



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Fivaz, L. (2022). De l'agir littéraire traditionnel vers l'agir littéraire actionnel en didactique des langues étrangères. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 116, 5-23. <https://doi.org/10.5169/seals-1062984>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Luc Fivaz, 2022

De l'agir littéraire traditionnel vers l'agir littéraire actionnel en didactique des langues étrangères

Luc FIVAZ

Haute École Pédagogique, Vaud
Unité d'enseignement de recherche Didactiques des langues et cultures
Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse
luc.fivaz@hepl.ch

Die Fremdsprachendidaktik im schweizerischen und europäischen Kontext stellt das Lehren und Lernen aus einer handlungsorientierten Perspektive in den Vordergrund. Dennoch gibt es nur wenige methodologische Ansätze, die sich auf den auf Literatur als Lehr- und Lerngegenstand beziehen. In diesem Beitrag schlagen wir vor, uns auf den Begriff des *agir littéraire* (Fivaz, 2023) zu stützen, um zu definieren, was es didaktisch und methodologisch bedeutet, literarische Texte im fremdsprachlichen Unterricht aus einer traditionellen Perspektive und dann aus einer handlungsorientierten Perspektive zu unterrichten und zu lernen. Schließlich heben wir die methodologischen Elemente hervor, die für Kontinuität und Brüche charakteristisch sind.

Stichwörter:

literarisches Handeln, sprachliches Lernen im Lernkontext, Literaturdidaktik, Handlungsorientierung, Traditioneller Ansatz, literarische Kompetenz, Kompetenzorientierung, literarische Lektüre.

Mots-clés:

agir littéraire, agir d'apprentissage, didactique de la littérature, perspective actionnelle, perspective traditionnelle, compétence littéraire, approche par compétences, lecture littéraire.

1. Introduction

Depuis plus de vingt ans dans le contexte suisse et européen, la didactique des langues étrangères recommande un enseignement-apprentissage dans une perspective actionnelle (dorénavant PA) permettant le développement de compétences chez les apprenant·es (Conseil de l'Europe 2001, 2020). Or, peu de pistes méthodologiques concernant l'objet littéraire ont été développées (Fivaz 2023). Les nouveaux descripteurs du volume complémentaire du *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECR) (Conseil de l'Europe 2020) tentent de combler cette lacune. La partie *Médiation de textes* (p. 120-122) prend en compte d'une part la réception du texte chez les lecteurs·trices: "Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature)" (p. 121). D'autre part, elle considère également les "réactions plus formelles et intellectuelles" (p. 122) au moyen du descripteur "Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature)" (p. 122). Pour le contexte helvétique, le *complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase* (Hodel 2017) propose 62 descripteurs non échelonnés contrairement au CECR mais "destiné[s] à favoriser un enseignement de la

littérature en langues étrangères au degré secondaire II à la fois moderne et orienté sur les compétences"(p.2).

Du côté du terrain, les enseignant·es d'allemand du postobligatoire en Romandie semblent réfractaires (Elmiger 2021) face à la mise en œuvre d'un enseignement actionnel développant les compétences de leurs élèves. Au-delà du débat de la perspective d'enseignement adoptée, le plus préoccupant est le manque d'outils méthodologiques perçus par les nouveaux enseignant·es (Kreil Magnin 2018). Malgré tout cela, l'objet littéraire est central dans l'enseignement gymnasial suisse (Hodel 2008). Par exemple, les objectifs *culturels et littéraires* du plan d'études de l'école de maturité des gymnases vaudois sont aussi nombreux que les objectifs *linguistiques et communicatifs* (DGEP 2020: 22). A l'heure où le plan d'études cadre des écoles de maturité est en révision (CDIP & Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche 2018), il est donc temps de se pencher sur la question didactique et méthodologique de l'enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire des langues étrangères.

Nous proposons dans cette contribution de nous appuyer sur la notion d'*agir littéraire* (Fivaz 2023). Cela nous permettra de comparer ce que signifie didactiquement et méthodologiquement enseigner et apprendre des corpus littéraires de langues étrangères dans une perspective traditionnelle puis actionnelle en mettant en avant des éléments de rupture et de continuité.

2. L'agir littéraire

Nous définissons *l'agir littéraire* dans la continuité des travaux de *l'agir* de Christian Puren. Selon lui, *l'agir* désigne "ce qui est fait volontairement pour enseigner et apprendre" (Puren 2014a: 3). Il distingue également entre un agir d'usage (dimensions diachronique et sociale) et un agir d'apprentissage (dimension didactique) (Puren 2006a, 2006b, 2009, 2012, 2020). La triple dimension (diachronique, sociale et didactique) de *l'agir* repose ainsi sur la mise en relation entre l'usager·ère et l'apprenant·e d'une langue étrangère effectuée à partir de la définition de la PA du CECR que Puren (2004, 2006a, 2006b, 2015b) reprend:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe 2001: 15)

Puren (2006a) relève dans cette définition que *l'agir* est mis en évidence (*accomplir des tâches, actions en contexte social*) mais pas différencié. Il précise cet *agir* en définissant les termes *action*, *tâche* et *perspective actionnelle*:

[...] action comme unité de sens au sein de l'agir d'usage [,] tâche comme unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage, et perspective actionnelle comme relation entre action de référence et tâche de référence (p. 39).

Sur la base de la mise en relation entre ce que font les apprenant·es (*tâches*) pour devenir des acteur·trices sociaux·ales et réaliser des actions, il propose de comparer l'agir d'apprentissage et d'usage entre les différentes méthodologies constituées représentées pour différencier l'apprentissage selon les différents buts sociaux des époques dans lesquelles les paradigmes méthodologiques s'inscrivent (Puren 2020).

En partant de cette conception de *l'agir* de la PA que Puren (2006a, 2009) définit, nous avons élaboré la notion de *l'agir littéraire*. Nous nous sommes ainsi appuyé sur différents travaux issus principalement d'une médiation des didactiques de la littérature de l'espace francophone d'une part, soit le français langue étrangère (Godard 2015; Cuq et Gruca 2017), ainsi que français langue première, en tenant compte des travaux portant sur la lecture littéraire et le sujet lecteur (Daunay 1999; Dufays 2002; Rouxel & Langlade 2004; Dufays 2011, 2013; Daunay 2014; Dufays et al. 2015). D'autre part, nous avons pris en compte les travaux de l'espace germanophone (allemand langue première et étrangère, anglais langue étrangère) se référant à la *compétence littéraire* (Hurrelmann 2002; Hafner 2004; Spinner 2006; Burwitz-Melzer 2007; Rössler 2010; Hallet & Krämer 2014; Hallet et al. 2015; Nünning & Surkamp 2016). Ce sont ainsi quatorze composantes (cf. fig. 1) définitoires de *l'agir littéraire* qui permettent d'une part de comparer l'évolution du traitement de l'objet littéraire au cours des différentes méthodologies de l'enseignement-apprentissage. D'autre part, elles précisent méthodologiquement ce que signifie le verbe *comprendre*, omniprésent dans les objectifs des plans d'études romands concernant l'objet littéraire.

	Composante	Caractéristique
Agir littéraire d'usage	Compétence langagière de référence	La référence langagière de l'agir dans la société (sur quelle composante langagière repose l'agir?)
	Compétence culturelle de référence	La référence culturelle de l'agir dans la société (sur quelle composante culturelle repose l'agir?)
	Action sociale de référence	L'agir littéraire dans la société (quelle activité littéraire?)
Agir littéraire d'apprentissage	Logique de traitement	Le traitement didactique du corpus de l'agir (quelle configuration didactique?)
	Objectif	Ce vers quoi porte l'agir (quelle visée?)
	Objet	Le support au service de l'agir (quel support?)

Intentions de lecture du corpus littéraire	L'agir de réception du support (quel type de traitement du support?)
Orientations des activités	La visée prioritaire de l'agir (quelle orientation de chaque activité?)
Déroulement	Le processus de l'agir (quelles phases de l'agir?)
Forme sociale de travail	La modalité de prise en charge de l'agir (quelle organisation sociale de la classe pour l'agir?)
Activité langagière	L'activité de réception, production, interaction, médiation de l'agir (quel mode d'activité?)
Tâche scolaire représentative	L'agir littéraire spécifique d'apprentissage (quelle tâche spécifique?)
Rôle de l'enseignant·e	La posture de celle et celui qui détermine l'agir (quelle fonction du concepteur de l'agir?)
Rôle des apprenant·es	La posture de celles et ceux qui pratiquent l'agir (quelle fonction des réalisateurs de l'agir?)

Fig. 1: les 14 composantes de l'agir littéraire

La 1^{ère} catégorie correspond à *l'agir d'usage* (Puren 2006a, 2006b, 2009, 2012, 2020). Elle renvoie à la situation sociale de référence (dimension sociale de *l'agir*) représentée par les compétences sociales de référence (composante langagière et culturelle) ainsi que de *l'agir d'usage* de référence, ensemble des actions réalisées dans la société. Précisons que cette première catégorie ne se réfère pas spécifiquement à *l'agir littéraire* mais à *l'agir* en général puisqu'elle tient compte de l'utilisation de la langue dans la société, ce qui ne correspond pas forcément à un agir littéraire.

La 2^{ème} catégorie correspond à *l'agir d'apprentissage* (Puren 2006a, 2006b, 2009, 2012, 2020) représentée par la situation d'apprentissage de référence englobant les tâches scolaires et les constructions méthodologiques correspondantes. Ces onze composantes constituent des outils méthodologiques en lien direct avec la méthodologie correspondante pour mettre en œuvre *l'agir littéraire* en contexte scolaire en rapport avec la situation sociale de référence. C'est cet *agir d'apprentissage* que nous développons dans la suite de cet article pour montrer le passage de l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle vers la perspective actionnelle.

3. L'agir littéraire dans la perspective traditionnelle

La place et la fonction du corpus littéraire peut se résumer en trois moments distincts (Puren 1988; Germain 1993; Cuq et Association de Didactique du Français Langue Etrangère 2006; Morel 2012; Cuq et Gruca 2017; Godard 2015) selon les méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères:

- Sacralisation de la littérature pour la méthodologie grammaire-traduction (dorénavant MGT) et la méthodologie active (dorénavant MA)
- Bannissement du corpus littéraire dans l'enseignement pour la méthodologie audio-visuelle)
- Réapparition du corpus littéraire travaillé en lien avec le développement des activités langagières de réception et production orales et écrites et d'interaction orale pour l'approche communicative (dorénavant AC)

Gruca (1994) regroupe la MGT et la MA dans une seule catégorie accordant le même rôle au traitement de la littérature que nous caractérisons par un enseignement *fermé*. Pour notre part, nous ajoutons à ce regroupement l'AC, même si celle-ci offre un enseignement *plus ouvert* de l'objet littéraire par rapport à la MGT et à la MA, notamment une centration de l'apprentissage sur les apprenant·es (Cicurel 1991).

L'enseignement *fermé* privilégie soit la traduction (MGT) soit l'explication de texte (MA) ; l'enseignant·e est la personne qui *fait la littérature* c'est-à-dire celle qui donne les clés de la *bonne interprétation* (Fivaz 2023). Nous pouvons souligner le fait que d'une part cet enseignement fermé centre l'agir littéraire sur l'enseignant·e, c'est-à-dire sur la transmission de son savoir (Germain 1993). D'autre part, l'agir littéraire est centré sur le corpus littéraire, c'est-à-dire sur la justesse de sa traduction (MGT) ou la capacité à parler sur son contenu (MA) (Godard 2015).

Cette centration sur le corpus littéraire est aussi une caractéristique de l'AC qui se sert du texte comme support pour permettre aux apprenant·es de parler à son sujet (Puren 2014a). Toutefois, l'agir littéraire dans l'AC se distingue des deux autres agirs méthodologiques (MGT et MA) par son caractère plus ouvert. Premièrement, le corpus littéraire s'étend des textes canoniques représentant les Humanités classiques (MGT) ou des Humanités modernes (MA) (Puren 2012) vers la littérature contemporaine, de jeunesse, ou encore les paralittératures (Godard 2015). Deuxièmement, l'AC favorise toutes les formes sociales de travail (frontale, individuelle, binôme, travail en groupes, collective) (Germain 1993) de façon à varier le développement des activités langagières de réception, de production, d'interaction et de médiation. Troisièmement, les rôles des acteur·rices se diversifient (Germain 1993). L'enseignant·e est moins directif·ve dans l'AC pour devenir un·e accompagnateur·rice. Il·elle reste quand même un modèle d'interpréteur·trice de textes mais accorde plus de marge de manœuvre aux apprenant·es. Quant à ces dernier·ères, ils·elles passent de reproducteur·rices de textes par la traduction (MGT), à répondeur·euses de questions de l'enseignant·e (MA) pour être certes imitateur·rices de l'enseignant·e (AC), mais bénéficiant d'une marge interprétative plus grande par la prise en compte de la dimension personnelle de la signification des textes littéraires (avis commentés).

Néanmoins, l'approche globaliste (Beacco 2007) basée sur un schéma classique (lecture d'un texte littéraire, discussion du texte sur la base de questions, rédaction d'une analyse) et transméthodologique (MGT, MA et AC) semble aussi caractériser l'enseignement traditionnel de l'objet littéraire. C'est pourquoi, nous proposons donc de regrouper les MGT et MA ainsi que l'AC sous la dénomination de l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle (cf. fig. 2).

Composante de l'agir littéraire d'apprentissage	Caractéristique
Logique de traitement	Entrée par les textes
Objectif	Former un·e connaisseur·euse de la culture cible au travers de la littérature (Puren 2006b)
Objet	Textes littéraires représentatifs de la culture cible (Humanités classiques, modernes ou textes contemporains)
Intentions de lecture du corpus littéraire	Reproduire le sens donné par l'auteur·e
Orientations principales des activités	Langue (MGT), procédure (MA), communication (AC) (Puren 2016)
Déroulement	Préparation de l'enseignant·e puis lecture analytique et évaluation simultanée
Forme sociale de travail	Frontale, individuelle et collective privilégiées (MGT, MA) et variation de toutes les formes (AC)
Activité langagière	Toutes de façon cloisonnée
Tâche scolaire représentative	Traduction (MGT), explication de texte (MA), commentaire scolaire (AC)
Rôle de l'enseignant·e	Garant du savoir littéraire
Rôle des apprenant·es	Récepteur·trices

Fig. 2: L'agir littéraire dans la perspective traditionnelle

Si chaque construction méthodologique se caractérise par une cohérence interne plus ou moins forte et distincte (Puren 1988), l'agir d'usage de référence impose un agir d'apprentissage spécifique pour chaque configuration didactique. Que ce soit de la traduction (MGT) ou de l'explication de texte (MA) ou encore du commentaire scolaire (AC) (Fivaz 2023), l'enseignement-apprentissage découlant de chaque méthodologie est cloisonné: l'entrée s'opère par le texte (MGT), le document authentique (MA) ou le support (AC) littéraire (Puren 2014b). Selon la logique documentaire (Puren 2012, 2014b, 2018) mise en avant, il s'agit de traiter le corpus littéraire comme un texte, un document ou un support qui représente le centre de la séquence didactique et qui va définir les intentions didactiques de l'enseignant·e. Nous rejoignons ainsi les propos de Gruca concernant le traitement de l'objet littéraire pour les MGT et MA:

Aucune consigne ne guide la lecture et tout se passe comme si lire en langue étrangère allait de soi et que l'apprenant, sachant lire en langue maternelle, par transfert, savait lire et apprécier un texte d'auteur étranger. Les questions, ouvertes ou fermées, qui accompagnent parfois le passage, orientent d'avantage l'exercice vers une discussion que vers un accès au sens ou une compréhension globale du passage. (1994: 20)

Nous incluons dans ces propos le traitement de l'objet littéraire dans l'AC. En effet, le traitement didactique du corpus littéraire se résume couramment à la lecture de textes littéraires comme un support au service des activités langagières (Puren 2012, 2014b, 2018) de réception et de production (orales et écrites) et de l'interaction orale. Même si l'intention didactique se polarise sur la communication des apprenant·es, celle-ci s'observe au travers d'échanges collectifs après la lecture d'une tranche d'un texte littéraire sur la base des réponses aux questions posées par l'enseignant·e dans un premier temps. Puis, l'enseignant·e s'assure de la bonne compréhension en complétant les réponses des apprenant·es par son interprétation et/ou celle puisée dans la littérature secondaire. Lors de cette étape, il s'agit plutôt d'exploiter le texte en profondeur, son *sens signifié* (Besse 1988), et de façon *ex cathedra*.

Falardeau résume ainsi cette façon de procéder avec les textes littéraires: "on prescrit la lecture, puis, une fois l'activité individuelle terminée, on entreprend le travail d'analyse avec ou sans médiation enseignante. L'élève sait lire" (2002: 6). Les apprenant·es seraient des lecteur·rices confirmé·es sachant lire dont la seule barrière à la compréhension des textes serait la langue. Cet obstacle se surmonterait par la maîtrise des structures langagières (apprentissage du vocabulaire et exercisation de la grammaire). Même si l'AC prend en considération les mécanismes d'apprentissage (besoins des apprenant·es, stratégies de lecture) (Cicurel 1991), l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle ne prend pas assez en compte les consignes de lecture permettant de soutenir et de guider les apprenant·es à la compréhension des textes pour qu'elles·ils puissent leur donner une signification personnelle. Il s'agit d'un cours de littérature où comprendre un texte signifie accumuler les connaissances et le savoir-faire littéraire de l'enseignant·e dans l'intention de le reproduire dans des tâches scolaires sur les textes (Ouellet 2012). Il n'y a pas à proprement parler de distinction entre un apprentissage et une évaluation de l'objet littéraire. L'apprentissage se confond en effet souvent avec les tâches évaluatives représentées par la traduction des textes (MGT), l'explication de textes rédigées par les apprenant·es (MA), le commentaire de textes (AC), le questionnaire auquel répondre à la maison ou encore les questions de l'enseignant·e en classe. Le travail sur la réception du texte est occulté par les tâches de vérification de la lecture (Dufays 2016).

En fin de compte, l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle met l'accent sur son objet, le corpus littéraire, sans vraiment tenir compte du sujet (apprenant·es-lecteur·rices) ni de l'activité de lecture pour la MGT et la MA. Dans le prochain chapitre, nous voyons comment la prise en compte du sujet

lecteur et de l'activité de lecture, amorcées par l'AC, permet de développer une compétence littéraire en définissant et contextualisant l'agir littéraire dans la PA.

4. L'agir littéraire dans la perspective actionnelle

Depuis l'avènement de l'AC, les méthodes d'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire se centrent plus sur les apprenant·es en les considérant dans les processus d'apprentissage (cf. fig. 3). Il s'agit de dépasser le raisonnement de l'appropriation des textes se faisant mécaniquement comme le décrivent Burdet & Guillemin:

La compréhension [en lecture] a été longtemps définie comme un processus automatisé qui advient dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre. De ce raisonnement, il en découle que pour apprendre à comprendre il faut savoir identifier correctement les mots. (2013: 3)

Composante de l'agir littéraire d'apprentissage	Caractéristique
Logique de traitement	Entrée par les tâches
Objectif	Développer une compétence littéraire
Objet	Corpus littéraire
Intentions de lecture du corpus littéraire	Lecture orientée en fonction de la conception de la tâche ou du projet
Orientations des activités	Projet
Déroulement	Conception de la tâche/du projet, préparation à la lecture, lecture orientée, production, évaluation
Forme sociale de travail	Variation de toutes les formes
Activité langagière	Toutes de façon articulée par une tâche et/ou projet
Tâche scolaire représentative	Tâche scolaire sur les textes et action par les textes
Rôle de l'enseignant·e	Guide
Rôle des apprenant·es	Créateur·trices

Fig. 3: L'agir littéraire dans la perspective actionnelle

Comprendre un texte littéraire réside plutôt dans un "processus de construction" (Burdet & Guillemin 2013: 3) que de déchiffrement de mots. De ce fait, nous envisageons l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire dans la PA comme une possibilité didactique et méthodologique pour les apprenant·es de co-construire le sens d'un texte avec le soutien de l'enseignant·e dans la continuité des travaux de Cicurel (1991).

Nous rejoignons également la conception de la PA de Puren (2004, 2011, 2012, 2015a) qui se construit selon le paradigme de *l'adéquation/addition*. Dans ce sens, l'agir littéraire dans la PA s'appuie sur les éléments significatifs des constructions méthodologiques antérieures (agir d'apprentissage dans la perspective traditionnelle) pour mettre les apprenant·es en action selon le

nouveau référent social (*agir d'usage*) marqué par la *technologisation* et la *virtualisation* (Zimmerli 2009). En outre, il différencie une version faible d'une version forte de la PA (Puren 2012). Dans la 1^{ère} version, les apprenant·es sont fortement impliqu·es dans des tâches ou projets pédagogiques typiquement scolaires comme l'explication de textes; ils·elles réalisent des tâches sur des textes (choix personnel de lecture, journal de lecture, transposer un passage dans un autre média, etc.). Alors que dans la 2^{ème} version, c'est l'action issue du champ social de la littérature (critique et débat littéraires, organisation d'un prix littéraire, interviewer un·e auteur·trice, etc.) qui est mise au service des textes. C'est par l'action sociale que les apprenant·es appréhendent le corpus littéraire et développent leur compétence littéraire; il est question de mettre en œuvre une véritable pédagogie de projets (sociaux).

Dans ce chapitre, nous présentons les paradigmes théoriques sur lesquels nous nous appuyons pour définir l'agir littéraire dans la PA.

4.1 L'approche par compétences

L'apport des sciences de l'éducation avec *l'approche par compétences* (Perrenoud 2003; Hafner 2004; Dufays 2011; Froidevaux 2012; Hallet et al. 2015) et *l'alignement curriculaire* (Biggs & Tang 2011) permet d'envisager l'objet littéraire en lien étroit avec la logique de la politique suisse et européenne prônant une approche par compétences (CDIP 2013).

Pourtant, le traitement des textes littéraires dans une approche par compétences suscite le débat depuis la parution du CECR (Conseil de l'Europe 2001), notamment en Allemagne et en Suisse (Perrenoud 2003; Hafner 2004; Dobstadt & Riedner 2011; Froidevaux 2012; Surkamp 2014).

Dufays (2011) regroupe six caractéristiques de la compétence que nous pouvons résumer de la façon suivante:

- Elle correspond à une habileté multiple englobant plus que des connaissances.
- Elle ne s'observe qu'au travers de la performance traduite par des tâches.
- Elle implique un résultat à atteindre sous forme de learning outcomes.
- Elle suppose la réalisation de tâches significatives pour les apprenant·es.
- Elle suppose la réalisation de tâches complexes à résoudre dépassant le niveau de questions élémentaires.

- Elle nécessite de définir un ensemble de familles de tâches permettant de la manifester et de l'évaluer.

En ce qui concerne notre contexte helvétique, les plans d'étude cadre de l'école de maturité (CDIP 1994) et de l'école de culture générale (CDIP & Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche 2018) pour la formation gymnasiale, plaident en faveur d'une approche par compétences qui se déclinent plus ou moins dans leurs objectifs. Néanmoins, pour l'objet littéraire, rien n'est précisé concernant un apprentissage développant une véritable compétence littéraire chez les apprenant·es. Nous tentons d'apporter quelques éléments de réponse au sous-chapitre suivant.

4.2 La compétence littéraire

Tant que des modèles de la compétence littéraire auxquels les gymnases suisses s'identifieraient n'existent pas, la réconciliation entre les gymnases et l'approche par compétences du CECR n'est pas près de se faire, selon Froidevaux (2012). Bien que les recherches sur la *compétence littéraire* ne soient pas encore nombreuses dans le contexte francophone, le modèle des *compétences littéraires* (cf. fig. 4) de Diehr et Surkamp (2015) peut faire office d'interface entre les gymnases et une approche par compétences. D'une part, il se base sur une approche didactique de la lecture littéraire et se penche par conséquent directement sur des questions traitant de l'objet littéraire. D'autre part, il prend en considération plusieurs dimensions (personnelle, textuelle et communicative) de l'objet littéraire permettant un travail varié et différencié. La 1^{ère} dimension, *Compétence motivationnelle et attitudinale*, prend en compte la réception personnelle des apprenant·es. La 2^{ème} dimension, *Compétence esthétique et cognitive*, se focalise plutôt sur les spécificités de l'objet littéraire en lui-même. Quant à la 3^{ème} dimension, *Compétence langagière et discursive*, elle met en avant le travail sur la dimension communicative par et sur les textes littéraires par la production d'autres textes.

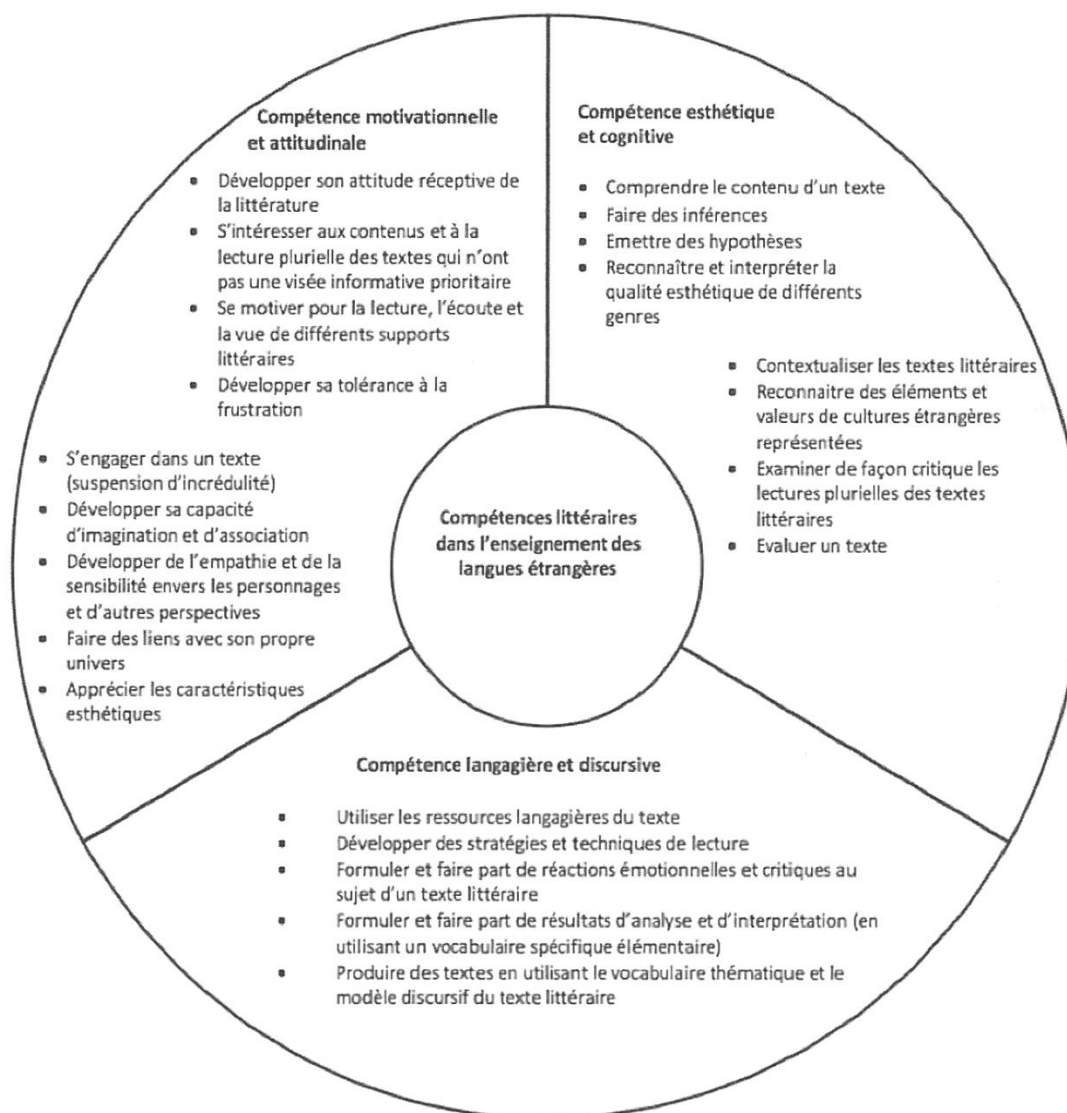


Fig. 4: Les compétences littéraires dans l'enseignement des langues étrangères (Diehr & Surkamp 2015) traduit par Fivaz (2023).

A ces trois dimensions, nous en ajoutons deux autres (Fivaz 2023); *socio-actionnelle*, résultante de la logique sociale de Puren (2012, 2014b, 2018) permettant de développer des projets pédagogiques au moyen de tâches; *collaborative* (Cicurel 1991), mettant en avant la coopération.

Ces cinq dimensions permettent de développer une compétence littéraire orientée vers l'action. Les apprenant·es peuvent en effet endosser un rôle de créateur·trice en devenant des "agents dans le champ social de la littérature" (Puren 2015b: 23) par ces différentes dimensions; à condition que leur processus d'apprentissage soit accompagné par l'enseignant·e qui n'est plus un· transmetteur·trice de savoir littéraire mais un·e guide, un·e facilitateur·trice de la construction du sens littéraire.

4.3 La lecture littéraire

La lecture littéraire est une notion qui se construit depuis les années 1970 dans la lignée des travaux de la théorie de la réception de l'Ecole de Constance (Iser 1985; Jauß 2007). Ces travaux proposent en effet une alternative à la centration sur l'auteur et le texte dans l'activité littéraire (Dufays 2011) et font partie du champ de la didactique de la littérature depuis les années 90 (Daunay 2007). Même si la *lecture littéraire* ne fait pas consensus, nous pouvons répertorier quatre conceptions dont trois qui ont permis de développer des modèles didactiques de l'activité interprétative (Dufays 2002, 2011).

La première conception est celle qui met l'accent sur l'objet littéraire en mettant de côté la pratique sur cet objet (la lecture) ainsi que les récepteurs·trices. Il s'agit pour les lecteurs·trices de reconnaître la valeur littéraire de l'objet véhiculée par le sens attribué par l'instance de l'auteur·e. Dufays (2002) rappelle qu'il s'agit de la conception traditionnelle de l'enseignement de la littérature: d'un côté se trouve la littérature regroupant les grandes œuvres. De l'autre, la lecture est *souvent assimilée à un commentaire plus ou moins savant* (p. 3). Pour l'agir littéraire dans la PA, les grandes œuvres s'ouvrent à un corpus plus élargi. En effet, la lecture littéraire prend en compte tous les textes, documents, supports ainsi que la documentation en lien avec la littérature pour former un véritable corpus littéraire (Fivaz 2023).

Les trois autres orientations marquent un déplacement de l'attention de l'objet vers l'activité de lecture selon trois modélisations en fonction de leur accent sur la distanciation, la participation psychoaffective ou le va-et-vient dialectique (Dufays et al. 2015).

La lecture distanciée ou analytique (Tauveron 1999) est une lecture critique réalisée par un lecteur réflexif activant son instance intellectuelle pour interpréter un texte. Elle est considérée comme une lecture littéraire (Gervais 1998) exploitant la littérarité du texte et peut être rapprochée de la compétence *esthétique-cognitive* de Diehr et Surkamp (2015) mettant aussi en avant une activité lectorale analytique centrée sur l'objet littéraire.

Une autre direction s'observe dans l'activité lectorale impliquant fortement le·la lecteur·trice. Elle est représentée par une lecture participative ou subjective (Rouxel et Langlade 2004). Contrairement à l'orientation précédente, celle-ci met en avant la subjectivité du·de la lecteur·trice dans le travail interprétatif de co-construction de sens qui laisse ainsi libre court à son imagination et à sa réception spontanée. Cette orientation tend vers la compétence *motivationnelle et attitudinale* (Diehr & Surkamp 2015) par sa volonté de s'intéresser fortement au sujet lecteur.

Le dernier axe met l'accent sur le va-et-vient entre les deux orientations précédentes. Cette conception est la plus partagée dans les recherches actuelles en didactique de la littérature dans le monde francophone. Elle offre

la possibilité de valoriser l'apprentissage littéraire et d'éviter les dérives d'orientation exclusive, c'est-à-dire d'objectiver à tout prix pour l'une (lecture distanciée, analytique) ou d'en rester au stade de l'émotion pour l'autre (lecture participative, subjective). De plus, dans une perspective d'apprentissage en vue de développer une compétence littéraire, cette conception permet de structurer l'apprentissage au moyen de tâches prenant en compte des performances sans hiérarchiser l'une ou l'autre des orientations, mais de les articuler.

Cette orientation pourrait correspondre à la mise en interaction des deux compétences (*motivationnelle et attitudinale, esthétique et cognitive*) des compétences littéraires de Diehr & Surkamp (2015). En effet, comme le suggèrent ces deux autrices, l'apprentissage littéraire articulant ou combinant plusieurs compétences permet de mieux développer la compétence littéraire.

Nous pouvons ajouter que la *compétence langagière et discursive* de Diehr & Surkamp (2015) a l'avantage de thématiser l'activité de production des apprenant·es, même si elle est sous-entendue dans les trois dernières conceptions de la compétence littéraire. Si la notion *lecture littéraire* du côté francophone insiste sur l'activité littéraire en tant que telle, les compétences littéraires de Diehr & Surkamp (2015) mettent plutôt en évidence les différentes aptitudes (personnelle, textuelle, communicative) du sujet lecteur. Dans les deux cas, la variation des formes de travail en privilégiant la coopération (Hallet & Königs 2013; Nünning & Surkamp 2016) soutiennent le développement de la compétence littéraire (Fivaz 2023).

Dans une perspective intégrative des activités langagières (Krumm 2001; Diehr & Surkamp 2015; Nünning & Surkamp 2016), la réception par la lecture du corpus littéraire peut s'associer à la production pour ainsi former des apprenant·es sujets lecteur·trices-scripteur·trices ou encore des sujets écrivains (Bucheton 1995; Ouellet 2012; Ahr 2013; Sauvaire 2013; Bucheton 2018). L'activité lectorale ne se résume plus uniquement à l'activité de lecture dans le but de s'approprier des connaissances littéraires par les textes, mais permet d'articuler les activités de lecture aux activités d'écriture afin de développer une compétence. Cette articulation s'opère de façon alignée curriculairement (Biggs & Tang 2011) tenant compte de la conception de la tâche et/ou du projet par les objectifs, des activités et de l'évaluation de l'apprentissage littéraire dans une logique progressive.

La *lecture littéraire* du monde francophone et la *compétence littéraire* du monde germanophone offrent ainsi des possibilités de concrétiser les buts éducatifs (missions) par des activités fixées par des objectifs d'apprentissage impliquant les apprenant·es.

Notre ancrage épistémologique de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle se justifie par un caractère hétéroclite. Néanmoins, tous les champs théoriques convoqués se réunissent par le trait commun que l'enseignement-apprentissage

se centre sur l'apprentissage et l'activité des apprenant·es. Par exemple, la réalisation d'un Booktube¹ met en avant la forte implication des lecteurs·trices par leur créativité. Pour cela, les apprenant·es sont amené·es à effectuer des activités centrées sur leur propre réception en formulant une réaction personnelle. Des activités d'analyse (par exemples des personnages, thèmes) pour les amener à fonder une critique justifiée font aussi partie des activités développant leur compétence littéraire. A cela s'ajoutent la maîtrise du genre discursif et des outils technologiques pour s'ancrer dans le véritable genre littéraire social en question.

5. Conclusion

Nous avons vu que pour l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle, la signification du corpus littéraire est inhérente à l'objet texte. La transmission du savoir littéraire se fait au travers de l'enseignant·e qui donne un cours de littérature en favorisant une lecture analytique. Alors que dans l'agir littéraire dans la PA, la centration sur le texte se déplace vers une centration sur le sujet lecteur et son activité en favorisant sa réception personnelle. Le texte (canonique) s'ouvre sur le recueil pour devenir un corpus littéraire au service de tâches pédagogiques et/ou sociales selon que la version (faible ou forte) de la PA est choisie, articulée et/ou combinée. Le corpus littéraire est traité dans une logique articulant une lecture participative et analytique pour dégager le sens du corpus selon l'intention didactique. Le cours de littérature, centré sur le texte et l'enseignant·e de la perspective traditionnelle se déplace ainsi vers un enseignement-apprentissage de la lecture du corpus littéraire prenant en compte la réception du sujet lecteur dans une interaction avec le corpus littéraire par des activités issues du champ social littéraire. De plus, le cours de littérature de l'agir traditionnel ne requiert pas des apprenant·es un développement d'une véritable compétence littéraire mais une attention particulière du savoir de l'enseignant qu'il s'agit de s'approprier. En revanche, le couple *enseignement-apprentissage* de l'agir littéraire actionnel fait ressortir l'importance de chaque acteur·trice (enseignant·e vs apprenant·es) qui s'intègre dans une relation non plus d'une transmission de l'un·e à l'autre (cours de littérature) mais d'un acte d'enseignement-apprentissage de l'un·e avec l'autre. Pour ce faire, cet acte peut se combiner avec une approche par compétences visant à développer une réelle compétence littéraire pluridimensionnelle. Méthodologiquement, cela se construit en respectant un alignement curriculaire qui prône un déroulement de l'apprentissage basé sur des tâches.

Si l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle se démarque de l'agir littéraire dans la perspective actionnelle comme nous avons pu le montrer, il convient de relever quelques éléments de continuité. En effet, la perspective actionnelle ne

¹ Ce sont des vidéos publiées sur YouTube par un jeune lectorat souhaitant échanger sur leurs lectures.

se construit pas en contradiction avec les méthodologies antérieures mais dans un paradigme de l'*adéquation/addition* (Puren 2004, 2011, 2012, 2015a) ou un pluralisme méthodologique (*methodischer Pluralismus*) (Nünning & Surkamp 2016). L'agir littéraire dans la PA prend donc en considération les éléments pertinents de l'agir littéraire dans la perspective traditionnelle en fonction des tâches à réaliser comme la dimension textuelle, la forme de travail frontale ou l'analyse de textes. Il ne s'agit plus de proscrire les constructions méthodologiques antérieures dans une logique de l'optimisation (Puren 2004, 2011, 2012, 2015a) où la perspective actionnelle se substituerait à ce qui a été fait dans le passé, mais plutôt d'emprunter certains de ces éléments méthodologiques et de les intégrer dans le paradigme actionnel selon les intentions didactiques des enseignant·es. Cette perspective pluriméthodologique nous paraît être un consensus à l'implémentation de l'agir littéraire dans la PA sur le terrain pour réconcilier les enseignant·es avec les préconisations politiques et scientifiques actuelles. En effet, il ne s'agit pas de bannir ou de dévaloriser les pratiques actuelles mais de les orienter de façon à développer la compétence littéraire des apprenant·es.

Toutefois, bien que l'agir littéraire dans la perspective actionnelle soit une orientation didactique actuelle et recommandée par les instances politiques suisses et européennes par le renvoi au CECR, force est de constater qu'un réel effort doit être réalisé tant sur le plan politique (plans d'études), scientifique (recherches sur les pratiques effectives) et professionnel (formation des enseignant·es) pour faire tendre l'enseignement-apprentissage de l'objet littéraire vers le développement d'une véritable compétence littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée: Expérimentations et réflexions*. Grenoble: Canopé - CRDP.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Besse, H. (1988). Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou "... De la lecture qui est la communication au sein de la solitude". *Le français dans le monde - Recherches et applications, Littérature et enseignement, la perspective du lecteur*, n° spécial, 53-62.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4e éd.). Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture, réécritures: Récits d'adolescents*. Bern: P. Lang.
- Bucheton, D. (2018). *Refonder l'enseignement de l'écriture: Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.
- Burdet, C. & Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture: Un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Plateforme forumlecture.ch*, 1, 1-22. URL: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf

- Burwitz-Melzer, E. (2007). Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In W. Hallet & A. Nünning (éds.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, 219-237. WVT Wiss. Verl. Trier.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Vanves: Hachette.
- CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne: CDIP. URL: <https://www.edk.ch/fr/themes/maturite-gymnasiale>
- CDIP (2013). *Stratégie des langues pour le degré secondaire II. Stratégie de la CDIP du 24 octobre 2013 pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans le degré secondaire II formation générale (écoles de maturité et de culture générale)*. Berne: CDIP. URL: <https://www.edk.ch/fr/themes/transversaux/langues-et-echanges>
- CDIP & Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche. (2018). *Evolution de la maturité gymnasiale: Un état des lieux*. Bern: EDK/WBF. URL: <https://www.edk.ch/fr/themes/maturite-gymnasiale>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* (traduit par S. Lieutaud). Paris: Didier / Division des politiques linguistiques. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. URL: www.coe.int/lang-cecr
- Cuq, J.-P. & Association de Didactique du Français Langue Etrangère (éds.) (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Grenoble: PUG Presses universitaires de Grenoble.
- Daunay, B. (1999). La "lecture littéraire": Les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59. URL: https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R30_29-59_Daunay.pdf
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français: Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. In B. Daunay & J.-L. Dufays (éds.), *Didactique du français: Du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, 175-186. Bruxelles: De Boeck. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354230/document>
- Diehr, B., & Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In W. Hallet, C. Surkamp, & U. Krämer (éds.), *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (1e éd.), 21-40. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- DGEP (2020). *Plan d'études. Ecole de maturité*. Lausanne: Etat de Vaud. URL: <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/ecole-de-maturite/>
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 5-14.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires: Évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16. DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.1579>
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150, 227-248. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire: Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, en ligne. URL: <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Dufays, J.-L. (2016). *Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ?* [Conférence du 17 mars 2016 portant sur la thématique: Lire, comprendre, apprendre: Comment soutenir le

- développement de compétences en lecture ?]. Lyon: ENS de Lyon. URL: <https://www.dailymotion.com/video/x40vv2x>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Elmiger, D. (2021). *L'enseignement des langues étrangères en Suisse: Enjeux et tensions actuelles*. Neuchâtel: Alphil.
- Falardeau, É. (2002). La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature. *Pédagogie collégiale*, 16(1), 6-11. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/52977917.pdf>
- Fivaz, L. (2023). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois: Analyse de pratiques enseignantes tirées d'un dispositif d'accompagnement de type collaboratif*. [Thèse de doctorat]. Bern: Peter Lang. URL: <https://www.peterlang.com/document/1305506>
- Froidevaux, G. (2012). Standards, Kompetenzorientierung und Literatur im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme. *Gymnasium Helveticum*, 5, 6-10.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal: XYZ.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Gruca, I. (1994). Place et fonctions du texte littéraire dans la méthodologie "traditionnelle" du F.L.E.: Histoire d'un couronnement. *Travaux de didactique du F.L.E.*, 32, 15-27.
- Hafner, H. (2004). Zur Standarddebatte: Literaturinterpretation als Können. *Gymnasium Helveticum*, 5, 41-45.
- Hallet, W., & Königs, F. G. (éds.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2e éd.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hallet, W., & Krämer, U. (éds.) (2014). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (2e éd.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hallet, W., Surkamp, C., & Krämer, U. (éds.) (2015). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (1e éd.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hodel, H.-P. (2008). Fremdsprachen Zertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. *Gymnasium Helveticum*, 6, 14-16.
- Hodel, H.-P. (2017). *Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase. Guide pour les enseignants*. Bern: Schulverlag plus AG. URL: https://www.portfoliolangues.ch/platform/content/element/25264/Doc1_GuideEns_F.pdf
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture: Théorie de l'effet esthétique* [1976] (traduit par E. Sznycer). Sprimont: Pierre Mardaga.
- Jauß, H. R. (2007). *Pour une esthétique de la réception* [1978] (traduit par C. Maillard). Paris: Gallimard.
- Kreil Magnin, R. (2018). *L'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Représentations d'enseignants d'allemand dans un établissement du secondaire II*. Mémoire professionnel, HEP Vaud.
- Krumm, H.-J. (2001). Die sprachlichen Fertigkeiten: Isoliert—Kombiniert—Integriert. *Fremdsprache Deutsch*, 24, 5-12.
- Morel, A.-S. (2012). Littérature et français langue étrangère: État des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. In *Actes du colloque des 25-26 mai 2011 organisé à l'Université de Franche-Comté dans le cadre de la 11e Rencontre internationale des centres universitaires de langues, Forum Mondial HERACLES*, n°9 (p. 141-148). Paris: Synergies monde.

- Nünning, A., & Surkamp, C. (2016). *Englische Literatur unterrichten. 1: Grundlagen und Methoden* (4e éd. actualisée). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur: Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat, Université du Québec et Université de Toulouse II. URL: <https://archipel.uqam.ca/4675/1/D2324.pdf?gathStatIcon=true>.
- Perrenoud, P. (2003). *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?* [Document de travail] Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. URL: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan / CLE-International. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g>
- Puren, C. (2006b). Explication de textes et perspective actionnelle: La littérature entre le dire scolaire et le faire social. En ligne, site de l'Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/>
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/>
- Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e>
- Puren, C. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: Des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>
- Puren, C. (2014a). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2014b). Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/>
- Puren, C. (2015a). La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/>
- Puren, C. (2015b). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: Des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. In D. Vigneron, D. Vandewoude, & C. Pineira-Tresmontant (éds.), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL: enjeux, motivation, implication*, 13-34. Arras: Artois Presses Université. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015g/>
- Puren, C. (2016). Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures. En ligne. URL: <https://christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026>
- Puren, C. (2018). La littérature dans une perspective actionnelle: Une approche intégrative des différentes logiques documentaires en didactique scolaire des langues-cultures. Conférence vidéoscopée au Colloque international "Didactique scolaire de la littérature en classe de FLE: enjeux linguistiques, pédagogiques et culturels, 3-4 mai 2018. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018d/>
- Puren, C. (2020). Evolution historique des configurations didactiques. En ligne. URL: <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>

- Rössler, A. (2010). Literarische Kompetenz. In F.-J. Meißner & B. Tesch (éds.), *Spanisch Kompetenzorientiert unterrichten*, 131-136. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (éds.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat, Université Laval.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6-16.
- Surkamp, C. (2014). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (éds.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (2e éd.), 77-90. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(1), 9-38. DOI: <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Zimmerli, W. C. (2009). *Une éducation pour la Suisse du futur: Exigences posées au système éducatif suisse en 2030*. Traduction provisoire 31.8.09. Berne: Académies suisses des sciences. URL: https://sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publikationen/Bildung/ZukunftBildungSchweiz_f.pdf

