

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES / PRATIQUES ÉDUCATIVES-NOUVELLES OUVERTURES

TÂCHE ET RÉOLUTION DE PROBLÈME EN FLE : EXEMPLE DE L'ALLUSION LITTÉRAIRE PRÉSENTE EN UN ÉNONCÉ DE PRESSE ET NON MAÎTRISÉE PAR LES ÉTRANGERS

Caroline GOSSIEAUX¹

Résumé

Une méthodologie didactique reprise peut devenir innovante dans la mise en œuvre proposée, si celle-ci associe une activité de référence – la situation-problème – à une perspective qui s'en réclame en langues étrangères – l'actionnelle vue par le Cadre – et les met au service d'une idée inattendue, ici de formation culturelle pour une classe de FLE non spécialiste en littérature.

Ces considérations autour du problème et de sa résolution dans la pédagogie en général, dans la didactique des langues en particulier, nous donneront l'occasion d'explorer son lien avec la notion de tâche, au demeurant multi-référentielle, et de convoquer un modèle, dont le caractère fonctionnel se prête à un mini-projet de culture littéraire à usage social (lecture de la presse écrite).

Cette réflexion et l'application proposée autour d'un seul auteur partent certes d'un contexte FLE homoglotte précis (qui est, en particulier, au contact de documents authentiques issus de la presse), mais peuvent être adaptées à d'autres situations où l'enseignant de FLE a à cœur de faire participer ses élèves au développement de leur culture générale et dans leur confrontation à un implicite culturel.

Mots-clés : *culture littéraire ; problème ; tâche ; références littéraires dans la presse ; mise en œuvre didactique en FLE.*

Introduction

Penser pour des élèves étrangers non spécialistes, incluse à leur enseignement/apprentissage du français, une formation littéraire à leur mesure revient à se poser la double question de son intérêt et de sa faisabilité. Il faut considérer alors, certes les paramètres de la situation FLE, mais aussi chercher, dans les démarches de la didactique des langues et de la pédagogie en général aujourd'hui, celles qui puissent au mieux interpeller et former ces apprenants au-delà des

¹ Poste PRAG de Lettres à l'Université de Pau (UPPA), France, Courriel : caroline.gossieaux@univ-pau.fr.

préoccupations littéraires. Nous est apparue alors, intéressante à exploiter pédagogiquement, une valeur d'usage de la littérature qui consiste à lire dans la presse française un certain nombre de références littéraires plus ou moins cachées (allusion à une œuvre...) orientant l'information donnée et qui échappent souvent à la perception des apprenants non francophones. De l'activité de référence "situation-problème" à la résolution de problème dans la perspective actionnelle, comment mettre en œuvre cette idée ? Comment la traduire en tâche(s) ?

1. Situation-problème et énigme à résoudre

Parmi les spécialistes des questions d'apprentissage qui ont permis au XX^{ème} siècle de mieux comprendre ce que signifie "apprendre" pour un élève, Philippe Meirieu (1987, p. 93) propose de dire que toute leçon doit être une réponse à un problème. Selon lui, l'adulte apprend lorsqu'il rencontre une difficulté² (lorsque par exemple sa tondeuse à gazon tombe en panne, la mécanique devient digne d'intérêt pour lui) et que l'élève apprend également selon ce principe : il lui faut se heurter à une difficulté pour qu'il ressente le besoin d'utiliser son savoir ou de mettre en branle son esprit pour en acquérir un. Il postule que les élèves sont plus à même d'apprécier un enseignement si celui-ci se présente comme une réponse à leur appréhension (difficulté ou même simple curiosité ou encore occasion de combler un manque,...) de la leçon, de l'apprentissage donné. S'il veut que l'élève apprenne, l'enseignant doit donc lui donner une raison d'apprendre, de finaliser le savoir à acquérir. Et, pour lui, cette finalité au fait d'apprendre réside dans la réponse à un problème posé. Apparaissent ici deux points intéressants qui découlent l'un de l'autre :

- ces situations dépendent de l'enseignant, qui les provoque intentionnellement, c'est-à-dire qui les pense comme stratégie d'enseignement répondant à un principe, celui ici d'amener l'élève à participer à son apprentissage³ de la manière la plus stimulante possible ;

- ces *situations didactiques*⁴ doivent comprendre la difficulté de Meirieu plus comme une question à résoudre que comme un obstacle de taille, de la manière donc la plus sécurisante possible : cela consisterait à présenter un problème certes, mais qui reste suffisamment à la portée de l'apprenant pour que celui-ci se sente dans la capacité de résoudre ce problème et donc agisse en conséquence.

Ces deux points nous permettent de reconnaître clairement ce que l'on appelle la situation-problème : une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre.

Si l'on réfléchit alors aux situations, en restant dans le domaine langagier, qui

² À entendre ici dans le 2^{ème} sens de « problème » selon le *Petit Robert* : (1753) difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat ; situation instable ou dangereuse exigeant une décision.

³ Cette intentionnalité - liée au désir de rendre un élève autonome - est souvent une attitude de l'enseignant qui est tributaire de sa formation et de ses méthodes.

⁴ Jean-Pierre Astolfi les nommait ainsi dans le sens où elles étaient intégrées au déroulement des activités de la classe contrairement aux situations pédagogiques du type visites, spectacle, sorties,... (Astolfi, 1992, p. 175).

puissent présenter cette tension, apparaissent notamment celles fondées sur des énoncés non littéraux, c'est-à-dire ceux dont la signification échappe à la compréhension littérale (problème), mais qui peut être dégagée par la prise en compte de la situation d'énonciation particulière où ils ont été produits ou par un tout autre recours (vers une issue au problème).

Parmi ces énoncés, l'allusion est celui qui se présente le mieux comme un problème à résoudre : un discours incomplet, de par des connaissances non dites, mais données à entendre dans une intention précise, laquelle ?

L'allusion est un message adressé au bon lecteur [...] capable de rapprocher plusieurs indices pour en tirer une certitude. L'allusion se présente comme une énigme à résoudre, dont la formule pourrait être ce vers de Charles d'Orléans : *Que pensè-je ? Dites-le moi.* (Riegel et alii., 1994, p. 994)

Face à un tel discours, l'apprenant étranger ne dispose pas des connaissances partagées supposées alors qu'il sait que le sens de l'énoncé et l'intention du locuteur en dépendent : cette situation de départ, marquée par le manque de connaissance, est donc pour lui insatisfaisante⁵. Mais, en même temps, à un certain niveau, il dispose d'autres connaissances (linguistiques, encyclopédie personnelle,..) qui vont lui permettre d'explorer la situation d'énonciation, en y mettant en relation entre eux des indices de tous ordres, susceptibles de l'aider à résoudre son problème d'incompréhension : la situation qu'il aperçoit alors lui est plus satisfaisante. Pour atteindre celle-ci, il a donc des lacunes, mais aussi des appuis pour lesquels il va mettre en place des stratégies de réception d'un texte. Or, quand est prescrit dans le *Cadre* qu'il faut, au niveau avancé, trouver à multiplier les occasions pour les apprenants d'exercer ces stratégies, on parle justement de capacité à « reconnaître des indices et à faire des déductions » et, pour atteindre un niveau C1, d'habileté à « utiliser les indices contextuels [...] pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite » (CECRL, 2001, p. 60). L'allusion est par définition intentionnelle. Il y aura donc toujours, qui se cache derrière elle, la figure du locuteur à dégager. La connaissance qui manque à l'apprenant - ici la référence à un élément du patrimoine littéraire - va alors pouvoir se construire par lui en induisant le sens (par exemple de titres ou de courts articles issus de la presse écrite) et en créant des hypothèses à son sujet. En fonction, cette connaissance peut aussi donner lieu, extérieure à l'énoncé et à son énonciation, à une recherche de ressources. Dans les deux cas, c'est parce que l'énoncé aura été présenté comme un problème à résoudre que l'apprenant va mobiliser des savoirs et des savoir-faire afin d'en acquérir de nouveaux. C'est ainsi que Henri Besse raisonnait déjà dans les années '80 en encourageant des pratiques de mise en valeur de la composante culturelle de la langue : il ne nommait pas la "situation-problème" en tant qu'activité de référence ni l'exemple particulier du discours allusif, mais parlait de « confronter les étudiants, même débutants, à des données aussi contextualisées et authentiques que possible, qui présentent pour eux une certaine étrangeté, afin que celle-ci alerte leur curiosité et leur vigilance autochtone » (1984, pp. 46-50) ; et quelques années plus tard, il

⁵ Pour être capable de cette évaluation, l'apprenant doit être informé à l'avance de la nature énigmatique de l'énoncé.

réaffirme la « nécess[ité] de présenter aux étudiants, dès que possible, des données relatives à la culture étrangère qui soient susceptibles de leur « poser problème », de leur opposer leur objectivité tête, et de provoquer, chez eux, un certain choc » (1993, pp. 41-48).

L'allusion, qui donne à voir un peu, mais pas suffisamment pour l'apprenant étranger, se constitue alors comme étrangeté. Car quand il suspecte la présence d'une référence dans un titre de presse ou qu'il reconnaît dans un article journalistique un nom d'auteur ou une citation d'auteur convoqués pour commenter une actualité, il peut vouloir percer la raison d'une telle association, a priori étrange, d'une telle confrontation passé/présent, il peut vouloir déceler le rapport de connivence et se met alors déjà en position de démarche active de solution.

Par conséquent, nous pensons que l'allusion littéraire se présente ici comme intéressante à convoquer dans la classe de langue pour être pensée en tant que situation-problème : le bon dosage qu'elle réalise entre part d'énoncé suffisamment non littérale et appui sur la situation d'énonciation permet d'activer l'apprenant dans son désir de comprendre et dans son envie d'aller chercher la connaissance culturelle manquante pour bénéficier ultérieurement des effets de connivence. Perçue ainsi, elle pourra alors s'envisager dans au moins deux des étapes du processus de construction des savoirs : en début, comme phase de motivation et au coeur, comme « phase de lancement d'une recherche, phase d'expérimentation, phase d'acquisition de connaissances, phase de structuration des connaissances, phase de construction de concepts ou de théories », comme le suggère Christine Partoune (2002, p. 4).

2. Situation-problème et tâche-problème

Mais, ce n'est pas uniquement dans son statut d'énigme à résoudre que l'allusion s'apparente à la situation-problème car celle-ci se définit aussi selon d'autres caractéristiques qui va faire, toujours autour de la résolution du problème, émerger la notion de tâche.

Philippe Meirieu définit la situation-problème comme l'organisation par l'enseignant d'un dispositif d'apprentissage ayant comme principe fondamental de lier le développement chez l'élève de son désir d'apprendre à l'accomplissement d'une tâche qui constitue pour lui le moyen de résoudre un problème (désormais au sens fort du terme) (1987, p. 166). Tous ceux qui ont contribué à la popularisation de cette situation-problème la définissent ainsi, parfois en la désignant elle-même directement en tant que tâche : « la situation-problème, c'est une tâche concrète... » (Partoune, 2002) confondant ainsi le modèle et le moyen, bien audibles pourtant en la formule synthétique fondatrice - « la situation-problème : un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle » (Meirieu, 1987, p. 169) -, au point que certains parlent de tâche-problème (Rosen) alors que d'autres amalgament situation-problème et tâche-problème dans une même désignation. C'est le cas de Jean-Louis Dumortier qui, pour dissiper son propre abus de langage, commente ainsi Philippe Meirieu :

Ce qu'il nomme situation-problème, c'est un dispositif pédagogique, autrement dit un ensemble de décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce dispositif est conçu par l'enseignant et il implique l'apprenant dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle. L'obstacle en question, l'élève ne peut le

surmonter sans acquérir des connaissances nouvelles. Ce qu'avec d'autres j'appelle « tâche-problème » n'est pas autre chose. Le terme tâche centre l'attention sur l'élément central du dispositif, sur cette activité obligatoire, quoique (dans le meilleur des mondes pédagogiques) stimulante, à laquelle l'élève va s'adonner et qui, parce qu'elle le confronte à un obstacle de prime abord insurmontable, va lui donner l'occasion – et l'envie (dans le meilleur des mondes pédagogiques toujours) – d'apprendre ce que le professeur souhaite qu'il apprenne (2009, p. 15).

Si tout le dispositif rappelé ci-dessus dépend de plusieurs « décisions » pédagogiques revenant à l'enseignant, la situation-problème ne peut pas alors se réduire au choix et à la mise en place d'une tâche en tant qu'« activité obligatoire », mais comprend bien plus de considérations (fiction sous contrôle, remaniement des représentations mentales des élèves, stratégies,...). Par conséquent, nous pensons qu'il faut maintenir la distinction entre situation-problème et tâche-problème car la situation-problème n'est pas qu'une liste de tâches, même bien attribuées, et un seul problème pour être résolu peut donner lieu à la déclinaison de plusieurs tâches. Evelyne Rosen précisément, elle, ne confond pas les deux : pour chaque situation-problème, doit être pensée l'élaboration d'un dispositif particulier dit de tâche-problème (2006, pp. 69-82). On notera ici que le dispositif pour elle n'est donc plus le modèle lui-même (la situation-problème), mais la (pré) détermination par l'enseignant d'activités obligatoires (la tâche-problème). Elle envisage alors de développer une approche par tâche, articulant situation-problème (qui constitue le point de départ d'un processus d'apprentissage) et tâche-problème (que l'on soumet ensuite aux apprenants comme une sorte d'obligation consentie), les deux étant clairement distincts dans son esprit. Pour bien faire comprendre comment elle passe d'une situation-problème à la définition d'une tâche-problème, Evelyne Rosen donne un exemple concret de réalité universitaire : un groupe d'étudiants étrangers en centre de langues qui rencontre des difficultés d'intégration à un cursus universitaire. Cet inconfort ayant été identifié comme un problème, elle élabore une tâche (rendre compte d'un cours francophone suivi et des difficultés qu'ils y ont rencontrées) correspondant donc directement à leur problème qu'ils doivent traiter en quelque sorte par lui-même (se familiariser avec le milieu universitaire français pour mieux réussir son intégration en milieu universitaire). Evelyne Rosen nous invite donc à ne pas considérer que la situation-problème est déjà en elle-même une tâche-problème. La distinction qu'elle opère entre les deux se justifie ici dans le sens où la situation-problème semble partir d'une gêne des étudiants, identifiée et exploitée par l'enseignant qui veut influencer leur dessein d'agir, là où la tâche, comme son sens usuel l'indique⁶, semble donnée à effectuer en suivant, dans une phase de mobilisation et de développement de solutions au problème initial.

On appuiera cependant sur une condition pour que cette démarche réponde parfaitement à la pertinence de la situation-problème, ce qui nous engagera à

⁶ Petit Robert : « travail déterminé qu'on doit exécuter », de laquelle il se dégage deux traits : l'obligation et la détermination. « Une tâche est une activité que l'on est contraint d'effectuer et dont on ne peut s'acquitter n'importe comment » (Dumortier, 2009, p. 13).

approfondir notre compréhension de la tâche. En effet, une situation-problème se distingue d'un problème réel à résoudre par son caractère fictif. Christine Partoune la compare « aux simulateurs de vol, qui sont bien conçus pour apprendre à voler, et non pour voler réellement. [...] De même que le simulateur de vol n'est pas un avion, de même, la situation-problème n'est pas un problème réel à résoudre ». Or, la tâche proposée dans l'exemple ci-dessus, du moins telle qu'elle a été énoncée (présenter un cours universitaire sous la forme écrite d'un journal de bord puis, à l'oral, d'une soutenance), est un vrai programme, mais qui ne permettra à « l'apprenti pilote » de « voler » dans toutes sortes de situations-problèmes fictives que si la tâche proposée est vraiment "mobile" d'un cours à l'autre. Pour cela, il faudra que soient assurés aisément par l'élève la reconnaissance de l'apprentissage (ici par exemple serait-ce la méthodologie du travail universitaire écrit ou celle de la soutenance d'examen ou le contenu thématique du cours suivi ou encore savoir bien appréhender un cours en amphithéâtre sans suivi individuel ? etc.) et son transfert à d'autres situations, proches ou éloignées de la situation-problème proposée, ce qui dépend certes des élèves, mais avant tout du caractère plus ou moins facile à dégager du schéma mental sous-jacent à la tâche. Dès lors, le dispositif de la situation-problème apparaît plus exigeant qu'il n'y paraît autour de la dite tâche : il doit être construit de manière à ce que celle-ci réponde à une activité concrète et contraignante autour de la résolution d'un problème (Philippe Meirieu parle de « consigne-but » 1987, p. 175), mais aussi qu'elle débouche sur un savoir précis et transférable (Gérard De Vecchi donne des exemples de ce « savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir,...) », là où Philippe Meirieu parle plus spécifiquement d'« opération mentale »⁷ (1987, p. 174) incarnée par la situation-problème) en d'autres situations-problèmes au point de constituer pour l'élève une sorte de "modus operandi" indépendant du problème.

Dans le cas de l'allusion littéraire présente en un discours de presse, l'apprenant étranger est intentionnellement placé par l'enseignant face à un implicite culturel non maîtrisé qui ne lui permet pas de comprendre l'intention du journaliste à l'égard de ses lecteurs (situation-problème). La tâche concrète va alors consister pour l'élève à se doter de connaissances littéraires adéquates et à les confronter au discours de presse donné pour faire sens (résolution de problème). Or, dans cette situation complexe, la tâche peut aussi se décliner en opérations mentales du type « observer des ressources », « sélectionner des informations » ou « anticiper le sens de la lecture » ou « résumer une situation » qui sont toutes reconductibles en d'autres situations (pas seulement relatives à l'incompréhension de l'implicite culturel en général ni aux allusions littéraires en particulier) ; de même, les éléments de culture littéraire que cette tâche requiert, au-delà du problème à résoudre soumis par l'enseignant, peuvent être réutilisés pour comprendre d'autres textes⁸. La culture

⁷ Il définit celle-ci comme activité intellectuelle par laquelle un sujet saisit et traite de l'information, définition selon le glossaire en annexe 2 (1987, p. 189).

⁸ C'est le principe du renforcement de l'encyclopédie personnelle du lecteur qui active des scénarios cognitifs provenant de son exposition répétée à des situations similaires et du rôle de l'intertextualité dans l'activation de la lecture comme compréhension.

littéraire devient alors un outil de lecture pour d'autres situations auxquelles l'élève est amené à être confronté, dès lors pas obligatoirement pensées comme situations-problèmes par l'enseignant.

La tâche ici, si elle est liée à la résolution d'un problème, est donc amenée fonctionnellement à dépasser celui-ci. Il faut donc ou considérer l'appellation tâche-problème comme restrictive, ou la comprendre comme tâche destinée à résoudre non seulement le problème du moment (ici par exemple « comprendre les allusions littéraires dans la presse »), mais aussi un type de problème (« traiter une information sous-tendue de culture générale »). Cette précision concernant la tâche à l'intérieur de la situation-problème nous engage maintenant à sortir de cette activité de référence pour voir quel lien, dans la perspective actionnelle qui se réclame de cette activité, cette notion de tâche entretient avec l'idée de problème.

3. Tâche(s) et résolution de problème

Bien sûr le *Cadre* ne définit pas la tâche qu'en termes de résolution de problème. On sait bien qu'elle y est avant tout, du moins dans le modèle actionnel, marquée par une dimension sociale, celle-là même qui va assurer le glissement de sens de la tâche, de l'approche communicative - elle y est activité langagière selon Gérard Vigner (1984), puis pratique sociale effective placée après une activité communicative simulée selon Robert Bouchard (1989) - à la perspective actionnelle et même établir une distinction entre tâche (d'apprentissage) et action (sociale) selon Christian Puren⁹.

En fait, quand le *Cadre* fait mention de « résolution de problèmes », ce n'est qu'à titre d'exemples possibles de tâches, langagières ou non, et non en tant que critères de définition de celles-ci :

« elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants, mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. » (2001, p.121).

De plus, on voit ici que quand la tâche consiste en une résolution de problème, elle implique des activités tellement restreintes, au but tellement attendant (finir le puzzle ou la grille cruciverbale) que l'on peut se demander s'il s'agit vraiment de problème.

Mais, dans la définition que la perspective actionnelle envisagée par le *Cadre* donne de la tâche, d'autres mots apparaissent aussi :

« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, 2001, p. 16).

La tâche semble alors se comprendre aussi dans les mots clés d'*action* et de *résultat*.

Or, on s'aperçoit qu'en voulant expliciter cette notion de tâche pour la classe de langues, la plupart des didacticiens et formateurs partent de ces mots-là et les

⁹ Cette distinction lui permet d'élaborer un modèle bien connu maintenant de diversification des dispositifs (2004, p. 122).

relie à la notion élargie de problème. Parmi eux, Nathalie Auger et Louis Vincent (2009, p. 103) semblent reprendre sans la nommer la logique ambivalente de la situation-problème - "ni trop facile, ni trop difficile" - en faisant de sa reconnaissance par le principal intéressé le moteur de son action : il faut que l'apprenant soit à même d'évaluer cette distance à parcourir entre problème et (ré) solution pour que le problème soit reconnu en tant que tel. Ainsi, ce problème constitue-t-il

« la représentation qu'a un sujet de l'écart entre la situation de départ, jugée insatisfaisante, et une situation désirée, perçue comme plus satisfaisante [...] »

Cela peut être mis en relation avec la notion d'intentionnalité qu'avancent d'autres didacticiens comme Michèle Catroux, qui lie le dessein d'agir de l'élève à la clarté de son identification des motifs et buts des activités scolaires (2006, p. 3), ou Claire Bourguignon, pour qui : l'action [est] conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action (2010, p. 17) De même, lorsque l'on revient au concept de tâche tel qu'il a inspiré l'approche par les tâches issue des recherches anglo-saxonnes, on trouve, qui illustrent le point de vue de David Nunan (1989, 2004), les définitions de Dave Willis (1996, 2007) et de Peter Skehan (2001) qui considèrent la tâche comme une activité orientée dans laquelle les apprenants utilisent la langue pour parvenir à un vrai résultat, atteindre un objectif. Mais on trouve aussi, plus spécialement, celle de Christopher N. Candlin & Michaël P. Breen (1987 : 50) pour qui la tâche est :

« une activité parmi un ensemble d'activités distinctes pouvant s'enchaîner, **posant des problèmes** et impliquant l'apprenant et l'enseignant dans une sélection commune d'un éventail de procédures cognitives et communicatives variées » (nous soulignons).

Or, c'est précisément cet élément particulier de définition que les didacticiens ont retenu au point de reconnaître comme principe de base du Task Based Learning (TBL) la résolution d'un problème :

« Le cœur du TBL est que l'apprenant soit confronté activement à la résolution de problèmes dans la langue-cible (lors d'achats à effectuer, d'une visite médicale ou de démêlés avec l'administration, etc.). Il recouvre un grand éventail d'opportunités d'apprentissage, d'activités très structurées [...] » (Robert & Rosen, 2010, p. 18).

Et il en est encore de même lorsqu'on aborde la question de ce qu'est une tâche par le concret et que l'on cherche à voir ce à quoi elle peut ressembler en tant qu'activité de classe : certains formateurs qui pourtant adoptent de la tâche une définition générale et englobante :

« on appelle tâche toute action **intentionnée** qu'un individu juge nécessaire pour obtenir **un résultat** concret à propos **de la résolution d'un problème**, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif » (traduit de la version espagnole 2, 2.1) (Denyer, 2007, p. 27) (Elle souligne).

en viennent à traduire cette « action intentionnée » en termes de « résolution d'un problème » et à inclure celle-ci à la schématisation de toute tâche. C'est le cas de Monique Denyer, au lendemain du CECRL qui, principalement pour marquer la différence entre tâche et exercice, sélectionne (en caractères gras) certains mots clés de la définition de la tâche par le CECR, à même de constituer son schéma opérateur (2007, p. 29) :

- physique
- un contexte
 - institutionnel
 - socio-culturel
- un problème à résoudre (agir, s'informer, se former,...)
- un but (résoudre le problème)

ressources intégrées ACTION (autonome)

- un produit (langagier)

Selon ce schéma, la tâche exclut d'être pensée comme « accomplissement d'une obligation ou atteinte d'un objectif ». Elle est toujours un problème à résoudre, c'est même ce qui la différencie de l'exercice. Nous renouons là avec la nature de la tâche selon la situation-problème qui correspondait bien, rappelons-le, à notre activité autour de la reconnaissance des allusions littéraires en FLE précisément parce que cet implicite culturel non maîtrisé représentait un problème pour l'apprenant étranger. En ce sens, le schéma de Denyer en ses termes doit être tout aussi applicable à notre idée de double mise en œuvre didactique (allusion littéraire et discours de presse) :

- un contexte socio-culturel : l'apprenant étranger est en situation de lire la presse du pays cible qui traite de sujets de société
- un problème à résoudre : il ne comprend pas certaines opinions ou intentions de journalistes et va donc agir en s'informant
- un but : interpréter le discours de presse à la lumière des connaissances littéraires recherchées
- un produit (langagier) : indexer les principales références littéraires de la presse et leurs significations

Par conséquent, si la tâche en didactique des langues étrangères aujourd'hui ne se définit pas exclusivement comme un problème ni en termes de résolution de problèmes, l'action qu'elle sous-entend obligatoirement, elle, peut présenter une résolution de problème qui, pour donner plus de sens aux activités au moment de les concevoir, va "matérialiser" l'intentionnalité, "concrétiser" la raison, sur le moment, d'agir. Il est vrai que si l'apprenant sait pourquoi il apprend (pour résoudre un problème), il sera plus à même de considérer ce qui se présente à lui comme engageant, impliquant.

Nous apprécions que, contrairement au *Cadre*, ce schéma en particulier et tous ceux qui ont axé leur compréhension de la tâche sur la résolution de problème, fassent bien apparaître que celui-ci est appelé à ne pas s'en tenir à lui seul, c'est-à-dire à ne pas être considéré comme but en soi. En effet, si les éléments du centre du schéma rejoignent problème et résolution du problème tels qu'on a pu déjà les identifier, notre activité se développe aussi aisément en termes de contextualisation et de produit fini et a même vocation à se déployer encore autour d'eux pour répondre, cette fois-ci, à ce qu'est une tâche dans un autre sens, celui de tâche finale ou projet¹⁰.

Par conséquent, un problème à résoudre peut parfois non seulement faire office de défi lié à un obstacle à franchir et qui stimule le désir d'apprendre en mettant

¹⁰ Compréhension par extension du terme.

en recherche (tâche comme activité concrète ou visée actionnelle pour résoudre un problème), mais il peut aussi dépasser la satisfaction intellectuelle ressentie à la résolution d'une énigme pour entraîner celle-ci (et les suivantes) vers un produit langagier (tâche comme mise en forme aboutie¹¹). Il nous semble que c'est le cas d'un travail sur les allusions littéraires en classe de FLE dans lequel la maîtrise d'une raison plus lointaine d'agir entraîne à concevoir la tâche aussi comme un projet de type culturel. Car, ce qui est inclus ici à la fois dans l'idée d'activité contextualisée¹² et dans celle de produit fini et qu'il conviendrait par la suite d'envisager aussi, c'est une compréhension de la tâche en tant que réalisation finale et concrète et son lien avec une méthodologie basée sur le projet, destiné à ancrer les apprenants dans le réel...

Ici et là, grandes réalisations et "petits problèmes" ne semblent donc pas relever d'une même perception de la résolution de problèmes évoquée par les uns et les autres. « Sans doute que nous sommes face à deux types de catégorisations différentes ». C'est la conclusion à laquelle Margaret Bento (2012, p. 4) arrive au terme de cette confrontation de sens d'une même notion pour définir celle d'action inhérente à l'approche recommandée par le *Cadre*. Nous sommes d'accord avec l'existence a priori de cette double catégorisation et c'est précisément la possible compatibilité de ces deux types de *résolution de problèmes* qui rend intéressant à proposer en classe de FLE un travail sur les allusions littéraires dans la presse. En effet, il sous-entend de ponctuelles résolutions de problèmes sous-tendues par un but (déceler les énigmes par la recherche et l'explicitation de l'implicite), mais peut aussi donner lieu à une réalisation plus élaborée (exemple : la confection d'un mini-guide de culture littéraire) à destination des non-francophones en difficulté interculturelle (grande réalisation pour résoudre un problème de lecture) et ce, pour la classe ou pour la société.

4. Double résolution de problème : exemple de références à Proust

● **Situation-problème** : l'apprenant étranger est placé intentionnellement en contexte socio-culturel problématique : lecture d'informations de la presse contenant des allusions culturelles (d'origine littéraire : autour de Proust) qu'il ne maîtrise pas. Voici, sous forme de corpus, 7 exemples choisis d'énoncés tirés de divers magazines de la presse française :

n° 1 Votre madeleine de Proust ?
La crème au beurre que faisait ma grand-mère. Divine...

interview de Natacha Polony, journaliste-essayiste, « Le Figaro Madame », déc. 2014

¹¹ Entendue au sens large, la tâche est l'objet auquel doit aboutir l'activité du sujet (Meirieu, 1987, p. 193).

¹² Selon Monique Denyer et le schéma qu'elle propose de toute tâche, celle-ci est d'abord une activité contextualisée, c'est-à-dire une situation de tous les jours (elle donne l'exemple d'acheter une voiture) qui signifie donc que toute activité aura un premier objectif extralinguistique. Or, le Cadre ne dit pas autre chose quand il précise que la tâche n'est jamais purement langagière et que même si elle demande de recourir au langage oral ou écrit, elle s'inscrit dans un acte social plus large de la vie quotidienne et qui peut relever de divers domaines (personnel, éducationnel, professionnel, public).

- n° 2 -Votre madeleine de Proust ?
- La madeleine de qui ?

interview d'Alessandra Subley, animatrice d'émissions télévisuelles, « Le Figaro Madame », fév. 2014

- n° 3 Dans le salon de Marcel Proust, [...] le chef pâtissier François Perret sert un thé à la française...
Madeleines de rigueur !

Figaro Magazine, p.92, juin 2016

- n° 4 Le Ritz est connecté. [...] un nouveau salon Proust avec 40 variétés de thés et presque autant de madeleines...

Figaro Magazine, p.52, juillet 2016

- n° 5 À la recherche du candidat perdu
E. De St Laurent, « Marianne », p.52, 07/07/2016

- n° 6 À la recherche de ma mémoire vive. Après une attaque cérébrale, Charles Assisi perd ses souvenirs. Ce journaliste indien en oublie même qui il est [...]

« Courrier international », Hors Série, p.11, juin-juillet-août 2016

- n° 7 Les sondages face à « l'édifice immense du souvenir »... Apprenons, à l'approche des échéances électorales, à nous méfier des faiseurs d'opinion.

Éditorial de Camille Pascal, « Valeurs Actuelles », août 2015

Je faisais alors dans mon demi-sommeil une expérience proustienne, et « *l'édifice immense du souvenir* » resurgit : je me crus revenu, en 1993, lorsque Édouard Balladur devait nécessairement l'emporter sur Jacques Chirac.
Le candidat vainqueur fut soumis au pilonnage intensif de sondages qui le donnaient vaincu.
Le Peuple, lui, en décida autrement.

- **Un problème à résoudre :** comme il ne comprend pas (tout) le discours du journaliste (information transmise et/ou intention sous-jacente), il va agir en recherchant les connaissances littéraires adéquates.
- **Un but (= résolution du problème) :** il les confronte rétroactivement au discours de presse pour interpréter celui-ci.
- **Un produit langagier :** écrire une notice de culture littéraire sur Marcel Proust, qui mettra en vedette
 - les principaux éléments de sa biographie et/ou de sa bibliographie et leur récupération (telle quelle ou déformée) dans la presse écrite,
 - la représentation actuelle que les Français ont de Marcel Proust.
- **Réalisation de la tâche-problème :**

Déclinaison de la tâche-problème en "opérations mentales" ou "série d'actions"	Consigne
FAIRE DES HYPOTHÈSES	Proposer une signification pour chaque information du corpus
RECHERCHE DOCUMENTAIRE	
RECHERCHER	Trouver : - des notices sur l'auteur et l'oeuvre auxquels il est fait référence - le texte littéraire source auquel il est fait allusion
TRAVAIL SUR LES DOCUMENTS	
OBSERVER DES RESSOURCES	- Repérer des éléments (informatifs, descriptifs, narratifs,...)

		susceptibles d'éclairer les titres et brèves
SÉLECTIONNER INFORMATIONS	DES	- Dégager l'essentiel d'un texte (= les éléments principaux de la scène romanesque à laquelle il est fait allusion)
ANALYSER		- Déterminer les éléments constitutifs d'une « petite madeleine » à partir du célèbre épisode - Les rapprocher du document non littéraire (le corpus de presse)
COMMENTER		- Proposer un éclairage de chaque information du corpus et commenter la présence de l'allusion à Proust
CONCEPTUALISER		- Dégager de cet épisode les principaux motifs repris par la presse : mémoire, réminiscence, subjectivité, élégance (lieu, manières,...), affect,...
ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES		
IDENTIFIER		- Retrouver les principales références littéraires à Proust dans d'autres textes trouvés ou fournis - Les préciser
COMMENTER		- Dégager la ou les idées principales de ces autres textes et exprimer son opinion

● **Réalisation de la tâche en tant que mini projet culturel :**

conception d'une notice sur Marcel Proust pour un petit manuel de survie du (non) lecteur en milieu cultivé (bibliothèques, étudiants débutants en Lettres,...) qui explicite nombre de références socioculturelles des Français. Intitulé du chapitre confié aux apprenants de la classe de littérature :

« **les références littéraires les plus courantes dans la presse écrite française** »

RÉALISATION DE LA TÂCHE PROPREMENT DITE	
CONCEPTUALISER	Expliciter chaque situation intertextuelle afin de rendre plus perceptibles au lecteur non cultivé les nuances de sens apportées par la présence de cette référence plus ou moins cachée dans un autre énoncé
JUGER	Donner un avis personnel sur l'utilisation, par l'énonciateur, de cette référence littéraire en rapport avec le sujet de société évoqué
MISE EN COMMUN	
RUBRIQUER	- proposer un classement des lectures découvertes et autres textes rédigés - se répartir le travail par rubrique - justifier ses choix
IMAGINER	- trouver une idée originale de présentation et d'organisation des lectures découvertes autour des références littéraires - illustrer par des images, dessins,...
ACTIVITÉ(S) COMPLÉMENTAIRE(S) notamment autour du montage	

Conclusion

La notion de résolution de problèmes, quand elle se confond avec la tâche recouvre un sens plus large, lié à l'action, à l'intention, au résultat. Cette tâche-problème, par ailleurs, peut, démultipliée, s'apparenter au projet. Ces deux types de catégorisation peuvent cohabiter si on les articule autour d'un schéma découlant de la situation-problème, puis qu'on déploie celui-ci jusqu'à ce que la tâche devienne mini projet (exprimé lui aussi en termes de résolution de problèmes). On rejoindrait alors Meirieu définissant le projet d'abord comme « l'attitude du sujet-apprenant par laquelle il se trouve en situation active de recueil et d'intégration d'informations » puis par extension comme « la tâche qui finalise les activités de recueil d'informations du sujet » (1987, p. 190). Et cette adéquation entre approche actionnelle et pédagogie du projet (que le *Cadre* ne fait que mentionner) se réaliserait d'une part par la résolution de problème, d'autre part par la mise en œuvre par les apprenants d'une série d'actions leur permettant de construire leurs connaissances, ici littéraires, dans un but précis et amené à être dépassé. Il restera à considérer ou non, selon le degré d'engagement de la classe, un dernier paramètre de la tâche, de type actionnel ou en tant que projet, qui est celui de la dimension sociale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*, éd.ESF, Paris.
2. Auger, N., Vincent, L. (2009), CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quelles tâches possibles ? dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp.102-110.
3. Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France, dans *Synergies, Canada*, n° 5.
4. Besse, H. (1984). Éduquer la perception interculturelle dans *Le Français dans le monde*, n° 188, 46-50.
5. Besse, H. (1993). Cultiver une identité plurielle dans *Le Français dans le monde*, n° 254, 41-48.
6. Bouchard, R. (1989), Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications, ... Et la grammaire*, p.60-69.
7. Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR*, Paris, Delagrave.
8. Breen, N., Candlin, C. (1987). Which materials ? A consumer's and designer's guide in L. Sheldon (ed.). *ELT Textbooks and Materials : Problems in Evaluation and Development. ELT Documents 126*. London : Modern English Publications.
9. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, janv. 2001, en ligne.
10. Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et tice : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? *Communication donnée dans le cadre des Journées d'Étude de l'EA 2025 le 2-3 février 2006*. Disponible sur : <http://www;langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>
11. De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette Éducation.

12. Denyer, M. (2007). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues dans *Supplément en direct de l'APPF, La motivation ou le désir d'apprendre*, juin 2007, 26-35.
13. Dumortier, J-L. (2009). *Formation littéraire et compétences, notes pour un débat*, site de l'INRP.
14. Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. ESF, coll. « Pédagogies-outils », Paris.
15. Nunan, D., (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Presse, 238 p.
16. Partoune, C. (2002), La pédagogie par situations-problèmes, in *Revue Puzzle, CIFEN, Université de Liège, mai 2002*, 1-9.
17. Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 6 janvier 2013*, [consulté le 7 janvier 2017].
18. Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, puf, Quadrige Manuels.
19. Rosen, E. (2006). À propos d'une tâche-problème conçue pour un enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail universitaire au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n° 1, Cortil-Wodon, E.M.E. intercommunications.
20. Rosen, E., Robert, J.-P. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.
21. Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris, Collection F. Pratique pédagogique.
22. Willis, D. (2007). *Doing Task Based Teaching*, Oxford : Oxford University Press, 278 p.