ce qu'ils savent déjà. Pour cela, ils mettent au point diverses techniques de lecture et utilisent délibérément des stratégies de lecture. Ils sont capables d'utiliser des connaissances de base sur le texte, le contenu, la structure et la dimension historique ; ils réfléchissent sur les textes, jugent et analysent leurs exigences esthétiques à partir de critères. Ils sont capables de se servir de connaissances élémentaires sur la langue et la littérature ainsi que de divers médias afin d'obtenir des informations et de porter un regard critique sur ces informations.

2. Canons littéraires : implications pour l'enseignement de la langue comme discipline

Mike Fleming, University of Durham, Royaume-Uni

Introduction

Le concept de « canons littéraires » est un thème récurrent, notamment dans les discussions sur la place de la littérature dans les curricula ou programmes nationaux ou fédéraux. En effet, les décisions des éducateurs, des concepteurs de curriculum et des responsables politiques concernant le contenu du programme de littérature reposent sur des théories et politiques implicites. Ainsi, par exemple, les critiques affirment que les canons symbolisent des valeurs ethnocentriques, ce qui va à l'encontre de la diversité, ou qu'ils reflètent des jugements absolus qui ne tiennent pas compte de l'histoire, ce qui n'est pas acceptable. Le présent document a pour objectif d'étudier et de clarifier certaines questions générales et fondamentales. Il porte principalement sur le curriculum défini pour la scolarité obligatoire, mais il convient de souligner que le débat sur les canons concerne essentiellement l'enseignement supérieur ou d'autres contextes sociaux plus larges. Dans la première partie, nous étudierons les différentes manières d'interpréter le concept de « canon » et marquerons la différence, dans le contexte de la scolarité obligatoire, entre le curriculum - ou programme officiel - et ce que l'on pourrait appeler les canons *de facto*, c'est-à-dire les canons adoptés dans la pratique, par consensus tacite, et non par prescription. Nous aborderons également certaines notions sociétales plus larges des canons associés à l'identité nationale, ces notions ayant des répercussions directes sur les questions relatives à l'éducation. La deuxième partie traitera de la justification : pourquoi estime-t-on qu'il est nécessaire de définir des canons ? Pourquoi certains auteurs s'opposent-ils à cette idée ? Les différentes manières de concevoir les canons définies dans la première partie permettent-elles d'éclairer les questions liées à la justification ? Dans la troisième partie, nous nous pencherons sur les théories implicites qui sous-tendent les différents points de vue sur les canons ; elles sont liées aux définitions de la littérature et aux théories sur la lecture. Enfin, la quatrième partie récapitule certains points de débat et rappelle les tensions, tout en proposant des moyens d'aller de l'avant.

Le concept de canon

Le terme « canon » vient du grec « *kanôn* », qui faisait référence à une pige (ou « règle étalon ») puis une règle, en droit. Il a ensuite pris un sens religieux avec la notion de « droit canon » et, par la suite, a désigné une liste officielle d'ouvrages agréés. Dans un contexte éducatif, ce concept se rapporte généralement à la spécification des textes littéraires à inscrire au programme dans les établissements scolaires ou les universités. Il convient de distinguer les canons officiels, imposés au niveau national ou local par des documents relatifs au curriculum, et les canons *de facto*, qui résultent de la pratique et qui n'ont pas forcément de statut officiel. Certains estimeront peut-être que l'on donne une définition trop large des canons en englobant la notion de canons *de facto*. En effet, si ces derniers ne reposent sur aucune sorte de prescription, le terme de « canon » est inapproprié. Toutefois, l'intérêt de cette définition plus large est qu'elle permet d'expliquer en partie l'apparition d'un canon. Ainsi, l'existence d'un canon *de facto* peut signifier que les enseignants ont naturellement tendance à adopter un ensemble de textes reconnus, que ceux-ci soient recommandés par les autorités ou non. Si tel est effectivement le cas, cela peut avoir des conséquences sur les arguments relatifs au bien-fondé de la prescription de canons. En effet, l'apparition systématique de canons *de facto*, indépendamment des politiques officielles, pourrait renforcer l'argument en faveur d'une formation plus systématique des canons. Dans un contexte éducatif, les canons *de facto* présentent une similitude avec l'utilisation du terme « canon » dans son acception la plus large, qui renvoie aux principales œuvres jugées comme valant la peine d'être lues dans

une société donnée, indépendamment de l'existence de politiques explicitement consignées par écrit.

En réalité, les canons officiels et *de facto* ne diffèrent pas tant qu'il y paraît. Dans un contexte éducatif, les canons officiels peuvent être définis comme les textes qui sont imposés, recommandés ou simplement suggérés. Nous l'avons vu, cet usage est lié à la signification originelle du terme « canon », qui se rapportait au fait de « dicter la loi » en des termes stricts. Cependant, il importe de tenir compte des autres acceptions de ce terme, car certains programmes ou lignes directrices relatives aux curricula n'imposent pas de textes à proprement parler mais recommandent ou suggèrent fortement certains textes. Le débat sur la pertinence de l'emploi du terme « canon » pour la simple recommandation de textes ou pour la description de l'apparition naturelle d'un ensemble de textes convenus (autrement dit, les « canons *de facto* ») importe moins que les perspectives que ces emplois apportent aux arguments relatifs à chacune des deux théories. La signification des termes n'est pas figée, et il faut en outre reconnaître que les différents emplois du terme « *canon* » ont au moins quelques caractéristiques communes, ce qui souligne la complexité du problème. Les arguments pour et contre les canons sont parfois fondés sur une définition étroite et trop simplifiée de ce terme, ou sur une mauvaise compréhension de la manière dont les opposants l'utilisent.

S'ajoute à cela la difficulté liée au fait que les canons officiels peuvent eux-mêmes prendre différentes formes (selon que l'on spécifie des titres de textes, des auteurs, des périodes de l'Histoire ou des genres littéraires). La spécification de titres précis ou de « textes canoniques » constitue la forme la plus étroite de prescription. D'un autre côté, le fait de spécifier des auteurs plutôt que des textes est aussi une forme de prescription qui laisse une certaine liberté de choix au niveau local. Mais les textes d'un même auteur ne sont pas forcément tous de la même qualité, ce qui constitue donc un point faible pour cette approche des canons, et ce d'autant plus si ces derniers sont censés spécifier « le meilleur ». Dans la société en général, les canons sont généralement définis par titre et/ou par auteur. Les programmes scolaires peuvent également contenir des exigences quant à la lecture de textes appartenant à des périodes spécifiques de l'Histoire (le programme national britannique impose ainsi la lecture de textes publiés avant et après l'année 1914). Dans d'autres programmes, c'est la notion de genre littéraire qui a été retenue pour déterminer les types de texte à étudier. Ils imposent, par exemple, de la poésie, de la prose et du théâtre, pour que les lectures des apprenants soient équilibrées. Il pourrait être considéré, ici aussi, que l'on donne une dimension trop large au concept de canon. Mais il s'agit là de toutes les manières de paramétrer l'étude de textes littéraires dans les programmes scolaires - plutôt que de laisser un choix totalement libre dans ce domaine. C'est pourquoi ces différentes options méritent que l'on s'y intéresse.

Naturellement, le fait que des textes, des auteurs ou des genres littéraires soient spécifiés ne signifie pas forcément que le programme destiné à une tranche d'âge particulière soit entièrement prédéterminé. Ainsi, il est possible de spécifier un nombre minimum de textes ou d'auteurs, tout en laissant à l'enseignant ou à l'établissement scolaire la liberté de choisir des textes supplémentaires afin d'encourager l'ouverture dans ce domaine. Il convient également de souligner qu'il est possible de combiner ces différentes approches. Ainsi, un programme scolaire ou un curriculum national peut contenir des exigences relatives à la lecture de certains textes spécifiques ainsi que de certains auteurs sur une liste donnée. Il peut aussi contenir certaines exigences minimales tout en laissant une certaine place aux choix locaux, prenant ainsi en compte les intérêts et préférences des enseignants et des apprenants.

Dans le contexte éducatif, le concept de canon doit se concentrer sur deux axes ou dimensions : l'un(e) se rapporte aux informations ou au contenu (les auteurs, textes, périodes historiques ou genres littéraires spécifiés) et l'autre, au processus (la manière dont l'enseignant aborde le contenu spécifié). La dynamique, ou l'interaction, entre ces

deux dimensions détermine, dans une très large mesure, l'expérience éducative des apprenants. Trop souvent, le débat sur les canons ne porte que sur le contenu. Or, le curriculum de littérature ne consiste pas en une simple spécification de textes ; il doit également refléter des approches théoriques sur la lecture et l'enseignement.

Les canons *de facto* peuvent également englober la littérature spécifiquement destinée aux enfants, parfois exclue des canons traditionnels car ceux-ci tendent à se concentrer davantage sur des textes établis qui ont résisté à l'épreuve du temps. Mais la littérature pour enfants (ou pour la jeunesse) est elle aussi un genre établi et un domaine de recherche académique à part entière ; de plus, la littérature classique pour enfants est une notion reconnue. Malgré cela, l'idée d'inclure la littérature s'adressant spécifiquement à la jeunesse pourrait être contestée au motif que ces textes contemporains ne possèdent ni les qualités esthétiques, ni la profondeur attendues d'un texte canonique. Ce point de vue repose, bien entendu, sur des théories implicites sur la nature de la lecture et sur le jugement de la qualité.

Comme il a été mentionné plus haut, les canons *de facto* peuvent se former pour de nombreuses raisons, indépendamment du fait qu'il existe ou non un ensemble de textes ou d'auteurs imposés au niveau national. Ces raisons peuvent être d'ordre pratique. En effet, il est possible que les textes classiques continuent d'être lus parce que ce sont ceux dont disposent déjà les établissements scolaires dont le budget est limité. Parfois, les enseignants entendent parler, par le biais de leurs réseaux formels ou informels, de textes qui suscitent réellement l'intérêt des apprenants, et ces textes sont alors acceptés comme textes d'étude. Par ailleurs, les maisons d'édition peuvent aussi exercer une influence sur les canons *de facto*, non seulement par leurs choix de textes fondamentaux et de la façon dont elles les commercialisent, mais aussi par la disponibilité d'analyses critiques de ces mêmes textes.

Les auteurs de manuels officiellement adoptés ou largement diffusés dans les établissements scolaires peuvent également avoir un impact sur les canons. Ceux-ci ne cherchent pas forcément à renforcer la tradition et peuvent au contraire tenter de la remettre en question en incluant une plus grande diversité d'auteurs et de genres (en Norvège, par exemple, il n'y a pas de forte tradition officielle de canons, mais un fort curriculum *de facto* reposant sur les manuels et les pratiques en salle de classe).

Cependant, la naissance d'un canon peut être due à des raisons moins pragmatiques. Ainsi, l'apparition d'un ensemble convenu de textes clés, indépendamment du fait qu'ils soient ou non imposés, peut réellement être liée à des questions de qualité et de « haute » culture. D'après G. Kennedy (2001, p.105), la formation de canons est un instinct naturel chez l'homme, qui effectue un tri parmi la diversité des œuvres disponibles et conserve les meilleures pour la postérité. Ces questions de principe sont bien entendu liées à des arguments justifiant l'adoption ou la non-adoption de canons, arguments qui font l'objet de la partie suivante.

Justification

Tout comme le concept de canon, les arguments pour et contre l'adoption de ces derniers dans le cadre de l'étude de la littérature sont plus complexes qu'il n'y paraît. Traditionnellement, les critères retenus pour former les canons reposent principalement sur la notion de qualité - il s'agit de sélectionner les meilleurs textes ou auteurs. Toutefois, il existe d'autres critères connexes qui visent la sélection des textes considérés comme représentatifs d'une période, d'un style ou d'un genre particuliers, des textes ayant eu un impact historique sur la culture, ou encore de ceux auxquels on accorde une importance particulière au niveau national. Dès lors, on comprend aisément pourquoi certains accusent les canons de préserver des valeurs nationalistes et ethnocentriques. Le débat sur les canons a souvent été vif, notamment aux Etats-Unis où, dans les années 1980 et 1990, l'on a d'abord assisté à une attaque des canons traditionnels puis à une violente réaction de la part des conservateurs, opposés à l'idée d'élargir les canons afin de les

rendre plus représentatifs de la société (Altieri, 1990 ; Guillory, 1993). M. Benton (2000, p.169) a parlé de la « guerre des canons » qui a fait rage dans l'enseignement supérieur entre les défenseurs de l'idée d'un canon unitaire et leurs opposants, en faveur du pluralisme. Ainsi, les arguments justificatifs sont fondés sur des points de vue idéologiques relatifs à des questions telles que le pouvoir, la représentation et la liberté académique. Il serait tentant de concevoir le débat sur les canons comme des polarisations nettes entre, par exemple, les libéraux et les conservateurs, la haute culture et le relativisme ou encore entre une conception séparatiste et une conception inclusive de l'art. Mais il n'est pas possible de classer les arguments relatifs aux canons selon des points de vue contraires car ils ne correspondent pas toujours exactement à l'une ou à l'autre catégorie.

Traditionnellement, les arguments en faveur des canons étaient fondés sur la nécessité de préserver le meilleur du patrimoine culturel national. Plus récemment, ils se sont concentrés sur le besoin d'imposer des listes de lecture reflétant une grande variété de groupes sociaux. Ainsi, ces arguments traditionnellement élitistes ont été inversés et défendent aujourd'hui l'idée que l'étude de la littérature dans les universités et les établissements scolaires ne peut être équilibrée qu'à condition que les canons soient représentatifs. Par ailleurs, ces arguments ne portent pas seulement le fait de savoir s'il faut conserver ou non des canons, mais aussi sur la manière de les réviser. Les différents points de vue sur le bien-fondé des canons doivent donc être considérés par rapport au contenu de canons spécifiques et de leur fonctionnement. Le contexte prend toute son importance lorsque l'on considère les questions liées à l'identité et à la/aux langue(s) nationales. Pour les nations émergentes, nouvellement indépendantes, les canons peuvent symboliser la liberté, l'indépendance et la préservation de la langue et de la culture indigènes - plutôt que la répression et le pouvoir.

C. Altieri (1990) a émis l'idée que les canons étaient presque toujours fondés sur des « affirmations normatives » ; ils sont motivés par le désir de reconnaître, de préserver et de transmettre aux générations suivantes ce qui est considéré comme le meilleur de la littérature. G. Kennedy (2001) a mis en évidence le fait que le développement historique des notions des canons en tant qu'instinct de « protection des connaissances et valeurs traditionnelles contre l'usure du temps » était centré sur les jugements normatifs. La sélection d'un petit nombre d'œuvres pour la postérité était particulièrement nécessaire dans les cultures orales, où il n'était tout simplement pas possible de conserver tous les textes oraux. Elle se pratiquait également dans les sociétés antérieures à l'imprimerie moderne, qui devaient également recourir en partie à la sélection car la transcription de textes représentait un travail considérable. La question de la qualité a été au cœur de la formation de canons dans de nombreux contextes. En effet, déjà dans l'Antiquité, les bibliothécaires d'Alexandrie établissaient des listes répertoriant les œuvres de poètes qui, selon eux, méritaient le plus d'être étudiées et conservées. C'est ainsi que la très grande majorité des œuvres des auteurs classiques grecs a été perdue. Eschyle et Sophocle, par exemple, ont écrit plus d'une centaine de pièces de théâtre, mais seules sept de leurs œuvres respectives ont été jugées assez bonnes pour être enseignées (ibid., p.109). Cet instinct de protection de ce que l'on considère comme « le meilleur » date donc de l'Antiquité. Il a persisté jusqu'à nos jours, mais, dans les débats contemporains, le jugement de la qualité pose problème.

De nos jours, rares sont les auteurs qui considéreraient comme une question innocente la détermination de canons simplement sur le critère de ce que l'on estime être « le meilleur ». L'absolutisme qui sous-tend cette démarche a été mis en question pour des raisons théoriques, historiques et culturelles. Ainsi, T. Eagleton (1983, p.11) souligne l'importance de concevoir les canons, ou l'incontestable « grande tradition », comme un « *construct* ». Il estime qu'il n'existe pas de valeur littéraire absolue ou de tradition intrinsèquement valable, c'est-à-dire une tradition qui possède une valeur indépendamment de ce que l'on a pu, ou de ce que l'on pourrait dire à son sujet. Les perceptions historiques de la littérature, mises de côté pendant une longue période tandis

que naissait une nouvelle critique, ont attiré l'attention sur la nature contextuelle des jugements. En effet, si l'interprétation d'un texte change d'une génération à l'autre, l'idée d'une liste figée de textes revendiquant une qualité universelle doit être remise en question. Certaines personnes estiment également que dans la conception traditionnelle des canons, l'importance des différences culturelles n'est pas suffisamment reconnue. Ceci n'est guère surprenant, étant donné que les canons avaient été conçus pour préserver les caractéristiques et valeurs nationales.

Selon M. Benton (2000), la mise en cause des canons traditionnels émane essentiellement de deux catégories d'acteurs : d'une part, les théoriciens post-coloniaux, féministes et autres types de théoriciens, qui, dans le cadre d'un programme visant le changement social et culturel, ont remis en question la domination de textes canoniques choisis par des êtres de sexe masculin, blancs et bourgeois. Les arguments en faveur de l'élargissement des canons faisaient donc partie du programme de la réforme sociale. D'autre part, cette mise en cause est également liée aux modernisateurs de curricula, les auteurs s'efforçant de rendre le curriculum plus intéressant aux yeux des jeunes d'aujourd'hui. L'avènement du cinéma et des autres types de médias a remis en question la nature des canons traditionnels, qui étaient exclusivement centrés sur les textes écrits. Les technologies modernes ont permis un nouvel accès aux ressources et à différentes formes de textes. En outre, les enseignants, qui sont directement confrontés au défi d'intéresser les jeunes à la lecture, adoptent souvent une approche plus pragmatique pour le choix des textes et soutiennent qu'une réponse sincère et engagée à une œuvre plus contemporaine vaut mieux que l'incompréhension ou l'indifférence que peuvent susciter les textes canoniques établis. L'on pourrait dire que la conception traditionnelle des canons reposait sur un respect et une acceptation totale, plutôt que sur une approche critique et sceptique, plus caractéristique de la pédagogie contemporaine, que les canons traditionnels réduisent l'autonomie des enseignants et qu'ils sous-estiment leur capacité à choisir des textes adaptés à leurs apprenants. Ces idées sous-entendent qu'il n'est pas possible d'obtenir un enseignement de qualité par l'établissement de règles ; la qualité s'obtiendrait davantage en laissant aux enseignants la liberté de réfléchir et de s'impliquer de façon indépendante et active dans leur travail.

Les arguments relatifs aux canons par rapport au curriculum scolaire ne peuvent pas être entièrement dissociés des questions de pédagogie et de moyens, ni des considérations liées aux buts et objectifs de l'enseignement de la littérature. Si ce dernier présente des liens avec la construction de l'identité, l'apprentissage des langues, la compréhension de la culture, l'acquisition de valeurs, et même avec l'acceptation du passé, alors le choix des textes constitue un facteur (voire l'unique facteur) pertinent pour déterminer la nature de l'apprentissage impliqué. (Pour plus de détails sur les objectifs de l'enseignement de la littérature, voir le document intitulé *Texte, littérature et « Bildung » - perspectives comparées - Partie I*) Dans le curriculum scolaire contemporain, la littérature a davantage tendance à être considérée comme une composante à part entière de la « langue comme discipline », les textes littéraires servant de support pour l'acquisition de compétences de communication, de connaissances sur la langue, ainsi que ce que l'on a traditionnellement considéré comme des compétences purement « littéraires » (telles que les capacités à analyser les éléments formels des textes, les discussions sur les thèmes et les personnages, etc.) Toutes ces perspectives influent sur le choix des textes qui seront étudiés.

La plupart des arguments en faveur des canons sont apparus essentiellement en réponse aux défis qui se sont posés dans les quelque quarante dernières années ; auparavant, l'existence de canons semblait simplement aller de soi. Aussi, ces arguments ne consistent-ils pas en une simple réaffirmation de points de vue naïfs et fondamentalistes ; ils ont évolué et reposent sur une perception plus élaborée des théories littéraires qui ont éclairé les critiques. Ainsi, H. Bloom (1995) a réaffirmé l'importance de l'esthétique dans la réponse à la littérature et critiqué les différentes approches politisées de la théorie littéraire, qu'il a appelées « l'École du mécontentement ». La conception traditionnelle

des canons était fondée sur l'autorité, comme en atteste la signification historique du terme. Toutefois, d'après une théorie alternative qui repose sur une forme de consensus, les canons ne sont pas nécessairement figés et imperméables aux critiques et aux changements ; ils peuvent constituer un outil précieux pour le partage de perceptions et de valeurs au sein d'une communauté de pratique. Dans ce type d'arguments, les canons ne sont pas définis de manière autoritaire et traditionnelle, c'est-à-dire comme quelque chose de figé, car leur nature contextuelle, et donc dynamique, est reconnue. Leurs objectifs peuvent être associés à l'idée de la préservation de la « mémoire culturelle » ; ils constituent un point de convergence pour l'identité collective et les valeurs communes.

Il faudrait également reconnaître que les canons *de facto* constituent peut-être un meilleur atout que les canons officiels pour préserver les approches et choix traditionnels. C'est notamment ce qu'a fait la Roumanie - mais aussi d'autres pays - , dont le curriculum officiel cherche à encourager une certaine souplesse pour le choix des textes, ainsi qu'une approche plus active dans les salles de classe. Mais l'intégration d'idées contemporaines à l'enseignement de la littérature reposant sur la théorie de la réception n'a pas toujours été suivie d'effets dans les salles de classes, certaines d'entre elles restant attachées aux pratiques établies.

Pour ce qui est de l'éducation formelle, il est peut-être plus judicieux de ne pas laisser aux seuls enseignants le choix des lectures pertinentes pour les jeunes; celui-ci devrait être soumis à une forme d'influence. Au lieu de reposer sur des règles arbitraires imposées, la définition du curriculum pourrait être davantage guidée par l'idée de « droits », plus précisément par l'idée que les apprenants devraient avoir le droit à certains contenus ou expériences spécifiques. Ceci permettrait alors de concevoir la spécification des canons d'une manière différente. Bien entendu, la définition des critères permettant d'affirmer qu'un programme national reflète ou non un consensus donne lieu à des difficultés d'ordre pratique, mais ceci ne remet pas forcément en question le principe selon lequel les canons doivent être reliés à des idées démocratiques, et non autoritaires.

La notion de droits peut être reliée à des idées relatives au « capital culturel » et à l'idée que tous les apprenants ont le droit d'être exposés à des « textes clés » dans la société, dans le cadre d'un programme visant l'inclusion sociale. Les canons avaient tendance, par essence, à être très traditionnels. Toutefois, la notion de « qualité » n'est pas réservée aux textes du passé, de même que la notion de « conscience culturelle » ne se rapporte pas seulement aux conceptions historiques du patrimoine culturel. C'est en partie grâce à la lecture d'auteurs et de textes contemporains que l'on comprend les idées contemporaines ; aussi l'acquisition d'une plus grande conscience et compréhension culturelle peut-elle être encouragée par la lecture et la comparaison de textes appartenant à des cultures différentes. J. Guillory (1993) s'est appuyé sur le concept de « capital culturel » pour donner une nouvelle dimension au débat sur les canons, soutenant que ce dernier avait été mal compris. Aux Etats-Unis, notamment dans les années 1990, le débat était dominé par des arguments en faveur de la représentation de la diversité des groupes sociaux ; il était plus question de réformer les canons que de les abolir. J. Guillory affirme qu'il faut concevoir la formation de canons comme la distribution du capital culturel dans les établissements scolaires. Ainsi, dans une culture d'« accès universel », les textes canoniques ne seraient pas considérés comme des « monuments sans vie » ou comme des « marqueurs sociaux » (p.340). L'auteur défend donc l'idée d'un accès universel.

L'influence de la théorie

Nous avons déjà abordé, dans le présent document, certaines des considérations théoriques qui sous-tendent les débats sur les canons. Elles reposent sur la théorie littéraire, ainsi que sur la théorie culturelle et esthétique, plus large, et sont liées à des questions telles que les différentes définitions de la littérature, les différentes conceptions de ce qu'implique la lecture, et la formation de jugements sur la littérature.

L'une des critiques à l'encontre de la notion traditionnelle des canons est née de certaines idées controversées sur la nature même de la littérature, qui posaient la question de savoir s'il était possible de définir cette dernière comme une catégorie à part entière et stable. Des théories qui se sont développées à partir des années 1960 ont commencé à remettre en question des principes bien établis sur la littérature, y compris l'idée que l'auteur était à l'origine de la signification d'un texte, la possibilité de l'interprétation objective, la validité de la recherche empirique historique et l'autorité des canons littéraires (Lodge, 1988, xi). Le premier chapitre de l'œuvre novatrice de T. Eagleton intitulée *Literary Theory and Introduction* (1983) était consacré au problème de la définition de la littérature. Ainsi, la frontière entre ce qui est considéré comme de la littérature et ce qui ne l'est pas n'est pas toujours très nette. En effet, certains textes, essais, sermons ou lettres philosophiques sont souvent considérés comme des œuvres littéraires. Par ailleurs, la littérature ne peut pas non plus être définie par le concept de « fiction », dont elle n'est pas synonyme (la poésie n'est pas toujours une fiction) parce qu'il recouvre d'autres formes de récit, y compris les films. D'après certains auteurs (Aston et Savona, 1991), selon l'approche utilisée, le théâtre peut être étudié en tant que littérature, processus ou performance théâtral(e). Ainsi, tous les types de textes peuvent être écrits dans un style littéraire sans être nécessairement littéraires en eux-mêmes.

Certains théoriciens contemporains définissent la littérature non pas en fonction de caractéristiques intrinsèques, essentielles, mais en fonction de l'objectif dans lequel un texte particulier est lu (est-ce pour des raisons purement fonctionnelles, pour les informations qu'il contient, ou pour la dimension esthétique de la réponse à ce texte ?). L'argument contraire consiste à dire qu'un texte reconnu comme littéraire peut être lu dans un objectif purement fonctionnel. Étant donné que les frontières de la littérature sont floues, on pourrait affirmer que la question essentielle à se poser pour l'établissement du curriculum n'est pas tant de savoir s'il faut spécifier des textes ou des auteurs en fonction de certains canons littéraires, mais plutôt s'il faut spécifier divers *types de lectures*, y compris des textes fiction et des textes basés sur la réalité.

Il a été affirmé que les canons traditionnels reposaient dans une large mesure sur la notion de qualité et qu'ils avaient pour objectif de préserver ce que l'on considérait comme « le meilleur ». Bon nombre de penseurs contemporains ont contesté cette façon aussi simpliste de porter des jugements absolus. Cependant, une approche relativiste dans laquelle les jugements sur la qualité seraient considérés comme une question exclusivement personnelle ne serait d'aucune utilité pour la conception d'un curriculum. On pourrait alors affirmer qu'il incombe aux établissements scolaires de faire découvrir aux jeunes une partie des écrits considérés comme particulièrement importants. La solution à ce problème réside dans l'idée de consensus, qui est contraire à la conception traditionnellement autoritaire des canons et qui permet de mettre en place ce que l'on pourrait appeler des « canons démocratiques ».

Dans la conception traditionnelle des canons, il existait une tendance implicite à considérer chaque texte séparément, ou par rapport à l'œuvre d'un auteur ou à un contexte historique, mais rarement par rapport aux autres textes. La notion d'« intertextualité », qui est une nouvelle composante de la théorie littéraire apparue dans les années 1960, fait référence aux divers liens qu'un texte donné peut avoir avec d'autres textes. Ceux-ci ont trait à des notions plus connues, telles que la parodie et l'allusion, mais ils ont aussi une signification plus profonde, car ils reviennent à reconnaître qu'un texte littéraire n'est pas simplement l'œuvre d'un unique auteur et qu'il tire son sens de ses liens avec les autres textes. De même, la lecture est éclairée à la fois par les autres textes que le lecteur a lus et par le bagage culturel personnel de ce dernier. Le fait de remettre en question la façon traditionnelle de considérer chaque texte de façon isolée a également des implications pour la conception des canons : les textes modernes devraient être choisis en partie parce qu'ils permettent d'accéder à la littérature plus classique.

La conception traditionnelle des canons repose sur certains éléments d'une « nouvelle approche critique » de la littérature qui met en avant le fait que le sens d'un texte est inscrit dans ses caractéristiques formelles et qui exclut délibérément les intentions de l'auteur et le contexte historique ou culturel. Les théories basées sur la réponse du lecteur, qui ont eu plus d'influence sur la pratique pédagogique au cours des dernières années, mettent davantage l'accent sur le rôle du lecteur pour la création de sens. Cette approche est plus consciente de la variété d'interprétations auxquelles un texte peut donner lieu, et, dans les salles de classes, l'accent est davantage mis sur une conception plus dynamique de la compréhension de la littérature. Ainsi, la capacité des apprenants à répondre de manière créative aux textes et à adhérer aux personnages est davantage valorisée que la connaissance passive de textes sacrés. Ceci vient renforcer l'idée que les discussions sur le contenu du curriculum ne doivent pas être totalement dissociées des questions de processus d'enseignement.

Synthèse et conclusions

Les canons traditionnels sont considérés comme autoritaires, figés et élitistes. Outre le fait de ne pas tenir compte de l'histoire, il leur est notamment reproché :

- d'être imperméables à la nature plurielle des sociétés contemporaines ;
- de sous-estimer l'importance de la pédagogie dans les salles de classe ;
- d'ignorer le défi qui consiste à susciter l'intérêt des jeunes ;
- de symboliser une conception essentialiste de la littérature qui ne tient pas compte de l'importance du contexte ;
- de supposer que les jugements de qualité sont évidents et incontestables ;
- de sous-estimer les jugements professionnels des enseignants.

Cependant, la solution ne consiste pas forcément à abandonner totalement les canons. La seule diversité des définitions de ce concept incite à faire preuve de prudence avant de le rejeter. L'examen des arguments en faveur des canons officiels permet de considérer ces derniers d'une manière relativement différente. Ainsi, ils :

- permettent de ne pas laisser les canons *de facto* se constituer au hasard ;
- protègent les intérêts des apprenants, car le choix du contenu de leurs lectures ne doit pas être arbitraire ;
- assurent à tous les apprenants un certain droit par rapport au curriculum ;
- permettent de tenir compte de l'équilibre, dans le curriculum imposé, entre les œuvres nationales et multiculturelles, classiques et modernes, etc.

Que l'on continue d'employer le terme de « canon » ou que l'on préfère le concept d' « exigences de lecture », il existe des arguments en faveur de l'adoption de paramètres spécifiés pour définir le type de lectures jugées souhaitables dans le curriculum obligatoire. L'un des avantages du terme de « canon » est qu'il relie les décisions en matière de pédagogie à des débats plus larges sur les canons dans la société et dans l'enseignement supérieur. Toutefois, il faudrait le dissocier des notions d'autorité et de droit qui découlent de son étymologie. Par ailleurs, il est plus facile d'exprimer l'idée de « canons démocratiques » que de la réaliser dans la pratique, mais ce concept symbolise le consensus et la négociation, qui supposent une idée plus dynamique de ce qui est en jeu. Dans cet esprit, les concepteurs de curricula favorables aux canons pourraient se pencher sur des questions telles que celles qui suivent :

- Les canons spécifiés sont-ils suffisamment souples pour laisser une certaine liberté de choix aux enseignants et aux apprenants ?

- Existe-t-il des mécanismes permettant d'évaluer régulièrement le curriculum littéraire ?
- Les enseignants participent-ils aux discussions sur les choix pertinents de textes et d'auteurs ?
- L'équilibre entre les textes nationaux et les textes appartenant à d'autres cultures est-il suffisant ?
- Le curriculum spécifié tient-il suffisamment compte du processus et du contenu ?
- Le curriculum prend-il en compte la nécessité d'éveiller l'intérêt des apprenants pour des lectures plus larges ?
- La définition du terme « texte » est-elle suffisamment large pour représenter entièrement la culture contemporaine ?

Références

Altieri, C. (1990) *Canons and Consequences: Reflections on the Ethical Force of imaginative Ideals*. Illinois, Northwestern University Press.

Aston and Savona (1991) *Theatre as Sign-System*. Londres, Routledge.

Bloom, H. (1995) *The Western Canon*. Londres, Macmillan.

Eagleton, T. (1983) *Literary Theory an Introduction*. London: Basil Blackwell.

Guillory, J. (1993) *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago, The University of Chicago Press.

Kennedy, G. (2001) *The Origin of the Concept of a Canon and Its Application to the Greek and Latin Classics* in Gorak, J. *Canon vs Culture*. New York, Garland Publishing

Lodge, D. (1988) *Modern Criticism and Theory*. Londres, Longman.

3. Un portfolio dans l'enseignement et l'apprentissage des langues comme matière?

Laila Aase, Nordisk institutt, Norvège

Mike Fleming, University of Durham, Royaume-Uni

Irene Pieper, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allemagne

Florentina Sâmișian, National Council for Curriculum, Roumanie

Introduction

Les tensions et défis généraux liés à l'évaluation ont déjà été définis dans une étude pour la Conférence de 2006 (*Evaluation et contrôle*, disponible sur www.coe.int/lang/fr); ils sont en partie dus aux différentes fonctions de l'évaluation et correspondent, en gros, à la distinction classique entre l'évaluation *de* l'apprentissage et l'évaluation *pour* l'apprentissage. L'évaluation joue un rôle important car elle permet de mesurer les progrès d'un apprenant. Cependant, elle peut également avoir des effets négatifs si elle est conçue et mise en œuvre de manière trop étroite ou restrictive. Les défis que posent les langues comme discipline sont particulièrement difficiles en raison de la complexité des objectifs de ces dernières, qui impliquent différents types de connaissances, de compétences et de conceptions dans différents domaines langagiers, tels que la production orale, la compréhension de l'oral, la production écrite et la compréhension de l'écrit (voir le document intitulé *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la/des langue(s) de scolarisation*). Les tests traditionnels standardisés ont l'avantage d'être simples à faire passer et de présenter un degré raisonnable de fiabilité si l'on respecte des systèmes objectifs de notation. Toutefois, bon nombre d'objectifs importants des langues comme discipline sont plus délicats à évaluer. Ainsi, il est difficile d'apprécier la production orale et la compréhension de l'oral par le biais d'un test à durée limitée, par exemple. De même, l'étendue des compétences en compréhension de l'écrit ne peut être mesurée par de seuls examens. Par ailleurs, il convient de se demander si le fait de soumettre les apprenants à de courts tests, pour seule forme d'évaluation, constitue le meilleur moyen de les motiver. Le recours au contrôle continu ou à l'évaluation à l'aide du portfolio peut être un moyen de les impliquer et de les motiver ; en outre, il permet d'élargir l'approche de l'évaluation. Le présent document a donc pour objectif d'étudier la pertinence de l'évaluation à l'aide du portfolio comme complément ou alternative viable aux examens et tests finaux, notamment dans le domaine de la littérature. L'instrument peut ainsi apporter une nouvelle culture de l'évaluation (Birenbaum et Dochy 1996, Birenbaum 2003) (à laquelle il donne de nouvelles dimensions car il fait apparaître les progrès au fil du temps, implique davantage les apprenants dans le processus d'apprentissage et révèle leurs stratégies d'apprentissage (Davies et Mahieu 2003). Roger Ellmin affirme que le portfolio est une « stratégie d'autonomisation » (Ellmin 2005).

Le portfolio - un instrument d'apprentissage et d'évaluation

Les avantages du travail avec un portfolio sont décrits ci-dessous :

- Le travail avec un portfolio permet de relier les processus d'apprentissage et l'évaluation ;
- Le portfolio peut faciliter la compréhension des processus d'apprentissage et mettre en valeur les meilleures stratégies d'apprentissage ;
- La méthodologie du portfolio demande des approches tournées vers le processus, ainsi qu'une communication entre les apprenants d'une part, et entre les enseignants et les apprenants, d'autre part, par le biais de la médiation ;
- Le portfolio permet de renforcer la motivation grâce à l'interaction sociale entre les apprenants, d'une part, et entre les apprenants et les enseignants, d'autre part ;

- Le portfolio permet de se concentrer sur le développement personnel de l'apprenant, d'encourager ce développement, et donc, de répondre aux besoins de groupes hétérogènes ;
- La méthodologie du portfolio permet d'associer l'apprenant aux décisions relatives au choix de la documentation et du matériel sur lesquels reposera l'évaluation ;
- Le portfolio permet à l'apprenant de mieux savoir à quoi s'attendre et de mieux comprendre les critères d'évaluation.

Toutefois, la fonction d'un portfolio dépend de l'objectif sous-jacent, de la façon dont il est structuré et de celle dont il est utilisé (Yansey et Weiser 1997). Ces trois aspects varient en fonction de la culture de chaque établissement scolaire. Ainsi, l'accent peut être mis sur l'évaluation au sens étroit du terme, c'est-à-dire la détermination d'un niveau de compétence dans l'objectif de donner une note correspondante, ou sur l'évaluation dans l'objectif du progrès et du développement. La plupart du temps, un portfolio est censé remplir ces deux fonctions et constituer à la fois un outil pour la présentation des compétences et pour apprendre à apprendre. En principe, il permet une diversité de finalités pour l'évaluation. En réalité, cette diversité peut être limitée par la structure du portfolio et par l'utilisation qui en est faite.

Il pourrait être utile de disposer de deux types de portfolio : un portfolio de *travail*, et un portfolio de *présentation*. Le premier constituerait un principalement un outil d'apprentissage, d'évaluation des progrès et de suivi des activités en cours. Il se composerait de diverses versions provisoires de travaux en cours, de réponses apportées par les pairs et les enseignants, d'auto-évaluations et de réflexions personnelles de l'apprenant sur ses propres travaux. Le deuxième consisterait quant à lui en une sélection de versions finales de travaux et pourrait servir de matériel pour les évaluations finales. Ce modèle repose ainsi sur la distinction entre le processus et le produit, et donc entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Le portfolio de présentation reflèterait les objectifs assignés aux compétences dans le curriculum ; il contiendrait des exemples de genres, de tâches, de formes de travaux et de compétences pour un niveau spécifique à l'école. En théorie, les projets constituant le deuxième portfolio seraient choisis par l'apprenant lui-même. C'est de cette manière qu'il pourrait avoir davantage de contrôle sur la base de l'évaluation.

C'est pour la *production écrite* qu'un portfolio semble être le plus utilisé dans les cours de langue comme discipline, qui se déroulent souvent dans le contexte des TIC, ce qui permet aux apprenants de retrouver facilement leurs textes, de les réviser et de rassembler différentes versions provisoires. Dans ce portfolio, ils peuvent également inclure les réponses apportées par leurs enseignants ou par des pairs, leurs réflexions personnelles et leurs auto-évaluations tout au long des processus. Rien n'empêche toutefois d'élaborer un portfolio pour les compétences orales, la compréhension de l'écrit et la production et la compréhension de formes textuelles multimodales. Les compétences en compréhension de l'écrit peuvent être démontrées par le biais de journaux de lecture, de réflexions sur les aspects d'un ouvrage, etc. Les photographies et les illustrations sonores peuvent être présentées sous forme électronique ainsi que sur des DVD audio ou vidéo. Toutefois, la production écrite continuera de jouer un rôle important dans la méthodologie du portfolio, qu'on le veuille ou non. En effet, elle a un impact particulier sur l'apprentissage car elle permet d'exprimer explicitement les connaissances par la langue, d'améliorer ces connaissances par le biais de la rédaction (rédaction épistémique) et de mener ultérieurement une réflexion sur le sujet par la lecture. D'un autre côté, en mettant encore davantage l'accent sur la production écrite, cette approche risque de favoriser les apprenants qui possèdent déjà de bonnes compétences dans ce domaine. Il faudrait donc que le portfolio propose des activités permettant d'améliorer les compétences en production écrite.

L'auto-évaluation et la métacognition ont été considérées comme les plus grands bénéfices pédagogiques du portfolio. En effet, le fait de se pencher sur les travaux qu'ils ont effectués dans le cadre d'un processus sur une période donnée aide les apprenants à percevoir des changements. Et en considérant les travaux d'autres apprenants, ils élargissent leur répertoire d'approches des tâches. Par ailleurs, le fait de devoir répondre à certains de leurs pairs les oblige à émettre des hypothèses sur les manières dont on peut progresser et sur les critères de réussite les plus importants. Pour acquérir plus d'une stratégie de production écrite et de compréhension de l'écrit, il est nécessaire que les apprenants soient confrontés à différents exemples ou modèles. L'interaction sociale qui s'opère dans le cadre du travail avec le portfolio semble avoir eu un impact positif sur l'apprentissage dans de nombreuses salles de classe.

Il n'est pas évident, pour les apprenants, de s'auto-évaluer et d'apporter des réponses constructives à leurs pairs. Ces tâches demandent des compétences qu'ils doivent acquérir et développer. D'après de nombreux rapports, cet apprentissage constituerait l'élément fondamental dans la mise en œuvre du portfolio. Les enseignants soulignent en effet que sans un travail systématique s'accompagnant d'exemples et de critères pour les évaluations et les réponses, les apprenants étaient incapables d'identifier les points forts et les points faibles de leurs propres travaux. Et s'ils ne savent pas distinguer un bon texte d'un mauvais texte, ils choisiront les documents à inclure dans le portfolio de présentation de manière arbitraire, et l'exercice perdra donc son utilité. En d'autres termes, l'auto-évaluation est une compétence qui doit être acquise par la méthodologie du portfolio.

Portfolio : une méthodologie spécifique ?

Bien entendu, le travail avec un portfolio ne repose pas uniquement sur l'utilisation d'une méthodologie spécifique. Il demande néanmoins une réflexion préalable sur les buts et objectifs des processus et stratégies d'apprentissage dans les langues comme discipline. Il requiert également une réflexion approfondie sur la manière de développer des communautés d'apprentissage au sein d'une salle de classe, ainsi que sur le type d'interactions nécessaires entre les apprenants et entre les apprenants et les enseignants pour progresser et acquérir des connaissances. En résumé, il faut avoir conscience de la « méthodologie portfolio » pour pouvoir utiliser l'instrument lui-même. L'accent peut être mis sur la dimension socioculturelle de l'apprentissage ou sur les processus cognitifs d'apprentissage de chaque individu.

Il est nécessaire que le portfolio soit introduit par un enseignant possédant une très bonne connaissance des possibilités et des limites de l'instrument ; autrement, ce dernier pourrait ne constituer qu'un outil pédagogique de plus. Le rôle de l'enseignant est essentiel car le travail avec le portfolio repose sur la communication entre les apprenants et les enseignants, et plus précisément sur la médiation. Or, la médiation exige différentes qualités. L'enseignant doit en effet être capable de saisir les intentions des élèves, d'identifier les compétences et stratégies qui ressortent de leurs travaux, d'émettre des hypothèses quant à l'orientation de leur développement et de gagner leur confiance. Un portfolio qui ne reposerait pas sur les processus de médiation et d'orientation ne pourrait prétendre être un instrument pédagogique.

Les enseignants qui choisissent de travailler avec un portfolio s'aperçoivent que ce dernier facilite le suivi du développement des apprenants. Il leur permet également de prendre conscience de leurs propres stratégies pour aider les apprenants à apprendre, et de mener une réflexion à ce sujet. Ellen Krogh fait remarquer que le recours fréquent à l'évaluation à l'aide du portfolio a façonné la culture didactique de la classe qu'elle a observée pour son étude car les apprenants sont devenus les co-auteurs et co-producteurs des critères et instruments d'acquisition des connaissances dans les matières (Krogh 2005). Ainsi, la méthodologie du portfolio n'a pas seulement renforcé les objectifs d'apprentissage de la matière ; elle a également entraîné une meilleure compréhension du contenu de la matière.

Le Portfolio européen des langues (PEL), un modèle pour un portfolio des langues comme discipline ?

L'élaboration du Portfolio européen des langues (PEL) doit être considérée comme une grande réussite dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Europe. Aujourd'hui, cet instrument est largement répandu et utilisé. Dans notre réflexion sur un éventuel portfolio pour les langues comme discipline, nous pourrions prendre le PEL comme modèle pour tenter de définir clairement les possibilités et les limites d'un instrument qui permettrait de renforcer les compétences dans ce domaine particulier. L'acquisition des langues étrangères et celui des langues comme discipline ont de nombreuses caractéristiques communes, mais elles diffèrent également sur d'autres points, ce qu'il convient de garder à l'esprit. Ainsi, les compétences avancées qui sont développées dans les langues comme discipline appellent de nouvelles conceptions de la fonction et de la structure d'un portfolio.

Les trois principales finalités de l'utilisation d'un portfolio mentionnées plus haut (l'apprentissage, l'évaluation ou ces deux fonctions à la fois) s'appliquent également aux portfolios pour les langues étrangères. Le PEL semble être utilisé tant pour l'apprentissage que pour l'évaluation. Il est divisé en trois parties : le *passport de langues*, la *biographie langagière* et le *dossier*. Le passeport définit les compétences en fonction d'une grille de niveaux et de descripteurs servant à déterminer les capacités en compréhension de l'écrit et de l'oral, et en production orale et écrite. La biographie permet aux apprenants de se fixer des objectifs d'apprentissage, d'attester des expériences et apprentissages et le dossier se compose d'échantillons de travaux des apprenants. L'un des principaux points forts du PEL est qu'il met fortement l'accent sur l'auto-évaluation et la métacognition. A cet égard, il répond au besoin de faire de l'apprenant un acteur du processus d'apprentissage. Il peut l'aider à comprendre les résultats et progrès attendus, ainsi que les critères de réussite. Tout portfolio pour les langues comme discipline devra obligatoirement mettre ces aspects en valeur.

Le PEL est basé sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Son succès est en partie lié au fait qu'il constitue un outil pratique traitant de questions difficiles. Ainsi, le PEL est principalement un outil pour l'évaluation et l'auto-évaluation de l'*utilisation* des langues et de la *communication* dans les langues, qui s'effectuent à l'aide des descripteurs de capacités de faire. Les connaissances, les compétences et le savoir existentiel sont donc considérés comme de simples conditions préalables pour pouvoir utiliser la langue de manière pratique, c'est-à-dire pas comme une fin en soi. L'utilisation et la communication sont également des questions importantes pour les langues comme discipline ; les apprenants doivent améliorer leurs compétences en expression orale, en lecture, en rédaction et en compréhension au cours de leur scolarité. Toutefois, les langues comme discipline ont bien d'autres objectifs encore. Ceux-ci sont présentés de manière détaillée dans une autre étude préparée pour la Conférence de 2006 (*Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la/des langue(s) de scolarisation*, disponible sur www.coe.int/lang/fr) ; il n'est donc pas nécessaire de les reproduire ici. L'objectif principal du présent document est de souligner le fait que les *connaissances* et les *compétences existentielles* (*Bildung*) font partie des objectifs culturels dans les langues comme discipline et que, par conséquent, elles ne seront pas traitées de la même manière que dans le PEL.

L'élaboration de descripteurs de compétences pour un portfolio est un exercice difficile en soi, mais il l'est encore plus pour un portfolio consacré aux langues comme discipline en raison des différences entre les divers curricula nationaux en ce qui concerne les objectifs assignés aux compétences. Les variations nationales dans la définition des objectifs des langues comme discipline, et donc dans leur contenu, constituent l'un des problèmes. L'accent qui est mis plus ou moins fortement sur les canons et sur les genres littéraires en est un autre. En effet, les descripteurs de compétences seront très différents selon que

L'on aura pour objectif le développement de compétences en production écrite dans un genre précis ou dans une grande variété de genres. La rédaction d'une nouvelle demande certainement des compétences différentes de la rédaction d'un article ou d'un essai littéraire, aussi la gamme des compétences sera-t-elle plus complexe que dans le PEL, dans lequel il n'est pas vraiment fait de distinction entre les types de textes. Dans le PEL, la rédaction de textes bien structurés dans des genres différents correspond au niveau C2, mais il n'est fait aucune différence entre les genres ou les structures. L'élaboration d'un portfolio consacré aux langues comme discipline devrait donc donner lieu à la mise au point de critères permettant d'évaluer la *qualité* dans différents genres et pour différents groupes d'âge, ce qui n'est pas chose aisée.

Ce travail devrait également entraîner la reconsidération de genres spécifiques aux langues comme discipline (tels que l'« *Aufsatzarten* » en allemand) car dans un portfolio pédagogique, les processus de production écrite et de révision devraient être fonctionnels pour l'interaction dans la salle de classe, et pas seulement pour l'évaluation.

L'âge des apprenants posera certainement question lors de l'élaboration d'un portfolio pour les langues comme discipline. Lorsqu'ils entrent à l'école, la plupart des apprenants ont un langage oral fonctionnel dans leur langue maternelle. Si cette dernière correspond à la langue de scolarisation, ils peuvent participer à tout ce qui se passe dans la salle de classe sans rencontrer trop de problèmes de compréhension. Ainsi, les apprenants ont un niveau relativement avancé dans certains domaines linguistiques (en production orale et en compréhension de l'oral) mais ils sont débutants dans d'autres domaines. Souvent, leurs compétences en langues se limitent à la langue de la vie quotidienne ; il faut donc qu'ils développent leurs compétences orales en les orientant vers des concepts précis permettant l'apprentissage de disciplines scolaires et vers des manières esthétiques d'utiliser la langue pour apprécier la littérature. Ce processus se déroule tout au long de la scolarité et englobe l'acquisition de la langue et de la culture simultanément. Néanmoins, au départ, les apprenants ne sont pas tous égaux entre eux, et même si l'école s'efforce d'atteindre l'égalité des chances en discipline d'apprentissage, cet objectif semble difficilement réalisable. Malgré cela, la plupart des curricula comportent des descripteurs de compétences destinés à des groupes d'âge spécifiques à certains niveaux. Le problème se pose au moment de décider normativement d'une compétence particulière et de la placer sur l'échelle des compétences. Nous ne disposons pas de suffisamment de connaissances basées sur la recherche pour prendre des décisions éclairées à ce sujet.

Modèle pour un portfolio consacré aux langues comme discipline

Pour élaborer un portfolio consacré aux langues comme discipline, nous pourrions nous appuyer sur le modèle du PEL, qui couvre l'ensemble des domaines de compétences en langues, ou réduire le champ à un ou deux domaines différents d'objectifs pour la discipline. Le choix du modèle à adopter s'effectuera probablement en fonction des buts et objectifs définis dans les curricula nationaux. L'attestation des compétences en langues pour une utilisation en dehors du cadre scolaire n'est pas nécessaire pour les locuteurs natifs ou les jeunes enfants. Par ailleurs, dans certains pays, l'élaboration de portfolios pour une évaluation sommative de tous les groupes d'âge n'est pas pertinente car seuls les élèves plus âgés sont soumis à des examens. Ainsi, seuls les portfolios utilisés à des fins pédagogiques constitueraient des instruments utiles pour tous les utilisateurs.

L'analyse du PEL mène à identifier quelques problèmes pour l'élaboration d'un portfolio consacré aux langues comme discipline. En revanche, les principes de l'auto-évaluation et de la métacognition sont valables pour tout instrument pédagogique. Certains estimeront peut-être que les niveaux de progression et les descripteurs de capacités de faire sont inadaptés et ressentiront éventuellement le besoin d'adopter une approche plus large pour expliquer comment et pourquoi les apprenants choisissent de faire les choses de telle ou telle façon. En effet, il est plus intéressant d'étudier les stratégies qu'un apprenant utilise et sa compréhension des différentes options qui s'offrent à lui pour l'interprétation et la

production de textes que de décider s'il possède le niveau A, B ou C en compréhension de l'écrit ou en production écrite. L'enseignant doit impliquer les apprenants dans les processus d'apprentissage, et, souvent, la notation et l'évaluation sommative constituent un obstacle. Le principe de la séparation entre le tutorat et la notation semblerait favoriser l'apprentissage.

L'une des solutions pour adapter le PEL aux cours de langues comme discipline consisterait à élaborer un portfolio regroupant la biographie et le dossier. La biographie aide à prendre davantage conscience du processus d'« apprendre à apprendre » et atteste des expériences de l'apprenant en discipline d'utilisation et d'apprentissage des langues. Le PEL permet à l'apprenant de présenter les langues qu'il parle, ce qui peut être important pour renforcer sa motivation et son estime personnelle, mais aussi pour le sensibiliser aux possibilités concrètes de traiter les langues dans l'optique du plurilinguisme. Lorsqu'elle est utilisée convenablement, la biographie offre de nombreuses clés pour améliorer la réflexion sur les fonctions du langage et les processus d'apprentissage.

Le dossier du PEL, quant à lui, pourrait très bien constituer le cœur d'un nouveau modèle de portfolio consacré aux langues comme discipline (une approche comparable renforçant le rôle du dossier dans le PEL est présentée dans l'étude intitulée *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, de Viljo Kohonen et Gerard Westhoff (2000): <http://www.coe.int/lang/fr> (section Documentation).

Il serait envisageable de développer davantage le dossier et de mettre moins l'accent sur le passeport (ou de le restructurer pour l'adapter à un système différent de description des compétences). Au lieu d'un passeport, dont la fonction, par définition, est de déterminer un niveau de compétences, l'on pourrait proposer un autre instrument qui contiendrait certains critères permettant l'évaluation de la compréhension/production de textes dans différents genres littéraires et pour différents groupes d'âge. Ces critères constitueraient des points de repère pour l'auto-évaluation des apprenants, qui sauraient alors ce qu'il faut faire pour réussir. L'enseignant déciderait des pièces à inclure dans le dossier et les utiliserait régulièrement pour guider les apprenants et mettre en place une interaction entre lui-même et les apprenants, d'une part, et entre les apprenants, d'autre part.

Les parties consacrées à l'auto-évaluation dans le portfolio pourraient accueillir des réflexions sur l'utilisation des médias, y compris la littérature dans la vie quotidienne, sur les attitudes envers la lecture et les expériences des différents genres et modes (une sorte de journal des médias). Cela permettrait au portfolio d'aborder les pratiques qui jouent un rôle dans le processus d'apprentissage des langues comme discipline mais qui sortent du contexte institutionnel. Toutefois, si cette idée était adoptée, la vie privée de l'apprenant serait exposée au même titre que sa vie publique dans le portfolio. Aussi faut-il avoir conscience qu'il est fondamental d'établir un climat de confiance entre les enseignants et les apprenants et de définir clairement l'utilisation qui sera faite du portfolio.

Pour élaborer un portfolio consacré aux langues comme discipline, il peut être utile de considérer les idées suivantes :

- la possibilité de créer un portfolio qui comporte des descripteurs de compétences pour différents groupes d'âge mais qui ne définisse pas de niveaux (A, B, C) pour les différents domaines ;
- la création nationale de portfolios adaptés au contenu et aux objectifs définis dans les curricula nationaux et fondés sur des principes européens communs pour la participation, la communication et les processus d'apprentissage des apprenants ;

- la possibilité de créer un portfolio qui soit destiné davantage à l'apprentissage qu'à l'évaluation.

En outre, l'on pourrait envisager de s'intéresser au domaine plus large des langues comme discipline et utiliser le portfolio pour l'apprentissage des langues d'enseignement des autres matières.

Bibliographie :

Aase, Laila (2003): *Mappe - Læringsprosess og vurderingsform, in Karakter - mer enn karakterer*, Oslo: Læringscenteret

Birenbaum, M. (2003): *New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment*. In Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (Eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Birenbaum, M. & Dochy, F. (Eds.) (1996): *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis*. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

Bräuer, Gerd (2002): *Reformen durch Portfolios?*
(www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/didaktik).

Davies, A. & LeMaieu, P. (2003): *Portfolio Assessment*. In Segers, M., Dochy, F., Cascalar, E. (Eds.): *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. 141-169.

Dysthe, Olga (2003): *Teoretiske perspektiv*. In Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Astrakt forlag.

Ellmin, Roger, (2005) *Interview with Roger Ellmin on e-portfolio in a Scandinavian context*, Odense, Denmark, <http://www.knowledgelab.dk>

Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000): *Assessing the Portfolio. Principles for Practice, Theory, and Research*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London, New York: Routledge/Falmer.

Kohonen, Viljo; Westhoff, Gerard (2000): *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*:
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc

Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2003): *Portfolioevaluering*. *Gymnasiepædagogik 40*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Krogh, Ellen, (2007) *En ekstra chance: Portfolioevaluering i dansk*. *Gymnasiepædagogikk*, Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Yansay, Kathleen Blake & Irwin Weiser (eds) (1997): *Situating Portfolios. Four Perspectives*, Utah: Utah State University Press