Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase

Guide pour les enseignant-e-s

TABLE DES MATIÈRES

1 DÉMARRAGE RAPIDE 2

***Vue d'ensemble systématique du matériel* 4**

2 INSTRUCTIONS: EXPLICATIONS ET UTILISATION DU MATÉRIEL 5

2.1 Vue d'ensemble du matériel et de ses fonctions principales 5

2.2 Descripteurs 6

2.2.1 Caractéristiques 6

2.2.2 Classification et codification 7

2.2.3 Fonctions 9

2.3 Options pour la réception et pour la production 10

2.4 Tâches 11

2.5 Formulaires 12

3 CONTEXTE GÉNÉRAL 13

3.1 Mandat et objectifs du projet 13

3.2 Elaboration du matériel 15

3.2.1 Orientation sur les compétences 15

3.2.2 Descripteurs 15

3.2.3 Tâches 22

3.2.4 Formulaires 24

4 BIBLIOGRAPHIE 25

5 TABLE DES MATIÈRES DES FIGURES 27

6 TABLE DES MATIÈRES DU MATÉRIEL (SECTION TÉLÉCHARGEMENTS) 27

6.1 Descripteurs littéraires (banque de descripteurs) 27

6.2 Options pour la réception et pour la production 27

6.3 Vue d'ensemble des tâches 27

6.4 Recueil des tâches 27

6.5 Formulaires 27

© 2017 Schulverlag plus AG

1 Démarrage rapide

Le complément *PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase* comprend un ensemble d'outils et de matériel destiné à favoriser un enseignement de la littérature en langues étrangères au degré secondaire II à la fois moderne et orienté sur les compétences. Il s'agit en particulier de:

- **descriptions d'aptitudes (descripteurs) pour les compétences littéraires,** qui complètent les fameux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) par des descripteurs pour les compétences spécifiques à la littérature.
- listes non exhaustives d'éléments permettant la caractérisation précise des textes littéraires à travailler (dites **options pour la réception**), d'activités pour les apprenant-e-s et de produits du travail en rapport avec la littérature (dites **options pour la production**).
- **tâches** prêtes à l'emploi ou facilement adaptables aux besoins spécifiques en fonction du contexte, conçues **pour l'enseignement de la littérature orienté sur les compétences** avec des références explicites aux descripteurs.
- **formulaires** pour la documentation du travail en rapport avec la littérature dans le cadre du PEL III.

Ce matériel peut être téléchargé en allemand, en français et en italien, voire même pour une part en anglais[1]. Il est principalement destiné aux enseignant-e-s de langues étrangères au gymnase, aux didacticiennes et didacticiens en langues modernes et, pour ce qui concerne en particulier les checklistes des descriptions d'aptitudes et les formulaires, aux apprenant-e-s de ce niveau scolaire. Chaque élément de ce matériel est flexible et adaptable en fonction des besoins individuels. Les réponses à la plupart des questions que les utilisatrices et utilisateurs peuvent se poser sur ce matériel se trouvent dans le guide du *complément PEL III-Littérature*, par exemple:

Questions des utilisatrices et utilisateurs	**Réponses dans le guide**
Comment puis-je me procurer un aperçu rapide du matériel à disposition?	La *Vue d'ensemble du matériel* au chap. 1 offre une vision succincte et systématique du matériel avec liens hypertextes. Le chap. 2.1 en donne une vue d'ensemble plus détaillée et indique quelles en sont les fonctions principales.
Où puis-je trouver les tâches littéraires prêtes à l'emploi?	Dans la section téléchargements (chap. 6, resp. 6.4), où se trouve notamment aussi une vue d'ensemble de toutes les tâches à disposition (chap. 6.3).
Comment dois-je procéder si je veux créer ma propre tâche littéraire orientée sur les compétences?	Le chap. 2.3 donne des indications pour créer ses propres tâches; cf. également le «Tableau analytique des tâches littéraires communicatives» (fig. 5, chap. 3.2.3) utilisé pour développer et évaluer les tâches actuelles.
A quoi exactement me servent les descripteurs littéraires?	Les diverses fonctions des descripteurs sont décrites en détail dans le chap. 2.2.3. Il s'y trouve également p. ex. un passage concernant l'exploitation des descripteurs à des fins pédagogiques.
Pourquoi les descripteurs ont-ils été codifiés, et à quoi cela me sert-il?	Les codes des descripteurs, qui servent notamment de mots-clés pour des recherches dans la banque de descripteurs, sont décrits dans les chap. 2.2.2 et 2.2.3 (cf. également fig. 3 qui explique le schéma complet de codification).
Quel lien y a-t-il entre les descripteurs	Le chap. 3.2.2, al. iii) traite plus en détail les questions liées aux niveaux de compétence dans le

[1] Le projet est soutenu par l'Office fédéral de la culture dans le cadre de l'article 10 de l'Ordonnance sur les langues. Il met par conséquent l'accent sur la promotion des langues nationales.

© 2017 Schulverlag plus AG

littéraires et les descripteurs CECR?	cadre du travail sur les textes littéraires, c.-à-d. les questions liées à l'interaction entre descripteurs littéraires non échelonnés et descripteurs échelonnés CECR, et ce également à l'aide d'exemples concrets. Une passerelle entre les descripteurs littéraires non échelonnés et les descripteurs littéraires échelonnés CECR est fournie par les options pour la réception et pour la production qui sont décrites au chap. 2.3 et peuvent être téléchargées dans la section téléchargements (chap. 6 resp. 6.2).
Comment peut-on appliquer les descripteurs littéraires formulés de manière générale à des situations didactiques concrètes?	La contextualisation des descripteurs littéraires est possible grâce aux *options pour la réception* (critères pour le choix et la caractérisation des textes littéraires), et leur concrétisation grâce aux *options pour la production* (propositions pour encadrer les activités des apprenant-e-s, entre autres en précisant les résultats langagiers attendus). Les options font le lien entre descripteurs littéraires et descripteurs CECR. Ces liens sont représentés graphiquement dans la fig. 4 (chap. 3.2.2, al. iii).
Quels formulaires doivent être utilisés à quel moment?	Les différentes fonctions des formulaires sont décrites en détail dans le chap. 2.5.
Que signifie en fait l'«enseignement de la littérature orienté sur les compétences»?	Des réflexions sur la question de l'orientation sur les compétences dans l'enseignement de la littérature se trouvent dans le chap. 3.2.1 et constituent un volet de l'information de base sur le projet.

© 2017 Schulverlag plus AG

Vue d'ensemble systématique du matériel

La fig. 1 donne une vue d'ensemble systématique du matériel du complément PEL III-Littérature. Ce schéma permet d'accéder directement au matériel en question.

Les champs surlignés en jaune figurent au cœur du complément PEL III-Littérature. Sont à disposition: les descripteurs pour compétences littéraires (D), les tâches qui s'y rapportent et sont prêtes à être utilisées dans l'enseignement littéraire orienté sur les compétences (F) ainsi que les options qui aident l'enseignant-e à choisir des textes littéraires et à les travailler (C et E).

Par ailleurs, le matériel inclut des formulaires (surlignés en bleu) qui complètent le système de questionnaires du PEL existant par des formulaires spécifiques à la littérature (H à M). La numérotation des formulaires reprend la structure existante du PEL III, tandis que le formulaire 2.4 spécifique à la littérature n'a pas été retenu.

Enfin, trois documents accompagnent et complètent le matériel à disposition: le document A propose une vue d'ensemble succincte de tous les éléments du matériel, le document B précise les liens entre eux (et leur création) et s'accompagne de propositions d'utilisation. Le document G donne une vue d'ensemble de toutes les tâches disponibles.

	A. Vue d'ensemble du matériel et de ses fonctions principales; chap. 2.1 du guide	
	B. Matériel individuel, contexte du projet, données littéraires et table des matières du matériel (section téléchargements); chap. 2.2 à 6. du guide	
C. Options pour la réception	D. Descripteurs littéraires (banque de descripteurs)	E. Options pour la production
	F. Recueil des tâches	
	G. Vue d'ensemble des tâches	
H. Formulaire 2.1 Biographie personnelle de lecture et de littérature	K. Formulaire 2.2 Checkliste pour l'autoévaluation	M. Formulaire 3.1 Liste des travaux littéraires dans le dossier
I. Formulaire 2.5 Mes objectifs personnels	L. Formulaire 2.3 Expériences littéraires importantes	

Fig. 1: Vue d'ensemble du matériel du complément PEL III-Littérature

Le guide et la vue d'ensemble des tâches sont aussi disponibles hors connexion.

© 2017 Schulverlag plus AG

2 Instructions: explications et utilisation du matériel

Ces instructions présentent tout d'abord le matériel du complément «PEL III-Littérature» dans son ensemble, puis explicitent chaque élément séparément en précisant et illustrant plus en détail ses utilisations principales et les liens qui existent entre eux.

2.1 Vue d'ensemble du matériel et de ses fonctions principales

Le complément «PEL III-Littérature» comporte quatre catégories de matériel:

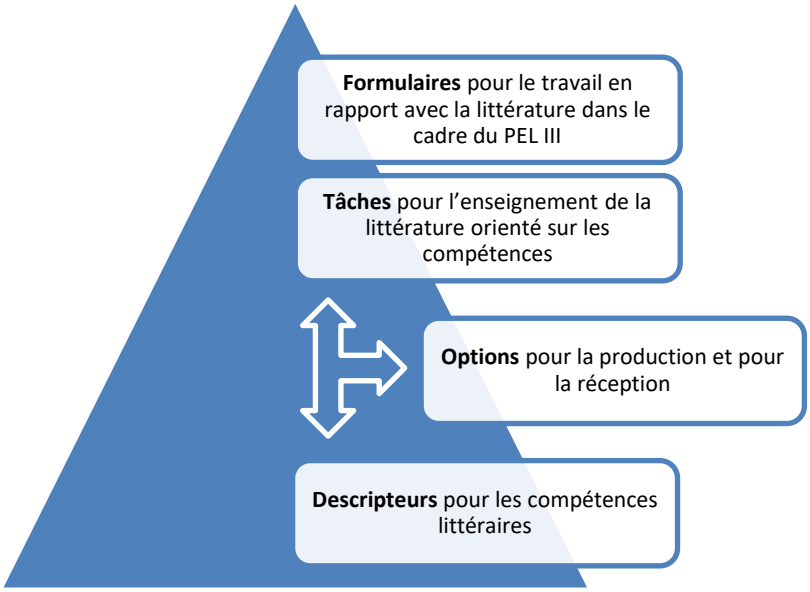

Fig. 2: PEL III-Littérature: quatre catégories de matériel

Le socle du matériel est constitué de **62 descripteurs**. Il s'agit de descriptions des compétences spécifiques à la littérature formulées à la première personne, c'est-à-dire du point de vue de l'apprenant-e. Ces descripteurs ont pour utilités principales:

- de définir ou d'affiner les objectifs pédagogiques,
- d'inciter à élaborer soi-même des tâches pour l'enseignement de la littérature orienté sur les compétences et
- de fournir des critères utiles à l'(auto)évaluation des compétences littéraires.

Contrairement aux fameux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et du Portfolio européen des langues (PEL), les descripteurs ci-dessous sont intentionnellement dissociés des niveaux de compétence linguistique (c.-à.-d. qu'ils ne sont pas échelonnés); il est toutefois possible de les associer aux descripteurs échelonnés du CECR. C'est en cela que les options pour la réception et pour la production font office de passerelle (pour les détails, voir chap. 2.3 et 3.2.2).

Les **options** sont des listes non exhaustives d'éléments permettant la caractérisation précise des textes littéraires à travailler (dites options pour la réception) ou d'activités pour les apprenant-e-s et des produits du travail en rapport avec des textes littéraires (dites options pour la production). Les options ont pour but:

- d'aider l'enseignant-e à choisir des textes littéraires et à les travailler,
- de contextualiser et de concrétiser les descripteurs (formulés en termes généraux) pour les utiliser dans son propre cours,
- de mieux évaluer les exigences linguistiques lors du travail sur les textes littéraires en question.

© 2017 Schulverlag plus AG

Plusieurs tâches sont aussi mises à disposition et destinées à améliorer et à exercer les compétences littéraires. Ces tâches:

- sont prêtes à l'emploi ou peuvent facilement être adaptées aux besoins spécifiques des utilisatrices et utilisateurs,
- constituent des exemples d'application des descripteurs dans les dispositifs didactiques et
- apportent, conjointement avec les descripteurs, des idées pour la planification, la réalisation et l'évaluation de ses propres tâches et projets littéraires.

Enfin, la palette de matériel inclut **cinq formulaires** qui complètent le système de questionnaires du PEL III existant par des documents spécifiques à la littérature. Les nouveaux formulaires suscitent une réflexion conclusive sur les processus d'apprentissage en lien avec les textes littéraires et proposent notamment une structure pour (la poursuite de) la rédaction de sa biographie de lecture. L'utilisation des formulaires est particulièrement indiquée après avoir travaillé sur des tâches littéraires ou à la fin d'un cycle d'apprentissage, p. ex. d'une année scolaire.

2.2 Descripteurs

Un ensemble de 62 descripteurs littéraires a été élaboré au cours de ce projet. Leurs caractéristiques, classification et fonctions sont spécifiées dans les trois exemples ci-dessous (entre parenthèses, la numérotation et la codification des descripteurs selon la banque de descripteurs, cf. D):

a) *Je peux repérer dans un texte littéraire les éléments linguistiques qui font sa spécificité esthétique.* (Lit2; TEXTE-LANGUE; IDENTIFIER)
b) *Je peux comprendre les relations entre les différents personnages dans un texte littéraire.* (Lit9; TEXTE-CONTENU; COMPARER)
c) *Je peux dégager les questions soulevées dans un texte littéraire (p. ex. la culpabilité) et les mettre en relation avec mes propres valeurs.* (Lit14; TEXTE-CONTENU; FAIRE DES HYPOTHÈSES; ATTITUDES)

2.2.1 Caractéristiques

Les descripteurs littéraires possèdent jusqu'à huit caractéristiques (i. à viii.). Les descripteurs:

i. décrivent les compétences spécifiques à la littérature, ou les compétences-clés en littérature;
ii. ne se restreignent pas à une théorie littéraire comme p. ex. l'herméneutique ou les approches (post-)structuralistes;
iii. entendent la littérature au sens large et englobent notamment aussi les adaptations cinématographiques et les textes sur la littérature;
iv. sont formulés en termes généraux afin de garantir un vaste champ d'application;
v. sont faciles à contextualiser par le biais d'«options pour la réception» (liste non exhaustive d'éléments se rapportant au texte destinés à la caractérisation du texte littéraire à traiter);
vi. sont faciles à concrétiser par le biais d'«options pour la production» (liste non exhaustive d'activités pour les apprenant-e-s et de produits du travail sur le texte littéraire en question);
vii. ne sont pas échelonnés, mais peuvent être associés aux descripteurs échelonnés du CECR (les options pour la production et la réception peuvent dans ce cas servir de passerelle);
viii. peuvent être rattachés à des projets internationaux comme le CARAP/FREPA[2] (par le biais de la classification ou de la codification des descripteurs, cf. chap. 2.2.2 ci-dessous).

La caractéristique i. fait doublement référence à la vocation des descripteurs littéraires: d'une part, il s'agit de descriptions d'une *sélection* de compétences littéraires; d'autre part, l'équipe chargée du projet et du développement est arrivée à un large consensus sur la compréhensibilité et l'importance pratique de ces descripteurs. Sur le plan de la méthode de recherche, ceci peut être considéré comme une étape de validation (communicative) qualitative (cf. chap. 3.2.2 ci-dessous pour le travail de développement en détail).

[2] Le Cadre de référence pour les approches plurielles est un projet du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz, cf. www.carap.ecml.at (vérifié le 20.5.2016).

© 2017 Schulverlag plus AG

Les caractéristiques ii. à iv. sont destinées en premier lieu à assurer un champ d'application des descripteurs varié et vaste.

Les caractéristiques v. à vii. sont illustrées par l'exemple a) suivant:

Le descripteur Lit2 *Je peux repérer dans un texte littéraire les éléments linguistiques qui font sa spécificité esthétique* comporte, comme la plupart des descripteurs de cette banque, le terme formulé de manière neutre «texte littéraire». Sur le plan des inputs, ceci permet de garder ouvertes les options quant au type de texte dont il s'agit (caractéristique iv.). L'enseignant-e peut décider de remplacer le terme neutre «texte littéraire» par un terme spécifique – ce qui permet de traiter les particularités esthétiques au moyen d'une grande variété de textes littéraires, comme p. ex. une nouvelle, un roman, une pièce de théâtre ou un film et, comme indiqué dans le descripteur, de les «repérer». Les options pour la réception (réunies sous C) apportent à l'enseignant-e une aide dans la sélection des textes littéraires grâce aux genres et types de texte littéraires, époques et périodes, ainsi que différents degré de complexité (contextualisation du terme neutre, caractéristique v.) qui y sont répertoriés. Cela se passe d'une manière analogue pour les outputs: le descripteur Lit2 n'indique que la notion de «repérer». *Comment* les éléments linguistiques qui font la spécificité esthétique du texte doivent-ils être repérés, et *sous quelle forme* les éléments repérés par les apprenant-e-s doivent-ils être exprimés sont des aspects qui résultent entièrement ou partiellement du choix d'une méthode didactique laissé à l'enseignant-e. Ce choix est facilité par les options pour la production (réunies sous D) qui s'entendent comme un ensemble de processus de travail (p. ex. reconnaître en mettant des croix dans une liste, relever des passages de texte, ou décrire en résumant) et de produits du travail (p. ex. représentation graphique, ajout de texte ou transformation d'un (type de) texte) (caractéristique vi.).

2.2.2 Classification et codification

Les descripteurs sont classés et codifiés en fonction de trois facteurs: le *rapport au texte*, les *activités cognitives* ainsi que les *connaissances et attitudes*. Ces facteurs s'appuient sur une interaction entre les lectrices ou lecteurs et le texte. Le premier facteur, *rapport au texte*, tient compte du fait que les descripteurs attirent en général l'attention sur différents aspects du texte littéraire, p. ex. sur le registre linguistique ou la structure du texte. Le second facteur, *activités cognitives*, met l'accent sur les procédures de compréhension et de traitement appliquées par les lectrices et lecteurs au cours de leur étude du texte littéraire. Le troisième facteur, *connaissances et attitudes*, cible les différents domaines du savoir utilisé, lui-même susceptible d'évoluer lors du travail sur le texte.

Outre la classification selon ces facteurs, chaque descripteur est encore codifié selon des catégories dites fines afin de mieux souligner la spécificité de la description de compétences. En ce qui concerne les activités cognitives par exemple, alors qu'*un* descripteur met l'accent sur le repérage des caractéristiques linguistiques (code IDENTIFIER), *un autre* descripteur insiste sur la définition des attentes (code FAIRE DES HYPOTHÈSES). Il y a douze sous-catégories en tout. La fig. 3 présente le schéma de classification complet:

© 2017 Schulverlag plus AG

Rapport au texte: *Le descripteur se rapporte-t-il à un texte spécifique et à son «monde intérieur» (rapports immanents au texte, 1 à 4) ou à la relation de ce texte avec d'autres textes (renvoi à des liens transcendants au-delà du texte, 5)?*	1) **TEXTE**, non spécifié 2) **TEXTE-LANGUE:** langue (style, registre, ...) 3) **TEXTE-CONTENU:** contenu (intrigue, personnages, thème, ...) 4) **TEXTE-STRUCTURE:** structure (structures temporelle, spatiale, du contenu, fonctions du texte et construction macrofonctionnelle/ genres littéraires, niveaux et postures narratifs, ...) 5) **TEXTE-TEXTE:** texte – autres textes (littéraires)
Activités cognitives: *A quels processus de compréhension et de traitement le descripteur fait-il appel (6 à 9)?*	6) **IDENTIFIER**: repérer, localiser; constater, reconnaître, ... 7) **COMPARER**: subdiviser et classer, comparer, associer, ... 8) **FAIRE DES HYPOTHÈSES:** définir des attentes, faire (et tester) des hypothèses; réfléchir, comprendre en profondeur, ... 9) **UTILISER DES STRATÉGIES:** utiliser des stratégies et des outils i) stratégies de compréhension (p. ex. adapter des techniques de lecture comme la lecture par repérage ou par survol) ii) stratégies mnémotechniques (p. ex. relever des passages, prendre des notes) iii) outils (p. ex. utilisation de dictionnaires ou de littérature secondaire)
Connaissances et attitudes: *à quel savoir (10 et 11) le descripteur s'adresse-t-il en priorité, ou quel est le savoir qui participe majoritairement du processus de compréhension et de traitement? Les attitudes et/ou postures (12) de la lectrice ou du lecteur sont-elles prises en compte?*	10) **SAVOIR LITTÉRAIRE:** savoir littéraire comme p. ex. connaissance des genres, époques et traditions littéraires 11) **SAVOIR CONTEXTUEL**: connaissances des contextes culturels, historiques, politiques, ... 12) **ATTITUDES** (des lectrices et lecteurs): attitudes et postures; sentiments

Fig. 3: **Schéma de classification des descripteurs littéraires**: les descripteurs sont classés en fonction de trois facteurs (à gauche) et de douze sous-catégories dites fines (à droite); chaque catégorie fine est définie par un code (en majuscules) qui sert de mot-clé pour la catégorie en question et pour les recherches.

© 2017 Schulverlag plus AG

2.2.3 Fonctions

La classification des descripteurs selon la fig. 3 permet une utilisation orientée sur les besoins, à la fois flexible et différenciée, de la banque de descripteurs: les codes servent de mots-clés pour les recherches de descripteurs, individuellement ou en combinaison les uns avec les autres. Ceci permet d'associer soi-même les descripteurs de façon à mettre l'accent sur un thème en particulier, en fonction du contexte et de l'objectif poursuivi. On peut souhaiter p. ex. axer le travail sur certains éléments et créer les combinaisons de descripteurs correspondants:

- la réflexion sur les textes littéraires sur le plan linguistique et/ou du contenu (choix des descripteurs en fonction du *rapport au texte*, codes TEXTE-LANGUE et TEXTE-CONTENU);
- les activités/travaux de comparaison avec des textes mis en parallèle, ou la pratique de stratégies (choix des descripteurs en fonction des *activités cognitives*, codes COMPARER et UTILISER DES STRATÉGIES);
- le traitement de la connaissance des genres littéraires ou le travail sur les attitudes et postures (choix des descripteurs en fonction de la connaissance, codes SAVOIR LITTÉRAIRE et ATTITUDES).

Globalement, en les axant sur les éléments souhaités, les combinaisons de descripteurs de ce type peuvent avoir pour fonction:

- d'illustrer ou de formuler des objectifs pédagogiques;
- de sélectionner des exemples de tâche appropriés dans le recueil des tâches;
- de créer soi-même des tâches.

Enfin, les descripteurs combinés selon leurs codes permettent également d'évaluer les compétences littéraires, et en particulier de s'autoévaluer dans la mesure où cette autoévaluation a fait l'objet d'une phase préliminaire au cours de laquelle les apprenant-e-s se sont familiarisés avec les descripteurs. La formulation simple «Je peux» ne suffit pas, bien entendu.

En ce qui concerne le volet des objectifs pédagogiques, les descripteurs – individuellement ou en combinaison – invitent les enseignant-e-s à ne pas se limiter à les utiliser chacun dans sa classe mais aussi à s'en servir pour engager le dialogue lors de commissions d'enseignant-e-s du gymnase portant sur les objectifs pédagogiques en littérature, ce précisément pour créer une passerelle entre les langues (étrangères). Les descripteurs littéraires du complément «PEL III» ne sont pas contraignants en soi, mais ils encouragent à adopter une attitude transparente et communicative à l'égard des objectifs importants de l'enseignement de la littérature dans les écoles, et même idéalement entre les établissements. Une partie de la banque de descripteurs peut être définie comme objectif pédagogique commun – mais aussi servir de base de formulation pour ses propres objectifs pédagogiques. La codification individuelle des descripteurs poursuit ce but: les descripteurs sont désignés de façon à permettre une sélection rapide en fonction des intérêts et des besoins (p. ex. combinaisons de descripteurs sur le thèmes de la «langue», la «connaissance des genres» ou les «attitudes et postures»).

© 2017 Schulverlag plus AG

2.3 Options pour la réception et pour la production

Les descripteurs littéraires du complément «PEL III-Littérature» sont formulés en termes généraux afin d'assurer un champ d'application varié. C'est pour cette raison qu'ils ne spécifient pas un type de texte littéraire en particulier (cf. 2.2.1). En revanche, le traitement langagier littéraire se fait toujours sur la base de textes concrets. Le choix d'un certain type de texte littéraire spécifique au contexte et son insertion dans les descripteurs pour compétences-clés littéraires sont du ressort de l'enseignant-e. Le matériel du présent complément apporte à l'enseignant-e un soutien lors de ce processus de sélection et de contextualisation grâce aux dites options pour la réception. Les options pour la production ont elles aussi une fonction de soutien, car les descripteurs sont formulés d'une manière générale pour chaque processus et chaque produit de compréhension visé, c.-à-d. qu'ils doivent être *concrétisés* pour pouvoir être appliqués dans un cours en particulier. A cet égard, les options pour la production offrent une série de propositions.

Les **options pour la réception** (C, section téléchargements) sont une liste non exhaustive comportant trois catégories d'angles d'approche pour le choix de textes littéraires: les énumérations des *genres et types de texte* et des *époques et périodes* donnent des idées pour contextualiser les descripteurs (individuellement ou en combinaison). Le troisième groupe d'options, *différents degrés de complexité des textes*, donne les premières indications quant au niveau d'exigence linguistique du texte littéraires choisi (pour une évaluation plus précise des exigences linguistiques, il faudrait prendre en compte les descripteurs du CECR, cf. chap. 3.2.2).

La compréhension littéraire s'accomplit tout au long de processus linguistico-cognitifs auxquels il n'est pas possible d'accéder directement. Ces processus et leurs résultats ne peuvent être observés qu'au travers d'activités de production langagière interactives. Ni les processus ni les activités, resp. les résultats langagiers, ne sont définis dans les descripteurs et doivent donc être concrétisés ou encadrés par des tâches et par des instructions de travail. Les **options pour la production** (E, section téléchargements) proposent à l'enseignant-e des solutions pour encadrer les élèves de manière différenciée en fonctions des deux paramètres, les «objectifs et processus cognitifs» et le «produit cognitif». Des réponses potentielles sont proposées aux questions sur le type de compréhension visée («objectif et processus cognitifs») et de produit langagier demandé aux élèves («produit cognitif»): s'agit-il d'élaborer une première compréhension ou plutôt une compréhension plus approfondie, et au moyen de quels actions langagières la compréhension doit-elle être démontrée (p. ex. partager ses premières impressions de lecture par oral, relever des éléments en fonction des recherches demandées ou élaborer des liens au moyen d'un graphique)? Quel est le type de produit langagier demandé (p. ex. fiche signalétique, interview, jeu de rôle)?

Ainsi, tout comme les options pour la réception, les options pour la production délimitent elles aussi un cadre approximatif fixant les exigences linguistiques attendues des élèves dans leur travail sur le texte littéraire. Cependant, comme c'est le cas pour le niveau d'exigences linguistiques du texte choisi, le niveau d'exigences de la production et de l'interaction langagières des apprenant-e-s ne peut être évalué avec plus de précision qu'à l'aide des descripteurs échelonnés CECR (cf. chap. 3.2.2).

© 2017 Schulverlag plus AG

2.4 Tâches

Les tâches sont le pilier principal de tout enseignement orienté sur les compétences, y compris littéraire. Le complément «PEL III-Littérature» propose plusieurs tâches à titre d'exemples (vue d'ensemble sous G, présentées individuellement sous F). Ces tâches peuvent être utilisées telles quelles ou être légèrement adaptées au contexte, ou encore servir à créer ses propres tâches orientées sur les compétences à l'aide d'une combinaison de descripteurs. Elles sont en premier lieu conçues comme des tâches didactiques, mais peuvent aussi servir de tâches d'examen puisqu'il ne devrait pas exister d'antagonisme entre ces deux types de tâches. Au contraire, une des forces des descripteurs est justement leur potentiel fédérateur du fait qu'ils apportent une cohérence aux questions d'apprentissage *et* d'examen. Les descriptions de compétences sont une base appropriée pour l'élaboration des tâches d'apprentissage *et* d'examen.

Lorsque l'on crée soi-même des tâches, il s'agit avant tout de sélectionner un ou plusieurs descripteurs (ce que la codification peut faciliter; cf. chap. 2.2.2 et fig. 3). Ensuite, on définit un texte littéraire qui permet de travailler les compétences décrites dans le descripteur (contextualisation du descripteur formulé en termes généraux). Enfin, les consignes et instructions sont distribuées et les résultats attendus spécifiés (concrétisation des descripteurs). Des référentiels sont proposées par les *options pour la réception* dans le premier volet, et par les *options pour la production* dans le second (cf. chap. 2.3; les options sont présentées sous C et E). Ces options apportent aussi une aide – avec les descripteurs échelonnés proches de la littérature du CECR – pour évaluer le niveau de compétence linguistique nécessaire à la réalisation des tâches (cf. chap. 3.2.2). Les tâches que l'on crée soi-même peuvent aussi être construites en inversant les deux premières étapes, c.-à-d. en partant d'abord d'un texte littéraire spécifique pour ensuite rechercher les descripteurs appropriés. La troisième étape, la formulation de la tâche, reste alors identique.

L'association des descripteurs et des tâches entre eux n'est pas rigide: il est possible d'élaborer différentes tâches sur la base d'un descripteur tout comme une tâche peut s'appuyer sur un seul ou sur plusieurs descripteurs. L'interaction entre les descripteurs et les tâches se révèle donc extrêmement flexible – mais tout de même pas illimitée: il s'agit de transformer certaines compétences spécifiques qui constituent des objectifs pédagogiques en tâches, tout d'abord en tâches pédagogiques, mais si nécessaire aussi en tâches d'examen.

En général, la cohérence entre objectifs pédagogiques et tâches est essentielle. Il est particulièrement utile d'expliciter les compétences cibles et de les légitimer par le biais des tâches. Il faut ainsi reconnaître la valeur du «principe des lacunes» qui se révèle particulièrement pertinent pour l'apprentissage: lorsque l'objectif pédagogique est connu, les apprenant-e-s peuvent prendre conscience de la différence entre celui-ci et leur propre niveau de connaissance. Idéalement, c.-à-d. selon les principes de base de l'apprentissage autonome, cet «équilibrage» se fait déjà avant ou pendant le travail sur le texte, mais au plus tard après. Dans tous les cas, un tel «équilibrage» crée les bases d'une réflexion sur les processus pédagogiques, ce qui est la condition préalable pour leur optimisation autant que pour l'apprentissage autonome ou son approfondissement.

© 2017 Schulverlag plus AG

2.5 Formulaires

Les *formulaires* du complément «PEL III-Littérature» stimulent la réflexion sur les processus pédagogiques: au moyen de tout ou partie de la «Checkliste pour l'autoévaluation» (K), les apprenant-e-s peuvent faire un bilan, c.-à-d. vérifier si et dans quelle mesure les objectifs ont été atteints après la lecture de textes et le traitement des tâches (qui peuvent être notés au fur et à mesure dans la «Liste des travaux littéraires dans le dossier», M). Parallèlement, le formulaire «Expériences littéraires importantes» accorde la place à une réflexion sur les expériences personnelles en rapport avec des lectures et à leur documentation. L'ensemble, soit les checklistes complétées et les expériences documentées, permet par ailleurs à l'apprenant-e de clarifier [ses] futurs «[Mes] objectifs personnels» (I) en matière de littérature. La focalisation sur certains compétences définies au préalable par l'enseignant-e n'exclut en aucune mesure que les apprenant-e-s définissent leur propres priorités. Celles-ci peuvent se réaliser concrètement par une lecture individuelle qui fait partie de la «Biographie personnelle de lecture et de littérature» (H) au même titre que les ouvrages traités en classe.

De ce point de vue, les outils et le matériel élaborés dans le projet «Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase» s'entendent, dans leur ensemble, comme une contribution à l'autonomie des apprenant-e-s – aussi et précisément dans le cadre du travail avec la littérature.

© 2017 Schulverlag plus AG

3 Contexte général

Ce chapitre présente le mandat et les objectifs du projet ainsi que le processus détaillé de l'élaboration du matériel, ce d'une part dans un souci de transparence et pour favoriser la compréhension du matériel mis à disposition et, d'autre part, dans la perspective de son intégration potentielle dans des projets ultérieurs.

3.1 Mandat et objectifs du projet

En sa qualité d'éditrice du PEL, la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a lancé le projet «Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase» et passé un accord avec la HEP Lucerne pour l'élaboration de ce complément. La CDIP, représentée par son Secrétariat général (SG CDIP) et avec le soutien du Groupe de coordination Enseignement des langues (COL) a accompagné le processus d'élaboration du matériel et des outils. Les résultats du projet ont été approuvés par le COL. La maison d'édition Schulverlag plus en a assuré la mise en œuvre technique.

Le projet a été mené entre mai 2013 et mai 2016 grâce au soutien financier de l'Office fédéral de la culture (art. 10 de l'Ordonnance sur les langues, Mesures de promotion des langues nationales dans l'enseignement).

- Hans-Peter Hodel (Haute école pédagogique Lucerne) en a assuré la direction générale.
- Le suivi scientifique a été réalisé par Thomas Studer (Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme auprès de l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg et de la Haute école pédagogique Fribourg).

Pendant toute sa durée, le projet a bénéficié d'un fort ancrage dans la pratique. L'équipe chargée du projet et du développement était composée des expert-e-s pour le degré secondaire II suivant-e-s:

- Patrick Blum (enseignant de français et d'allemand au gymnase de Neufeld à Berne et chargé d'enseignement en didactique du français IS2/HEP Berne
- Raffael D'Amaro (Comité de l'association Anglais, KS Zoug)
- Brigitte Gerber (chargée d'enseignement en didactique de l'anglais, IUFE, Université de Genève)
- Michèle Knuchel-Bossel (enseignante d'allemand au gymnase français de Bienne, chargée d'enseignement HEP BEJUNE)
- Beatrice Leonforte (Docente di francese SMS , esperta SM per il francese)
- Marisa Rossi (Docente di tedesco SMS, formatrice DFA Locarno)
- Eleonora Rothenberger (chargée d'enseignement en didactique de l'italien, HEP Thurgovie)

Les premiers résultats du projet ont fait l'objet de discussions en novembre 2014 à l'occasion d'un atelier réunissant 14 enseignant-e-s. Le matériel du projet a encore pu être testé dans le cadre de panels comprenant 15 classes gymnasiales et leurs enseignant-e-s.[3]

L'objectif final du projet était d'obtenir des outils et du matériel didactique pour favoriser un enseignement de la littérature au degré secondaire II à la fois moderne et orienté sur

[3] Le panel étaient constitué des membres suivants: Astori Fabio; Bitterli Daniel; Bodmer Brigitte; Bonomo Carmen; Buchwalder Charlotte; Favre Daniela; Gautschi Catherine; Grasdorf Manuela; Haas Denise Carla; Habegger Andrea; Hüsler Patricia; Knechtli Vera; Künzi Adrian ; Massaro Massimiliano ; Perregaux Myriam; Pugliese Daniel; Rigolini Anne-Madeleine; Roncoroni-Arlettaz Véronique ; Schwerzmann Roland; Widmer Sarah.

© 2017 Schulverlag plus AG

les compétences. La demande a été identifiée au cours d'une enquête réalisée par la CDIP en 2012 auprès des enseignant-e-s de ce niveau scolaire dans toutes les régions linguistiques de Suisse. En s'appuyant sur cette enquête, les représentant-e-s du COL, avec l'aide des enseignant-e-s et les conseils spécialisés de Günther Schneider, professeur émérite à l'Université de Fribourg et «père» du Portfolio suisse des langues, ont esquissé les contours du projet comme suit: les outils et le matériel devaient d'une part pouvoir être utilisés en classe directement, ou après avoir été légèrement adaptés aux besoins spécifiques des enseignant-e-s du gymnase, et d'autre part avoir un caractère de modèle, c.-à-d. servir de base et d'incitation pour les écoles à développer leurs propres outils. Fondamentalement, le projet visait à stimuler le travail sous forme de portfolio; en d'autres termes, les outils et instruments devaient avoir pour but de favoriser globalement l'apprentissage autodéterminé et autonome en reprenant ainsi les principes de base du porfolio de langues, et contribuer en même temps – concrètement et de manière innovante – à l'effort fourni par le Portfolio européen des langues III pour les jeunes et les adultes (PEL III). Dans la mesure où il s'inscrit dans le PEL III (plus exactement, dans la mesure où il fait partie intégrante de la version disponible en ligne du PEL III), le projet vise aussi à promouvoir le plurilinguisme. En conséquence, le matériel du projet a été élaboré en langue allemande, française, italienne et anglaise. Le «complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase» peut ainsi être utilisé pour l'enseignement des langues étrangères par les enseignant-e-s d'allemand, de français, d'italien et d'anglais dans toute la Suisse – et au-delà.

© 2017 Schulverlag plus AG

3.2 Elaboration du matériel

3.2.1 Orientation sur les compétences

L'enseignement de la littérature orienté sur les compétences n'est pas (encore) une évidence. D'un côté, l'orientation sur les compétences et sur l'action conjuguée au concept d'apprentissage et d'enseignement central des *tasks* ainsi qu'à celui des tâches orientées sur l'action dans la tradition du Cadre européen commun de référence (CECR) domine un peu partout dans l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui (voir notamment Caspari 2013, Blum 2012, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2011, 2005, Ellis 2009, Samuda & Bygate 2008, Studer 2015). Ceci est valable à l'école obligatoire comme, de plus en plus, au gymnase. D'un autre côté, il n'est pas rare que la littérature fixe des objectifs pédagogiques qui lui sont propres, se singularisant par des approches didactiques distinctes, et ce justement aussi au degré secondaire II.

Dans ce contexte, le projet a cherché à concilier les spécificités de la littérature en tant qu'objet d'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères orienté sur des *tasks*. La difficulté de cette entreprise est relayée dans des débats parfois houleux sur cette question dans la littérature scientifique. Ainsi, il est par exemple reproché au CECR une «compréhension linguistique instrumentale» (p. ex. Dobstadt & Riedner 2014). Selon la critique, une compréhension des langues visant uniquement un but pratique et orienté sur l'action langagière fait précisément fi de l'utilisation esthétique de la langue comme essence de la littérature; cette approche n'invite pas à la réflexion créative sur la littérature dans l'enseignement et ne représente pas la bonne voie pour intégrer la littérature dans le parcours scolaire. Cette critique s'ajoute au fait que les compétences culturelles en général et les compétences littéraires en particulier sont des «compétences difficiles à mesurer» (notamment Paran & Sercu 2010; Frederking 2008), et que tout le monde reconnaît qu'elles ne peuvent pas être évaluées au moyen d'échelles comme celles du CECR. Cela n'a d'ailleurs rien de nouveau, contrairement à ce que disent la plupart des présentations plus récentes. Déjà lors de l'élaboration des descripteurs du CECR (Schneider & North 2000), des voix exprimaient l'avis que «tout ne peut pas être échelonné» et que «tout ne doit pas être échelonné».

Dans cette situation, la proposition médiane pragmatique du projet est de s'en tenir aux descriptions de compétences linguistiques et aux échelles du CECR tout en exploitant les spécificités des compétences littéraires.

3.2.2 Descripteurs

L'équilibre entre les spécificités des compétences littéraires et les fameuses descriptions de compétences linguistiques du CECR a pu être atteint, d'une part grâce à l'élaboration et la codification de 62 descripteurs non échelonnés pour les compétences-clés en littérature (cf. i) et ii) dans ce chapitre), et d'autre part en décrivant aussi exactement que possible la corrélation entre les descripteurs du projet et ceux du CECR, y compris l'élaboration d'une passerelle sous la forme d'options pour la réception et pour la production (iii).

i) Elaboration

Les descripteurs ont été développés en cinq étapes:

La première étape a consisté à recueillir un ensemble de 229 descripteurs. Pour ce recueil, des sources variées ont été exploitées, dont des compilations personnelles de didacticiennes et didacticiens et d'enseignant-e-s, des bibliographies scientifiques, des plans d'études, ainsi que plusieurs documents anonymes ou dont les auteur-e-s n'ont pas

© 2017 Schulverlag plus AG

pu être identifiés.[4] Les descripteurs ont été récoltés en langue allemande, française, italienne et anglaise; l'allemand a toutefois été la langue de référence des étapes ultérieures.

La seconde étape a consisté à trier et fusionner les doublons ou les quasi-doublons des descripteurs, ce qui a porté le nombre de descripteurs plus ou moins indépendants à 192. Les premières tentatives de catégorisation ont été entreprises au cours de cette étape dans le but d'obtenir une meilleure vue d'ensemble du matériel et de sa répartition. Elles ont notamment permis d'établir que, sur les quelque 200 descripteurs, un peu moins de la moitié concernait différents types d'aptitudes au niveau littéraire (notamment mise en valeur de textes, preuve de compréhension (aussi productive), travail d'interprétation et d'analyse autonome) et qu'un quart se rapportait à un savoir littéraire (genres littéraires, types de texte, époques). En revanche, les descripteurs axés sur les aspects esthétiques des textes ou sur les attitudes et stratégies des apprenant-e-s se sont avérés bien moins nombreux.

La troisième étape a consisté à uniformiser les descripteurs puis à leur faire subir un tri sévère par l'équipe chargée du développement. Ce travail avait pour but a) de trier le bon grain de l'ivraie (critère de décision: est-ce que j'utiliserais ce descripteur dans mes cours *sous cette forme*? Si la réponse était négative, le descripteur était supprimé ou reformulé puis soumis à un nouvel examen), b) de distinguer si un descripteur précise effectivement une aptitude au niveau littéraire ou s'il se rapporte «seulement» à des capacités générales de compréhension, c) de déterminer si les activités langagières en rapport avec les textes littéraires sont thématisées ou si des activités non observables sont décrites et d) de clarifier si un descripteur est plus ou moins exigeant sur le plan cognitif (sur la base de la taxonomie de Bloom). Les phases a) et b) ont entraîné une nouvelle réduction du nombre de descripteurs. Les phases c) et d) ont permis d'acquérir une connaissance approfondie du matériel, ouvrant de nouvelles perspectives de classification des descripteurs, et servant entre autres à la reformulation des descripteurs existant. Au cours des phases b) et c), et conformément à l'esprit des descripteurs non échelonnés, des éléments liés à la compétence linguistique ont aussi été extraits des descripteurs pour former des concepts opératoires indépendants – les dites «options pour la réception» et «options pour la production».

Après ce travail de tri et au cours d'une quatrième étape, la banque de descripteurs a été contrôlée à nouveau par l'équipe chargée du développement au niveau de la compréhensibilité, de l'autonomie et de l'utilité des descripteurs, puis des recherches qualitatives ont été effectuées dans le cadre desquelles une partie du matériel a été soumis au panel de projet (15 enseignant-e-s de classes de gymnase, cf. chap. 3.1) pour évaluation. Au cours de ces validations qualitatives, le nombre des descripteurs a encore une fois été réduit et seuls 62 descripteurs littéraires ont «survécu» en fin de compte. Ceci ne correspond qu'à un petit quart de la compilation de départ environ mais, désormais, les descripteurs retenus et décrits sous D et K devraient ainsi être considérés comme des

[4] Des parties considérables du premier recueil provenaient des collections des personnes suivantes: Leo Koch, Michèle Knuchel, Brigitte Gerber, Hans-Peter Hodel, Patrick Blum, Raffael D'Amaro, Christina Vogel, Vera Gabriel, John Lutz. Parmi les sources scientifiques importantes figuraient le projet CARAP/FREPA, l'édition N°2/2012 de Babylonia et le modèle de compétences pour l'enseignement de la littérature en langue étrangère de Eva Burwitz-Melzer (2007). Les plan d'études suivants ont été examinés: le plan d'études pour la formation gymnasiale, 9e à 12e classe, du canton de Berne (version 2008), le plan des études gymnasiales pour la 1e à la 4e classe du canton de Fribourg (version 2006), le «Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St.Gallen» (version 2006), le «Modello piani di sede tedesco quarta / terza» du canton du Tessin, le plan d'études pour les écoles de maturité (CDIP, version 1994) ainsi que le document «Coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II (22.8.2007)».

© 2017 Schulverlag plus AG

descriptions de compétences-clés littéraires relativement «stables», c.-à-d. utiles et compréhensibles de manière intersubjective.

Au cours de la cinquième et dernière étape, ces 62 descripteurs ont encore été légèrement modifiés dans quelques cas individuels, puis (définitivement) traduits et édités dans les trois langues, en allemand, en français et en italien.

ii) Codification

La proposition de classification des descripteurs s'appuie sur le projet CARAP/FREPA (Candelier et al., 2012) qui distingue le savoir faire (connaissances et savoir procédural, *skills*), les savoirs (savoir (déclaratif), *knowledge*) et savoir être (attitudes et postures, en anglais *attitude*). Pour les différenciations dans le domaines du savoir faire, la taxonomie de Bloom (*Blooms Digital Taxonomy,*variante de Churches, 2007) a aussi servi de référence. Le concept *Five Skills English* de McRea (2008) et les modèles de compréhension orientés sur la didactique comme p. ex. le modèle interactionniste de Mummert (2006) ont notamment aussi fait partie du cadre de référence général. La classification a toutefois été établie de manière itérative, c.-à-d. par la répétition de lectures comparées des descripteurs d'une part, et par des suggestions de classification conceptuelle d'autre part. Ceci a abouti à un large consensus au sein des participant-e-s au projet.

Dans ce contexte, la présente classification s'entend comme une proposition ouverte de catégorisation des descripteurs en fonction de leur statut, expliquant notamment comment ils sont compris par les auteur-e-s du projet. A leur avis, créer un système de catégories fixe et rigide pour les descripteurs n'est ni souhaitable ni réaliste car ceux-ci sont trop riches pour ce type de système, et les alternatives de classification sont trop variées et ambigües pour être appliquées aux descripteurs. C'est pourquoi, les codifications proposées indiquent des variantes de lecture *potentielles* des descripteurs dans l'idée de suggérer des aspects qu'il *serait possible* de mettre en avant lors du travail avec la littérature, et si cela en vaut la peine. Cela signifie en même temps que chaque utilisatrice ou utilisateur des descripteurs est susceptible de les lire différemment en fonction du contexte et de l'objectif qui lui est propre, et peut donc aussi les classer différemment.

© 2017 Schulverlag plus AG

iii) Compétences littéraires et niveaux CECR: exemples concrets

Schématiquement, la corrélation entre les ressources du projet («descripteurs littéraires non échelonnés» et «options pour la réception et pour la production») et les descripteurs échelonnés du CECR et du PEL se présente de la manière suivante:

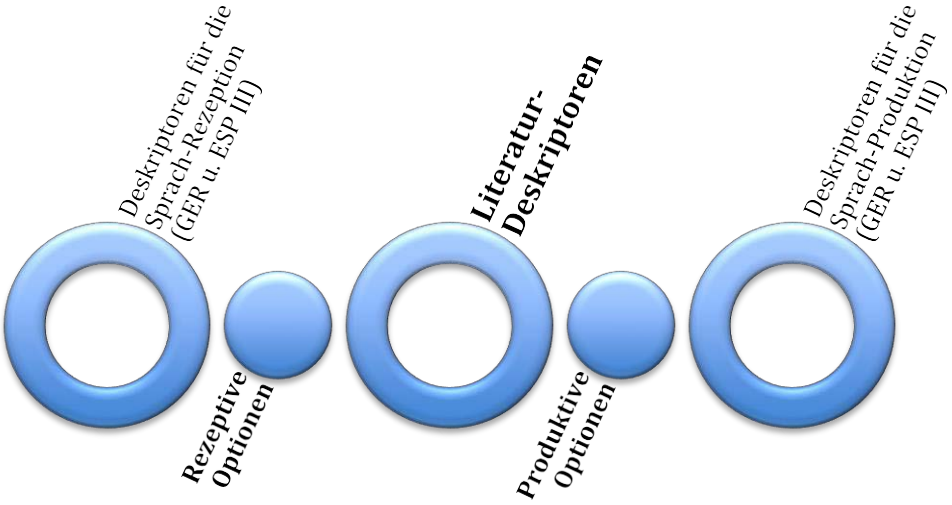

Fig. 4: Corrélation entre les descripteurs littéraires non échelonnés du projet (cercle du milieu) et les descripteurs échelonnés du CECR (réception: cercle de gauche; production, cercle de droite); les options pour la réception et pour la production (petits cercles) comme passerelle. En gras: produits du projet

Les corrélations présentées sur cette figure ainsi que la question du niveau sont illustrées ci-dessous par des exemples.

Le descripteur Lit2 lui-même – *Je peux repérer dans un texte littéraire les éléments linguistiques qui font sa spécificité esthétique.* (Lit2; TEXTE-LANGUE; IDENTIFIER) – ne donne pas d'indications relatives au niveau de compétence linguistique du CECR, ou alors implicitement et très vaguement. Il est difficile de dire quel est le niveau requis pour «repérer» la «spécificités esthétique» d'un texte littéraire sans indices supplémentaires.

Les exigences linguistiques deviennent plus précises par rapport au travail du texte lorsque l'on se penche sur les descripteurs réceptifs et productifs du CECR que l'on peut qualifier de «proches de la littérature». Ce cadre référentiel est toutefois unilatéral: alors qu'il n'existe dans le CECR que très peu de descripteurs pour la réception «proches de la littérature» – et qu'ils sont sans exception (plus) exigeants –, un plus grand nombre de descripteurs pour la production (et l'interaction) sont disponibles, y compris à des niveaux intermédiaires, ce qui est particulièrement important pour un usage en milieu scolaire.

Sur le plan réceptif, un petit nombre de descripteurs relatifs à la compréhension écrite peut être tiré de la grille pour l'autoévaluation du CECR, p. ex.:

- Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose. (B2)
- Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. (C1)

Pour les activités productives (et interactives) communicatives, les descripteurs suivants se trouvent dans le CECR:

- Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. (A2 - écriture créative)
- Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. (B1 - interaction orale générale)

© 2017 Schulverlag plus AG

- Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions. (B1 - monologue suivi: décrire l'expérience)
- Peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux. // Peut résumer l'intrigue et la suite des événements d'un film ou d'une pièce. (B2 - traiter un texte)
- Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. // Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre. (B2 - écriture créative)

Dans ce contexte, le descripteur Lit2 se révèle – de prime abord – assez exigeant. On pourrait supposer que le niveau B2 (pouvoir comprendre des textes littéraires en prose) ou même C1 (pouvoir apprécier les différences de style) est nécessaire pour «reconnaître les éléments linguistiques qui font [la] spécificité esthétique [du texte littéraire]». Et sur le plan productif ou interactif? Ici, on tâtonne littéralement dans le noir car les descripteurs CECR décrivent des actions communicatives qui entrent en ligne de compte *après* que les «spécificités esthétiques» ont été repérées, p. ex. «exprimer sa pensée sur un sujet abstrait» ou «décrire ses propres réactions» (B1) ou encore «commenter et critiquer des points de vue opposés» (B2).

L'exemple du descripteur Lit2 illustre clairement la nécessité de contextualiser et de concrétiser un descripteur pour répondre à la question du niveau. Voici trois exemples de textes littéraires issus de l'allemand comme langue étrangère: afin de reconnaître l'esthétique linguistique de la nouvelle «San Salvador» de Peter Bichsel ou du poème «*Fünfter sein*» de Ernst Jandl, un niveau réceptif C1 ou B2 n'est pas nécessaire car les deux textes sont particulièrement simples sur le plan syntaxique (le poème de Jandl l'est aussi du point de vue du vocabulaire), et les deux textes s'appuient sur des répétitions, de sorte que les apprenant-e-s restent «dans la course» avec un niveau réceptif A2 (Jandl) ou B1 (Bichsel). De même, sur le plan productif, il devrait être possible d'écrire soi-même un poème dès le niveau A2 sur le modèle du poème «*Empfindungswörter*» de Rudolf Otto Wiemer.[5]

Les options pour la réception, et surtout celles pour la production du projet, apportent une aide pour évaluer les exigences langagières du travail sur les textes littéraires choisis: les options pour la réception (cf. C) peuvent aider au choix du texte, et incitent à apprécier le texte sélectionné, notamment en regard de ses différents degrés de complexité. Pour le poème de Jandl, il en résulte à peu près un niveau A2, et pour le texte de Bichsel environ un niveau B1. Les options pour la production (cf. D) apportent à l'enseignant-e une aide pour formuler les consignes et pour définir les produits du travail, donc pour créer une tâche. Vise-t-on p. ex. une première compréhension du texte ou une compréhension plus précise (au moyen de techniques d'extraction), ou s'agit-il de comprendre le texte de manière approfondie grâce à d'autres textes en parallèle? Doit-on p. ex. réaliser une représentation graphique ou poursuivre un journal de lecture, ou s'agit-il de mettre en scène un débat? S'agit-il p. ex. de reproduire des schémas langagiers très simples du

[5] Par ailleurs, les trois textes mentionnés conviennent aussi parfaitement pour l'apprentissage culturel, en particulier pour la réflexion concernant les «grilles d'interprétation culturelle» telles que Claus Altmayer les a amenées dans le débat. Altmeyer (2009, 128) entend par grille d'interprétation un élément de connaissance qui comprend un savoir typé dans un domaine particulier du vécu, p. ex. la perception du temps (monochrone ou polychrone). Ce savoir est traduit verbalement et devient le support d'une réalité commune pour un groupe social. Un tel savoir est implicite dans le quotidien et s'intègre dans tout texte sans qu'on y pense. Sur le plan didactique, il est intéressant de souligner que ce savoir est élevé à un niveau de réflexion et peut devenir le sujet d'une controverse.

© 2017 Schulverlag plus AG

poème de Wiemer («*aha, ei, hurra... die Deutschen*», quand les apprenant-e-s pourrait remplacer «*die Deutschen*» par d'autres groupes de personnes)? Un niveau A2 devrait suffire.

Les exigences langagières du travail sur les textes littéraires peuvent également faire l'objet d'une évaluation plus précise grâce aux descripteurs qualitatifs du CECR. Cependant, là aussi ces descripteurs CECR sont plus utiles pour le volet productif que pour le volet réceptif: ce sont en particulier les actions communicatives qui *suivent* la lecture et la compréhension d'un texte littéraire que l'on peut le mieux cerner sous l'angle des exigences qualitatives. Si en revanche on souhaite utiliser les descripteurs qualitatifs CECR pour caractériser les exigences langagières à partir de textes littéraires, il faut alors les interpréter de deux manières: en effet, premièrement ces descripteurs sont formulés du point de vue de la production (orale), et non du point de vue de la réception (écrite), et deuxièmement ce ne sont en principe pas des textes littéraires qui sont l'objet de ces descriptions mais des textes issus de la vie quotidienne, des médias, de la formation et de la vie professionnelle. Dans ces circonstances, les descripteurs qualitatifs CECR ci-dessous, provenant de la section des compétences linguistiques communicatives (identifiées par l'équipe chargée du projet et du développement), peuvent être utiles:

- Peut s'exprimer et répondre à un *large éventail de fonctions langagières* en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. (B1, correction sociolinguistique)
- Montre une *bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire* mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe. (B1, maîtrise du vocabulaire)
- Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, *les attitudes, les valeurs et les croyances* qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et *en recherche les indices*. (B1, correction sociolinguistique)
- Possède une *bonne gamme de vocabulaire* pour les sujets relatifs à son domaine et *les sujets les plus généraux*. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases. (B2, étendue du vocabulaire)
- Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. (B2.1, correction sociolinguistique)
- A un assez b*on contrôle grammatical*. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus. (B2.2, correction grammaticale)
- Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. (C1, correction sociolinguistique)

Deux autres exemples, Lit9 et Lit14, illustrent encore comment obtenir une meilleure estimation des exigences linguistiques basées sur les descripteurs littéraires:

Je peux comprendre les relations entre les différents personnages dans un texte littéraire. (Lit9; TEXTE-CONTENU; COMPARER)

Je peux dégager les questions soulevées dans un texte littéraire (p. ex. la culpabilité) et les mettre en relation avec mes propres valeurs. (Lit14; TEXTE-CONTENU; FAIRE DES HYPOTHÈSES; ATTITUDES)

A la différence du descripteur Lit2 qui met l'accent sur la langue, Lit9 vise le contenu du texte (relations entre les personnages), et Lit14 fait apparaître des concepts au contenu plus abstrait (comme la question de la culpabilité) ainsi qu'une comparaison avec ses

© 2017 Schulverlag plus AG

propres valeurs. Toutefois, indépendamment des accents mis sur leur contenu spécifique, Lit 9 et Lit14 sont aussi délimités par un cadre qui définit leur niveau – avec les descripteurs CECR proches de la littérature – et qui les précise clairement – avec les descripteurs CECR qualitatifs. Cependant, ce cadre se révèle une fois de plus trop vague et trop lacunaire, surtout sur le plan réceptif, et doit donc être affiné: vraisemblablement, il ne sera pas nécessaire de comprendre des «textes littéraires contemporains en prose» en général (B2) pour comprendre les relations entre les personnages dans un texte littéraire (Lit9). Selon les exigences langagières du texte (ou d'un extrait du texte), un niveau réceptif B1 devrait suffire. Les exigences langagières peuvent devenir plus élevées afin de pouvoir reconnaître les «questions soulevées dans un texte littéraire» (Lit14) parce que cet objectif demandera probablement de traiter un volume plus important de texte, et qu'il faudra l'étudier plus en détail. «Devrait» et «probablement»: encore une fois, c'est sans aucun doute le texte concret qui est déterminant dans les deux cas pour la question du niveau – et ensuite, celle de ce qu'il faut en faire. Pour la sélection du texte et son évaluation autant que pour la tâche, les options pour la réception et pour la production donnent au projet un cadre référentiel.

© 2017 Schulverlag plus AG

3.2.3 Tâches

La mission du projet a permis de définir une base conceptuelle pour l'élaboration des tâches conçues comme des modèles et des incitations (cf. chap. 3.1). Les tâches didactiques devaient:

- être orientées sur l'action et les compétences,
- favoriser l'utilisation de stratégies (d'apprentissage) et de compétences (inter)culturelles,
- permettre l'autoévaluation et l'autonomie,
- faire référence aux nouveaux descripteurs et, d'une manière générale,
- apporter des idées aux enseignant-e-s pour planifier, réaliser et évaluer leurs propres tâches et projets relatifs à la littérature.

Les tâches devaient encore être testées en pratique, c'est-à-dire réalisées et validées.

Dans cette optique, certains exemples de tâche ont tout d'abord été recueillis pour servir de point de départ dans la pratique. Ces exemples respectaient les exigences et le mandat du projet sur le fond, mais les objectifs pédagogiques orientés sur les compétences n'étaient pas encore formulés de la manière dont ils le sont aujourd'hui dans les descripteurs.

Le mandat du projet et les premiers exemples de tâches ont posé les bases de l'élaboration d'un «Tableau analytique des tâches littéraires communicatives» (cf. fig. 5). Grâce à ce tableau, les tâches préexistantes et à développer ont pu être:

- décrites systématiquement, analysées et comparées,
- contrôlées du point de vue de la qualité et du contenu,
- évaluées et discutées.

Pour ce qui concerne les fonctions d'évaluation et de discussion, le tableau a permis aux auteur-e-s des tâches de s'autocontrôler, tout en servant simultanément d'outil d'évaluation et de feedback pour les panels (cf. chap. 3.1), c.-à-d. pour les enseignant-e-s qui ont réalisé ou expertisé les tâches.

L'élaboration du tableau s'est faite de pair avec la classification et la codification des descripteurs littéraires (cf. chap. 2.2.2, fig. 3 et 3.2.2., al. iii). A titre d'exemple, la rubrique «complexité» est étroitement liée à la codification «complexité cognitive», dimensions sur lesquelles les activités cognitives des lectrices et lecteurs sont axées au cours de leur réflexion sur les textes littéraires.

© 2017 Schulverlag plus AG

Tableau analytique des tâches littéraires communicatives

Titre de la tâche:

_____

Enseignant-e: _____

Classe: _____

QUALITÉ	oui	non
La **tâche** • se rapporte clairement à un ou plusieurs **descripteurs,** • demande des compétences langagières et communicatives, • demande l'utilisation de compétences stratégiques, • active des processus cognitifs correspondant à l'objectif pédagogique (cohérence entre objectif pédagogique et enjeu cognitif), • contient des consignes claires, • a un sens par rapport au texte littéraire (texte ≠ prétexte), • a un sens par rapport à l'expérience de l'apprenant-e, • conduit à un produit facile à décrire, c.-à-d. est orientée sur l'action, • stimule l'autonomie de l'apprenant-e, p. ex.: o permet la différenciation interne à la classe, o peut être individualisée, o est élaborée de manière à permettre l'autonomie dans la planification et la gestion, o permet une autoévaluation.		
Le **produit** • est cohérent avec les objectifs pédagogiques et le texte littéraire, • stimule la communication porteuse de sens dans la langue cible.		
tous les critères doivent être remplis (et)		

COMPLEXITÉ	++	+	-	- -
La **tâche** • est exigeante sur le plan cognitif*				
• demande des connaissances préalables				
• demande un savoir stratégique				
• demande de la distanciation par rapport à sa propre réalité				
• demande des connaissances linguistiques, autant dans les options pour la réception que dans celles pour la production				

EXIGENCE	+ +	+	-	- -
La **tâche** • prévoit plusieurs étapes de travail				
• implique la recherche de matériel				
• exige du temps				
• demande un produit inconnu (n'ayant encore jamais été réalisé)				

seulement descriptif (et / ou) certaines combinaisons ne sont pas acceptables

**Exigeant sur le plan cognitif = niveau «analyse-synthèse-évaluation» de la taxonomie selon Bloom*

Fig. 5: Tableau analytique des tâches littéraires communicatives

© 2017 Schulverlag plus AG

Le fait que les descripteurs existaient déjà a donné une impulsion supplémentaire et décisive à l'élaboration des tâches. Il a fallu créer un lien fort entre les descripteurs (en tant qu'objectifs pédagogiques) et les tâches préexistantes et futures. Pour ce faire, il a été procédé de différentes manières, en particulier:

- des descripteurs appropriés ont été attribués à des tâches préexistantes;
- certains objectifs pédagogiques orientés sur les compétences dans leur formulation d'origine ont été remplacés par des descripteurs adéquats;
- certains descripteurs ont été sélectionnés pour servir de point de départ à l'élaboration de tâches;
- certaines tâches préexistantes ont été adaptées en fonction des descripteurs qui leur avaient été attribués.

En appliquant cette procédure de classification, le but n'était pas d'illustrer autant de descripteurs que possible par des tâches. Il s'est surtout agi de démontrer la cohérence entre descripteurs et tâches à l'aide d'exemples et en se basant sur la pratique (cf. chap. 3.4, al. 3 pour en savoir plus sur les liens entre descripteurs et tâches).

Finalement, un modèle de tâche littéraire a permis d'assurer leur uniformisation, autant du point de vue des informations à fournir et avant tout de la terminologie utilisée, que du point de vue de la mise en page.

3.2.4 Formulaires

Le premier jet des formulaires s'est largement appuyé sur les documents préexistants du PEL III. Leur répartition et leurs thématiques ont été reprises et transposées dans le domaine de la littérature.

Cette ébauche a ensuite fait l'objet d'un examen critique par l'équipe chargée du projet et du développement, ce qui a permis d'émettre certains doutes sur le caractère actuel, attractif ou pratique de tels formulaires.

Puis les formulaires ont subi une révision sévère. Tout d'abord, leur nombre a été diminué (même si la numérotation des formulaires originaux PEL III a été maintenue), puis l'accent a été mis sur la brièveté, la concision et l'individualisation éventuelle de leur apparence.

© 2017 Schulverlag plus AG

4 Bibliographie

Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen, Hrsg., *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.* Tübingen: Stauffenburg, 25-37.

Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael, Hrsg., *Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen:

Churches, Andrey (2007): *Edorigami, Blooms taxonomy and digital approaches*. Online: http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools (01/2016)

Babylonia 2/2012: *Culture et littérature dans l'enseignement des langues*. *Literatur - Kultur im Sprachenunterricht. Cultura e letteratura nell'insegnamento delle lingue. Litteratura e cultura en l'instrucziun da lingua.*

Blum, Patrick (2012): *Literatur als Aufgabe. Task-based Language Teaching im fremdsprachlichen Literaturunterricht am Gymnasium*. Masterarbeit im Rahmen des MAS in Fachdidaktik Fremdsprachen. Universität Bern.

Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg., 2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang, Hrsg., *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 127-157.

Candelier, Michel et al. (2012): *Le CARAP – Compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online : http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx (01/2016)

Caspari, Daniela (2013): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 10 (4)*, 5-8.

Caspari, Daniela; Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im FU – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael, Hrsg., *Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 273-287.

Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte, Hrsg., *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 19-33.

Ellis, Rod (2009): Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. In: *International Journal of Applied Linguistics* 19(3), 221-246.

Europarat (Hrsg., 2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Frederking, Volker (Hrsg., 2008): *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider.

Gabriel, Vera (2013): Literatur im Kompetenzraster? : Ein Instrument zur Förderung literarischen Lesens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 10(2), 7-10.

Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg., 2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Hodel, Hans-Peter (2008): Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. In: *Gymnasium helveticum* 6 - 08. November 2008

Koch, Leo (2004): Portfolio und Literatur? In: *Babylonia. Themenheft: Das europäische Sprachenportfolio in der Schweiz. Il Portfolio europeo delle lingue in Svizzera. Le Portfolio européen des langues en Suisse. Il Portfolio europeic da las linguas en Svizra*, 61-64.

Little, David (2011): The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda. In: *Language Teaching*, 44, 381-393 doi:10.1017/S0261444811000097

Malaguti, Simone; Thoma, Nadja (2012): Film und Filmmusik im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 17(2)*, 1-6.

McRae, John: (2008): What is language and what is literature? Are they the same question? An introduction to literature with a small 'I' and five skills English. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 63-80.

Merkelbach-Weis, Jutta (2013): Découvrir la poésie, s'exprimer en poésie : Poetische Texte fördern den integrierten Kompetenzerwerb im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch 47*, 2-8.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English. Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Maria (Hrsg, 2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.

Mummert, Ingrid (2006): *Begegnungen mit "Gertrud" und "Elsa". Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden. Eine Studie.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Pieper, Irene (2011): *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points.* Strasbourg: Council of Europe.

Paran, Amos (2010): Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature. In: Paran, Amos; Sercu, Lies, Hrsg., *Testing the untestable in foreign language education*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 143–164.

Samuda, Virginia; Bygate, Martin (2008): *Tasks in Second Language Learning.* New York: Palgrave Macmillan.

Studer, Thomas (2015): Aufgabenorientiertes Sprachenlehren und -lernen: Konzeptuelle Grundlagen und aktuelle Forschungstendenzen. In: Drumbl, Hans; Hornung, Antonie, Hrsg., IDT 2013, Bd.1, Hauptvorträge. Bozen-Bolzano: University Press, 291-312. Online: http://www.unibz.it/it/library/Documents/bupress/publications/fulltext/9788860460783.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (01/2016)

© 2017 Schulverlag plus AG

5 Table des matières des figures

Fig. 1: Vue d'ensemble du matériel du complément PEL III-Littérature
Fig. 2: PEL III-Littérature: quatre catégories de matériel
Fig. 3: Schéma de classification des descripteurs littéraires
Fig. 4: Corrélation entre les descripteurs littéraires non échelonnés du projet, les descripteurs échelonnés du CECR et les options pour la réception et pour la production
Fig. 5: Tableau analytique des tâches littéraires communicatives

6 Table des matières du matériel (section téléchargements)

6.1 Descripteurs littéraires (banque de descripteurs)	D
6.2 Options pour la réception et pour la production	C, E
6.3 Vue d'ensemble des tâches	G
6.4 Recueil des tâches	F
6.5 Formulaires	H, I, K, L, M

© 2017 Schulverlag plus AG